



Universidad de Deusto
University of Deusto

Deusto

INSTITUCIONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE DEUSTO COMO ESTUDIO DE CASO

Mariel Gándara García

Directoras de la tesis: Dra. Cristina de la Cruz Ayuso y Dra. Aitziber Mugarra Elorriaga

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Doctorado en Derechos Humanos: Retos Éticos, Sociales y Políticos
Universidad de Deusto, Septiembre, 2022



Universidad de Deusto
University of Deusto

Deusto

**INSTITUCIONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EXPERIENCIA DE LA
UNIVERSIDAD DE DEUSTO COMO ESTUDIO DE CASO**

Mariel Gándara García
Doctoranda

Dra. Cristina de la Cruz Ayuso
Directora

Dra. Aitziber Mugarra Elorriaga
Directora

Septiembre 2022

RESUMEN

La presente investigación doctoral analiza el proceso de institucionalización del Aprendizaje-Servicio (ApS) en la Educación Superior, tomando como caso de estudio la Universidad de Deusto, universidad jesuita española. Para ello, tomamos como marco de referencia la *rúbrica de autoevaluación para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la Educación Superior* de Furco (en su versión pública 2002).

Previo al análisis del caso de estudio, introducimos al lector en la temática dedicando el Capítulo 1 al Aprendizaje-Servicio y su proceso de institucionalización. En el Capítulo 2 abordamos los componentes de institucionalización de la rúbrica de Furco (2002a), tomando en consideración tanto referencias de autores, como alguna que otra aportación que, de otros instrumentos de evaluación, nos pareció relevante a la materia, lo que amplió nuestro entendimiento de los componentes y en su caso, nos dio una visión de lo que se podría explorar en el campo.

Posteriormente abordamos el caso de estudio con la pretensión de conocer cómo es un proceso de institucionalización, desde sus componentes, en el ámbito de la Educación Superior, y específicamente de las universidades jesuitas españolas, para lo cual, nuestras preguntas de investigación versan en torno a las dimensiones de la rúbrica señalada, bajo un análisis cualitativo, pues nos interesaba escuchar las *voces* de los involucrados.

El estudio cierra con una serie de conclusiones en materia de institucionalización, limitaciones de estudio y sugerencias para futura investigación. En las conclusiones, se hace latente que las estructuras, políticas, recursos y mensajes que se difundan en una universidad, para institucionalizar el ApS, reflejen un equilibrio entre el Aprendizaje y el Servicio. También, se denota la relevancia de cada una de las dimensiones expuestas en la rúbrica de Furco para consolidar el proceso, incluyendo entre las conclusiones, la necesidad de involucrar al profesorado, buscar la reciprocidad en las colaboraciones con las entidades, así como acompañar al proceso con una evaluación; conclusiones que se formulan en aras de la sostenibilidad de la institucionalización.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1: APRENDIZAJE-SERVICIO Y SU INSTITUCIONALIZACIÓN EN LA UNIVERSIDAD	5
1.1 Engagement de las universidades con su comunidad	5
1.2 Aprendizaje-Servicio	9
1.2.1 Definición de Aprendizaje-Servicio y distinción con otras experiencias universitarias	9
1.2.2 Aprendizaje-Servicio desde sus dos elementos: Aprendizaje y Servicio	14
1.2.3 Factores de calidad en el Aprendizaje-Servicio	19
1.3 Institucionalización del ApS en la Educación Superior	21
1.3.1 Institucionalización en el ámbito español	21
1.3.2 Institucionalización a partir de la rúbrica de ApS de Furco	27
1.4 Análisis de los componentes de institucionalización, apoyados por otras herramientas	33
1.5 A modo de conclusiones	42
CAPÍTULO 2. DIMENSIONES Y COMPONENTES DE INSTITUCIONALIZACIÓN EN TORNO AL APS	45
2.1 Dimensión I: Filosofía y Misión del ApS	45
2.2 Dimensión II: Apoyo e involucramiento de los docentes (<i>faculty</i>) en el ApS	50
2.3 Dimensión III: Apoyo e involucramiento de estudiantes en el ApS	61
2.4 Dimensión IV: Participación y asociación con socios comunitarios	71
2.5 Dimensión V: Apoyo institucional al ApS	80
2.6 A modo de conclusiones	100
CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO	105
3.1 Objetivo general del estudio	105
3.2 Justificación del estudio	106
3.3 Preguntas de investigación	107
3.4 Selección de la metodología: Estudio de caso	108
3.4.1 Muestra	111
3.5 Recolección de datos	118
3.5.1 Entrevistas	118
3.5.2 Revisión documental	119
3.5.3 Observación	120
3.6 Análisis cualitativo	120
3.6.1 Consideraciones generales	120
3.6.2 Validez y calidad de la investigación cualitativa	122
3.7 Confidencialidad y cuestiones éticas	122

3.8 Aspectos a considerar en siguientes capítulos	123
CAPÍTULO 4. PANORAMA DEL PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE DEUSTO	125
4.1 Contexto de la Universidad	125
4.1.1 Estructura de la Universidad	125
4.1.2 UD y su compromiso comunitario	126
4.1.3 Modelo de enseñanza-aprendizaje en UD	128
4.2 Actividades de la Universidad con ApS o cercanas	129
4.2.1 Iniciativas con ApS o cercanas a éste impulsadas por el Vicerrectorado de Comunidad Universitaria	130
4.2.2 Iniciativas con ApS limitadas a la Facultad: Prácticas y TFGs	143
4.2.3 Asignaturas profesionalizantes con ApS o cercanas impartidas por docentes	149
4.3 A modo de conclusiones	154
CAPÍTULO 5: DIMENSIÓN I. FILOSOFÍA Y MISIÓN DEL APS	157
5.1 Definición	157
5.1.1 Definiciones de ApS: Análisis institucional	157
5.1.2 Narrativas de personas involucradas: Comprensión y confusiones en torno al ApS	160
5.2 Planificación estratégica	165
5.2.1 Esfuerzos en ApS a través del Proyecto APS-UNIJES e Innovación Docente: Análisis institucional	165
5.2.2 Narrativas de personas involucradas: Sobre la planificación	166
5.3 Alineación del ApS con la misión y/o plan de la Universidad	166
5.3.1 Alineación de ApS con plan estratégico e I+M de Deusto: Análisis institucional	166
5.3.2 Narrativas de personas involucradas: Alineación de ApS con I+M de Deusto y retos que se pueden afrontar	170
5.4 Alineación con esfuerzos educativos	173
5.4.1 Vinculación del ApS con su modelo pedagógico y otras prioridades institucionales: Análisis institucional	173
5.4.2 Narrativas de personas involucradas: Presencia del ApS en prioridades institucionales	178
5.5 A modo de conclusiones	179
CAPÍTULO 6. DIMENSIÓN II. APOYO E INVOLUCRAMIENTO DE LOS DOCENTES EN APS	181
6.1 Sensibilización a los docentes	181
6.1.1 Sensibilización desde Unidad de Innovación Docente y Proyecto APS-UNIJES: Análisis institucional	181
6.1.2 Narrativas de personas involucradas: Opiniones en cuanto a formaciones	183
6.2 Involucramiento y apoyo de docentes	186

6.2.1 Sobre mapeo en torno al involucramiento del ApS: Análisis institucional	186
6.2.2 Narrativas de personas involucradas: Algunas ideas para involucrar a docentes y su opinión con respecto a su inclusión en misión y trabajo profesional	188
6.3 Liderazgo de docentes	191
6.3.1 Sobre cuestiones relacionadas con el liderazgo del ApS en la Universidad: Análisis institucional	191
6.3.2 Narrativas de personas involucradas: Opiniones sobre liderazgo docente	193
6.4 Incentivos y reconocimiento a los docentes	194
6.4.1 Incentivos y reconocimiento: Análisis institucional	194
6.4.2 Narrativas del profesorado: ¿Qué opina el profesorado sobre los incentivos y el reconocimiento por hacer ApS?	195
6.4.3 Aspectos adicionales a considerar	202
6.5 A modo de conclusiones	205
CAPÍTULO 7. DIMENSIÓN III - APOYO E INVOLUCRAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES EN APS	209
7.1 Sensibilización de estudiantes	209
7.1.1 Difusión, sensibilización y orientación a estudiantes en torno al ApS: Análisis institucional	209
7.1.2 Narrativas de personas involucradas: Algunas consideraciones	214
7.2 Oportunidades de estudiantes	216
7.2.1 Sobre oportunidades a estudiantes: Análisis institucional	216
7.2.2 Selección de estudiantes: Análisis institucional	217
7.2.3 Narrativas de personas involucradas: Sobre participación temprana y unión de experiencias para estudiantes interesados	218
7.3 Liderazgo estudiantil	223
7.3.1 Sobre el liderazgo estudiantil en ApS: Análisis institucional	224
7.3.2 Narrativas de personas involucradas: Respuestas de estudiantes en torno a grupos estudiantiles	224
7.4 Incentivos y reconocimiento de estudiantes	226
7.4.1 Sobre los incentivos y reconocimientos en Deusto: Análisis institucional	226
7.4.2 Narrativas de personas involucradas: Opiniones sobre incentivos y reconocimientos por parte de estudiantes	228
7.4.3 Narrativas de personas involucradas: Otros aprendizajes identificados	232
7.5 A modo de conclusiones	237
CAPÍTULO 8. DIMENSIÓN IV. PARTICIPACIÓN Y ASOCIACIÓN CON ENTIDADES SOCIALES	241
8.1 Sensibilización de entidades sociales	241
8.1.1 Sensibilización de las entidades sociales: Análisis institucional	241

8.1.2 Narrativas de personas involucradas: Posibles espacios para la sensibilización	242
8.2 Entendimientos mutuos para el ApS	243
8.2.1 Establecimiento o inicio de la colaboración para el ApS: Análisis institucional	244
8.2.2 Sobre los acuerdos para la colaboración: Análisis institucional	247
8.2.3 Continuidad en colaboraciones: Análisis institucional	250
8.2.4 Narrativas de personas involucradas: Contratiempos y desacuerdos en colaboraciones entre Universidad y entidad social	251
8.2.5 Narrativas de personas involucradas: Reciprocidad en colaboraciones	254
8.3 Voz y liderazgo de entidades sociales	257
8.3.1 Sobre espacios de voz y liderazgo: Análisis institucional	257
8.3.2 Narrativas de personas involucradas: Formas de incentivar y reconocer a entidades sociales para el ApS	258
8.4. A modo de conclusiones	265
CAPÍTULO 9. DIMENSIÓN V. APOYO INSTITUCIONAL AL APS	267
9.1 Entidad coordinadora	267
9.1.1. Sobre la presencia de entidad coordinadora: Análisis institucional	267
9.1.2 Narrativas de personas involucradas: ¿Dónde ubicar a la entidad coordinadora en Deusto, en caso de haberla?	268
9.1.3 Narrativa de personas involucradas: Aspectos a considerar por la entidad coordinadora o en la estrategia de ApS	269
9.2 Entidad creadora de políticas	270
9.2.1 Consideraciones generales: Análisis institucional	270
9.2.2 Narrativas de personas involucradas: Consideraciones al regular la experiencia de ApS	271
9.3 Equipo de trabajo	272
9.3.1 Consideraciones generales: Análisis institucional	273
9.3.2 Narrativas de personas involucradas: Opiniones sobre dedicación y figura del tutor solidario	275
9.4 Financiación	277
9.4.1 Sobre financiación de las iniciativas/asignaturas: Análisis institucional	277
9.4.2 Narrativa de personas involucradas: Consideraciones en torno a financiación	278
9.5 Apoyo administrativo	278
9.5.1 Labor de líderes administrativos con respecto al ApS: Análisis institucional	279
9.5.2 Narrativas de personas involucradas: Percepciones sobre apoyo de líderes administrativos	281
9.6 Apoyo de facultades y/o departamentos académicos	283
9.6.1 Sobre el apoyo de las Facultades en la Universidad: Análisis institucional	283

9.6.2 Narrativas de personas involucradas: Algunas consideraciones en torno a apoyo decanal / departamental	284
9.7. Evaluación	287
9.7.1 Esfuerzos de evaluación: Análisis institucional	287
9.7.2 Contribución a entidad/comunidad: Análisis institucional	290
9.7.3 Narrativas de personas involucradas: Sobre flexibilizar la evaluación	292
9.8 ¿Futuro del ApS en Deusto?	293
9.9 A modo de conclusiones	295
CONCLUSIONES	299
10.1 Aportaciones de autores y herramientas de evaluación de términos paraguas al análisis de la institucionalización del ApS	299
10.2 Oportunidades de ApS en un proceso de institucionalización	301
10.3 Alineación del ApS con la misión, estrategia y otros esfuerzos de la universidad	302
10.4 Involucramiento de docentes y sus expectativas	304
10.5 Involucramiento de estudiantes y sus expectativas	305
10.6 Involucramiento de entidades sociales y sus expectativas	307
10.7 Estructura para el ApS y el apoyo institucional	309
10.8 Propuestas específicas para la unidad objeto de análisis	312
10.9 Limitaciones del estudio	314
10.10 Futura investigación	315
BIBLIOGRAFÍA	317
Bibliografía general	317
Bibliografía en torno al caso de estudio	330
ANEXOS	343

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Tabla comparativa de definiciones del ApS	12
Tabla 2. Factores asociados a la calidad de las experiencias	21
Tabla 3. Aspectos en torno a procesos de institucionalización del ApS en algunas universidades españolas (parte 1)	26
Tabla 4. Aspectos en torno a procesos de institucionalización del ApS en algunas universidades españolas (parte 2)	27
Tabla 5. Dimensiones y componentes de la rúbrica de Furco (2002a)	29
Tabla 6. Incentivos/reconocimientos de estudiantes	71
Tabla 7. Ideas claves de la Dimensión I	100
Tabla 8. Ideas claves de la Dimensión II	101
Tabla 9. Ideas claves de la Dimensión III	101
Tabla 10. Ideas claves de la Dimensión IV	102
Tabla 11. Ideas claves de la Dimensión V	103
Tabla 12. Cartografía de la muestra estudiantil	114
Tabla 13. Cartografía de la muestra de entidades sociales	116
Tabla 14. Cartografía de la muestra total del estudio	118
Tabla 15. Comparaciones de elementos relacionados con ApS señalados en iniciativas de prácticas con tinte solidario	158
Imagen 1. <i>Fotografía</i> de iniciativas/assignaturas con ApS o cercanas a éste en Deusto	155

TABLA DE SIGLAS*

ApS	Aprendizaje-Servicio
CAFyD	Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte
CCSSH	Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
CE	Community Engagement
CJ	Clínica Jurídica Loiola
CES	Community Engagement Scholarship
CV	Civic Engagement
DBS	Deusto Business School
MFHV	Módulo de Formación Humana en Valores
PSV	Participación Social y Valores
Proyecto APS-UNIJES	Proyecto <i>Strengthening Service-Learning at Jesuit Universities in Spain</i> de UNIJES
PSI	Prácticas profesionales solidarias internacionales
SE	Service Engagement
UD	Universidad de Deusto
UID	Unidad de Innovación Docente
VCUA	Vicerrectorado de Comunidad Universitaria y Agenda 2030
VOA	Vicerrectorado de Ordenación Académica, Innovación Docente y Calidad
Vuela	Programa Europeo de Voluntariado y Aprendizaje-Servicio

*Siglas mayormente empleadas en el estudio

AGRADECIMIENTOS

A los participantes que hicieron posible este estudio y a mis directoras de tesis por su guía, apoyo e inspiración.

INTRODUCCIÓN

El Aprendizaje-Servicio (ApS) es definido por el *Centre Promotor d'Aprenentatge Servei de Catalunya* como “una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el cual los participantes se forman al implicarse en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo”. (Batlle, 2013, p. 20)

En comparación con la literatura sobre el ApS, lo relativo a su *institucionalización*, es decir hacer a éste una “parte permanente, esperada, valorada y legítima del *core* intelectual y la cultura organizacional de la institución” (Furco y Holland, 2004, p. 24, citado en Klentzin y Wierzbowski-Kwiatkowska, 2013)¹, ha sido menos investigado en el campo español.

En España, universidades públicas y privadas han venido desarrollando diversos proyectos de ApS (Opazo et al., 2016). No obstante, para el caso de su institucionalización, comienza a dar los primeros pasos en algunas universidades (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas [CRUE], 2015), considerando la CRUE (2015) que es “el momento oportuno para desarrollar acciones que promuevan la institucionalización del ApS como estrategia clave para una educación de calidad que cumpla con los principios de una Universidad comprometida con la realidad social y el desarrollo sostenible” (p. 4).

El objetivo de esta investigación consiste en aportar un mayor conocimiento al campo de la institucionalización del ApS, así como recomendaciones para el fortalecimiento de dicho proceso. Esto, a través del análisis de un proceso de institucionalización de una universidad jesuita española: la Universidad de Deusto, bajo un estudio de caso, por los motivos que más adelante se exponen.

Hacer un análisis sobre un proceso de institucionalización ha resultado una tarea compleja y extensa, pues la institucionalización del ApS en la universidad se traduce, según autores, en una serie de componentes a ser atendidos, y que involucran a distintos actores: profesorado, estudiantes, socios comunitarios y la institución². Para analizar la institucionalización del ApS hemos tomado como marco de referencia la *rúbrica de autoevaluación para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la Educación Superior*

¹ Las referencias de autores en inglés son traducidas por la doctoranda. Pero incluimos en inglés ciertas definiciones, palabras y términos que consideramos relevante preservar su textualidad.

² Las referencias que utilizan la forma de masculino genérico (ej. los entrevistados, los docentes, los estudiantes, docentes entrevistados, estudiantes entrevistados, etc.), entiéndase aplicable a hombres y mujeres.

de Furco (en su versión pública 2002), ampliamente empleada y conformada por 5 dimensiones y 22 componentes de institucionalización.

No obstante, al tomar la rúbrica como marco de referencia, vimos necesario profundizar en cada uno de sus componentes de institucionalización, para lo cual además de apoyarnos de otros autores, exploramos otros instrumentos de evaluación más recientes y que se pronuncian sobre dichos componentes, aunque relacionados con la institucionalización del “community engagement”, “civic engagement” o expresiones similares; términos que giran en torno a las actividades que las universidades realizan en y para su entorno, para la atención de necesidades sociales o para el *bien común*, y que, entre las actividades que los conforman, incluye el ApS.

Así, la estructura de este estudio se divide en 9 capítulos. En los dos primeros nos centramos en el marco teórico de la investigación. En el Capítulo I realizamos un repaso del ApS, con el objetivo de analizar ciertas de sus características en atención a literatura científica relevante. Y ya en el Capítulo II nos centramos en su proceso de institucionalización. En éste abordamos cada uno de los componentes de institucionalización, agregando alguna que otra aportación de otros instrumentos de evaluación, que nos parece relevante a la materia y que amplía, en cierta medida, nuestro entendimiento del componente o nos da una visión de lo que se podría encontrar en el mismo.

En el Capítulo III exponemos el diseño metodológico del estudio de caso, incluyendo objetivo y preguntas de la investigación, una explicación de la muestra empleada (la cual considera a los distintos grupos involucrados en un proceso de institucionalización), los medios de recolección de datos (resultando ser un estudio meramente cualitativo), así como la metodología empleada para el análisis y aspectos que se consideraron para la calidad de la investigación.

En los Capítulos IV al IX, es donde se consolidan los resultados de la investigación del caso de estudio que nos ocupa. En el Capítulo IV intentamos dar una *fotografía* de cómo se manifiesta un proceso de institucionalización en la universidad jesuita española, específicamente el caso de la Universidad de Deusto para el curso 2020-2021, de tal forma que, en los siguientes Capítulos, el lector tenga una mejor comprensión de los hallazgos vistos desde cada uno de los componentes de institucionalización.

Así, en los Capítulos V al IX abordamos cada una de las cinco dimensiones del proceso de institucionalización, con sus respectivos componentes. Cada Capítulo se corresponde con una de las dimensiones de la rúbrica de Furco. Más allá del análisis institucional del componente respectivo, también incluimos las *voces* de los involucrados en torno a dicho componente. Esto nos pareció sumamente enriquecedor, pues en estas voces se reflejan,

además de las percepciones actuales, posibles barreras y facilitadores del componente. Si bien el análisis se construye, como ya se ha señalado, bajo el marco de la rúbrica de Furco (2002a), y por ende, de contenidos de la misma, para la descripción del proceso se rescataron algunos de los elementos vistos por otros autores/instrumentos de evaluación.

Cabe precisar que el análisis no pretende evaluar en qué posición se encuentra la universidad objeto de estudio en su proceso de institucionalización, sino más bien aportar conocimiento para un mejor entendimiento sobre el proceso de institucionalización de cada uno de los componentes. El estudio concluye con una serie de recomendaciones y/o conclusiones en materia de institucionalización del ApS, que pueden resultar de interés para otros centros de naturaleza y contexto similar al caso de estudio.

CAPÍTULO 1: APRENDIZAJE-SERVICIO Y SU INSTITUCIONALIZACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

1.1 Engagement de las universidades con su comunidad

La humanidad ha venido afrontando una serie de retos sociales y ambientales de creciente preocupación (cambio climático, pobreza, desigualdad social, pérdida de biodiversidad, etc.). Para Aramburuzabala, Cerrillo y Tello la universidad puede tener un papel relevante ante los retos sociales y ambientales, formando a los futuros profesionales con conocimientos, habilidades y actitudes, para que puedan hacer frente a los mismos y con ello contribuir a un desarrollo más sostenible (Aramburuzabala *et al.*, 2015). Y, por su papel en la sociedad, ha de contribuir a su solución.

Liang y Sandmann refieren cómo en Estados Unidos, las instituciones de educación superior han sido llamadas por comunidades locales y estatales para brindar su apoyo en el progreso de la educación pública, el crecimiento económico, la planificación local y regional, etc., retos que están asumiendo a través del *community engagement* (Liang y Sandmann, 2015). Pero ¿qué es el *community engagement*?

En la literatura y documentos encontramos términos como “engagement”, “civic engagement”, “community engagement”, “service engagement”, “community-engaged scholarship”, etc., los cuáles -si bien presentan diferencias conceptuales- giran en torno a la incorporación de *actividades de servicio* por parte de las universidades, como respuesta a esa corresponsabilidad de las mismas ante retos sociales, a la implicación de la universidad con su entorno y de forma más específica, con la comunidad.

Weerts y Sandmann exponen cómo en los años noventa del siglo XX se introdujo una nueva terminología en torno a las actividades de servicio de las instituciones. Así, en lugar de usar términos como *outreach* o *public service* con un enfoque donde el conocimiento y el servicio sucede en una sola vía (desde la universidad), se empezó a usar el término “engagement” para reflejar una interacción de *doble-vía* entre la institución y los socios comunitarios para la atención de necesidades sociales; avanzando así de un modelo donde la universidad se presenta como la experta y la que transmite el conocimiento, a un modelo en el cual los socios comunitarios también tienen un rol relevante en la creación y el intercambio de conocimiento para el beneficio tanto de la institución como de la sociedad (Weerts y Sandmann, 2008).

Dichos autores reconocieron la clasificación del Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching como uno de los esfuerzos para apoyar estos cambios de las

instituciones hacia el *engagement*, la cual incorpora el término de *community engagement* (CE) definiéndolo de la siguiente forma:

Community engagement describes the collaboration between institutions of higher education and their larger communities (local, regional/state, national, global) for the mutually beneficial exchange of knowledge and resources in a context of partnership and reciprocity. (Carnegie Foundation, 2020, p. 1)³

En el documento *Carnegie Community Engagement Classification (First-Time Classification Documentation Framework, 2020 Classification)* (Carnegie Foundation, 2020), aparece también la definición de *scholarship of engagement / community-engaged scholarship*, un término que acorde con éste es comúnmente empleado por los campus y que conjuga las características del *community engagement* y del *scholarship*⁴. Por su parte, Campus Compact⁵, lo define como:

We define the Community Engaged Scholarship (CES) as the creation and dissemination of new knowledge to address social issues through collaborative relationships and shared activity between those in the university and those outside the university that are grounded in qualities of reciprocity, mutual respect, shared authority, and co-creation. (Campus Compact, s.f.a, Section 1)

Otro término que encontraremos es el de *civic engagement*. El Council for the Advancement of Standards in Higher Education (CAS) emplea la definición de Ehrlich:

Civic engagement means working to make a difference in the civic life of our communities and developing the combination of knowledge, skills, values and motivations to make that difference. It means promoting the quality of life in a community through both political and non-political processes. (Ehrlich, 2000, p. vi, citado en CAS, 2018, p. 2)⁶

Asimismo, encontramos el término *service of engagement* (SE), definido como:

³ En Carnegie Foundation (2020) se señala como propósito del *community engagement* el siguiente: “El partnership (de conocimientos y recursos) entre colleges y universidades y los sectores público y privado para enriquecer el scholarship, la investigación y la actividad creativa; mejorar la currícula, la enseñanza y el aprendizaje; preparar ciudadanos educados, comprometidos; fortalecer valores democráticos y la responsabilidad cívica; abordar problemas sociales críticos; y contribuir al bien público” (p. 1).

⁴ *Scholarship* es definido como: “the character, qualities, activity, or attainments of a scholar”. (Merriam-Webster Dictionary (2022, Septiembre 14), *Scholarship*. Recuperado el 16 de septiembre, 2022, de <https://www.merriam-webster.com/dictionary/scholarship>).

⁵ Campus Compact es una red de centros de educación superior (en su mayoría de Estados Unidos) en torno al *civic engagement* y *community engagement* (Campus Compact, s.f.a).

⁶ “[it] has become an umbrella term, connoting any campus-based activities that connect with or relate to the world beyond the campus (...). (...) and addresses the accountability of the college or university to the wider society and public interest. (Hartley, Saltmarsh y Clayton, 2010, pp. 396-397).

Any endeavor that addresses social concerns and brings the community into the campus and the campus into the community, for the public good. It includes a wide array of activities including service-learning, (...). Ultimately, the sum of these activities leads to a campus that is fully engaged with the community in an equal co-educational process. (Campus Compact, 2014?, p. 2)

Como vemos, estos términos giran en torno a las actividades que las universidades realizan en/para su entorno para la atención de necesidades sociales o para el bien común, y que, en su mayoría, reflejan la pretensión de una reciprocidad o coparticipación con la comunidad. Los términos pueden variar según la interacción de los socios comunitarios, las labores académicas involucradas u otras particularidades a ser consideradas. También pueden variar según los autores⁷. No obstante, dichas diferencias (que han de ser consideradas, sobre todo en un proceso de evaluación según Saltmarsh, Middleton y Quan, 2019), tienen en común que el Aprendizaje-Servicio es uno de los esfuerzos que incluyen dichos términos. Dado que el ApS es parte de esos términos (*engagement, community engagement, community-engaged scholarship, civic engagement, service engagement...*) definiremos a éstos en conjunto como “términos paraguas”.

Ahora bien, para Furco, el *engaged campus* es un campus que ve al *community engagement* como un medio, no como un fin. Es decir, no busca generar actividades de *community engagement*, sino más bien emplearlo como un medio para contribuir a los objetivos institucionales o sociales, como “una estrategia académica clave para producir investigación, enseñanza y extensión de alta calidad que finalmente resultará en impactos sociales positivos” (Furco, 2016, p. 1). No obstante, acorde con el autor, no resulta una tarea sencilla, tanto por los cambios que implica, como por los compromisos institucionales a ser asumidos en distintos niveles, los cuales además de ser sostenibles en el tiempo han de estar guiados por un plan que busque transformar la infraestructura, políticas y cultura de la institución a fin de incorporar mejor al *engagement* (Furco, 2016). Al respecto, Holland (2016) hace ver que en muchas universidades y centros de educación superior el *engagement* aún no es valorado (y por ende adoptado) como se pretende. Pero ¿cómo incorporarlo?

Sandmann y Weerts exponen modelos de Levine (1980) sobre cómo sucede o se adopta el *engagement* en la institución: por *difusión* o por medio de una *estructura organizacional enclavada*. Según estos autores, la difusión es más probable lograrla cuando hay beneficios individuales; mientras que la estructura enclavada, para cuando se busca el beneficio de la

⁷ Señalando O'Meara (2011) en su momento de una estandarización en la definición del *engagement*..

institución, como un todo. Así, refieren que, si el interés del *engagement* es para beneficio del campus sin haber una necesidad de cambiar el sistema de actores, entonces podrían establecerse estructuras especiales o separadas para alcanzar los objetivos, no viéndose sus actores directamente beneficiados; pero, si lo que se busca es generar una masa crítica, entonces la institución ha de aplicar impulsos que motiven a los docentes a actuar para su beneficio propio (*self-profitability*) como, por ejemplo, con incentivos y reconocimiento. (Sandmann y Weerts, 2008). Qué modelo aplicar dependerá de cada institución, aunque no necesariamente se contraponen dichos modelos (Weerts y Sandmann, 2008)⁸. Para Sandmann y Weerts (2008), un cambio significativo no se logrará sino hasta que las *fuerzas de cambio* sean superiores a las que pretenden mantener un *status quo*.

Algunos autores exponen una serie de dimensiones, componentes y/o indicadores a considerar, en el intento por hacer al *engagement* (o términos relacionados) una parte importante del centro de enseñanza. Estamos hablando así, de *institucionalizarlo*, lo que se entiende ocurre “cuando se convierte en una parte permanente, esperada, valorada y legítima del *core* intelectual y la cultura organizacional de la institución” (Furco y Holland, 2004, p. 24, citado en Klentzin y Wierzbowski-Kwiatkowska, 2013, p. 47). Respecto a la institucionalización, hay diferentes rúbricas e instrumentos que además de evaluar, sirven de guía y apoyo en la planificación de estrategias, objetivos y acciones para alcanzarla, como veremos más adelante.

Hemos venido hablando de términos o conceptos que engloban la actuación de *servicio* que tiene la universidad en vinculación con su entorno (local, nacional o foráneo), como parte de esa corresponsabilidad frente a las problemáticas sociales, y cómo incorporar este tipo de actuación no resulta una tarea sencilla por los cambios y compromisos que representaría en una universidad. Esta actuación de servicio se traduce en actividades de investigación, docencia, extensión (voluntariado, actividades solidarias...), consultoría, talleres, etc., y entre dichas actividades se encuentra el Aprendizaje-Servicio (Campus Compact, 2000/2012; Hollander, Saltmarsh y Zlotkowski, 2001; Rouse y Sapino, 2011; Campus Compact, 2014?; Carnegie Foundation, 2020) como una metodología que combina el aprendizaje con un servicio a la

⁸ Para Sandmann y Weerts, ambos modelos tienen sus oportunidades y retos, por ejemplo, las innovaciones “enclavadas” son más fáciles de incorporar en las normas institucionales, pero es difícil que se expandan, pudiendo quedar aisladas (como podría ser un programa de extensión aislado de la academia); mientras que en las innovaciones de difusión se depende del interés propio de los participantes (Sandmann y Weerts, 2008). Weerts y Sandmann (2008) señalan que, dadas las normas y valores de cada institución, el éxito en el *public engagement* es distinto: mientras que para unas puede ser a través de la difusión para otras, a través de la creación de *enclaves*. Ahora bien, Sandmann y Weerts (2008) muestran un ejemplo donde la integración de ambos modelos no se contraponen y concluyen señalando una *refinación* al modelo de Levine, en cuanto a hablar más bien de *infusión* en lugar de *difusión*.

comunidad, y que según ciertos autores, tiene una posición relevante o de interés para los términos “paraguas” anteriormente señalados⁹. Al respecto, el objetivo de este trabajo se centra en la institucionalización del Aprendizaje-Servicio, para lo cual analizaremos un estudio de caso de una universidad.

Vincent considera que la construcción, sostenibilidad y expansión de los programas de ApS -lo que entendemos pretende una institucionalización- acerca a las universidades a la aspiración que en su momento Boyer (1996, p. 11) señaló, en cuanto a ser un “socio vigoroso en la búsqueda de respuestas” a retos que afronta la sociedad (citado en Vincent, 2010, p. 56). Pero ¿qué es el Aprendizaje-Servicio? De eso hablaremos a continuación.

1.2 Aprendizaje-Servicio

1.2.1 Definición de Aprendizaje-Servicio y distinción con otras experiencias universitarias

Hablar del Aprendizaje-Servicio es complejo. Tan sólo en la literatura existen más de un centenar de definiciones relativas al ApS (Kendall, 1990 citado en Eyler y Giles, 1999). Entre las definiciones, una ampliamente reconocida¹⁰ es la de Bringle y Hatcher, que a su vez lo distingue de otras experiencias:

We view service learning as a credit-bearing educational experience in which students participate in an organized service activity that meets identified community needs and reflect on the service activity in such a way as to gain further understanding of course content, a broader appreciation of the discipline, and an enhanced sense of civic responsibility.

Unlike extracurricular voluntary service, service learning is a course-based service experience that produces the best outcomes when meaningful service activities are related to course material through reflection activities such as directed writings,

⁹ Para Rouse y Sapino (2011), el ApS y la investigación basada en campo integrada a la currícula universitaria, es uno de los enfoques de *engagement* mayormente aceptados. Por su parte, el CAS (2018) apunta al ApS como la pedagogía relativa al *civic engagement* mayormente empleada, bien documentada, y respetada como práctica de alto impacto. Para Lynton (1995) el ApS es una forma efectiva para impulsar el *scholarship of engagement* (citado en Furco, 2001). Y hallazgos de un estudio a 15 instituciones del sector salud con un ApS sostenido por diez años, sugieren “que la participación institucional sostenida en aprendizaje-servicio puede ser efectiva en impulsar una mayor cultura de ‘community engagement’ en instituciones académicas y servir como escalón a otras formas de ‘community engagement’” (Vogel y Seifer, 2011, p. 200).

¹⁰ En atención a Campus Compact (2003/2012); Cuba y Anderson (2007) y Klentzin y Wierzbowski-Kwiatkowiak (2013).

small group discussions, and class presentations. Unlike practica and internships, the experiential activity in a service learning course is not necessarily skill-based within the context of professional education. (Bringle y Hatcher, 1996, p. 222)

Por su parte, de los autores más reconocidos en el tema, Furco cita al ApS de la siguiente manera:

Service-learning is rooted in the theories of constructivism and experiential education. According to a number of experts, service-learning is a teaching strategy that enhances students' learning of academic content by engaging them in authentic activities in which they apply the content of the course to address identified needs in the local and broader community. (Furco, 2001, p. 67)

La *American Association for Higher Education (AAHE)* lo define:

Service-learning means a method under which students learn and develop through thoughtfully organized service that: is conducted in and meets the needs of a community and is coordinated with an institution of higher education, and with the community; helps foster civic responsibility; is integrated into and enhances the academic curriculum of the students enrolled; and includes structured time for students to reflect on the service experience. (citado en Campus Compact, 2003/2012, p. 7)

En el ámbito latinoamericano, el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) -precursor internacional del ApS-, lo define de la siguiente forma:

Un servicio solidario destinado a atender necesidades reales y sentidas de una comunidad, protagonizado activamente por los estudiantes desde el planeamiento a la evaluación, y articulado intencionadamente con los contenidos de aprendizaje (contenidos curriculares o formativos, reflexión, desarrollo de competencias para la ciudadanía y el trabajo, investigación (Tapia, 2009 citado en Mendia, 2016, p. 21).

En el ámbito europeo, el Observatorio Europeo de Aprendizaje-Servicio en Educación Superior (EOSLHE), perteneciente a la Asociación Europea de Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior (EASLHE), lo define de la siguiente manera:

Service-Learning (sometimes referred to as community based or community engaged learning) is an innovative pedagogical approach that integrates meaningful community service or engagement into the curriculum and offers students academic credit for the learning that derives from active engagement within community and work on a real world problem. Reflection and experiential learning strategies underpin the process and the service is link to the academic discipline.

It brings together students, academics and the community whereby all become teaching resources, problem solvers and partners. In addition to enhancing academic and real world learning, the overall purpose of is to instil in students a sense of civic engagement and responsibility and work towards positive social change within society.¹¹

En España, una definición respaldada por la Red Española de Aprendizaje-Servicio (RedApS)¹², y ampliamente usada (Mugarra y Martínez, 2018), es la del *Centre Promotor d'Aprenentatge Servei* de Cataluña, precursor del ApS en España, que lo define como: “una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el cual los participantes se forman al implicarse en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo” (citado en Batlle, 2013, p. 20). Una definición sin duda más amplia y que no se pronuncia con respecto a la reflexión o al tipo de formación esperada.

Si bien son más las definiciones que existen, hemos elegido éstas por su uso o su posible relación con el contexto de la universidad objeto de estudio. Además, encontramos similitudes y también diferencias entre ellas que son significativas para el objeto de estudio de esta tesis y que se exponen en la Tabla 1.

De las definiciones de la Tabla 1, en un sentido amplio, entendemos al ApS como una propuesta educativa que ocurre a través de una experiencia real, la cual tiene por objetivo desarrollar en los estudiantes determinadas competencias o aprendizajes, así como contribuir en la atención de una necesidad de la comunidad.

El ApS se llega a identificar como un programa, pedagogía o filosofía (Jacoby, 2014)¹³. Por otro lado, existen definiciones que encasillan al ApS dentro de la currícula académica formal (Jacoby, 2014), refiriéndose como *Aprendizaje-Servicio académico*. Autores como Jacoby (2014) prefieren un concepto más amplio, que incluye experiencias incluso de

¹¹ Observatorio Europeo de Aprendizaje-Servicio en Educación Superior (s.f.). Recuperado el 12 de noviembre, 2020, de <https://www.apsuniversitario.org/observatorio-europeo/#:~:text=El%20objetivo%20del%20Observatorio%20Europeo,trabajar%20en%20un%20entorno%20real>

¹² La Red la incluye en su página web. Red Española Aprendizaje-Servicio (s.f.). *¿Qué es? - Aprendizaje-Servicio*. Recuperado el 15 de septiembre, 2022, de https://www.aprendizajeservicio.net/que-es-el-aps/?id_shown=que_es

¹³ Jacoby (2014) explica que, al entenderlo como un programa, éste se refleja como una iniciativa o conjunto de éstas con determinadas tareas de los estudiantes para contribuir a una necesidad comunitaria, las cuales se combinan con una reflexión estructurada para alcanzar determinados objetivos de aprendizaje. Al verlo como una pedagogía, Jacoby lo expresa como una educación basada en la experiencia, que es acompañada por una reflexión crítica para el aprendizaje. Y, al verlo como una filosofía, la autora cita a Stanton (1990), quien señala al ApS como una expresión de valores para un intercambio, tanto educativo como social, entre estudiantes y destinatarios. (Jacoby, 2014).

profesionales en *Student Affairs* y otros. Por nuestra parte, en atención al caso de estudio, nos enfocaremos en el Aprendizaje-Servicio vinculado a experiencias tanto curriculares como extracurriculares de los estudiantes universitarios.

Tabla 1. Tabla comparativa de definiciones del ApS

Característica	Bringle y Hatcher (1996)	Furco (2001)	AAHE	CLAYSS	Tapia (2008)	EOSLHE	Centre Promotor d'Aprenentatge Servei de Catalunya
Articulación del servicio con los contenidos de aprendizaje	X	X	X	X (intencionada)	X	X (al curriculum)	X
Atención de las necesidades de comunidad / servicio comunitario	X	X	X	X	X	X	X
Proyecto bien articulado / proyecto organizado	X		X				X
Mejora del aprendizaje académico y/o del aprendizaje del mundo real		X			X	X	
Reflexión	X		X			X	
Impulso de la responsabilidad o el involucramiento cívico	X		X			X	
Aprendizaje experiencial		X				X	
Servicio significativo	X					X	
Formación de los participantes (todos) al involucrarse en proyecto						X	X
Protagonismo activo de estudiantes				X	X		
Obtención de crédito académico	X					X	
Coordinación con la institución académica y con la comunidad			X				
Todos los participantes resuelven y son socios						X	
Atención de problemática mundial						X	

Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, un punto central en el ApS es la confusión que puede tener éste con experiencias similares como el voluntariado o las prácticas externas, donde autores como Furco (1996a)¹⁴ y Tapia (2008) exponen una distinción. En base a una herramienta diseñada en la Universidad de Stanford¹⁵, Tapia adapta y expone los “cuadrantes del aprendizaje y el servicio” que ubican las distintas actividades que un centro puede realizar con la comunidad. Los cuadrantes son divididos por dos ejes, uno vertical que determina “la menor o mayor calidad del servicio solidario que se presta a la comunidad”, y el horizontal, que determina “la menor o mayor integración del aprendizaje sistemático o disciplinar al servicio que se desarrolla” (Tapia, 2008, p. 43).

Así, según Tapia, en un primer cuadrante se ubican las “iniciativas solidarias asistemáticas”, donde hay una intención solidaria pero poca o nula vinculación con el aprendizaje formal (ej. campañas de recolección, festivales con causa, etc.) (Tapia, 2008, p. 44). En una posición de mayor calidad del servicio solidario, pero de menor integración del aprendizaje se ubica el “servicio comunitario institucionalizado”, que son experiencias solidarias caracterizadas “por desarrollarse en paralelo o poco articuladas con las actividades académicas” (ej. actividades de extensión, programas de RSU o voluntariado sin vinculación intencionada a la currícula) (Tapia, 2008, p. 45). En otro cuadrante donde sí hay una mayor integración del aprendizaje, pero menor calidad del servicio solidario, se ubican las “salidas a la comunidad con intención prioritariamente académica” (ej. trabajo de campo, prácticas, pasantías, investigaciones en terreno, etc.), donde las actividades no necesariamente buscan transformar o tener un vínculo solidario con el contexto real (Tapia, 2008, pp. 43-44). Y finalmente, está el ApS en una posición de mayor calidad del servicio solidario y de mayor grado de integración del aprendizaje sistemático o disciplinar, cuyo énfasis está puesto tanto en la mejora de condiciones de vida de una comunidad, como en la adquisición de aprendizajes (Tapia, 2008). Esto último, va en línea con Furco, que nos habla de una *intención* del ApS por beneficiar tanto a quien proporciona el Servicio como a quien lo recibe, junto con un enfoque, por igual, al Aprendizaje como al Servicio (Furco, 1996a).

No obstante las diferencias que exponen Furco (1996a) y Tapia (2008), otros autores han reportado confusiones del ApS con algunas de estas actividades, como las prácticas universitarias y el voluntariado (Sacavage, 2009; Vincent, 2010)¹⁶. Aunque, a nuestro entender

¹⁴ Ver imagen “Distinctions among Service Programs” de Furco (1996a, p. 10).

¹⁵ Fuente original de los cuadrantes en Service-Learning 2000 Center, Service-Learning Quadrants, Palo Alto, CA, 1996.

¹⁶ Según Vincent (2010), algunos autores han reportado la inclusión en el ApS de otras prácticas universitarias, tales como el voluntariado, las prácticas o trabajo de campo. En Sacavage (2009) también se reporta confusión

de lo señalado anteriormente, si la experiencia pone el énfasis tanto en el Aprendizaje como en el Servicio, este tipo de experiencias podrían llegar a consolidar un ApS. Además, en atención a CRUE (2015) más allá de las asignaturas, el ApS puede estar presente en prácticas externas, Trabajos Fin de Grado (TFGs) y Trabajos Fin de Máster (TFMs); y, como veremos en este estudio de caso, hay experiencias que si bien iniciaron como voluntariado parecen consolidarse en un ApS por su grado de integración con el aprendizaje disciplinar.

Palos expone que no hay dos experiencias de ApS que sean iguales, si se consideran aspectos como el contexto en el que ocurren, los objetivos de la experiencia, el desarrollo de la misma, las necesidades comunitarias y los participantes (Palos, 2015). No obstante ello, con el objeto de asegurar algunos elementos básicos de un proyecto de ApS, Palos refiere cinco etapas, conformadas por diversas tareas, las cuales a su consideración presentan una “gran flexibilidad en su secuencia”: ideación, planificación, implementación y seguimiento, evaluación y cierre/difusión. (Palos, 2015, p. 103).

1.2.2 Aprendizaje-Servicio desde sus dos elementos: Aprendizaje y Servicio

Como se desprende del anterior apartado, cuando hablamos de Aprendizaje-Servicio, dos son los elementos que dominan la ecuación, el *Aprendizaje* de los estudiantes y un *Servicio* que se traduce en la atención de una necesidad expuesta por la comunidad. En una tipología del ApS desarrollada por Sigmon, éste se inclina por programas que consideran los objetivos de ambos elementos por igual¹⁷ (citado en Klentzin y Wierzbowski-Kwiatkowi, 2013). Este equilibrio no siempre es considerado por todos, pues ya Eby (1998) manifestó la necesidad de que el Servicio tuviese un mismo nivel en cuanto a expertise, rigor y análisis, como sucede con el Aprendizaje; variando la prioridad incluso entre instituciones (Klentzin y Wierzbowski-Kwiatkowi, 2013).

Partiendo del **Aprendizaje**, éste no sólo se trata de los conocimientos que adquiere el estudiante con motivo del contenido curricular, sino también de aquellos conocimientos, habilidades y valores que puede adquirir con motivo del servicio y de la reflexión que emprende

ante la presencia de distintos términos (ApS, voluntariado, community engagement, etc. Confusión que también sucede entre el ApS y términos “paraguas”, pues en el campo de la investigación, O’Meara (2011) nos habla de la presencia de encuestas, en las cuales, “investigadores usan diferentes definiciones de engagement” (p. 91), incluyendo al ApS pero con distintas figuras (O’Meara, 2009, citado en O’Meara, 2011).

¹⁷ En 1994, Robert Sigmon desarrolló una tipología que compara distintos programas que combinan el Aprendizaje con el Servicio, señalando que unos programas dan más relevancia a los objetivos del primero que a los del segundo (o viceversa), los separa, o los considera relevantes por igual mejorándose entre éstos, prefiriendo dicho autor ésta última tipología, la del “Aprendizaje-Servicio” (citado en Klentzin y Wierzbowski-Kwiatkowi, 2013).

el estudiante en la experiencia de ApS (Gándara y Mugarra, 2021). Pero ¿cuáles son estos aprendizajes motivados por el ApS?

Si bien abarcando distintos niveles educativos (entre éstos, la Educación Superior), Furco (2005) nos habla de efectos positivos del ApS en el desarrollo académico, cívico, ético y vocacional, personal y social de los estudiantes, destacando para éste estos dos últimos ámbitos¹⁸. Por su parte, Pérez-Pérez *et al.* (2019) resumen estudios que muestran resultados positivos del ApS en competencias académicas, personales, sociales y profesionales, señalando lo siguiente:

El resumen de la evidencia sobre la efectividad de SL [Service-Learning] en la adquisición de diferentes competencias se realizó tanto en revisiones cualitativas como en metanálisis, que en conjunto representan cientos de estudios que muestran resultados positivos de esta metodología¹⁹. (...) Los datos estadísticos utilizados en los metanálisis muestran que el mayor tamaño del efecto está asociado con el aprendizaje académico (véase también el metanálisis realizado por Novak, Markey & Allen, 2007, y el de Warren, 2012). Además, se observan efectos significativos sobre el compromiso cívico, las competencias sociales y los diferentes atributos personales (por ejemplo, autoestima, autoeficacia y actitudes). (p. 4).

No obstante lo anterior, se han de considerar las precisiones que en su momento hizo Furco (2005) en cuanto a la presencia de limitaciones en estudios relativos a los efectos positivos en los estudiantes²⁰; así como también inconsistencias en hallazgos en ciertas áreas (Celio *et al.*, 2011)²¹. También, ha de considerarse la referencia de Deeley (2016) en cuanto que, si bien “hay muchas reivindicaciones de los beneficios del aprendizaje-servicio, (...) las espinosas cuestiones del cómo y el porqué esto ocurre no son explícitamente evidentes” (p. 34).

¹⁸ Para mayor referencia sobre en qué consisten dichos efectos consulte Furco (2005). El estudio de Eyler, Giles, Stenson y Gray (2001), centrado en la Educación Superior, también puede servir de referencia sobre los tipos de efectos en los estudiantes.

¹⁹ Los autores citan como ejemplos: Eyler *et al.* (2001), y los metaanálisis de Conway, Amel y Gerwien (2009), Celio, Durlak y Dymnicki (2011) y de Yorio y Ye (2012). Acorde con Pérez *et al.* (2019) los estudios de Eyler *et al.* (2001), y Yorio y Ye (2012) son de Educación Superior, mientras que los otros dos “incluyen estudios realizados a nivel universitario, y en los niveles 1-4 de la CINE (Clasificación Internacional Normalizada de Educación) (...)” (Pérez-Pérez *et al.*, 2019, p. 4).

²⁰ En relación con los efectos positivos que se exponen en Furco (2005) ya señalados, el autor también deja ver ciertas limitaciones presentes en estudios: falta de estudios de diseño experimental (dificultad de realizarse), la diferencia entre definiciones dificulta comparar estudios, metodologías dispares para evaluar los efectos, muestras de tamaños reducidos, necesidad de estudiar el contexto, falta de datos longitudinales, y varios estudiados soportados en apreciaciones de estudiantes y profesorado (Furco, 2005).

²¹ Además de las inconsistencias entre áreas que plantean dichos autores, también reflejan la relevancia de que los autoinformes de estudiantes se apoyen con información más objetiva, así como soportada por otros actores (Celio *et al.*, 2011).

En 2019, Furco vuelve a señalar efectos positivos del ApS en cuanto a los campos personal, social, académico, cívico y desarrollo de la carrera, apuntando de los dos primeros campos resultados positivos más constantes, del tercero resultados mixtos pero mayormente positivos, y de los dos últimos campos resultados mixtos (Furco, 2019a)²². Aunque hace ver que, a pesar del aumento en la investigación en ApS, hay una falta de *rigor* en varias de éstas; por ello, recomienda descripciones más profundas y claras de la experiencia y metodología empleada, equivalencia entre grupos al compararlos, métodos mixtos para triangular datos y replicar estudios de alta calidad (Furco, 2019b).

En línea con lo anterior, Ruiz-Corbella y Manjarrés (2018) recogen referencias de otros autores en cuanto al rigor y exhaustividad en las evaluaciones y hacen ver que, en la evaluación de los proyectos de ApS, no hay una sola fórmula para ello, viendo como idóneo atender en la evaluación a varios factores (actores, espacios, estrategias e instrumentos), así como necesario el que haya una “complementariedad en el seguimiento de la evaluación en estos programas” (pp. 103 y 115). Las autoras manifiestan una complejidad de la evaluación de las competencias curriculares y específicamente para el caso universitario español refieren ser escasos los trabajos relacionados con la investigación de la evaluación de las competencias y menos aún con respecto a las académicas.

Con todo lo anterior, lo que pretendemos reflejar es que, si bien ha habido distintos estudios que exponen los efectos positivos del ApS, también es preciso considerar las limitaciones que pudieron haber presentado y que pueden presentar ahora dado lo señalado. De tal forma que, como señalan Furco y Root (2010), vemos importante que se siga sumando mayor y mejor evidencia -sobre todo en el caso universitario español por lo señalado-, incluyendo los efectos en el Servicio al haber sobre éste una menor investigación (Furco, 2019a). Lo anterior, sin dejar de lado la importancia de que la universidad evalúe sus proyectos.

Ya centrándonos en el **Servicio**, toda vez que el ApS busca brindar un servicio a la comunidad²³, para Puig *et al.* (2007) la construcción de alianzas “es inherente a la definición de proyectos APS” (p. 216). Puig *et al.* (2007) hablan de “buscar socios que conozcan las necesidades de la comunidad y mejor aún, que sean entidades que ya estén implicadas en servicios donde la participación del alumnado sea pertinente para aplicar los conocimientos adquiridos y para fortalecer la acción propia de la entidad” (p. 216)²⁴. De encontrar un aliado,

²² De la presentación hecha por Furco, no es posible precisar los estudios y niveles educativos que considera éste.

²³ Entiéndase entidades sociales, colectivos u otro tipo de organización o agentes comunitarios, mediante los cuales se actúa con o para sus destinatarios.

²⁴ Esto en parte si se considera, que son los miembros de las entidades “quienes mejor pueden definir las tareas de servicio coherentes con las necesidades reales del colectivo al que se dirigen o de las actividades a las que se

la colaboración partirá “de un acuerdo de cooperación que ha de favorecer a las dos partes” (Puig *et al.*, 2007, p. 217)”.

Así, se habla de un *partenariado*, entendido por Graell (2015) como “la colaboración entre dos o más instituciones sociales y educativas independientes orientada a la realización conjunta de una actividad” (p. 68). Colaboraciones en las que Graell recomienda se determinen los roles de los involucrados y lo que se requiere de los mismos para el desarrollo de la actividad. Al respecto, esta misma autora distingue entre distintos tipos de *partenariados*, cuyo nivel de participación de las partes varía entre éstos; así como de “pasos para alcanzar un buen *partenariado*” (p. 71), lo que implica, en un primer momento, una auto-observación, conocimiento y reconocimiento de las partes, y con ello el desarrollo de acciones ocasionales; avanzando a una creación de lazos más allá de una actividad aislada, hasta un último nivel que es la *asociación*²⁵ (Graell, 2015)²⁶.

Ahora bien, hay universidades que publican manuales que contienen información con respecto a los objetivos y alcances del ApS, así como sobre las cuestiones logísticas para llevar a cabo la experiencia con la comunidad²⁷, incluyendo algunas de éstas: formatos que incluyen los acuerdos a adoptarse entre la institución y la entidad social, formatos que completan los estudiantes (ej. consentimiento de su participación en la actividad, liberaciones de responsabilidad, etc.), entre otros, y/o *checklists*/guías con las consideraciones a tener en cuenta por el docente o persona a cargo para el desarrollo de la experiencia. (University of Maryland, 1999; California State University, 2011; Michigan State University, 2015; Altman y Fields, 2018; Oklahoma City University, 2021; California State University Channel Island, s.f.).

Ya en Gándara y Mugarra (2019) señalamos cómo el docente (quién por lo general lidera estos proyectos) ha de “actuar de la mano y bajo la conformidad de la misma [institución], y en colaboración y apoyo con otras áreas [de la misma]” (p. 60). Esto, por varias razones, entre éstas, cuestiones de responsabilidad y gestión de riesgos²⁸, cuestiones

dedican” (Martín, 2009, p. 123). Aunado a las actividades diversas que una colaboración implica como veremos más adelante.

²⁵ “En la asociación las organizaciones funcionan en algunos aspectos como una sola entidad. Tienen estabilidad legal, algo semejante a un convenio de colaboración que les legitima como organizaciones individuales y ante la colectividad. Esto hace que las organizaciones vinculadas mediante estos acuerdos y convenios establezcan acciones, objetivos, beneficios y aportaciones comunes”. (Graell, 2015, p. 72).

²⁶ Ver Graell (2015) para mayor referencia de los tipos de *partenariado* (que incluso incluyen el *partenariado* unilateral), así como la descripción de los pasos.

²⁷ “Que abarcan, entre otros aspectos, cuestiones de responsabilidad, gestión de riesgos, aprobaciones, acuerdos y otra documentación, aspectos legales, cuestiones relacionadas con confidencialidad y propiedad intelectual, requerimientos de salud y seguridad, cuestiones a considerar del centro o del sitio comunitario, capacitación a estudiantes, etc.” (Gándara y Mugarra, 2021, p. 206). Véase Jacoby (2014) para mayor referencia.

²⁸ Si bien Jacoby (2014) da recomendaciones sobre cuestiones sobre responsabilidades y gestión de riesgos, indica la necesidad de consultar con el área jurídica de su universidad.

administrativas (formatos a firmar, autorizaciones a obtener, normativa y políticas a considerar), etc., (Jacoby, 2014); es decir, aspectos que forman parte de la *logística* de las experiencias. En este estudio no profundizamos en ellas pero nos ha parecido importante señalarlas para reflejar esa necesidad de un conocimiento de lo que implican estas experiencias, pues detrás de ese servicio hay toda una logística que es preciso tener en cuenta.

En cuanto a los efectos esperados del servicio, uno de éstos es la atención de la necesidad comunitaria (en atención a las definiciones del ApS vistas). Eyler *et al.* (2001) hablan de recibir un servicio útil, una satisfacción de las entidades con la participación estudiantil, y la mejora de las relaciones entre éstas y la universidad. La Guía 0 Zerbikas, incluye como efectos, el dar visibilidad a las entidades sociales y a su misión, el poder colaborar con otros agentes, así como un fortalecimiento del “tejido asociativo del territorio” (Rubio y Fundación Zerbikas, s.f., p. 15). Más dirigido a pequeños empresarios, Simola (2010) por su parte señala los beneficios de consultoría, capacitación, auditoría y obtener otras perspectivas en torno a su negocio, lo que, como veremos más adelante, se asemeja a actividades con algunas entidades sociales.

En relación con los efectos de visibilización de la entidad y su causa social y de la participación estudiantil con éstas, Puig *et al.* (2007) señalan cómo a través del ApS se puede sensibilizar a la ciudadanía de lo que hace la entidad, haciendo referencia al papel de ésta como educadora de los estudiantes y con ello, una *corresponsabilidad educativa*.

Ahora bien, la investigación en comunidad ha sido mucho menor que con respecto a la hecha en torno a los aprendizajes (Furco, 2019a), recomendando Furco (2019b), una investigación conjunta con las organizaciones comunitarias y un mayor enfoque en el impacto a la comunidad.

No obstante los efectos positivos en estudiantes y entidades sociales (con sus respectivos destinatarios), encontramos las menciones de Jones (2002) y Jones *et al.* (2005) que recoge Deeley respecto a que el ApS no necesariamente beneficia a todos los estudiantes, sus resultados no siempre pueden predecirse y además, es preciso considerar la resistencia de estudiantes a los retos intelectuales del ApS (Deeley, 2016²⁹).

Por su parte, Eby (1998) expone las concepciones erróneas que los estudiantes pueden generar en el ApS en torno a la necesidad comunitaria y al servicio (trivializar el servicio, simplificar el problema social, etc.) o que el ApS se emplee por entidades para un *free labor*

²⁹ Aunque Deeley (2016) señala que ello puede ser reflejo de una baja calidad de la experiencia (por ej. por no haber una suficiente reflexión crítica).

de los estudiantes o para obtener prestigio. Aunque también el mismo autor habla de posibles afectaciones a la comunidad o entidades sociales dado en el ApS, como la desviación de recursos a otro tipo de actividades, la dedicación por las entidades de tiempo y energía al ApS en lugar de a otras actividades, o afectaciones a los destinatarios (por generación de lazos emocionales que terminan con el servicio o por prejuicios de los estudiantes) (Eby, 1998); aunado a la posibilidad que la comunidad sea vista como laboratorio para el Aprendizaje (Eby, 1998; Jacoby, 2014)³⁰. Tanto Eby (1998), como Puig *et al.* (2007) indican recomendaciones para evitar este tipo de cuestiones y que puede ir relacionado con la *calidad* del ApS que más adelante comentaremos.

Adicional a lo anterior, se exponen efectos positivos del ApS en el profesorado y en el centro educativo.³¹ Por ejemplo, con respecto al primero, una satisfacción de la calidad del aprendizaje, un compromiso con la investigación (Eyler *et al.*, 2001); y del segundo, la vinculación con la comunidad (Furco, 2001), la mejora en sus relaciones con ésta (Eyler *et al.*, 2001), mejora en el clima social y la superación de metodologías tradicionales (Rubio y Fundación Zerbikas, s.f.).

1.2.3 Factores de calidad en el Aprendizaje-Servicio

En relación con el anterior apartado, Deeley (2016) expone que “hay muchas reivindicaciones de los beneficios del aprendizaje-servicio; de todos modos, las espinosas cuestiones del cómo y el porqué esto ocurre no son explícitamente evidentes” (p. 34). También señala que “establecer unos cimientos educativos viables para el aprendizaje-servicio puede aclarar el enfoque de este tipo de investigación pedagógica, y lejos de un intento por ‘demostrar que funciona’, avanzar hacia un planteamiento más sostenible de mejora del modo en que lo logra”, dirigiendo su atención hacia un marco para éste “que garantice y justifique su eficacia potencial” (pp. 35-36). Y agrega lo siguiente:

Lo que le aporta una buena coherencia es basarse en sus componentes claves y el hecho de que se fundamente en múltiples teorías. Esto significa que los componentes clave del aprendizaje-servicio, unidos, contribuyen a su éxito como pedagogía: el trabajo

³⁰ Si bien en materia de *engagement*, es preciso considerar la referencia de Leiderman *et al.* (2002) sobre los riesgos que asumen las entidades en las alianzas: prestar su credibilidad al socio académico frente a la comunidad, acceso a su privacidad, falta de paridad, etc.

³¹ Para muchas instituciones el ApS se percibe tan importante como la asesoría académica o la retención estudiantil, dado los impactos que sugiere en las instituciones, así como en sus estudiantes y profesorado (Campus Compact, 1999, citado en Decicco, 2006, p. 40).

académico del curso, combinado con el servicio a la comunidad o el voluntariado, que se fundamentan mutuamente, reforzándose entre sí; la reflexión crítica estructurada en torno a la experiencia compartida en grupos reducidos de tutoría; y un aula más democrática en la que el aprendizaje colaborativo y activo se produzca, y donde se reconfigure la relación profesor-alumno. (Deeley, 2016, p. 58)

Estos factores que señala Deeley (2016) pueden estar presentes o no en las definiciones del ApS; y algunos son señalados como factores que aportan *calidad* a las experiencias. Resulta pertinente comentarlo, toda vez que en el proceso de institucionalización del ApS en uno de los componentes de la rúbrica de Furco (2002a) (*Definición*) se hace referencia de que la institución cuente con una definición para un ApS de alta *calidad*.

Al explorar la lista *K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice*, Celio *et al.* (2011) señalaron que el uso de ciertos elementos parece estar asociado con mejores resultados en el aprendizaje de los estudiantes, entre éstos la reflexión, que para autores como Jacoby (2014) resulta un elemento esencial del ApS. Entre los factores que aportan calidad a los proyectos de ApS, mencionamos en la Tabla 2 los del listado para K-12 (como referencia, al abarcar niveles previos a la Educación superior) y, con respecto a la Educación superior el de Stark *et al.* (2016).

Así, hemos expuesto puntos relevantes del ApS, que por motivos de la extensión y enfoque de la investigación (la institucionalización) no ahondamos más en el tema, pero el lector puede encontrar literatura con respecto a los antecedentes del ApS, terminología y diferencias conceptuales, actividades comprendidas en sus fases, lo relativo a la colaboración o partenariado con la entidad o socio comunitario, evaluación, diversas experiencias que han sido compartidas a través de publicaciones, etc. En nuestra percepción, la investigación se ha centrado hasta ahora más en explorar el ApS y sus experiencias y menos en cuanto a su institucionalización, de ahí la intención y relevancia de esta investigación.

Tabla 2. Factores asociados a la calidad de las experiencias

<i>K-12 S-L Standards for Quality Practice (RMC Research Corporation, 2008)</i>	<i>Quality standards of S-L (Stark et al. 2016 citado en Grönlund et al., 2017)</i>
Vinculación al currículo (estrategia educativa para el cumplimiento de objetivos de aprendizaje).	Vinculación al currículo / programa de estudio. Teoría académica vista en contexto real.
Voz fuerte de estudiantes (protagonismo) en planificación, implementación con guía de adultos.	Voz fuerte de estudiantes (protagonismo) en planificación, implementación y evaluación ³² .
Reflexión continua de uno mismo y su relación con la sociedad, incluye examinar preconcepciones y suposiciones para explorar su rol y responsabilidades como ciudadano.	Reflexión de estudiantes continua y guiada por docentes y socios comunitarios (SC), dirigida a entender retos y ligar sus experiencias al bagaje teórico y metodológico.
	Oportunidades de aprendizaje para todos. Aprendizaje cívico como categoría importante de los objetivos de aprendizaje en estudiantes (además de los académicos).
	Involucramiento activo de docentes/staff. Integración sistemática y con reconocimiento en créditos. Apoyo y formación en estudiantes asegurada por staff académico y SC.
Duración e intensidad suficientes para atender necesidades comunitarias y lograr objetivos	Tiempo adecuado (para experiencias efectivas y sostenibles, y para aprendizaje).
Evaluación continua.	Evaluación. Documentación. Trabajo presentado en público y oportunidad de la comunidad para el diálogo público.

Fuente: Elaboración propia.

1.3 Institucionalización del ApS en la Educación Superior

1.3.1 Institucionalización en el ámbito español

Anteriormente mencionamos el concepto de institucionalización del ApS expuesto por Furco y Holland (2004). En atención a Jacoby (2014), una institucionalización del ApS se traduce en que éste sea una parte fundamental de la cultura, misión e infraestructura institucional. Y Bringle y Hatcher (2000) señalan que ésta es alcanzada cuando se incluye el ApS en las declaraciones de la misión, en guías y prácticas de la docencia, en la oferta

³² No refiere que sea con la guía de adultos, pero sí una colaboración activa con socios comunitarios en diseño y planificación de la experiencia (Stark *et al.*, 2016, citado en Grönlund *et al.*, 2017).

formativa, y además cuando la universidad destina fondos para mantener los programas, y organizar conferencias y eventos relacionados.

Pueden ser varias las razones por las que los centros buscan la institucionalización del ApS. En un estudio de Bell *et al.* los participantes mencionaron: (i) en relación con el aprendizaje: mejorar la enseñanza y la misión cívica de la educación; promover la enseñanza y el aprendizaje interdisciplinario; construir comunidades de aprendizaje; fortalecer las relaciones entre departamentos; y (ii) en relación con el servicio: fortalecer las relaciones entre la institución y la comunidad, y el rol del servicio de la institución en la comunidad (Bell *et al.*, 2000, citado en Furco, 2002b).

En Meijs, Mass y Aramburuzabala se explican los enfoques verticales para la institucionalización del ApS: de *arriba hacia abajo* y de *abajo hacia arriba*. En el primero, “acciones, actividades y políticas son iniciadas en el nivel más alto en un sistema jerárquico”, y a través de este enfoque, políticas y estructuras sirven de apoyo a profesorado y staff para adoptar la metodología (Meijs *et al.*, 2019, p. 221). En el segundo, según los autores, son los docentes quienes lo inician y, si se pretende institucionalizar, las actividades individuales de docentes, staff o instituciones requerirán de sinergia, estructuras de apoyo, programas y políticas (Meijs *et al.*, 2019). Aramburuzabala *et al.* (2019) refieren la presencia del enfoque de *abajo hacia arriba* en la mayoría de instituciones de Educación Superior europeas, agregando los autores (en atención a McIlrath *et al.*, 2016) que “en muchos de estos casos las asignaturas operan bajo el radar con poco apoyo institucional”, aunque apuntan que es una cuestión que está empezando a cambiar (Aramburuzabala *et al.*, 2019, p. 234).

Toda vez que nuestro caso de estudio pertenece al ámbito español es por lo que abordamos aquí el ámbito europeo. Cabe mencionar que, en este ámbito, España destaca por su actuación en ApS, según se reflejó en un estudio con universidades europeas (McIlrath *et al.*, 2016; Aramburuzabala y Opazo, 2016)³³. A nivel europeo, Meijs *et al.* resumen resultados de una encuesta aplicada a doce universidades por el proyecto *Europe Engage* (antecedente del EASLHE). De dicha encuesta extraen que: (a) pocas han motivado³⁴ a su profesorado para integrar actividades de ApS, en su mayoría no brindando capacitación a su personal; (b) hay una oferta de un ApS *voluntario* y sólo en algunas el ApS se presenta como un requisito de graduación (pero sólo para programas o disciplinas específicas); (c) el apoyo a estas

³³ Como, por ejemplo, contar con 41 universidades (de 60) participando en una red universitaria de ApS y el ser uno de los tres países involucrados en el estudio, con políticas y legislación apoyando el ApS y el *civic engagement* universitario (McIlrath *et al.*, 2016).

³⁴ *Fully encouraged* es la expresión que usan los autores.

universidades no es substancial (apoyo moderado a limitado); (d) sólo 4 de 12 consideran el ApS y *civic engagement* en las políticas de promoción y siete de éstas colaboran con la comunidad para el diseño e incorporación del ApS a la currícula. Así, de doce universidades se reportan un total de 97 cursos de ApS, con una media de 12,12 cursos³⁵, con 4 casos de cursos que no continuaron para la fecha del estudio (Meijs *et al.*, 2019). Según dichos autores, todo lo anterior refleja que para algunas universidades el ApS no es un objetivo esencial de su *core*.

Centrándonos en España, los inicios del ApS se remontan a 2002 (Battle, 2013), y para autores como Ruiz-Corbella y Manjarrés (2018) ha tenido una buena acogida por parte del profesorado³⁶. En el caso universitario, Opazo, Aramburuzabala y Cerrillo (2016) realizan un análisis de universidades públicas y privadas que venían desarrollando proyectos de ApS, e identifican 24 universidades españolas -entre éstas, nuestro caso de estudio- en 10 regiones y 38 programas académicos que usan el ApS. Por su parte, de información de páginas web de las universidades, Macías (2019) identifica proyectos relacionados con el ApS/RSU de un mayor número de universidades (48, aunque su análisis considera también proyectos RSU), entre las cuales, menciona a la Universidad de Deusto (objeto de este estudio), y con ideario afín a ésta a la Universidad Pontificia de Comillas y a la Universidad Loyola Andalucía, señalando de Comillas, algunas actividades de ApS como la Consultoría Social Empresarial, un evento de voluntariado-ApS en verano, etc.³⁷, y de Loyola, un proyecto de “aplicación de ApS en la formación humana y social” -sin especificar si se trata de una asignatura- (p. 127). Si bien no necesariamente estas tienen que ser las únicas actividades (al ser lo identificado en las páginas web institucionales), brindan una orientación del tipo de proyectos de ApS de centros jesuitas.

En cuanto a la institucionalización del ApS, en el marco de la Comisión de Sostenibilidad de la CRUE, en 2015 se aprueba el documento técnico *Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad*, en el cual se propone “la institucionalización del ApS en las universidades españolas para impulsar la sostenibilización curricular, contribuir al desarrollo de una sociedad más justa y mejorar los

³⁵ Si bien la media es 12,12 los autores señalan un rango de 1-40 cursos en la institución.

³⁶ De una búsqueda documental en dos bases de datos de publicaciones científicas, Ruiz-Corbella y Manjarrés (2018) encontraron cerca de 600 referencias relacionadas con proyectos de ApS (incluyendo todos los niveles educativos, a partir de 2006).

³⁷ Más adelante se hace referencia de la presencia del ApS en el *Diploma de Habilidades Personales, Comunicativas y Profesionales* de Comillas.

aprendizajes académicos y sociales que favorecen el desarrollo competencial de los estudiantes” (CRUE, 2015, p.3). Al respecto la CRUE (2015) señala lo siguiente:

La institucionalización del Aprendizaje-Servicio en las universidades españolas requiere una DECLARACIÓN INSTITUCIONAL, aprobada en consejo de Gobierno de cada Universidad, de apoyo a la realización de Proyectos de ApS en el marco de las programaciones docentes que desarrolla el profesorado con sus alumnos, en las prácticas externas y en el desarrollo de Trabajos Fin de Grado y fin de Máster. Esto implica: a) Reconocimiento en el Docencia³⁸ del profesorado que promueve, tutoriza, coordina y evalúa los proyectos de aprendizaje basado en la comunidad que realizan sus alumnos en el contexto de su asignatura. b) Compromiso para el desarrollo de programas de formación del PDI en la metodología de Aprendizaje-Servicio. c) Visibilidad de los proyectos de ApS realizados y evaluados positivamente, a través de las webs institucionales. d) Ayudas a la realización de proyectos de ApS en el marco de la innovación docente. e) La necesaria cobertura sanitaria y jurídica de responsabilidad civil que se pueda precisar en la aplicación de proyectos de ApS en la comunidad, fuera de los recintos universitarios, que garantice en todo momento los derechos a la seguridad y salud de todas las personas implicadas (estudiantes y profesorado). f) Creación de estructuras estables que den soporte a la planificación, ejecución y seguimiento de los proyectos de ApS. (pp. 3-4).

En CRUE (2015) se reconoce que la institucionalización en las universidades es apenas reciente en España, lo que se refleja en el estudio de Heràs-Colàs, Masgrau-Juanola y Soler-Masó (2017) en donde, sobre un total de 20, la mayor parte de universidades españolas encuestadas en 2014 se encontraba en la primera fase de las dimensiones de la rúbrica de Furco (2002a) (que más adelante se desglosan), considerando estos autores que la mayoría de las universidades encuestadas estaban dando “sus primeros pasos hacia la institucionalización” (p. 93). Aramburuzabala y Opazo (2016) señalan que también en España el ApS ha venido mayormente de iniciativas individuales de docentes, más que desde un soporte *desde arriba* para la incorporación de estas prácticas. No obstante, consideran que la situación está cambiando y que, en atención a un estudio a 15 universidades españolas, apuntan a que la universidad española está preparada para pasar a un proceso de institucionalización

³⁸ DOCENTIA es el Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario puesto en marcha por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA, s.f. *DOCENTIA*. Recuperado el 15 de septiembre, 2022, de <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion/Evaluacion-institucional/DOCENTIA>).

(Aramburuzabala y Opazo, 2016). Esta situación de cambio parece reflejarse en Macías (2019) no sólo con la identificación de proyectos relacionados con el ApS/RSU de varias universidades españolas (aunque su estudio incluye también años previos al 2015), sino con la identificación de actividades formativas sobre ApS/RSU a los docentes en 26 de éstas, destacando Macías de dichas formaciones una mayor actividad en universidades públicas que en privadas y un crecimiento en las públicas entre 2015 y 2017. Si bien Macías analiza éstas y otras cuestiones, vinculándolas con la institucionalización del ApS, es de considerar que hablar de institucionalización del ApS implica un análisis de varios elementos (como se refleja en el siguiente apartado) y el estar conscientes de que la institucionalización es un proceso que toma tiempo y esfuerzos (Bringle y Hatcher, 2000; Furco, 2002b³⁹).

Para darnos una primera idea de aspectos que pueden contemplarse en un proceso de institucionalización del ApS en universidades españolas, mencionamos en Tablas 3 y 4, como mera referencia, informes sobre algunas universidades, entre las cuales se reflejan distintos *estados* en sus procesos de institucionalización -aunque como ya mencionamos la institucionalización implica un análisis de varios elementos-.

³⁹ En base a un estudio, Furco (2002b) apunta que pasar de una fase de institucionalización a la siguiente parece tomar varios años.

Tabla 3. Aspectos en torno a procesos de institucionalización del ApS en algunas universidades españolas (parte 1)

<p>Universidad Santiago de Compostela</p> <p>Exposición de un <i>plan de acción</i> por Agrafojo, García y Jato (2017) para su proceso de institucionalización de ApS, conformado por lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formación docente • Convocatoria de proyectos de innovación docente en ApS (con acompañamiento en la implementación) • Reconocimiento a docentes mediante premio de ApS y difusión de su labor. <p>Estos autores señalan una sinergia de áreas de innovación educativa y participación social. Esta última a cargo de cuestiones de colaboración con entidades sociales y logística (Agrafojo, García y Jato, 2017).</p> <p>Lorenzo, Mella y García (2020) señalan casi 10 años de proceso, haciendo mención del inicio del plan de acción anterior (aunque lo formativo inició de forma previa) y la participación de un grupo de investigación que apoya para la formación y evaluación de los proyectos, mismo que se ha apoyado de un proyecto de I+D+i de un Ministerio. Estos autores refieren que el modelo se estructura en fases que han dado lugar a la guía de Santos Rego y Lorenzo (2018) (análisis de contextos, diseño del programa, implementación y evaluación). Lorenzo, Mella y García (2020) señalan además: “La filosofía con la que se emprendió esta hazaña fue clara, entendiendo que el punto de partida era, a partir de un análisis detallado del contexto institucional, formar al profesorado, y posteriormente dar apoyo y seguimiento a los proyectos implantados.” (p. 948)</p>
<p>Universitat Politècnica de València</p> <p>Descripción de pasos desarrollados en su proceso de institucionalización por Gómez, Gómez y Puchades, 2018:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proceso impulsado por el Vicerrectorado de Responsabilidad Social y Cooperación. • El Equipo de Innovación y Calidad Educativa, conformado por algunos docentes y personal del Centro de Cooperación al Desarrollo (CCD), coordina e impulsa el proceso. • Formación interna a grupo promotor y profesorado, participación en foros y congresos. • Sensibilización a entidades sociales por el CCD, recogida de las necesidades que son remitidas a profesorado. • Elaboración de convenios específicos. • Presentación de trabajos en Congresos. • Presentación del ApS a las direcciones de centros y departamentos. <p>En atención a Gómez, Gómez y Puchades (2018), al parecer, son pasos desarrollados en casi dos años de trabajo, cuyo inicio se reporta a finales del 2015.</p>
<p>Universitat de les Illes Balears</p> <p>Descripción de actuaciones en ApS de 2014-2017 para el impulso del ApS en la universidad por Paz-Lourido (2018):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Previo a 2017, una formación a profesorado e identificación de algunas experiencias con servicios a la comunidad. • “Concesión de otra beca ApS” que permite la continuación de los esfuerzos en ApS, para su impulso (p. 355). • En 2017 se crea el “Programa ApSUIB”, mediante Acuerdo Ejecutivo, siendo un posicionamiento de la universidad “hacia la promoción, desarrollo y visibilización del Aprendizaje-Servicio” (p. 355). • El Programa tiene como propósito coordinar esfuerzos para promover el desarrollo del ApS, asesorar y formar en éste, reconocer buenas prácticas y participar en redes. • El Programa se conforma por dos comisiones. Una Comisión Técnica conformada por una persona responsable del programa y órganos unipersonales vinculados con la docencia, transferencia a la comunidad y la responsabilidad corporativa, para ver cuestiones como: evaluación de las actividades, difusión del programa, asesoramiento al Consejo de Dirección en el tema. Y la Comisión de Asesoramiento, que además de incluir a la Comisión Técnica, incluye a un representante de las Facultades, del Centro de Estudios de Postgrado, de la Escuela de Doctorado y uno del alumnado, a tener esta Comisión como funciones: velar por la eficacia de proyectos, fomentar la participación y asesorar en políticas institucionales relacionadas.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Aspectos en torno a procesos de institucionalización del ApS en algunas universidades españolas (parte 2)

<p>Universitat Rovira i Virgili</p> <p>Descripción de avances de su programa de ApS por Capdevila y Lombardi (2018):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se refiere un alto grado de institucionalización. • Plan de Actuación (de ApS) en consideración de aportaciones de Furco (incluyendo su rúbrica de ApS). • Participación de distintas áreas, red de profesorado. Programa coordinado por el Vicerrectorado de Docencia, Estudiantes y Comunidad Universitaria. • Se refiere una Oficina de ApS. • El ApS aparece en distintos planes estratégicos y en normativas de TFGs/TFMs. • Proyectos de ApS presentes en 11 centros (12 en total). • Aumento de la participación de los estudiantes, comparando un curso con el inicial. • Evaluación por parte de estudiantes. • Se cuenta con una iniciativa transversal que busca promover TFGs/TFMs vinculados al ApS. Y en relación con la misma, se ofrece un catálogo de proyectos de ApS (oferta formativa). <p>En atención a Capdevila y Lombardi (2018) se trata de 5 años de avance desde su inicio en curso 2012-2013.</p>
<p>Universidad Autónoma de Madrid</p> <p>Descripción de actividades en torno al impulso del ApS en la universidad por García-Peinado, Cerrillo y Lázaro (2020):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Integración del ApS en guías docentes de algunas materias y su presencia en 2 titulaciones de grados y 3 de Másteres. • Se refiere una Oficina de ApS. • Convenio firmado por Rector donde se compromete a promover el ApS. • Se cuenta con un “Plan de Formación y Acreditación para la Realización de Proyectos de ApS de la UAM”, en el cual se brinda formación a docentes, una acreditación para la realización de un proyecto de ApS, seguido por la “ejecución del proyecto, seguimiento, defensa o presentación en una jornada específica y evaluación del proyecto” (p. 927). • Se han realizado proyectos de innovación docente para el impulso del ApS en la universidad. • Además de curso dirigido a docentes, se refiere un curso de formación continua sobre ApS dirigido a los estudiantes y con reconocimiento en créditos ETCS. • Estudiantes con experiencias son mentores de estudiantes que desarrollan proyectos de ApS, reconociéndose a aquéllos, créditos. • Proyectos de investigación en ApS. • Junto con otras universidades, se firmó convenio con el Ayuntamiento de Madrid para implementar proyectos de ApS. • Se refiere que el impulso “ha dependido, en gran medida, de iniciativas individuales” (p. 928) • Se refiere que universidad y Facultades “reservan una parte muy pequeña de sus presupuestos para respaldar actividades relacionadas con el ApS” (p. 928), así como también se refiere la necesidad de crear incentivos. <p>Si bien García-Peinado, Cerrillo y Lázaro (2020) refieren actividades externas, se incluyen aquí sólo internas. En atención a éstos, se entiende que el proceso inicia en 2008 en una Facultad.</p>

Fuente: Elaboración propia.

1.3.2 Institucionalización a partir de la rúbrica de ApS de Furco

Al ser la institucionalización un tema relativamente reciente y en desarrollo en universidades españolas dado lo señalado (en cuanto a involucrar varios elementos y el tiempo

que toma), es por lo que en este estudio nos apoyamos mayormente en fuentes de Estados Unidos, dado sus avances en el tema⁴⁰.

Furco clasifica la literatura de la institucionalización del ApS en las siguientes áreas: “(1) la relación entre la misión institucional y los propósitos y objetivos del aprendizaje-servicio; (2) participación de la comunidad y alianzas; (3) aspectos académicos correspondientes a profesorado, departamentos y estudiantes; y (4) aspectos estructurales y programáticos necesarios para avanzar y sostener el aprendizaje-servicio” (Furco, 2002b, p. 43)⁴¹. Para Furco (2002b) dichas áreas contienen aspectos que se creen influyen en la institucionalización.

Estas áreas parecen reflejarse en las dimensiones de la *rúbrica de autoevaluación para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la Educación Superior* de Furco que explicaremos a continuación (Furco, 2002a)⁴², dimensiones “que parecen ser parte de los esfuerzos de institucionalización de aprendizaje-servicio de todos los campus” (Furco, 2002b, p. 62) y para la mayoría de expertos en ApS, “factores claves para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la educación superior” según Furco (2002a, p. 1). Para Furco (2002b), entender cómo funcionan estas áreas y cómo influyen e interactúan unas con otras “pueden ser la clave para entender la mejor forma para asegurar el éxito y la supervivencia a largo plazo del aprendizaje-servicio en la educación superior” (p. 62).

La rúbrica de Furco (2002a), originalmente publicada en 1998 y revisada en 2002⁴³, la tomamos como marco de referencia y guía para este estudio por dos razones: por ser una rúbrica *específica en ApS* ampliamente usada, e incluso adaptada, por distintos centros de Educación

⁴⁰ Aunque reconocemos la reciente influencia que ha traído CLAYSS (Latinoamérica) en el tema de institucionalización, a través del proyecto *Uniservitate*, del cual nos ocuparemos más adelante.

⁴¹ De una recopilación que hace de autores sobre el tema de institucionalización del ApS, Joyce (2008) señala un enfoque en seis factores para la institucionalización: “(1) conexión con misión y visión institucional; (2) liderazgo administrativo; (3) coordinación central; (4) involucramiento y apoyo del profesorado; (5) participación estudiantil; y (6) formación de alianzas con comunidad”. (p. 55). Por su parte, Vogel, Seifer y Gelmon (2010), hacen una recopilación de *factores clave de apoyo a la institucionalización del ApS* en la Educación Superior, en atención a distintos autores, dividiéndolos en 3 grupos. El primero abarca: características y políticas de la institución; enfoque del servicio en la misión; reconocimiento al ApS; docencia e investigación *basada en la comunidad* en políticas de contratación, promoción y *tenure* del profesorado. El segundo grupo abarca los recursos e infraestructura para apoyarlo, incluyendo capacitación e incentivos para profesorado, financiación institucional, entidad coordinadora ubicada en la academia e integración en currículum. Y el tercer grupo se refiere a actividades estratégicas, que abarcan planificación, articulación con otras iniciativas y prioridades institucionales y apoyo por parte de administradores de alto nivel, así como de miembros de profesorado (p. 60). En ambos casos, la mayoría de los factores se abordan en la rúbrica de Furco (2002a).

⁴² En su rúbrica, Furco expone sobre las fuentes que considera para el desarrollo de la misma, entre éstas, el documento *Continuums of Service* de Kecskes/Muyllaert (Furco, 2002a).

⁴³ En atención a Lewing y Shehane (2017) ha habido otras revisiones de la rúbrica de Furco (2003, 2006, 2009), no obstante, nos centramos en la versión *pública* del 2002, tanto por ser muy similar en contenido a la del 2009 publicada en Lewing y Shehane (2017), como por ser la versión que aparece en los repositorios de EASLHE y *Uniservitate*, disponibles en www.eoslhe.eu/easlhe/ y www.uniservitate.org [Fecha de consulta: 10/06/22].

Superior (Kecskes, 2008a⁴⁴). Y segundo, por ser la rúbrica en la cual la universidad objeto de este estudio se apoya para el impulso de su institucionalización. Así, la rúbrica de institucionalización de ApS de Furco (2002a) se conforma según la Tabla 5 siguiente.

Tabla 5. Dimensiones y componentes de la rúbrica de Furco (2002a)

Dimensiones	Componentes
I. Filosofía y misión del ApS	<ul style="list-style-type: none"> - Definición - Planificación estratégica - Alineación con misión institucional - Alineación con esfuerzos de reformas educativas
II. Apoyo e involucramiento de docentes en ApS	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilización de docentes - Involucramiento y apoyo de docentes - Liderazgo de docentes - Incentivos y reconocimiento a docentes
III. Apoyo e involucramiento de estudiantes en ApS	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilización de estudiantes - Oportunidades para estudiantes - Liderazgo de estudiantes - Incentivos y reconocimiento a estudiantes
IV. Participación y asociación con socios comunitarios (“SC”)	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilización de SC - Entendimiento mutuo - Liderazgo y voz de SC
V. Apoyo institucional al ApS	<ul style="list-style-type: none"> - Entidad coordinadora - Entidades creadora de políticas - Equipo de trabajo - Financiación - Apoyo administrativo - Apoyo de los departamentos - Evaluación

Fuente: Adaptado de “Self-Assessment Rubric for the Institutionalization of Service-Learning in Higher Education. University of California Berkeley” de A. Furco, 2002 (<https://talloiresnetwork.tufts.edu/wp-content/uploads/Self-AssessmentRubricfortheInstitutionalizationofService-LearninginHigherEducation.pdf>).⁴⁵

A continuación, hacemos un breve repaso de cada una de las dimensiones de esta rúbrica para contextualizar al lector.

La primera dimensión trata sobre la relevancia de contar con una definición de ApS común, y valorar la presencia del ApS en la misión, plan institucional y en otros esfuerzos relevantes para la institución; así como si se cuenta con plan estratégico para el mismo.

⁴⁴ Acorde con dicho autor, la rúbrica había sido ya utilizada por más de 200 instituciones a nivel global, repetidamente adaptada y traducida a otros idiomas (Kecskes, 2008a)

⁴⁵ Tanto aquí como más adelante, nos apoyamos, en algunos casos, de una versión en español de la rúbrica (Furco, 2003) para cuestiones de traducción. Si bien la versión en español refiere ser la *revisión 2003*, no presenta variaciones de relevancia con respecto a Furco (2002a).

La segunda dimensión gira en torno al involucramiento del profesorado en estos esfuerzos, y los elementos que se emplean para ello: a través de una sensibilización y mediante incentivos/reconocimientos. También se aborda el rol de líderes docentes.

La tercera dimensión gira en torno al involucramiento de los estudiantes, lo que implica informarles sobre la oferta disponible, así como emprender esfuerzos para incluir a más estudiantes en estas oportunidades. También aborda los incentivos y reconocimientos que se otorgan con motivo de su participación y el rol que estudiantes-líderes pueden tener en el proceso.

La cuarta dimensión gira en torno a las relaciones establecidas con los agentes comunitarios (señalados como socios comunitarios), donde, además de informarles sobre misión y oportunidades y emprender entendimientos mutuos para la consecución de los proyectos, implica brindar a sus representantes espacios dentro de la universidad que contribuyan al fomento del ApS.

Finalmente, la quinta dimensión va relacionada con la infraestructura que cuenta la universidad para apoyar estos esfuerzos (recursos humanos y económicos, políticas y respaldo de Facultades y líderes), incluyendo contar con una sistematización de la evaluación de las actividades.

Para Lewing y Shehane (2017), las dimensiones de la rúbrica de Furco (2002a) son prevalentes en la literatura del ApS, e intencionalmente amplias para considerar las diferencias institucionales y las herramientas que se empleen.

En dichas dimensiones están comprendidos los componentes de institucionalización referidos por Furco (2002a), los cuáles describiremos en el siguiente capítulo. Cada uno de estos componentes presenta un *developmental continuum* para llegar a la institucionalización: creación de masa crítica (etapa 1), construcción de calidad (etapa 2), institucionalización sustentable (etapa 3). La misma rúbrica explica el propósito de sus etapas: una primera, donde se empieza a reconocer el ApS y a construir las bases de apoyo para su institucionalización en toda la universidad, la segunda donde el enfoque es el desarrollo de experiencias de calidad y la tercera en la que se entiende que el ApS está institucionalizado (o cerca de una completa institucionalización) (Furco, 2002a).

En estas etapas encontramos las descripciones que entendemos caracterizan a las mismas. Si tomamos como ejemplo el componente de *incentivos y reconocimientos al profesorado* (sólo la parte de reconocimiento en los procesos de revisión, promoción y *tenure* que lleve la universidad), en la rúbrica de Furco (2002a) veremos una evolución o progreso de una etapa a otra, hasta llegar a la última etapa (la cual resulta distinta de la primera). Así, en

una primera fase del proceso de institucionalización (creación de la masa crítica) la labor de los docentes en ApS *no es reconocida* en dichos procesos de revisión, promoción y *tenure*; en una fase intermedia (construcción de la calidad) la labor en ApS *no siempre* es reconocida en dichos procesos; y en una última fase 3 (institucionalización sustentable), ya la labor en ApS *es reconocida* en dichos procesos. Así, en la rúbrica veremos como el componente respectivo va avanzando, ya sea en cuanto a extensión o consolidación de una acción. Lo anterior por poner un ejemplo orientativo, aunque para una mejor referencia consúltese la rúbrica.⁴⁶

Las etapas o fases enmarcadas en la rúbrica de Furco, además de servirle a la universidad para determinar en qué fase se ubica (Furco, 2002a), pueden ayudar a los administradores a identificar objetivos a corto plazo y acciones para avanzar a otra fase de mayor nivel (Lewing y Shehane, 2017). Para Furco, “con un entendimiento pleno de los factores que dirigen el proceso de institucionalización, *colleges* y universidades pueden diseñar iniciativas de aprendizaje-servicio en formas que puedan asegurar el desarrollo de un esfuerzo académicamente legítimo que tenga el mayor potencial para convertirse en una parte esperada y extendida de la academia” (Furco, 2002b, p. 40).

Para Kecskes (2008a) la rúbrica de Furco no se plantea como prescriptiva; si bien sus niveles se presentan como lineales⁴⁷, Furco (2002b) refiere la existencia de indicios que hacen ver al proceso más como espiral, señalando, en atención a ejemplos, cómo aún cuando se está en la última fase, se revisitan aspectos pasados porque pueden volver a resurgir. Incluso hasta las instituciones más respetadas en estos temas están continuamente re-trabajando la forma de implementar el ApS (Bell *et al.* 2000 citado en Joyce, 2008).

Además, dicha rúbrica está pensada para el “campus” -la universidad o institución en una traducción al castellano (Furco, 2003)-, reconociendo Furco (2002a) la singularidad de cada campus y que puede haber componentes que no sean de interés para éste. En relación con esto, Gelmon *et al.* (2001/2009), señalan que hay una relación central entre el contexto institucional y el alcance, escala y estilos del ApS⁴⁸. No obstante, para Furco (2002a) en los

⁴⁶ Al respecto, Lewing y Shehane señalan que en la fase intermedia los esfuerzos son “relativamente informales, vagamente definidos, incentivados moderadamente, y apoyados en áreas selectivas o por individuos seleccionados en lugar de a través de la institución” (p. 216); a diferencia de la última que, acorde a éstos, requiere el apoyo *consistente* de todos los involucrados (profesorado, estudiantes, líderes institucionales, socios comunitarios) (Lewing y Shehane, 2017).

⁴⁷ A lo que entendemos como unos niveles que muestran un progreso y van hacia adelante.

⁴⁸ Acorde con Gelmon *et al.* (2001/2009) “el diseño, implementación y sostenibilidad de los programas de ApS está comúnmente modelada por interpretaciones institucionales de los siguientes factores generales: misión del campus; tradiciones/cultura académica; ambiente político/gobernanza; condiciones financieras; historia institucional, imagen propia, sentido de los pares; imagen pública/reputación; cualidades/objetivos de los estudiantes; condiciones/necesidades/activos de la comunidad” (p. 108). En relación con estas diferencias entre instituciones, citando a otros autores, Holland (1997) refleja las diferencias existentes entre instituciones con

esfuerzos de institucionalización ha de buscarse un avance en lo general en lugar de elegir sobre qué componentes avanzar, siendo además necesario que los elementos de las dimensiones “operen sinérgicamente” para avanzar hacia la institucionalización (Furco, 2002b, p. 43).⁴⁹

De lo anterior, si bien Vincent cita a Furco (2002) en cuanto a que “no hay un método único y uniforme para incorporar prácticas y filosofías de aprendizaje-servicio”, sí considera que hay “algunos elementos comunes involucrados” (Vincent, 2010, p. 31). Eso sí, ha de tenerse presente que la institucionalización toma tiempo y esfuerzo (Bringle y Hatcher, 2000).

Citando a otros autores, Lewing y Shehane (2017) apuntan que “el éxito sostenido del aprendizaje-servicio dentro de una universidad es altamente dependiente de su aceptación interna y eventual institucionalización” (p. 212), aunque ha de tenerse presente que en el establecimiento del ApS aparecerán tanto barreras internas como externas (McIlrath *et al.* 2016), razón por la cual en el análisis de algunos componentes de institucionalización es probable que mencionemos algunas barreras, pero también apoyos sugeridos por autores para ayudar el proceso.

Finalmente, es de precisar que de forma previa a la rúbrica de Furco se desarrolló el *Comprehensive Action Plan for Service Learning* (CAPSL) desarrollado en Bringle y Hatcher (1996), un plan “para introducir, implementar y gestionar el aprendizaje servicio en un nivel institucional” (Woodard, 2013, p. 23). Acorde con Bringle y Hatcher (1996), el CAPSL identifica 4 grupos en los cuales se tienen que enfocar ciertas actividades principales. Alrededor de esos grupos (institución, profesorado, comunidad y estudiantes), la matriz “identifica una secuencia de actividades/tareas/resultados a ser buscados”, actividades que se brindan como ejemplos o sugerencias en estadios de un proceso de institucionalización del ApS (Bringle y Hatcher, 1996, p. 224). Estos estadios son: planificación, sensibilización, prototipo, recursos, expansión, reconocimiento, monitoreo, evaluación, investigación e institucionalización, donde cada estadio es un objetivo a alcanzar pero con una descripción muy general para que pueda ser adaptado a las características del centro (Bringle y Hatcher, 1996). Si bien el *cómo alcanzar*

respecto a las estrategias de ApS, señalando una evidencia creciente sobre las distintas formas en cómo responden las instituciones con respecto a la implementación del ApS “y a las demandas que el servicio hace en la organización del campus” (Holland, 1997, p. 31).

⁴⁹ Esto, si se considera que el avance de unos está conectado con el avance de otros, como se refleja en algunos estudios. Entre éstos el de Fitzgerald *et al.* (2016) que da a entender que para que los partenariados sean auténticos, es necesario reconocer al profesorado en su labor con éstos; o que el contar con una entidad coordinadora puede ayudar a reclutar profesorado para el ApS (Bringle y Hatcher, 2000) o como mecanismo principal para promover la sensibilización entre el profesorado, según un estudio de caso de Swanson (2008). Esta operación sinérgica coincide con Saltmarsh *et al.* (2019) que señalan que los componentes para el progreso del *community engaged scholarship* se trastocan en función y práctica, por lo que para dichos autores no hay una sola acción que cree un ambiente organizacional fecundo para el *engagement scholarship*: “múltiples acciones en múltiples áreas requieren ser atendidas al mismo tiempo” (Saltmarsh *et al.*, 2019, p. 17).

dicho estadio no se detalla (dado el estudio), los autores brindan algunas sugerencias y ejemplos (Bringle y Hatcher, 1996). Por otro lado, si bien no una matriz, el proyecto *Europe Engage* elaboró una guía que Grönlund *et al.* consideran un punto de partida y una herramienta de apoyo y evaluación en pasos específicos de institucionalización del ApS. La guía incluye indicadores, así como preguntas de reflexión, en los rubros: prioridad institucional y nacional del ApS, apoyo institucional y cooperación⁵⁰ (Grönlund *et al.*, 2017).

1.4 Análisis de los componentes de institucionalización, apoyados por otras herramientas

Si bien la rúbrica de Furco (2002a) se toma como marco de referencia y guía para esta investigación, nos resultó importante entender lo que gira en torno a estos componentes antes de adentrarnos a explorarlos en el estudio de caso. Razón por la cual, además de apoyarnos de cierta literatura en torno a la institucionalización del ApS, también exploramos cierta literatura y otros instrumentos de planificación/evaluación de *términos paraguas* para ampliar nuestro entendimiento de los componentes de institucionalización⁵¹ y mencionar aquello no abordado en la rúbrica de Furco (2002a) pero que consideramos relevante para su exploración en el ApS.

Para lo anterior, nos apoyamos mayormente de instrumentos de evaluación públicos relacionados con la institucionalización del *community engagement*, *civic engagement* u otros términos relacionados, *términos paraguas* que como ya hemos señalado comprenden al ApS entre sus actividades por lo que nos pareció pertinente su análisis (que referiremos como “instrumentos paraguas”). Para esto, tomamos como referencia instrumentos o recursos sugeridos por la red Campus Compact con motivo del *Civic Action Plan* que han de presentar los miembros de la red⁵² (sólo con aquellos documentos que resonaron en torno a la institucionalización vista en Furco, 2002a) y algún que otro identificado en otras fuentes.

⁵⁰ Acorde con Grönlund *et al.*, el primer apartado abarca indicadores como: escoger una definición, integrar el ApS a la política educativa y estrategia universitaria, etc. El segundo, de apoyo institucional, indicadores como: integración del ApS en estrategias, estructuras y procesos; apoyo centralizado; recursos de sensibilización para el staff; financiación e incentivos; y comunicación. Y el último, de cooperación, incluye indicadores como la incorporación de estudiantes y socios en la planificación, implementación y avance del ApS; un enfoque en alianzas líderes con relaciones recíprocas; y el establecimiento de redes nacionales para apoyo (Grönlund *et al.*, 2017).

⁵¹ El entendimiento es en sí sobre los componentes que acompañan una institucionalización, no en cuanto al ApS como tal, por lo que se explora todo el instrumento, no únicamente los apartados donde se refiera expresamente al ApS.

⁵² Campus Compact publicó el documento *Civic Action Planning Resources*, el cual sugiere algunos instrumentos o recursos para apoyar a un campus en la realización de su plan de acción en torno a sus esfuerzos de *community engagement*, con motivo de su pertenencia a la red (Campus Compact, s.f.c). Dos listados encontrados con motivo de dicho documento fueron: a) el *Assessment - MC- Missouri Campus Compact - Experts* (Underwood, 2015) y

Cabe señalar que, adicional al *CAPSL* de Bringle y Hatcher (1996) no identificamos una rúbrica o instrumento de evaluación de la institucionalización específico en ApS, con similar relevancia a la de Furco, siendo ello otra de las razones por las cuales nos apoyamos en algunos *instrumentos paraguas*.

Otra razón por las que consideramos dichos instrumentos paraguas fue porque la rúbrica de ApS de Furco (2002a) es muy similar a la rúbrica de institucionalización del *community engagement* de Furco *et al.* (2009), lo que nos reflejó esa oportunidad de considerar este tipo de instrumentos.

Otras razones, fueron, por un lado, el tiempo que ha transcurrido desde la rúbrica de ApS de Furco (veinte años), y por el otro, el hecho de ver al ApS como un medio (no como el fin) para el cumplimiento de objetivos institucionales (Furco, 2001). Por ello nos pareció importante explorar qué cambios han introducido otros *instrumentos paraguas* más recientes⁵³, que nos pudiesen dar una mejor visión de lo que se podría esperar en este tipo de componentes de institucionalización. Visión tanto para la institucionalización del ApS, como para que el mismo sirva de apoyo a mayores esfuerzos institucionales (hacer de la universidad un *engaged campus*).

Cabe señalar que tenemos presente que se trata de *términos paraguas* que presentan sus diferencias (incluso un mismo *término paraguas* puede ser definido de forma distinta entre herramientas de planificación/evaluación) y que, por lo mismo, el estudio no tiene la intención de exponer una comparación de los mismos ni evaluar con éstos, sino explorarlos para orientación de los componentes de institucionalización.

Por cuestiones de extensión y enfoque de la investigación, sólo incorporamos algún que otro componente/indicador o referencia de los *instrumentos paraguas* que, a nuestra discreción, nos pareció de mayor relevancia, de posible aplicación o resonancia con el ApS y que aporta algo adicional⁵⁴; por lo que, sugerimos al lector consultar dichas herramientas (y otras), como orientación de los indicadores/acciones presentes en un proceso de planificación y evaluación

b) el *Community Engagement Benchmarking Tool - DRAFT* de Campus Compact (s.f.d) los cuales también sugieren ciertos instrumentos o recursos de evaluación en el tema. Además, encontramos el documento *Building the Engaged Campus. A Civic Action Planning Guide* de Campus Compact (s.f.e) que incluye otros instrumentos o recursos.

⁵³ Instrumentos que, según se desprende de los mismos, entendemos se apoyan de literatura, estudios, otros instrumentos y/o conocedores en el tema que brindan su opinión.

⁵⁴ A criterio de la doctoranda, por lo que otros elementos relevantes podrían estarse omitiendo. Si bien habrá instrumentos que traten un mismo tema, no nos adentramos en las similitudes/diferencias entre éstos, siendo la mera intención exponer la temática.

de la integración de este tipo de esfuerzos en la universidad (ApS, *community engagement*, *civic engagement*...).

A continuación, haremos una breve descripción de los instrumentos relativos a la institucionalización explorados, con la finalidad de que, en el siguiente capítulo, el lector pueda identificarlos, entendiendo que, al ser un componente/indicador/referencia de un *instrumento paraguas* no necesariamente es aplicable a la institucionalización del ApS, pero que podría explorarse.

Instrumentos de ApS o términos paraguas relacionados con la institucionalización

Previo a referir los instrumentos en los que nos apoyamos para el análisis, exponemos algunas diferencias entre éstos en atención a Furco y Miller (2009), pues como veremos a continuación no sólo hablamos de rúbricas, las cuáles, según estos autores, presentan los niveles de institucionalización de un grupo de componentes y de las que ya hemos brindado un ejemplo. Así, Furco y Miller señalan en principio los *checklists*, que exponen como una serie de elementos (considerados esenciales para la institucionalización) que, mientras más se tengan o se cubran, denotan una mayor institucionalización; aunque, a diferencia de las rúbricas, los *checklists* no permiten identificar el nivel de institucionalización de la universidad (Furco y Miller, 2009). Similares a los *checklists* están los *indicadores*: para dichos autores, la presencia de varios de éstos refleja un alto grado de institucionalización en un tema específico. Los *benchmark*, por su parte, son instrumentos “por lo regular empleados por consejos de acreditación o paneles de revisión externos” para los cuales hay que presentar mayor información empírica y que generan conclusiones más precisas del nivel de institucionalización (Furco y Miller, 2009, p. 49). Similares a las rúbricas están las *matrices*, aunque para dichos autores resultan más simplificadas por enfocarse “en dimensiones amplias de institucionalización en lugar de los niveles de desarrollo para los componentes individuales de engagement” (Furco y Miller, 2009, p. 50). Finalmente, Furco y Miller señalan a los *sistemas*, los cuales implican una evaluación más extensa para denotar el involucramiento del campus, tanto en extensión como en profundidad, y para ello se aplican distintas fuentes de recolección de información⁵⁵.

Para nuestro análisis hemos explorado alguna que otra rúbrica, matriz, checklist, indicadores y sistema, los cuales describimos a continuación:

⁵⁵ Los pros y los contras de dichos instrumentos también son enunciados por Furco y Miller (2009).

a) *Holland's Matrix: Levels of Commitment to Community Engagement*⁵⁶ de Holland (2006) (Holland, 2006)

La matriz explica unos niveles del compromiso de la institución *con el servicio*, a través de siete factores organizacionales. “Los niveles de continuo y los factores que definen dichos niveles surgen naturalmente del análisis de datos que reveló la variedad y naturaleza de las elecciones y conductas institucionales con respecto al involucramiento y compromiso con el servicio y el aprendizaje-servicio” (Holland, 1997, p. 34). En la adaptación de Holland (2006), dichos factores son los siguientes: misión; liderazgo; promoción, *tenure* y contratación; estructura organizacional y financiación; involucramiento estudiantil y currículum; involucramiento docente; involucramiento comunitario; y comunicación externa y recaudación.

En cuanto a los cuatro niveles de compromiso institucional (similar a las etapas), el ApS aparece en el nivel 2 (relevancia media) con pocas experiencias de éste aunque derivadas de la iniciativa de docentes; en el 3 (alta relevancia) el ApS está, pero segregado de otras experiencias académicas; y ya en el último nivel (4), es apoyado de forma deliberada (Holland, 1997, p. 34). A diferencia de rúbricas como la de Furco *et al.* (2009) y Gelmon *et al.* (2005), las etapas o niveles de la matriz no necesariamente siguen una secuencia o evolución de un mismo tema, sino que mezcla distintas actividades o experiencias de servicio en niveles (Holland, 2006).

b) *Indicadores de Engagement de Hollander, Saltmarsh y Zlotkowski* (2001) (Hollander *et al.*, 2001)

La presencia conjunta de algunos de estos indicadores “sugiere un engagement institucional más amplio y el surgimiento de un ‘engaged campus’” (Hollander *et al.*, 2001, p. 5); no obstante, según Hollander *et al.* los indicadores no han de considerarse como prescriptivos. Los indicadores se dividen en: pedagogía y epistemología; desarrollo de profesorado; mecanismos habilitadores; distribución de recursos internos y externos; roles e incentivos a profesorado; disciplinas, departamentos e interdisciplinariedad; voz de la comunidad; liderazgo administrativo y académico; y misión y propósito (Hollander *et al.*,

⁵⁶ La matriz deriva de la información producto de 23 casos de estudio, así como de literatura, especialmente Crosson (1993), según Holland (1997).

2001). Los indicadores se acompañan de ejemplos de actividades, políticas, así como de estructuras administrativas u organizacionales, los cuales, acorde a los autores, se refieren no para sugerir una visión sino como ejemplos de prácticas extendidas (Hollander *et al.*, 2001).

c) *Building Capacity for Community Engagement: Institutional Self-Assessment de Gelmon, Seifer, Kauper-Brown y Mikkelsen (2005) (Gelmon et al., 2005)*

Similar a la rúbrica de ApS de Furco (2002a), aunque la de Gelmon *et al.* (2005) maneja 4 niveles en lugar de 3, y agrega una dimensión adicional nombrada “Community Engaged Scholarship”. Su alcance es el *community engagement*⁵⁷ y el *community-engaged scholarship*⁵⁸, y entre los métodos del primero menciona el ApS. La rúbrica se define aplicable a unidades de distinto nivel (departamento académico, Facultad o universidad). (Gelmon *et al.*, 2005)

Para Kecskes (2008a) esta rúbrica representó, en aquel momento, el instrumento más integral de los recogidos en su investigación.

d) *Creating Community-Engaged Departments: Self-assessment Rubric for the Institutionalization of Community Engagement in Academic Departments de Kecskes (2008) (Kecskes, 2008b)*

Kecskes (2008b) publicó una rúbrica para medir el desarrollo del *community engagement*⁵⁹ en los departamentos académicos, con aportaciones en cuanto al *engaged scholarship*⁶⁰. Lo que toma sentido (contar con una rúbrica para dicho nivel), si se considera la referencia de Holland (2000) donde expone una posible necesidad de que el ApS esté aceptado e integrado en el departamento académico para su sostenibilidad, refiriéndolo a éste como el

⁵⁷ “By ‘community engagement’ we mean applying institutional resources (e.g., knowledge and expertise of students, faculty and staff, political position, buildings and land) to address and solve challenges facing communities through collaboration with these communities. (...)” (Gelmon *et al.*, 2005, p. 1).

⁵⁸ “By ‘community-engaged scholarship’ we mean ‘teaching, discovery, integration, application and engagement that involves the faculty member in a mutually beneficial partnership with the community and has the following characteristics: clear goals, adequate preparation, appropriate methods, significant results, effective presentation, reflective critique, rigor and peer-review.’” (Gelmon *et al.*, 2005, p. 1, citando a “Linking Scholarship and Communities. Report of the Commission on Community-Engaged Scholarship in the Health Professions. (2005) Seattle, WA: Community-Campus Partnerships for Health.”).

⁵⁹ Kecskes emplea la definición de *Carnegie Foundation Elective Classification: Community Engagement, 2007*; igual a la señalada en Carnegie Foundation (2020).

⁶⁰ Muy similar a la definición empleada en Gelmon *et al.* (2005), sólo que en lugar de “significant result” viene “new knowledge creation” (Kecskes, 2008b, p. 3).

nivel organizacional clave para ello. Acorde con Kecskes (2008b), el marco de la rúbrica se basa en instrumentos previos citados en la misma, fuentes de literatura e informantes claves.

e) *Assessment Rubric for Institutionalizing Community Engagement in Higher Education* de Furco, Weerts, Burton, Kent, University of Minnesota (2009) (Furco et al., 2009)

Rúbrica enfocada al *community engagement* en el campus (sin incluir una definición del CE), la cual a diferencia de las dos anteriores rúbricas no incluye referencias en cuanto al *community-engaged scholarship*. No se ahonda en la misma toda vez que es muy similar a la rúbrica de ApS de Furco (2002a), no brindando aportaciones adicionales relevantes, salvo que en lugar de referirse al ApS señala al *community engagement* y que en el componente de *Evaluación* incluye considerar el impacto de las actividades (lo que profundizaremos más adelante) (Furco et al., 2009).

f) *Building the Engaged Campus. A Campus Planning Guide*, de North Carolina Campus Compact (2013) (Campus Compact, 2013)

Este plan o herramienta se basa en la matriz de Holland, la solicitud para el *Carnegie Community Engagement Classification*, un estándar del *Southern Association of Colleges and Schools Commission on Colleges* (SACS) y secciones del *President's Community Service Honor Roll*, al mezclar categorías de éstos (Campus Compact, 2013). Su intención, brindar una herramienta de planificación para establecer objetivos anuales y medir el progreso de la integración del *community engagement*⁶¹ en el campus (Campus Compact, 2013).

La herramienta sugiere la creación de un consejo sobre *civic engagement* que represente a los distintos involucrados (poniendo como ejemplos a administradores, profesorado, *staff* y socio comunitario, sin mencionar estudiantes), para que, una vez revisada la guía e identificadas las fortalezas, se establezcan metas, objetivos y acciones para alcanzar las mismas; la estrategia para la evidencia; y con ello, se integre lo realizado para los informes a acreditadoras u otros procesos de reporte/reconocimiento. Campus Compact (2013) señala que el término ApS que se emplea en la herramienta denota a los *academically-based community engaged courses*, y

⁶¹ Emplea la definición de *Carnegie Classification for Community Engagement*, 2007, ya señalada.

apunta que “otros términos incluyen cursos de aprendizaje basado en comunidad, aprendizaje-servicio académico o servicio público” (p. 2).

g) *Embedding Service Engagement in Higher Education: A Rubric for Institutional Planning de Indiana Campus Compact (Campus Compact, 2014?)*

Rúbrica adaptada de Bringle y Hatcher (2000) por Stevens y Jamison (2009) y revisada por estos últimos en 2014. La rúbrica es auspiciada por Indiana Campus Compact para invitar a los campus a evaluar su institucionalización de *service engagement*⁶², el cual entre las actividades incluye el ApS. Asimismo, la rúbrica sirve de apoyo para la planificación (Campus Compact, 2014?).

h) *Civic Engagement and Service-Learning Programs. CAS Standards and Guidelines del Council for the Advancement of Standards in Higher Education (CAS) (2018) (CAS, 2018)*

El CAS para los programas de civic engagement⁶³ y ApS está integrado por 12 estándares generales conformados por estándares especiales y lineamientos. El CAS promueve el uso de los *estándares* “para el desarrollo, evaluación y mejora de la calidad del aprendizaje estudiantil, programas y servicios” (CAS, 2018, p. 1), con un carácter mandatorio; mientras que los *lineamientos* son a modo de sugerencia, para programas o servicios con una atención más completa de las necesidades estudiantiles.

A diferencia de otros instrumentos, hay un enfoque claro en el aprendizaje de los estudiantes. No se trata de una herramienta de evaluación sino de estándares a seguir, no obstante, dado sus interesantes aportaciones, se incluye en el análisis. Los estándares se acompañan de una guía para autoevaluación que no se analiza.

i) *2018 Bonner Program Self-Assessment Tool (part of the 2017-2018 Annual Report) de The Corella & Betram F. Bonner Foundation (Bonner Foundation, 2018)*

Cuestionario de auto-evaluación para campus que pertenecen al *Bonner Program* (programa de The Corella & Betram F. Bonner Foundation) un programa de cuatro años

⁶² Definición de Campus Compact (2014?) señalada a inicios del Capítulo.

⁶³ Definición de Ehrlich (2000) señalada a inicios del Capítulo.

dirigido a estudiantes de primera generación el cual brinda becas a estudiantes (mayormente de bajos recursos) para hacer *servicio* en las comunidades (Bonner Foundation, s.f.a)⁶⁴.

El Bonner Program brinda a los campus y *colleges* miembros, apoyo para alcanzar la excelencia en cuanto a “desarrollo estudiantil, impacto comunitario e infraestructura del campus” (Bonner Foundation, s.f.b, p. 1). El personal a cargo llena una auto-evaluación del campus, que le sirve para definir los siguientes pasos para progresar en el programa y en esfuerzos de *civic engagement* y educación cívica. (Bonner Foundation, s.f.b).

Hay una rúbrica titulada *Self-Assessment Tool for Bonner Programs and Host Campuses (Indicators of High Quality. Draft - Versión 1.1)* (Bonner Foundation, s.f.b), no obstante, entendemos que la misma fue en torno al período 2008-2009⁶⁵, por lo que, para esta investigación se optó por revisar el formulario de un cuestionario de autoevaluación (que entendemos realiza el campus) titulado *2018 Bonner Self-Assessment Tool (part of the 2017-2018 Annual Report)* (Bonner Foundation, 2018), cuyas respuestas son similares a la rúbrica previa, y que incluye niveles, los cuales entendemos ubicarían al campus en el nivel respectivo de traducirse a una rúbrica. Cabe referir que en los niveles de los 60 ítems que integran el cuestionario términos como “engagement”, “community engagement” “community-engaged scholarship”, “civic engagement”, vienen incluidos, al igual que el ApS (Bonner Foundation, 2018).

**j) *College-Level Self-Assessment Rubric* de Saltmarsh, Middleton y Quan (2019)
(Saltmarsh *et al.*, 2019)**

En relación con el *community engaged scholarship* (CES), Saltmarsh *et al.* crearon una rúbrica de planificación y evaluación para el avance en el *community-engaged scholarship* en los *colleges*/Escuelas⁶⁶, una rúbrica en torno a la institucionalización del CES. (Saltmarsh *et*

⁶⁴ Programa en el que además de dedicación de horas al año en entidades sociales/públicas por parte de estudiantes, realizan *internships* en verano y un proyecto final y presentación. Lo anterior, en torno al *community engagement* (Bonner Foundation, s.f.a)

⁶⁵ En atención al título de la página web donde se recupera la rúbrica.

⁶⁶ A diferencia de las rúbricas de Furco (2002a) y Kecskes (2008b), la unidad académica de enfoque es el *college* (Saltmarsh *et al.*, 2019). Lo que entendemos es equiparable a las Escuelas o Facultades en el contexto español.

al., 2019). No obstante, entendemos que la misma abarca tanto cuestiones del *community engagement* como del CES⁶⁷ dada las dimensiones y componentes (elementos)⁶⁸ de la misma.

Para dichos autores, ocho áreas son las que la literatura sugiere como esenciales para la institucionalización del *community engagement*, áreas que se trasladan a su rúbrica⁶⁹. La rúbrica “brinda un plano para guiar al college en construir, profundizar y sostener al *community engagement*” (Saltmarsh *et al.*, 2019, p. 22). Toda vez que la rúbrica está en fase piloto (Saltmarsh *et al.*, 2019) y, no muestra un desarrollo de la descripción de sus niveles es por lo cual, sus referencias se incluyen mayormente como parte de la literatura, salvo que nos pronunciemos específicamente a sus elementos.

Cabe señalar que, según dichos autores, varios de los componentes de la rúbrica se apoyan de los trabajos previos de O’Meara (2016) y la rúbrica de Furco (2002a), señalando respecto a esta última, una revisión y ampliación de la misma para su aplicación en el CES. (Saltmarsh *et al.*, 2019).

k) *Elective Community Engagement Classification. First-Time Classification Documentation. 2020 Classification del Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (Carnegie Foundation, 2020)*

En atención a Brown University y Carnegie Foundation (2020), se trata de una clasificación optativa a la que aplican universidades y *colleges*, que, siguiendo un cuestionario, autoevalúan su proceso en torno a la institucionalización del *community engagement*⁷⁰, presentando un informe con evidencias. Acorde a los mismos, hay dos tipos de autoevaluaciones, la que se realiza por primera vez y la re-clasificación, y posterior a la revisión de la información, se determina si se incorpora o no a la institución solicitante en la clasificación

⁶⁷ “Community engagement in the context of this rubric refers to relationships between those in the college and those outside the college that are grounded in the qualities of reciprocity, mutual respect, shared authority, and co-creation of goals and outcomes. (...) [S]cholarship is community-engaged when it involves reciprocal partnerships and addresses public purposes. Community-engaged scholarship is characterized by creative intellectual work based on a high level of professional expertise, the significance of which can be validated by peers, and which enhances the fulfillment of the mission of the campus/college/department” (Saltmarsh *et al.*, 2019, p. 16).

⁶⁸ Los nombres de las dimensiones pueden confundirse con los nombres de los componentes de la rúbrica de Furco (2002a), por lo que a los componentes de Saltmarsh *et al.* (2019) les llamaremos “elementos” a fin de no confundir con los componentes que analizamos en esta investigación.

⁶⁹ Misión, visión y liderazgo; visibilidad y comunicación; reconocimiento; políticas relacionadas con el trabajo de la facultad (incentivos); infraestructura para el desarrollo de capacidades para el apoyo y la sostenibilidad (centro, staff y financiamiento); evaluación; y finalmente, la carrera para futuros *scholars* que se relaciona con el involucramiento docente. (Saltmarsh *et al.*, 2019).

⁷⁰ Definición empleada por el CCEC (2020), señalada a inicios de Capítulo.

de *community engagement*. Según Brown University, el primer ciclo de clasificación se dio en 2006 y a partir de 2010 los ciclos ocurren cada cinco años. Siendo el último en 2020. Para 2020, 119 universidades y *colleges* de Estados Unidos forman parte de esta clasificación^{71.72}

El documento guía para participar por primera vez (siendo el de 2020 el que se revisa en esta investigación) apoya a las instituciones a recopilar información de sus actividades y compromisos en *community engagement* para presentarse a la clasificación (Carnegie Foundation, 2020). Se inicia con las secciones “indicadores fundacionales” y “compromiso institucional”, estipulando el Carnegie Foundation (2020) que al revisar el campus sus respuestas éste puede determinar si el *community engagement* se encuentra “institucionalizado” -entrecomillado por la misma-, refiriéndose con ello a que “todos o la mayoría de los Indicadores Fundacionales han sido documentados con especificidad” (p. 12). Cumplir con ello les permite a los solicitantes continuar con la aplicación o, en caso contrario, mejorar sus acciones para aplicar en el siguiente ciclo. (Carnegie Foundation, 2020).

Cabe señalar que, en el Carnegie Foundation (2020) hay un apartado específico sobre *curricular engagement*, que comprende el ApS (aunque otras secciones también lo incluyen), por lo que destacamos el papel que puede tener el ApS para reconocimientos de este tipo.

Así, una vez explicados los instrumentos analizados para apoyar nuestro entendimiento de los componentes de institucionalización del ApS, y en su caso diferencias con respecto a la rúbrica de Furco (2002a), que podrían ser de aporte al ApS, en el siguiente capítulo abordaremos dichos componentes.

1.5 A modo de conclusiones

Son diversas las definiciones en torno al Aprendizaje-Servicio y con ello, ciertas características que le aportan calidad. En atención a lo analizado, entendemos el ApS como una propuesta educativa que ocurre a través de una experiencia real, la cual tiene por objetivo

⁷¹ Carnegie Elective Classifications (s.f.). *Community Engagement Classification Resources from 2020 Cycle and Earlier*. Recuperado el 13 de junio, 2022 de <https://carnegieelectiveclassifications.org/resources-from-2020-cycle-and-earlier/>

⁷² Lo referido en este párrafo por Brown University, fue recuperado de Brown University (2018, Enero 22). *2020 Carnegie Classification Cycle Launches at Swearer Center on Jan. 22*. Recuperado el 13 de junio, 2022 de <https://www.brown.edu/academics/college/swearer/2020-carnegie-classification-cycle-launches-swearer-center-jan-22>

desarrollar en los estudiantes determinadas competencias o aprendizajes, así como contribuir en la atención de una necesidad de la comunidad.

Cuando hablamos de ApS, dos son los elementos que dominan la ecuación, el *Aprendizaje* de los estudiantes y un *Servicio* que se traduce en la atención de una necesidad expuesta por la comunidad, donde tanto la universidad (que incluye a sus docentes, *staff* y estudiantes) como la comunidad, hacen sus aportes en una colaboración, que puede convertirse en un *partenariado*.

La institucionalización del ApS se manifiesta por autores, como el hacer a éste parte de la misión, cultura e infraestructura de la universidad, de tal forma que sea entendido, que sea algo ya permanente y valorado en la misma, que tenga legitimidad.

Para el análisis del proceso de institucionalización tomamos como marco de referencia la *rúbrica de autoevaluación para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la Educación Superior* de Furco (en su versión revisión 2002), la cual presenta una serie de dimensiones, que según Furco parecieran estar presentes en los esfuerzos de los campus, y que contienen una serie de componentes con descripciones que entendemos caracterizan a las mismas. Componentes que a continuación se analizan, tanto desde la perspectiva de Furco (2002a), como de otros autores e instrumentos de evaluación relacionados.

CAPÍTULO 2. DIMENSIONES Y COMPONENTES DE INSTITUCIONALIZACIÓN EN TORNO AL APS

En el capítulo anterior introducimos al lector en el ApS y en algunas consideraciones en cuanto a su proceso de institucionalización, incluyendo las dimensiones y componentes que lo conforman según la rúbrica de Furco (2002a). En el presente capítulo, profundizamos en los componentes para su mejor entendimiento, apoyándonos en otros autores e *instrumentos paraguas* de los cuales el ApS forma parte.

2.1 Dimensión I: Filosofía y Misión del ApS

Definición de Aprendizaje-Servicio

Este componente expone la relevancia de tener claridad sobre lo que implica el ApS, así como la de contar con una definición común de éste en la universidad, sobre todo para efectos de operacionalizar las actividades.

En la rúbrica de Furco (2002a) este componente gira en torno al tipo de definición de ApS con la que cuenta el campus, aspirando a contar con una definición formal, aceptada y operacionalizada. Así, de la rúbrica se reflejan dos cuestiones, tener un entendimiento común de lo que abarca el ApS, y una vez definido, emplearlo para operacionalizar las actividades en torno al ApS.

En relación con lo anterior, ya en el capítulo anterior abordamos sobre posibles confusiones del ApS con otro tipo de experiencias, lo que puede entorpecer su aceptación o uso (Holland, 1997; Decicco, 2006). Al respecto, en Sacavage (2009) varios de los consultados señalaron la necesidad de una mayor capacitación y comunicación sobre las delimitaciones del ApS con respecto a otras experiencias.

Así, Holland (2000) indica que tanto la evaluación de los esfuerzos como de la calidad del ApS requieren de una definición clara de ApS y de una serie de estándares a fin de evitar confusión⁷³.

Para facilitar la aceptación y uso de la definición, vale la pena mencionar cómo en un estudio de Campus Compact (1996) se señaló que el éxito de unos planes fue vinculado a la

⁷³ Esto nos recuerda a lo señalado por Saltmarsh *et al.* (2019) en cuanto a que saber qué es y qué no es el *community engagement* proporcionará una mayor claridad sobre lo que se tiene que hacer, y también, para la evaluación y el reporte, viendo los autores relevante el tener una definición clara y precisa sobre todo a nivel operacional.

articulación que éstos tenían con el *lenguaje del campus* y una misión entendida y aceptada de forma amplia (citado en Holland, 1997); mientras que por otro lado, líderes de una universidad en Estados Unidos consideraron más probable ganar la atención del profesorado *senior* si se involucra al campus en la definición del *civic engagement* y en sus manifestaciones (Hollander *et al.*, 2001). Lo anterior, nos lleva a pensar en considerar a involucrados en el ApS al momento de construir una definición.

Es de precisar que en la fase 3 de la rúbrica de Furco (2002a) se habla de una definición para un ApS de *alta calidad*, por lo que entendemos que la aspiración en la institucionalización ha de ser en torno a experiencias de este tipo.

Finalmente, en cuanto a aspectos relevantes adicionales a lo ya señalado, aportados por otros instrumentos de evaluación (no necesariamente de ApS), en la guía del Campus Compact (2013) se refiere no sólo en cuanto a tener una definición de las asignaturas de ApS, sino también los *estándares* de las mismas y el proceso para identificarlas como tal; lo que abordaremos más adelante.

Planificación estratégica

Este componente trata sobre el contar con una estrategia que guíe e impulse los esfuerzos del programa en ApS que se emprenda en el campus, la cual puede formar parte de esfuerzos más amplios (por ejemplo del *community engagement*).

En la rúbrica de Furco (2002a), este componente gira en torno a si se cuenta con un “plan estratégico oficial para impulsar al aprendizaje-servicio en el campus”, el cual incluya metas para su institucionalización (p. 5).

En los hallazgos del estudio de Bringle y Hatcher (2000) se reportó una mayor institucionalización para los destinatarios en aquellas instituciones cuyo personal asistió a una iniciativa de la red de Campus Compact en la cual crearon un plan, sugiriendo así los autores una relación entre este tipo de planificación intensiva con el facilitar la institucionalización. Lo anterior también refleja la influencia que pueden tener las redes (como Campus Compact) en el apoyo a las instituciones en sus procesos de institucionalización. Hoy en día vemos materiales de Campus Compact para que universidades miembros realicen un plan en torno a sus acciones de *community* o *civic engagement*, entre las cuales pueden incluir sus esfuerzos de ApS (Campus Compact, s.f.f.).

En cuanto a aspectos relevantes adicionales a lo ya señalado, aportados por otros instrumentos de evaluación (no necesariamente de ApS), en Bonner Foundation (2018) se

plantea algo similar a la rúbrica de Furco (2002a), aunque va más allá, al referir en el último nivel (5) de ítem *Formal Strategic Plan*, una implementación exitosa en cuanto a las metas de institucionalización. Dicha herramienta también señala que el plan sea accesible con información y objetivos públicos (Bonner Foundation, 2018).

CAS, por su parte, plantea unos estándares para la planificación, que, entre otras cuestiones, incluyen informar a diversos grupos involucrados sobre el desarrollo e implementación de la misma, sugiriendo el CAS (como lineamiento) incluir en los esfuerzos de planificación a socios externos vinculados en las actividades de servicio. También exponen cómo deben ser los objetivos de los programas de *civic engagement* y ApS: alineados con la misión y otras prioridades institucionales; claros para los involucrados; desarrollados, revisados y evaluados de forma regular; comunicados (en conjunto con su progreso) a las partes correspondientes (CAS, 2018).

Alineación con la misión de la institución

La pretensión de este componente es que los esfuerzos en ApS estén alineados con la misión y/o plan estratégico institucionales (ya sea incluyendo al ApS o a sus pretensiones), y que además no quede como mera retórica, sino que se traduzca en acciones.

En la rúbrica de Furco (2002a), este componente gira en torno al grado de inclusión del ApS en la misión y/o plan estratégico institucionales⁷⁴, aspirándose además a que sea “parte del concernimiento principal de la institución” (p. 5).

En casos de estudio de Holland (1997) se reportó una relación entre los problemas que había para implementar y sostener el ApS y el haber o percibirse una desvinculación entre la misión y las acciones de *servicio*, desvinculación que según Holland generó confusión sobre el rol del *servicio* y una barrera para el desarrollo de asignaturas y actividades en ApS .

En instituciones basadas en la fe, la misión podría servir de apoyo para la implementación del ApS, al augurar Hesser el ser más probable que se sostenga en dichas instituciones, dada la relación que guarda el ApS con la misión y su proceso de enseñanza-aprendizaje (Hesser, 2003). Vogel *et al.* (2010) también expusieron tres ejemplos

⁷⁴ Por incluirlo en la misión o plan lo entendemos no necesariamente como una *referencia expresa de la palabra ApS*, sino de elementos que lo representen o le den un lugar, de tal forma que la implementación del ApS contribuya a la misión o plan. Cabe referir que en rúbricas como las de Kecskes (2008b) y Gelmon *et al.* (2005) dan a entender la mención del *community engagement*, como tal, y no de elementos que lo representen. No obstante, por las confusiones que el término ApS puede representar vemos más viable la inclusión de sus elementos y no propiamente del término “Aprendizaje-Servicio”, aunado a la referencia de Furco (2001) en cuanto a no ver al ApS como el fin mismo.

(universidades jesuitas) en los que su misión “promovió la sostenibilidad porque el aprendizaje-servicio fue visto como una forma para realizar la misión” (p. 62). Y en Lewing (2019) presentar al ApS como una forma de integrar la fe brindó al profesorado una justificación para acogerlo y sostenerlo.

No obstante lo anterior, es de considerar cómo, por ejemplo, en Vincent (2010) no se identificó una diferencia significativa entre los centros que incluían el servicio en su misión con respecto a quienes que no lo hacían; y para Lewing y Shehane (2017) el contar con una misión y filosofía favorable al ApS no resulta suficiente para establecer un clima e infraestructura necesarios para institucionalizarlo y sostenerlo⁷⁵. El no apoyarlo con recursos, reconocimientos e incentivos manda una señal de que “ciertos pronunciamientos tienen sólo valor retórico” (Diamond *et al.*, 2002, p. 21, citado en Vincent, 2010, p. 38), cuestión por la que quizás en la rúbrica de Furco (2002a) además de señalar su inclusión en la misión, expone que sea parte del concernimiento institucional, lo que entendemos se reflejaría en planes y acciones, más allá de las *buenas intenciones*⁷⁶.

En cuanto a aspectos relevantes adicionales a lo ya señalado, aportados por otros instrumentos de evaluación (no necesariamente de ApS), en Campus Compact (2014?) más allá de hablar de una misión, se habla de identidad, donde el *service engagement* esté presente también en la cultura, estructura institucional y en la manera en cómo la identidad es presentada al exterior por actores claves. Por su parte, en Bonner Foundation (2018) es interesante ver cómo el hecho de que existan muchas oportunidades de involucramiento lo relacionan con una integración del *servicio* en la misión *académica*.

En relación con la misión académica, Kecskes (2008b) señala hacer mención del *community engagement* en la misión del departamento académico, pero también hacerlo parte de su enfoque central⁷⁷, dando como ejemplo su presencia en documentos de planificación, e incluye además el componente de *clima y cultura*, el cual busca medir en qué medida son el clima y la cultura organizacional favorables para el *community engagement*.

Alineación con otros esfuerzos relevantes

⁷⁵ Referencia de Lewing y Shehane (2017) en atención a los hallazgos en instituciones de Educación Superior basadas en la fe de su estudio, del cual los hallazgos no sostuvieron que sus atributos impulsaran un ambiente para la integración del ApS.

⁷⁶ “La institucionalización del aprendizaje-servicio no puede ser retórica, sino más bien acciones concretas, distintas, que son significativas e integradas en el tejido de la institución” (Decicco, 2006, p. 52).

⁷⁷ Similar a la rúbrica de Furco (2002a), y también a Gelmon *et al.* (2005) que refiere al respecto del CE en la misión como algo valorado y también, promovido por líderes.

Anteriormente mencionamos como el ApS no es entendido como el fin mismo, sino como un medio para alcanzar objetivos institucionales (Furco, 2001), lo que parece ser la intención de este componente, de alinear al ApS a otras prioridades institucionales, y que a su vez dicha alineación refuerce el valor y legitimidad académica del ApS.

En la rúbrica de Furco (2002a), este componente gira en torno al grado de vinculación del ApS con otros esfuerzos de elevado perfil e importantes en la universidad. Aunque el nombre del componente lo enmarque a esfuerzos de *reformas educacionales*, entendemos que estaría abierto a otros esfuerzos mientras sean de relevancia para la universidad, en atención a ello y otros autores, según se verá más adelante.

En Vogel *et al.* (2010) se plantea como el ApS puede competir con otras prioridades que pueden reducir su implementación (ya sea en cuanto a dedicación o cambio de modalidad⁷⁸) o desincentivar su elección (ya sea por incentivos que se brindan a otras o por carga de trabajo que dificulta su elección, como veremos más adelante) (Vogel *et al.*, 2010). Al respecto, los autores hacen ver la relevancia de que el ApS esté ligado a objetivos institucionales más amplios (haga valer cómo contribuye a éstos), mostrando un ejemplo de cómo al no hacerlo, otras prioridades que sí lo estén pueden preferirse (Vogel *et al.*, 2010). Una vinculación con “objetivos educativos importantes e iniciativas en el campus” que, en atención a un estudio, Furco (2002b) la hace ver como uno de los factores importantes para la institucionalización (p. 47)⁷⁹.

En la rúbrica de Furco (2002a) se refiere, como ejemplos, el alinear el ApS a la mejora de la docencia, los esfuerzos de partenariado y el establecimiento de comunidades de aprendizaje. En una adaptación a la rúbrica de Furco se agrega la vinculación con la investigación de docentes (California State University, 2010).

También, ha de considerarse la relación que el ApS puede tener en otros esfuerzos como las acreditaciones de la universidad. Tal como se refleja en Campus Compact (2013) con indicadores del SACS que incluyen cuestiones donde los esfuerzos de *engagement* puede aportar a éstos, o por ejemplo en la rúbrica de NERCHE (2016) que si bien está enfocada en temas de diversidad, se incluye a la acreditación como un componente de institucionalización⁸⁰. Esto también va para el caso de buscar, como universidad, contribuir al logro de los Objetivos

⁷⁸ En cuanto a pasar de una actividad obligatoria a una optativa (Voget *et al.*, 2010, p. 67).

⁷⁹ En atención a ciertos autores, Swanson (2008) señala: “el factor más importante en la institucionalización del aprendizaje-servicio es que los objetivos del aprendizaje-servicio estén articulados y apoyen los objetivos y prioridades más amplios de la institución” (p. 41).

⁸⁰ Donde la diversidad, inclusión y equidad son considerados como factores que contribuyen a los esfuerzos de acreditación (NERCHE, 2016).

para el Desarrollo Sostenible (ODS), donde acorde con UNESCO (2017) el ApS es considerado un método de aprendizaje activo recomendado para la Educación para el Desarrollo Sostenible.

En cuanto a aspectos relevantes adicionales a lo ya señalado, aportados por otros instrumentos de evaluación (no necesariamente de ApS), en el nivel más alto (cinco) del ítem *Alignment of Community Engagement with Institutional Goals* de Bonner Foundation (2018), se considera al *community engagement* ya no como algo formalmente vinculado a otras iniciativas relevantes (como se refleja en la rúbrica de ApS de Furco), sino que éste es más bien considerado otra iniciativa relevante (lo que coincide con Gelmon *et al.* 2005, al mencionarlo como esfuerzo de perfil elevado), aunque cabe precisar que hablamos de un término más amplio que el ApS. En cuanto a los ejemplos de otras actividades relevantes, a diferencia de lo señalado, Bonner Foundation (2018) señala las acreditaciones, el éxito estudiantil, y aspectos de diversidad e inclusión; y Gelmon *et al.* (2005) refieren al reclutamiento y retención de estudiantes minoritarios y el impulso de colaboraciones interdisciplinarias.

2.2 Dimensión II: Apoyo e involucramiento de los docentes⁸¹ (*faculty*) en el ApS

Conocimiento y sensibilización de docentes

Para involucrar a los docentes en los esfuerzos del ApS, la sensibilización aparece como uno de los medios para lograrlo, una sensibilización no sólo para atraer partidarios sino también para apoyarlos en la implementación y gestión del ApS.⁸²

En la rúbrica de Furco (2002a) este componente gira en torno al número de docentes que tienen un conocimiento de lo que es el ApS y sepan diferenciarlo con respecto a otras actividades similares. Pero si consideramos el componente de *Entidad Coordinadora*⁸³ y las referencias de otros autores, hemos de considerar, como parte de esa sensibilización (ya sea en este componente u otro), los recursos que se aportan a los docentes para la implementación del

⁸¹ Se emplea el término “docentes” en atención a la traducción de la rúbrica de Furco al castellano (Furco, 2003). Bajo el entendido que abarca al profesorado (*faculty*).

⁸² En el estudio de Welch y Saltmarsh (2013), realizado en aproximadamente 100 campus altamente involucrados y participantes del *Carnegie Community Engagement Classification*, la mayoría de éstos señalaron a la capacitación para el profesorado “como un componente clave de su planificación y operaciones” (p. 52, traducción propia). Welch y Saltmarsh (2013) establecen una relación entre la capacidad del profesorado para dar cursos con CE de alta calidad, y la oferta curricular, de tal forma que a mayor capacidad, mayor la oferta institucional.

⁸³ Si bien la rúbrica de Furco (2002a) no refiere en este componente el apoyo de un centro y el otorgamiento de materiales, sí lo refleja en el componente de *entidad coordinadora*, que señala sobre la asistencia a los distintos involucrados (entre éstos el profesorado) en la implementación y desarrollo del ApS.

ApS (guía, recursos, acompañamiento y oportunidades para incorporarlo)⁸⁴; y también, como veremos en el apartado de incentivos/reconocimiento, hacer de esta actividad parte de su desarrollo profesional⁸⁵.

Ahora bien, ¿cómo sensibilizar a los docentes? Bringle y Hatcher (1996) señalaron apoyar las actividades de sensibilización en ApS con una asignatura prototipo a contener: un temario, un instructor que comparta su experiencia y brinde orientación, dar ejemplos sobre cómo estructurar determinados elementos (reflexión, evaluación), así como contar con un grupo de estudiantes defensores del ApS; señalando también sobre reuniones uno-a-uno entre docentes con expertise y aquellos interesados en incorporarlo. Además señalan contar con una serie de talleres en cuanto a naturaleza del ApS, reflexión, construcción de alianzas, supervisión y evaluación de estudiantes, evaluación del curso e investigación; talleres que, según estos autores, pueden apoyarse con incentivos extrínsecos (recursos para el desarrollo de la asignatura) u otro tipo de apoyo (mentoreo, ayudas para tener estudiantes asistentes) (Bringle y Hatcher, 1996).

Otras referencias en torno a la sensibilización y apoyo a los docentes son brindar al profesorado conocimientos para vincular el ApS con la misión, así como estrategias para implementarlo (Sacavage, 2009); contar con recursos tales como ayuda para materiales, para conferencias y pertenencia a redes relacionadas, una lista de socios comunitarios, programa de la asignatura revisado, etc. (Cuban y Anderson, 2007).

Entre los medios empleados para sensibilizar o incluso desarrollar al profesorado en temas de ApS, se reportan sitios web, folletos, talleres, retiros, programas de inmersión, presentaciones, *lunch forums*, orientación uno-a-uno, videos y oportunidades de financiamiento (Swanson, 2008; Welch y Saltmarsh, 2013⁸⁶; Lewing y Shehane, 2017). Adicional a lo anterior, Vogel *et al.* (2010) señalan los *journals* profesionales, la remuneración al profesorado para el rediseño de sus asignaturas (a fin de incorporar el ApS), otros recursos y apoyo técnico.

En este tema, se destaca el papel que puede tener una entidad coordinadora o centro dentro de la universidad para apoyar al profesorado en su sensibilización hacia el ApS

⁸⁴ Para efectos de una mejor distribución de la información en este Capítulo, nos pronunciaremos al respecto en este apartado, pero que, como señalamos, puede ser parte de otro componente.

⁸⁵ Para Lewing y Shehane (2017) es importante que los docentes conozcan el ApS (incluyendo sus beneficios), considerando que una no familiaridad con éste puede entorpecer su involucramiento. Dichos autores también consideran relevante el desarrollo del profesorado, al ligarlo a la calidad de la implementación del ApS y a su institucionalización (en atención a Chism, Palmer & Price, 2013).

⁸⁶ Si bien los autores nos hablan del *community engagement*, en este aspecto se refieren a los “engaged courses” razón por la cual se ubican aquí, aunque puede no consolidarse en éstos el ApS.

(Swanson, 2008), o de forma más amplia, para desarrollarlo, incentivar su participación y brindarles incentivos/reconocimiento (Holland, 1997; Bringle y Hatcher, 2000). Por su parte, Sacavage (2009) señala que la educación del profesorado en ApS ha de ser continua, brindando además apoyo a éste durante el proceso. Vemos materiales emitidos por este tipo de centros para sensibilizar y dar guía al profesorado en cuanto a las experiencias de ApS, su logística (que incluye, cuestiones de responsabilidad y gestión de riesgos de las experiencias), e incluso ofrecerles apoyo como, por ejemplo, en la determinación de los socios comunitarios, en la currícula y proyectos, en cuanto a recursos, etc. (University of Maryland, 1999; California State University, 2011; Michigan State University, 2015; Altman y Fields, 2018; Oklahoma City University, 2021; California State University Channel Islands, s.f.). Cuestión que vemos relevante para que las experiencias respondan a la estrategia, políticas y procesos que institucionalmente se definan para ello.

En relación a lo anterior, si bien en cuanto al *engagement*, Hollander *et al.* (2001) nos señalan como indicadores de un *engaged campus*, si el profesorado cuenta con apoyo para re-instrumentar sus métodos de enseñanza y para el rediseño de la currícula, en relación con ciertos aspectos⁸⁷. Esto lo agregamos porque además de la guías y apoyo técnico que pueda ofrecerse a los docentes, también vemos relevante el apoyo en lo académico, para facilitarles la incorporación de este tipo de actividades.

En estos procesos de sensibilización, o desarrollo, hemos de tener presente la referencia de Bringle y Hatcher (1996), en cuanto a que el profesorado se sentirá motivado hacia el ApS si siente que le aportará más eficacia y competencia, pero también que le representará una inversión modesta -a lo que entendemos una inversión en tiempo-⁸⁸. Otra recomendación a considerar (si bien en *community engagement*) es la señalada en Saltmarsh *et al.* (2019), en cuanto a que la construcción de la capacidad del profesorado esté lo más cercana posible a la cultura de su unidad (cercano a su cultura, tutorías, forma de buscar subvenciones, a la revisión del personal...). Y por último, en atención a O'Meara (2011) hemos de considerar los apoyos que redes y asociaciones pueden aportar al desarrollo profesional del profesorado, mencionando ésta, entre otras cuestiones, el apoyo para el desarrollo de alianzas recíprocas.

⁸⁷ Si bien en *community engagement*, la rúbrica de Gelmon *et al.* (2005) incluye un componente en cuanto a las oportunidades que la institución brinda a los docentes para familiarizarlos con este tipo de actividades y en cuanto a la consistencia de que los mismos cuenten con mecanismos de apoyo (componente de "Institutional Support for Faculty Development"). Por su parte en CAS (2018) se refiere el que se brinde una formación continua, recursos y oportunidades al personal, para su desarrollo profesional y la mejora de habilidades y competencias.

⁸⁸ Sobre este punto, vale la pena mencionar a Furco (2016) que en materia de *community-engaged research* brinda una serie de sugerencias para mantener motivados a los académicos a invertir su tiempo en este tipo de actividades.

En cuanto a aspectos relevantes adicionales a lo ya señalado, aportados por otros instrumentos de evaluación (no necesariamente de ApS), el CAS (2018) incluye unos estándares de capacitación y desarrollo del personal, los cuales son más específicos en comparación con otras herramientas aquí analizadas. Por su parte, en el Carnegie Foundation (2020) se pregunta qué servicios reciben -en torno al CE- los docentes y staff, mencionando al respecto, aportaciones económicas⁸⁹ (incluyendo, para la planificación/diseño); facilitación de alianzas; participación en comités; programas de desarrollo; apoyo para transporte de estudiantes; investigación; etc.

Involucramiento y apoyo de docentes

La pretensión de este componente gira en torno a contar con una masa crítica de docentes que apoyen al ApS, para su expansión y legitimidad en el campus. Para ello, se muestran necesarios factores como el desarrollo de los docentes, incentivos y reconocimientos de su labor en ApS, y apoyo institucional.

En la rúbrica de Furco (2002a), este componente gira en torno al número de docentes que instruyen, son partidarios y/o abogan por el ApS (incluyendo el que forme parte de la misión institucional y el trabajo profesional), aspirando a un número substancial de docentes *influyentes* involucrados.

Autores como Furco (2001) resaltan la relevancia que tiene el profesorado en la institucionalización del ApS, refiriendo éste que el estudio de Bell *et al.* (2000) “encontró que el pronosticador más fuerte para institucionalizar el aprendizaje-servicio en los campus de colleges es el involucramiento y apoyo de profesorado para el aprendizaje-servicio” (p. 69), al punto de considerar dicho estudio que “sin el apoyo genuino e involucramiento de una masa crítica de profesorado, es probable que no sea institucionalizado en un campus en ningún nivel significativo” (Furco, 2001, p. 69). En atención a ello, Furco (2001) propone como uno de los primeros pasos desarrollar una *masa crítica* que apoye e impulse el ApS, a lo que entendemos como, más allá de una masa extendida de docentes, a un número necesario de éstos para hacer que las cosas sucedan^{90, 91}.

⁸⁹ Refiriéndose a “grants” del programa y “stipends” para el caso de la planificación/diseño.

⁹⁰ Esto en atención a la definición de *critical mass* del Cambridge Dictionary (s.f.). *Critical mass*. Recuperado el 08 de abril, 2022, de <https://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles/critical-mass>

⁹¹ En la rúbrica de Furco (2002a), en su fase 2 refiere el haber un número insuficiente de docentes *clave* implicados y ya en la fase 3 se refiere a un número substancial de docentes *influyentes*, por lo que entendemos que, más allá de la extensión, detrás de la palabra *influyentes*, podría Furco estarse refiriendo a un número necesario para hacer que las cosas sucedan.

Si bien al evaluarse una institucionalización puede buscarse como indicativo el número de grados y asignaturas que integran al ApS en la institución (docentes que lo instruyen), ha de considerarse que el tener proyectos dispersos, resultado de la iniciativa de profesores, no implica una institucionalización; según lo hace ver Holland al exponer sobre la organización de subgrupos de docentes en unidades formales o informales, las cuales podían generar dos resultados: estar aisladas o marginadas o, por el contrario, ser un medio para extender el compromiso hacia el servicio; para la autora, el caer en lo uno o en lo otro estaba muy vinculado a la misión y el apoyo institucional (Holland, 1997). Por su parte Furco (2014) expone cómo ciertas unidades o proyectos, aun cuando reciben un apoyo institucional y son sostenibles, no son parte de la agenda institucional y cuentan con limitada relevancia en la universidad, por lo que, para éste, dichos proyectos o unidades “no siempre alcanzan el umbral de institucionalización más estricto” (p. 264). De lo anterior, quizás por ello en la fase 3 de la rúbrica de Furco (2002a) se haga referencia de un número substancial de docentes *influyentes*, para que no se trate de grupos aislados; aunque también (dado lo señalado) que cuenten con apoyo institucional para su legitimidad.

Para Sax y Astin (1997) incorporar el ApS en la cultura institucional de un *college* era un reto constante, exponiéndose como barreras la resistencia entre el profesorado y su falta de conocimiento⁹². Otros retos para el involucramiento de los docentes en el *engagement*, enlistados en Holland (2001) pero también encontrados para el ApS, son: (i) el tiempo extra que puede representar al profesorado o limitaciones en cuanto al tiempo⁹³ (Phillips *et al.*, 2017; Opazo *et al.*, 2016; Vogel y Seifer, 2011); (ii) cuestiones de logística (Jacoby, 2014; Bringle *et al.*, 2015, citado en Phillips *et al.*, 2017), planteado por Holland (2001) como uno de los mayores obstáculos; y (iii) la medición del desempeño del profesorado (Holland, 2001).

En McIlrath *et al.* (2016) se refiere al *tiempo* como el mayor reto para implementar el ApS. Entre las respuestas de participantes de dicho estudio se señala “la necesidad de tiempo y energía para establecer partenariados y coordinar logísticas”, y refiere que “la liberación de tiempo de otras responsabilidades fue una posible solución ofrecida” (McIlrath *et al.*, 2016, p. 17). En relación a esto, vemos importante analizar en qué puntos los docentes consideran que el ApS les implica un “tiempo extra” o una “carga adicional” a su trabajo, a fin de analizar si estas acciones pueden ser abordadas por otras personas o áreas como la entidad coordinadora,

⁹² En McIlrath *et al.* (2016), algunas universidades respondientes, señalaron a “la falta de conocimiento y expertise en ApS” como barrera para su implementación (p. 17).

⁹³ Ligado al tiempo, encontramos preocupaciones de docentes como no alcanzar a cubrir el contenido académico (Plante, 2015) o el tiempo disponible en el curso (Holland, 1999).

refiriéndonos por ejemplo a actividades de logística (como encontrar el espacio para el servicio, relaciones con los socios comunitarios, transporte de estudiantes, guía en la gestión de riesgos, etc.) (Morton, 1996; Holland, 1999; Heckert, 2010; Hinck y Brandell, 2000; Vogel *et al.*, 2010), de tal forma que aquéllos no sientan ocupar un tiempo que podrían estar destinando a otras actividades (Morton, 1996). Pues, por poner un ejemplo, ante otras prioridades los docentes pueden verse forzados a escoger entre el tiempo a dedicar al ApS o a la investigación (Young *et al.*, 2007).

Para favorecer el involucramiento del profesorado en ApS, autores como Young *et al.* (2007) y Hinck y Brandell (2000) señalan un enfoque al desarrollo profesional de los docentes y a los incentivos. Incluyendo uno de éstos el apoyo logístico (Young *et al.*, 2007) -que como comentamos puede ser brindado por la entidad coordinadora-, o el situarlo dentro de las disciplinas académicas o que sea relevante para la misión académica (Hinck y Brandell, 2000). En el estudio de Young *et al.* (2007) “la capacitación fue la táctica más comúnmente empleada para atraer y apoyar al profesorado”⁹⁴ (p. 356). Por su parte, Rue (1996) apunta como formas para involucrar al profesorado, identificar aquellos partidarios de la labor en comunidad fuera de su actuar docente, así como motivar al profesorado a través de las experiencias que comparten los estudiantes (lo que también se señala para motivar a los administradores, según Vogel *et al.*, 2010). Finalmente, para Rubin (1996) la financiación es necesaria, entre otras cuestiones, para el apoyo y desarrollo del profesorado.

En cuanto a la relación entre el involucramiento de los docentes y los incentivos y reconocimientos dados a éstos, Ward (1998) considera que si hay una visión de extender al ApS han de considerarse los procesos y políticas que influyen en la labor de aquéllos. Vincent (2010) por su parte cita a varios autores que reflejan la necesidad de que haya una evidencia tanto formal (publicaciones) como informal (verbal y otras formas de reconocimiento) respecto a los beneficios del ApS, donde la falta de evidencia de la posición de esta pedagogía en la academia y su falta de reconocimiento como actividad académica representan un freno para su incorporación (Gray, Ondaatje y Zakaras, 1999, citado en Vicent, 2010). Si bien no en cuanto a ApS, es de considerar las referencias de Holland (1999) (aunque en *public service*) en cuanto a que “entender las diversas formas de motivación del profesorado ayuda a las instituciones a

⁹⁴ Bajo la consideración éstos de que el uso de la misma puede variar según el estado de institucionalización en el que se encuentre la institución (Young *et al.*, 2007); aunque para dichos autores, mientras el ApS no esté institucionalizado o no cuente con una fuerte cultura que lo respalde, se han de mantener esfuerzos para convencer al profesorado sobre el mismo (Young *et al.*, 2007).

crear incentivos y *rewards*, y los sistemas de apoyo que atraerán el involucramiento del profesorado” (p. 41).

En cuanto a aspectos relevantes adicionales a lo ya señalado, aportados por otros instrumentos de evaluación (no necesariamente de ApS), a diferencia de la rúbrica de Furco (2002a), la de Gelmon *et al.* (2005) y Kecskes (2008b) van más allá de los docentes *influyentes*, al referir en la última fase la participación de la *mayoría de los docentes*, lo que si bien es entendible al ser *términos paraguas*, cabe señalar que en la de Furco *et al.* (2009) se mantiene la referencia de “un número substancial de miembros de profesorado influyentes” (p. 2). Por su parte, el Carnegie Foundation (2020), además de preguntar sobre el número de asignaturas y de docentes que las imparten, pregunta sobre la representación que tienen éstos con respecto al resto de profesorado, e incluso la representación de los departamentos (que las incorporan), así como también el tipo de puesto de los docentes involucrados (*tenure, non-tenure, part time*). Al respecto, resulta interesante esta medición de su nivel de representación en la universidad, aunque entendemos que es para términos que van más allá del ApS⁹⁵.

Otro de los aspectos que difiere en otros instrumentos con respecto a la rúbrica de Furco (2002a) es la consideración del *community engagement* (o *términos paraguas* según instrumento) como un indicador en los procesos de contratación del profesorado (Gelmon *et al.*, 2005; Kecskes 2008b; Campus Compact, 2014?; Saltmarsh *et al.*, 2019; CAS, 2018; Carnegie Foundation, 2020), lo que si bien difiere con el ApS al ser términos más amplios, podría explorarse su inclusión como una forma de incentivar más cursos de ApS.

Liderazgo docente

Contar con líderes de profesorado influyentes en el ambiente académico que inspiren y orienten a otros docentes en el empleo del ApS parece ser un elemento a considerar en la institucionalización.

En la rúbrica de Furco (2002a), este componente gira en torno al número de docentes influyentes líderes del ApS con los que se cuenta en la universidad, aspirando a un grupo influyente, así como altamente respetado. Esto de que sean influyentes y respetados, entendemos puede ir ligado a lo señalado anteriormente por Holland (1997), a fin de que quienes ejerzan el liderazgo no se conviertan en grupos aislados, y también, si tomamos en consideración lo señalado por Welch y Saltmarsh (2013), donde los autores exponen sobre un

⁹⁵ Cabe referir que el Carnegie Foundation (2020) se refiere a *community-engaged courses* que pueden ser de ApS.

“evangelismo profesional” relativo a que los directores se apoyen de docentes altamente respetados involucrados en *community engagement*, para promoverlo (p. 47).

En el capítulo anterior señalamos los enfoques de *arriba hacia abajo* (originado desde alta instancia) o de *abajo hacia arriba* (originado por los docentes) que pueden presentarse en una institucionalización. Si bien en materia de *engagement*, Holland (2001) expuso el caso de dos instituciones que reflejan la lección de que el liderazgo ha de considerar ambos enfoques para que, de haber cambios en los líderes administrativos, puedan los líderes docentes sostenerlo. También expone que el resultado de dichos cambios se ve atenuado “cuando el *engagement* es integral a la currícula, ambientes de aprendizaje, trabajo del profesorado”⁹⁶ (Holland, 2001, p. 26). Ya en ApS, Rue (1996) considera que éste “requerirá ser acogido por profesorado quien le dará liderazgo para la continuidad de su desarrollo” y que “sin un liderazgo docente es probable que [el ApS] permanezca marginalizado en la mayoría de las instituciones” (p. 259).

El liderazgo también puede realizarse a través de la participación en un consejo asesor de ApS conformado por distintos stakeholders, incluido dicho consejo por Klentzin y Wierzbowski-Kwiatkowska (2013) entre los elementos administrativos comunes en una institucionalización del ApS exitosa.

En cuanto a aspectos relevantes adicionales a lo ya señalado, aportados por otros instrumentos de evaluación (no necesariamente de ApS), Gelmon *et al.* (2005) agregan un componente sobre el involucramiento de profesorado teniendo roles institucionales influyentes: a través de la participación en distintos comités (de currícula; de revisión, promoción y *tenure* de profesorado, etc.). Similar a ello, Kecskes (2008b) incorpora un componente sobre profesorado defensor del CE, que sirva como líder en roles institucionales similares a los de Gelmon *et al.* y brinda, en otro componente, ejemplo de acciones de líderes docentes, como dar apoyo al CE en lo relativo a la evaluación del profesorado, su incorporación en reuniones departamentales, o con respecto a su planificación/implementación (Kecskes, 2008b). Lo anterior puede servir de guía en cuanto al papel que se espera de los docentes líderes en el ApS.

Kecskes (2008b) añade la novedad de profesorado que demuestra un liderazgo a través de asociaciones disciplinarias a nivel nacional, ya sea participando en comités, como editores de publicaciones, entre otros. Por otro lado, el Bonner Foundation (2018), incluye el que haya

⁹⁶ Aparejándolo en parte a una sensibilización que lleve a seleccionar líderes que apoyen estos objetivos y programas (Holland, 2001)

líderes académicos clave⁹⁷ que “entienden y practican el community engaged learning”, así como sobre un apoyo por parte de líderes académicos senior para la integración del CE (ítem Campus-Wide Support for Community Engaged Learning).

Incentivos y reconocimiento a docentes⁹⁸

Tal parece que si se pretende institucionalizar el ApS es necesario que el docente vea una aportación del ApS a su trabajo académico, pero también que el ambiente que acoja al docente sea favorecedor para el ApS.

En la rúbrica de Furco (2002a), este componente gira en torno al grado de motivación y número de incentivos que se ofrece a los docentes para la realización del ApS y, de manera separada, al grado de reconocimiento a éstos por dicha implicación en su proceso de revisión, promoción y *tenure*⁹⁹. De lo anterior, distinguimos el *reconocimiento* (de los incentivos) por su enlace con el proceso evaluativo del profesorado.

Ciertos autores reflejan los incentivos y/o reconocimiento del profesorado como críticos para el ApS: para su expansión (Holland, 1999)¹⁰⁰; para su sostenimiento (Vogel *et al.*, 2010); y crítico para fijarlo en la cultura institucional (en Lewing y Shehane, 2017)¹⁰¹.

En relación con los incentivos, encontramos: “pequeños fondos, sabáticos, fondos para conferencias de aprendizaje-servicio, etc.” (Furco, 2002a, p. 8); así como, *fellowships*, liberación de tiempo, porcentajes de tiempo reconocidos al emplear el ApS (Vogel *et al.*, 2010)¹⁰². Rubin (1996) por su parte señala que: “a pesar de que algunos miembros individuales del profesorado diseñan y enseñan asignaturas de aprendizaje-servicio como parte de su carga regular de asignaturas o a través de la supervisión de un estudio independiente, colleges y

⁹⁷ Incluye profesorado y líderes académicos senior.

⁹⁸ Para facilitar la lectura empleamos los términos “incentivos” y/o “reconocimiento”, tomando como referencia la distinción de la rúbrica de Furco (2002a). No obstante el lector ha de considerar las particularidades de los conceptos que mencionan otros autores y herramientas de evaluación.

⁹⁹ El *tenure* es referido como una posición indefinida que sólo puede terminar en determinados casos (American Association of University Professors, s.f. *Tenure*. Recuperado el 25 de junio, 2022, de <https://www.aaup.org/issues/tenure>).

¹⁰⁰ Refiriéndose Holland a un sistema de incentivos, donde viene incluido el reconocimiento planteado en Furco (2002a).

¹⁰¹ Refiriéndose Lewing y Shehane (2017) en sí a “la manera en cómo el aprendizaje-servicio es apoyado en el proceso de revisión, promoción y *tenure*” (p. 222).

¹⁰² En otros instrumentos de evaluación no necesariamente de ApS, encontramos ayudas para investigación y programas, participación en comités de CE, elegibilidad para premios (Carnegie Foundation, 2020); participación en redes de CE (Saltmarsh *et al.*, 2019); reducción de carga de trabajo, asistentes de enseñanza (CAS, 2018, aunque esto visto como lineamiento, es decir, sugerencia); brindar desarrollo profesional, iniciativas de reconocimiento (Bonner Foundation, 2018).

universidades buscando fortalecer e incrementar el aprendizaje-servicio encuentran formas para brindar al profesorado liberación de tiempo o pago adicional” (p. 309).

En cuanto al reconocimiento en el proceso de revisión, promoción y *tenure* (que para Saltmarsh *et al.*, 2019, presenta un mayor obstáculo que los incentivos), hemos de considerar los retos que ello puede abordar. Por ejemplo, la posibilidad de valorar en mayor medida una cultura tradicional donde el profesorado adopta un rol más como experto o investigador, que con respecto a los que lideran proyectos de *community engagement* (Sandmann y Weerts, 2008; Weerts y Sandmann, 2008); en Cheng *et al.* (2016) se expone cómo el *community engagement scholarship* puede no llegar a tener un mismo valor, ya sea en publicaciones de interés institucional (por no adecuarse a un sistema de valoración tradicional) o por no provenir de fuentes de financiación tradicionales (Cheng *et al.*, 2016), cuestión que parece busca paliarse en la rúbrica de Gelmon *et al.* (2005)¹⁰³.

Por otro lado, en el estudio de Bell *et al.* (2000) se refleja que, aun habiendo un esquema de reconocimientos para promover el ApS, los docentes podrían no integrarlo en sus asignaturas de tener una percepción negativa por parte de sus pares o de la administración¹⁰⁴ (citado en Furco, 2001); cuestión que en Weerts y Sandmann (2008) un entrevistado expuso al señalar que aplicar el *engagement* ponía en riesgo su trabajo o no percibía un interés hacia éste por parte del comité de *tenure*. Esta percepción negativa del ApS o el *engagement* para la revisión, promoción y *tenure* de profesorado, así como la dificultad que pueden abordar los comités al momento de pretender evaluar el *servicio* en dichos procesos según Weerts y Sandmann (2008), parece haber hecho eco en Bonner Foundation (2018) y en Gelmon *et al.* (2005) al incluir cuestión relacionada¹⁰⁵.

En relación con lo anterior, para Furco (2001) los esfuerzos en otros métodos pedagógicos (como el ApS) serán vistos de forma positiva por pares y administración en aquellos campus donde se valore la innovación docente, considerando esta cultura como un

¹⁰³ Gelmon *et al.* (2005) incorporan una serie de componentes relativos al *community engaged scholarship*, en el que, entre otras cosas, se mide el grado de reconocimiento que el CES tiene en el proceso de evaluación, (incluyendo, su incorporación explícita en procedimientos y políticas relacionadas); el que sus productos tengan un valor, como lo tienen las publicaciones en *peer-reviewed journals*; que si se trata de *papers* se valore la colaboración interdisciplinaria de forma similar a los papers de un único o primer autor; el valorar también los tipos de financiamientos ligados a las actividades de CES frente a fuentes de financiación tradicionalmente valoradas (Gelmon *et al.*, 2005).

¹⁰⁴ Hallazgo presente en *community colleges*, instituciones públicas y privadas.

¹⁰⁵ Pues por ejemplo, en uno de los indicadores del Bonner Foundation (2018), el nivel más bajo del indicador no sólo habla de no contar con una estructura de reconocimiento para el ApS u otro, sino también agrega el que muchos perciban a éstos como un obstáculo para el proceso de promoción y reconocimiento. Y, para el caso de Gelmon *et al.* (2005), se incluye como indicador el que los miembros de comité de este tipo de procesos sean capacitados con respecto al *community engaged scholarship* (componente 6.10).

medio para acrecentar la masa crítica de profesorado involucrado. No obstante, para el caso de instituciones enfocadas a la investigación, Furco (2001) considera necesario que los docentes estén convencidos de que el ApS puede mejorar su desempeño como investigadores y académicos¹⁰⁶. Esto último nos recuerda a Weerts y Sandmann (2008) donde se señala, que entre unas retribuciones monetarias/reconocimiento o la mejora a la enseñanza/investigación dado el *engagement*, hay una mayor probabilidad de participar en la medida en que mejore la enseñanza/investigación¹⁰⁷.

Lo anterior nos sugiere una relevancia por conocer qué incentivos o compensaciones buscaría el profesorado (en su contexto institucional) por desarrollar este tipo de actividades, pero también de considerar para ello, a quiénes nos estaríamos dirigiendo, pues, por ejemplo, en atención a Holland (2016) las nuevas generaciones (millennials, generación Z) podrían estar más abiertas a emprender el *engagement*.

Por otro lado, si bien en un estudio de caso de Swanson (2008) hubo quienes sintieron que su implicación en ApS les afectaba o no aportaba en la promoción, revisión o *tenure*, por el contrario otros sacaban provecho del ApS para apoyarles en la misma. Si bien en uno de los casos se reportó un incremento de la carga de trabajo al aplicar el ApS¹⁰⁸, algunos docentes continuaron por motivación intrínseca, mientras que otros combinaron sus esfuerzos de ApS con otras labores académicas, resultando, según Swanson, más exitosos¹⁰⁹. Otra forma de apoyo podría ser la combinación de los esfuerzos de ApS con la disciplina, pues para Furco (2001) mientras más vinculados estén ambos, mayor será la probabilidad de que el ApS sea considerado una parte importante del trabajo.

No obstante lo anterior, ha de reconocerse la limitación que presenta el ApS al supeditarse (por lo general) a un semestre o curso académico, cuyos logros o resultados pueden verse limitados por ejemplo frente a otras experiencias de *community engagement*.

Por otro lado, si bien el apoyo institucional puede facilitar la incorporación del ApS en las asignaturas, así como liberar carga al profesorado, hemos de considerar la posibilidad de que ello no resulte ser suficiente para docentes, pues por ejemplo en Swanson (2008) uno de los entrevistados señaló que a pesar de sentir mucho apoyo en cuanto a infraestructura, ello no

¹⁰⁶ Para Lewing y Shehane (2017) la vinculación del ApS con la enseñanza, el scholarship y el servicio, como una forma de apoyo a los mismos, puede ayudar a que no se convierta en una práctica marginada.

¹⁰⁷ Los hallazgos reflejados en Weerts y Sandmann (2008) varían según los casos y el tipo de institución ya sea *land grant* o de investigación pública urbana.

¹⁰⁸ En los hallazgos Swanson (2008) refiere una percepción, por parte del profesorado, de que el ApS le suma a la carga de trabajo.

¹⁰⁹ Docentes habían publicado exitosamente dichas experiencias e investigación en ApS en guías, libros y *journals* de revisión de pares, participado en conferencias nacionales presentando su trabajo y recibiendo subvenciones externas para apoyar su trabajo (Swanson, 2008).

era compatible con el paquete de compensación y *tenure* que había. Si bien en materia de *community engagement*, el apoyo institucional parece también ser relevante en los procesos de cambio en los incentivos y reconocimientos de profesorado según se refleja en Saltmarsh, Wooding y McLellan (2014).

Finalmente, según reflejan ciertos autores, no hay que olvidar el reconocer a los departamentos o unidades académicas que incentivan este tipo de prácticas o a docentes que asumen el liderazgo (Votruba, 1996; Swanson, 2008; Saltmarsh *et al.*, 2019)¹¹⁰; así como el explorar la posibilidad de involucrar a los socios comunitarios en los procesos de incentivos y reconocimientos del profesorado (Gelmon *et al.*, 2005; Kecskes, 2008b)¹¹¹. Tampoco, la labor que *desde afuera* puede apoyar a estos procesos de reconocimientos (O'Meara, 2011)¹¹².

En cuanto a aspectos relevantes adicionales a lo ya señalado, aportados por otros instrumentos de evaluación (no necesariamente de ApS), es interesante cómo Campus Compact (2014?) y Carnegie Foundation (2020) incorporan a los departamentos en este tipo de procesos, pues por ejemplo, en el primero se marca una evolución en cuanto a la integración del *service engagement* en el proceso de revisión de los docentes, que inicia no teniéndola, pasando por algunos casos según la posición, posteriormente en algunos departamentos y ya en un último nivel, a ser parte de todo el campus. Por su parte el Carnegie Foundation (2020) pide evidencia de ese reconocimiento al *community engagement* en las políticas relativas a la promoción y *tenure*, preguntando no sólo a nivel institucional, sino también por Escuela y/o departamento.

2.3 Dimensión III: Apoyo e involucramiento de estudiantes en el ApS

Sensibilización de los estudiantes

¹¹⁰ Votruba (1996) brinda un ejemplo de cómo unidades que buscaban incorporar la *extensión* en su planeación anual, eran elegibles para financiación. En Saltmarsh *et al.*, 2019, se señalan como elementos de la rúbrica un premio al *engaged department*, que el CES cuente con un espacio en el currículum vitae del *college* o el haber un criterio de retribución por el CES. Finalmente, en un caso de estudio de Swanson (2008), el *Service Alliance* apoyó a docentes que asumieron el liderazgo en ApS, a través de remuneraciones y premios, y por otro lado, se brindaron subvenciones para los proyectos de ApS a docentes con experiencia en ApS que brindaron talleres de desarrollo profesional (Swanson, 2008).

¹¹¹ Si bien en materia de *community engagement*, en la rúbrica de Gelmon *et al.* (2005) se refiere sobre la participación de socios comunitarios en los procesos de evaluación a docentes con cartas de apoyo o, por ejemplo, participando en comités de revisión/evaluación; y, en la rúbrica de Kecskes (2008b) se agrega como criterio, el evidenciar que el partenariado sea de beneficio mutuo, no bastando que el docente sólo realice la actividad.

¹¹² En O'Meara (2011) se expone sobre la labor que han jugado asociaciones y redes que han abogado por el *scholarship of engagement*; así como journals que han venido publicando la labor del profesorado relacionado al *community engagement*, para presentarse a la promoción y el *tenure*.

En este componente abarcamos tanto los mecanismos que se emplean para informar a los estudiantes sobre las oportunidades disponibles en ApS para éstos, como la orientación /sensibilización que reciben los mismos con motivo del proyecto, tanto para determinar su interés en participar como para sacar un mejor provecho a la experiencia.

En su momento Furco (2002b) señaló que una literatura emergente ya sugería un rol influyente por parte de los estudiantes y departamentos en el avance y la institucionalización del ApS, aunque sugiriendo investigación adicional ante una falta de claridad. En la rúbrica de Furco (2002a) este componente versa en el tipo de mecanismos (así como su alcance dentro de la universidad) que se tienen para informar/hacer conscientes a los estudiantes de asignaturas, recursos y oportunidades en ApS para los mismos.

Por su parte, Swanson (2008) incluye entre los hallazgos de este componente lo relativo a la sensibilización que el ApS produce en los estudiantes (en cuanto a realidades de otros grupos, posición privilegiada del estudiante, contexto social donde ocurren las necesidades); así como, los elementos que según la misma incrementan dicha sensibilización, entre éstos la preparación y la reflexión (Swanson, 2008)¹¹³.

En cuanto a los medios para informar a los estudiantes sobre las oportunidades en ApS, están aquellos formales: un listado de ApS en la programación de asignaturas o catálogos de cursos (Furco, 2002a), sitios web y eventos de ApS (Swanson, 2008); y aquellos informales: el reclutamiento por parte de docentes y el *boca a boca* (Swanson, 2008). Para Jacoby (2014) los programas de asignatura (*syllabus*) han de incluir información como definición/razones del ApS, tipo de experiencia, responsabilidades y *logística* de la misma, cómo se evaluará la asignatura y sobre la reflexión a realizar; aspectos que también se refieren en el CAS (2018)¹¹⁴.

Por otro lado, en Sacavage (2009) algunos socios comunitarios recomendaron brindar a los estudiantes una preparación adicional, informarles respecto al sitio¹¹⁵, expectativas,

¹¹³ Otros elementos señalados por Swanson (2008) son la duración e intensidad de la experiencia. Si bien este tipo de sensibilización que incluye Swanson (2008) pareciese adecuarse más a una rúbrica que evalúa la calidad de las experiencias en ApS, invita a explorar sobre el papel de la reflexión en el ApS, aunado a que mostrar a los estudiantes los efectos del ApS más allá del contenido de la asignatura podría explorarse en los recursos de sensibilización, pues en el estudio de Sacavage (2009) respondientes sugirieron enfatizar en la sensibilización a los estudiantes que el ApS no es sólo para obtener una calificación.

¹¹⁴ El CAS hace referencia de incluir en el *syllabus* o programa de la asignatura, aspectos como: objetivos; actividades; aspectos de logística, incluyendo procedimientos de gestión de riesgos y responsabilidades; evaluación, etc. Es de señalar que esta referencia del CAS (2018) únicamente se hace en cuanto a experiencias co-curriculares, las cuáles si bien son de naturaleza distinta a proyectos en una asignatura profesionalizante, consideramos que corresponde al campus determinar cómo gestionar estos temas, según sus políticas e intereses.

¹¹⁵ Por ejemplo, el manual de California State University (2011) señala sobre informar a estudiantes de *emergency policies*, procedimientos en caso de accidentes, así como de la normativa relacionada con el sitio al que acuden (en comunidad). Incluye además un checklist -entendemos para el docente- que incorpora este tipo de cuestiones a ser consideradas.

limitaciones de tiempo, actitudes, conductas y vestimenta; aspectos que también aborda Jacoby (2014) y que vemos en manuales (recursos) como los de California State University (2011), Michigan State University (2015) y Altman y Fields (2018).

En este tipo de manuales también encontramos referencias sobre los *acuerdos* que asumen los estudiantes con respecto a la experiencia, como por ejemplo, en cuanto a que éstos comprenden la naturaleza y/o reconocen aspectos relacionados al *servicio* (por ejemplo, responsabilidades y riesgos del ApS, cuestiones de seguridad, de normativa del sitio, etc.), para lo cual han de mostrar su *consentimiento* con los términos de dichos acuerdos (como podría ser una aceptación por escrito) (California State University, 2011; Oklahoma City University, 2021)¹¹⁶. En relación con esto, el manual de California State University (2011) apunta dar una orientación al estudiante de forma previa a su aceptación para poder permitirle participar¹¹⁷. Si bien esto atiende al contexto, procedimientos y políticas de la universidad, todo esto nos refleja que no es sólo enterar al estudiante de las opciones que hay, sino hacerlo consciente de la actividad, lo que representa la misma (tanto beneficios como posibles riesgos), así como lo que asume con su participación. Si bien estos acuerdos que consienten los estudiantes pueden contemplarse como parte del componente de *Entendimientos mutuos*, lo mencionamos aquí como la *toma de consciencia* en el estudiante que se refleja de este componente.

En cuanto a aspectos relevantes adicionales a lo ya señalado, aportados por otros instrumentos de evaluación (no necesariamente de ApS), el Bonner Foundation (2018) aborda el uso de unos *Community Learning Agreements*, para los cuáles se ofrece un proceso de asesoría para estudiantes y socios. En la misma herramienta, se hace referencia de que los estudiantes conozcan sobre las habilidades, conocimientos y hábitos que desarrollan gracias a la experiencia; y que la institución comunique, de forma clara, el valor de involucrarse en actividades fuera del campus (Bonner Foundation, 2018).

La información de la oferta en ApS es relevante para la atracción de los estudiantes, pero también lo es una orientación de lo que gira en torno a las experiencias de ApS.

¹¹⁶ En el formato incluido en Oklahoma City University (2021) el estudiante afirma comprender las responsabilidades y tareas del proyecto, así como las guías de seguridad proporcionadas, y, entre otras cuestiones, reconoce los riesgos del ApS y autoriza el uso del producto de su trabajo. Por su parte el California State University (2011) refiere que el estudiante esté al tanto de la naturaleza del sitio donde realizará el servicio (*placement*), así como que manifieste su acuerdo con los términos respectivos, e incluye un *checklist* -entendemos para el docente- sobre aspectos a considerar con los estudiantes: “si bien la intención no es ‘asustar’ a los estudiantes para que no participen, todas las partes están mejor protegidas si se presentan los detalles del placement, se hacen preguntas y los estudiantes firman el Plan de Aprendizaje, que contiene lenguaje de consentimiento informado que garantiza que los estudiantes están al tanto de la naturaleza de su placement y aceptan los términos.” (California State University, 2011, p. 41)

¹¹⁷ Orientación en cuanto al trabajo por realizar, los riesgos asociados al mismo y el cómo han de conducirse éstos al estar en colaboración con la comunidad (California State University, 2011).

Entendemos que cuestiones como la firma de acuerdos por parte del estudiante puede no ser a primera vista contemplada por el docente para aquellas actividades distintas a las prácticas externas o de tipo voluntariado (ej. proyectos de clase), no obstante dado este tipo de referencias, es importante se explore con las áreas correspondientes de la universidad (incluyendo la jurídica, seguridad, social...) cómo abordar la orientación y asunción del consentimiento/liberación de responsabilidades que dan los estudiantes en todas las experiencias de ApS (esto en atención a Rue, 1996 y Jacoby, 2014)¹¹⁸ (y en su caso, cómo ocurre para experiencias obligatorias).

Oportunidades para los estudiantes

Este componente versa en que más estudiantes cuenten con opciones y oportunidades para el ApS, incluyendo en asignaturas relevantes del programa (*core academic courses*).

En la rúbrica de Furco (2002a), este componente gira en torno a la extensión de las oportunidades de ApS para estudiantes en la universidad (con enfoque en los *core academic courses* en fases 2 y 3), así como de quienes acceden a las mismas.

Enos y Troppe (1996) y Jacoby (2014) describen distintas opciones de ApS presentes en centros de Educación Superior, tales como experiencias para estudiantes de primer año; *internships*; proyectos finales; cursos conectados que intensifican el servicio; experiencias de inmersión (ej. veranos); *majors*, *minors* y certificados de ApS; asignaturas donde el ApS es opcional y otras donde es obligatorio; etc. La CRUE (2015) nos habla de proyectos de ApS en programaciones docentes, prácticas externas y en TFGs y TFM. Al respecto, Bringle y Hatcher (1996) señalan que “una señal de crecimiento y madurez ocurre cuando el aprendizaje servicio trasciende una colección de cursos”, dando los autores como ejemplo, contar con una currícula organizada en torno a éste (p. 227).

En relación con las asignaturas o experiencias que son de índole obligatorio, es preciso valorar los efectos de ello, como por ejemplo: resistencias en los estudiantes, que además puedan afectar a la comunidad¹¹⁹; posibles críticas según la forma que adopte la actividad (de

¹¹⁸ Tanto por lo relacionado a la logística de la actividad (gestión de riesgos, cuestiones de responsabilidad, etc.) (Jacoby, 2014), como en relación al consentimiento del estudiante en participar en el proyecto, pues por ejemplo Jacoby (2014) refiere sobre casos en los que el estudiante puede presentar reticencias para ello (ej. incompatibilidades religiosas, de conflicto moral, etc.). Lo anterior, como se señala en el manual de la California (2011), sin la intención de meter miedo a los estudiantes, pero sí informando y consintiendo para que todas las partes estén mejor protegidas. Para el caso de asignaturas obligatorias, también ha de explorarse con las respectivas áreas sobre el proceso de información, y en su caso del consentimiento del estudiante.

¹¹⁹ Por ejemplo, que al mostrar resistencia refuerce prejuicios o un cinismo hacia acciones cívicas, así como el impacto que puede originar en la comunidad o en sus compañeros, cuestiones ya abordadas en anterior Capítulo.

caer bajo una relación laboral o de considerarse a estudiantes como *mano de obra barata*¹²⁰¹²¹; compatibilidad de la actividad obligatoria con los formatos que firman los estudiantes para la liberación de responsabilidades, pues según Rue (1996) “el concepto de asunción de riesgo puede no aplicar si el servicio es obligatorio en lugar de voluntario” (p. 264)¹²²; el tiempo/costos a dedicar para monitorear el cumplimiento de requisitos (Rue, 1996); entre otros posibles efectos.

Por otro lado, si la pretensión es ofrecer oportunidades en varias áreas académicas, en Young et al. (2007) se sugiere empezar “con poco” para evitar presiones financieras o de falta de recurso humano. Mientras que Rubin (1996) señala que, adicional al financiamiento, es de considerar la disponibilidad de la comunidad: “[ese] match entre las necesidades comunitarias y los recursos institucionales” (p. 248).

En relación con quiénes han de acceder a las oportunidades de ApS, si bien en Swanson (2008) se expone sobre oportunidades que se brindan a los estudiantes *según su mérito* (por su desempeño académico, liderazgo, *servicio* y experiencia en *civic engagement*), y en Jacoby (2014) se expone sobre la falta de conocimiento y habilidades que pueden presentar los estudiantes de primer año para el *servicio*, en la fase 3 de la rúbrica de Furco (2002a) la pretensión es que haya oportunidades para estudiantes independientemente de su año, grado u

Para este caso, Rue (1996) sugiere el aprendizaje-servicio indirecto, ya sea que no involucre a la entidad y sus destinatarios o en específico a los destinatarios.

¹²⁰ La referencia de *mano de obra barata* en atención a Eby (1998), señalado en el Capítulo I.

¹²¹ Por ejemplo, el Servicio Social mexicano (que muestra compatibilidades con el ApS) es por normativa obligatorio para el estudiante que pretende graduarse de profesional (Mazón, 2012) y consiste en un servicio que brinda éste al Estado o la sociedad por un determinado número de horas en un cierto periodo de tiempo (Mungaray y Ocegueda, 1999). En Mazón (2012) se señala que, “jurídicamente, el Servicio Social es el trabajo de carácter temporal, obligatorio y mediante retribución que ejecuten y presten los profesionistas y estudiantes en interés de la sociedad y el Estado, y al ser parte integrante de los planes y programas de estudio es un periodo de la formación académica de los estudiantes” (p. 287). No obstante, también refiere que algunas leyes de profesiones de Estados de la República Mexicana -que legislan la prestación del servicio social- no lo consideran como un trabajo; así como también, “algunas no consideran que debe ser retribuido o bien disponen que es gratuito” (p. 287). En relación a esto, Venegas (1999) en su momento señaló: “La constante reglamentada al interior de las instituciones educativas, es que el servicio social será gratuito, lo cual contraviene disposiciones constitucionales y legales” (p. 99). Por otro lado, al considerarlo como un trabajo, también señaló que, si bien es obligatorio, “debe recabarse el consentimiento por escrito del interesado, habida cuenta de la garantía constitucional de libertad de trabajo: ‘Nadie podrá ser obligado a prestar trabajos personales sin la justa retribución y sin su pleno consentimiento, salvo el trabajo impuesto como una pena por la autoridad judicial...’” (p. 34). Así las cosas, podremos encontrar prestaciones de servicio social a las que no se les brinda retribución o no se consideran como trabajo, de lo cual autores como Venegas (1999) han expresado su contradicción a ordenamientos de mayor jerarquía e incluso de garantías protectoras de derechos humanos.

Si bien lo anterior es con respecto al servicio social mexicano, éste puede guardar semejanzas con el ApS e incluso ha sido considerado en algunas situaciones como ApS (Tapia, 2008, refiriéndose al servicio social curricular), por lo que es importante se analicen estos supuestos según la normativa respectiva, y cómo gestionar cuestiones de *consentimiento* y *gratuidad* cuando entra el factor de obligatoriedad (a diferencia del voluntariado, siendo el estudiante quien consiente realizar la actividad).

¹²² Para mayor referencia de los *waivers* para la liberación de responsabilidad a firmar el estudiante, consulte Rue (1996) y Jacoby (2014).

otros intereses, lo que entendemos se atiende a través de distintas oportunidades que hay en ApS ya señaladas.

Para Vogel *et al.* (2010) la demanda estudiantil es una contribución relevante a la sostenibilidad del ApS y un apoyo a su expansión. No obstante, ofrecer estas oportunidades de ApS puede abordar otros retos, como los relacionados con la gestión del tiempo de los estudiantes o la dedicación que les implicará (Sacavage, 2009; Plante, 2015), máxime si hay estudiantes que trabajan¹²³ (Phillips *et al.*, 2017). También, retos como una posible insatisfacción por parte del estudiantado en las tareas asignadas (Cuban y Anderson, 2007; Plante, 2015) o resistencias para participar (Jacoby, 2014)¹²⁴.

Para Young *et al.* (2007) la resistencia estudiantil al ApS puede verse limitada en universidades donde el servicio es parte de la cultura del campus. Por otro lado, frente a retos como el tiempo o la insatisfacción del estudiantado, además del etiquetado de experiencias o el reemplazo de la actividad¹²⁵ (Young *et al.*, 2007) o la sustitución del sitio comunitario (Jacoby, 2014), está el que los estudiantes escojan los tiempos y ubicación de la oportunidad, así como la comunidad (Phillips *et al.*, 2017)¹²⁶. Y por su parte, en atención a otros autores, Cuban y Anderson (2007) sugieren considerar la formación del estudiantado ante posibles barreras.

En cuanto a aspectos relevantes adicionales a lo ya señalado, aportados por otros instrumentos de evaluación (no necesariamente de ApS), en el Bonner Foundation (2018) se acentúa la parte del número de cursos que son ofrecidos según se avanza de nivel. Campus Compact (2014?) no sólo hace referencia respecto al número de oportunidades disponibles a nivel campus o en algunos programas de grado sino también en cuanto a su incorporación sistemática en los programas de grado y en la currícula general -lo que veremos más adelante- y el apoyo que se recibe para evolucionar el involucramiento en materia de *service engagement* (Campus Compact, 2014?). Por su parte, el Carnegie Foundation (2020) pregunta dónde se incorpora el *community engagement* (con respecto a estructuras tales como *majors*, *minors*,

¹²³ Esto último ha de considerarse para estudiantes de los últimos años, por ejemplo, para proyectos finales.

¹²⁴ Resistencias por cuestiones religiosas, de trabajo, emocionales u otras responsabilidades; razones a contemplarse si la pretensión es establecer cursos obligatorios (Jacoby, 2014).

¹²⁵ En Young *et al.* (2007) se expone cómo determinados directores de ApS de su estudio, etiquetaron como ApS aquellas asignaturas donde la actividad de ApS era obligatoria o en otras asignaturas daban la opción de realizar otra actividad, de tal forma que se atrayeran estudiantes sin sentirse obligados.

¹²⁶ Esta sugerencia puede variar según el tipo de experiencia de ApS, por ejemplo, en un proyecto de asignatura ya acordado entre el docente y el socio comunitario. También ha de considerarse las cuestiones de logística previstas en este tipo de experiencias, es decir, si las comunidades propuestas por estudiantes están alineadas con las políticas y procesos de este tipo de experiencias.

first-year sequence, core courses, etc.). Ambos instrumentos miden el número de estudiantes participantes, incluyendo su representatividad con respecto al total de estudiantes.

No obstante las oportunidades que se brindan, dónde se incorporan éstas y los estudiantes que participan, en el CAS (2018), además de referir el contar con un amplio rango de experiencias, se pide distinguir las experiencias que son de un sólo evento, las de corto plazo, las de mayor duración, etc.; donde la duración puede relacionarse con la calidad de las experiencias (Tapia, 2008). También en sus estándares, CAS (2018) incluyen factores a tener en cuenta en las oportunidades, que están relacionados con dicha calidad¹²⁷.

Liderazgo de los estudiantes

En la institucionalización del ApS, no sólo se espera el liderazgo de ciertos docentes para su apoyo, sino también de los estudiantes y socios comunitarios. Un liderazgo de estudiantes que no sólo se refleja en cómo promueven el ApS, sino también en cómo participan en las estructuras para el ApS (espacios de toma de decisión, diseño, evaluación, etc.).

En la rúbrica de Furco (2002a) este componente gira en torno al número y tipo de oportunidades a estudiantes para que asuman un liderazgo en el impulso del ApS (y de la institucionalización propiamente, en su fase 3)¹²⁸.

Entre actividades que entendemos podrían reflejar unas formas de liderazgo estudiantil, están el apoyo a docentes en las asignaturas con ApS, así como en la coordinación de las experiencias en los sitios comunitarios; la participación en el diseño e implementación de la evaluación de necesidades comunitarias, y en la evaluación del programa; actividades de *advocacy* o por ejemplo orientación a nuevos estudiantes (Bringle y Hatcher, 1996)¹²⁹. El liderazgo también puede realizarse participando en un consejo asesor de ApS, ya anteriormente señalado. También anteriormente mencionamos cómo compartiendo éstos sus experiencias de las actividades pueden, según autores, motivar a docentes y administrativos¹³⁰, por lo que también se podría considerar aquí este tipo de actividades (donde estudiantes comparten su

¹²⁷ Tales como, el seleccionar espacios para oportunidades *productivas*, colaborar con otros con expertise, etc. Se expone sobre un diseño intencionado de los programas de *civic engagement* y ApS para alcanzar los objetivos, etc. y sobre los efectos que se esperan en los estudiantes, donde además lo que se califique sea el aprendizaje, no las horas de servicio (CAS, 2018).

¹²⁸ Como referencia, en los centros que formaron parte del estudio de Welch y Saltmarsh (2013) se habló de la presencia de un alto nivel de liderazgo estudiantil, con “voz, input, un rol activo en la ejecución de community engagement curricular y cocurricular” (p. 50-51), aunque sin precisar en cuanto a institucionalización.

¹²⁹ No hay que confundir estas actividades con el protagonismo de los estudiantes en las experiencias de ApS (Tapia, 2008).

¹³⁰ Sugiriendo Furco (2002b) una mayor investigación/exploración al respecto.

“voz”), dada la posibilidad de influir en el impulso del ApS y que en Rubin (1996) se hace referencia de su participación en conferencias, presentaciones y en sesiones de reflexión.

Según Rue “el reto más difícil en asesorar a organizaciones estudiantiles y proyectos de aprendizaje-servicio llevados por estudiantes es alcanzar el balance apropiado entre *accountability*¹³¹ y autonomía”, pues aspectos como la desmotivación de estudiantes o en su caso, causar daño a éstos o comunidad pueden presentarse según cómo se gestionen dichos aspectos (Rue, 1996, p. 261). Rue (1996) sugiere apoyarse de estudiantes con experiencia y profesionales relacionados con este tipo de actividades, establecer parámetros donde estudiantes puedan ejercer una autonomía, apoyarse de la figura de docentes o consejeros graduados, y, de ser el caso, “apoyar los derechos de los estudiantes para determinar la dirección y objetivos de su programa” (p. 262).

En cuanto a aspectos relevantes adicionales a lo ya señalado, aportados por otros instrumentos de evaluación (no necesariamente de ApS), las actuaciones de líderes estudiantiles incluyen el reclutamiento de nuevos estudiantes (Campus Compact, 2014?), la tutoría/asesoría (Campus Compact, 2014?; Kecskes, 2008b) o liderar actividades (Kecskes, 2008b¹³²). En Campus Compact (2014?) cuando se habla del rol líder (en actividades de *service engagement*) en el nivel más alto del ítem *Student Involvement* se habla de un rol “activo, prominente y efectivo” realizado por muchos, y en los niveles por debajo se habla más bien de una voz en la planificación (pero no de liderazgo), o de roles de liderazgo pero más bien producto de su iniciativa, no de las decisiones del campus (p. 21). Quizás en relación con esto, ya en la fase 3 de la rúbrica de Furco (2002a) se señala un involucramiento de los estudiantes en el proceso de institucionalización.

Por otro lado, en Bonner Foundation (2018) se menciona sobre roles de liderazgo formalizados, que en cada nivel del ítem respectivo va avanzando hasta contar con roles sostenibles tanto en el programa como en los sitios comunitarios.

Incentivos y reconocimientos a estudiantes

¹³¹ “Elementos esenciales del *accountability* incluyen seguridad y protección, compromisos hechos a otros y uso de recursos institucionales” (Rue, 1996, p. 261). Por seguridad y protección, nos referimos a *safety* y *security*.

¹³² Cabe señalar que en la rúbrica de Kecskes (2008b) no se pronuncia sobre un liderazgo estudiantil con respecto a la institucionalización. El avance de sus fases en esta rúbrica gira en torno al número de oportunidades que hay para ser líderes (nulas, pocos, muchas y numerosas), lo que tienen mayor sentido en CE, al ser un mayor número de experiencias.

En este componente se abordan los incentivos y reconocimientos que se dan a estudiantes por su participación en el ApS (para promover su participación o reconocerla), aunque ha de cuidarse con ello no hacer utilitario el ApS, pues el mayor incentivo ha de ser la experiencia misma y los aprendizajes en ésta.

En la rúbrica de Furco (2002a) este componente versa sobre si se cuenta con mecanismos informales y formales de incentivos/reconocimiento a estudiantes para/por su participación en ApS. Como ejemplo, comunicados y certificados no oficiales; y en lo formal, un listado de asignaturas de ApS¹³³ y la inclusión del ApS en el expediente (Furco, 2002a).

De la revisión de autores en ApS o *community engagement/engagement* (incluyendo las herramientas de evaluación analizadas) podemos identificar otros incentivos o reconocimientos en la Tabla 6 que se incluye más adelante.

Aunado a lo señalado en Tabla 6, autores como Swanson (2008), Campus Compact (2013) y Cheng *et al.* (2016), ubican la mejora de conocimientos y habilidades en los estudiantes y/o su crecimiento personal y profesional, como un incentivo para participar en este tipo de experiencias (ApS o CE/*engagement*)¹³⁴. A lo cual consideramos estaría también el difundir los aportes a comunidad, como una forma de motivarlos.

Por otro lado, en su momento Furco (1996b) expuso sobre la discusión de si este tipo de incentivos para los estudiantes (refiriéndose específicamente a los créditos académicos extra o el cumplimiento de requisito para graduarse) podrían considerarse como una forma de compensación por su *servicio*. Señaló también cómo había opiniones distintas¹³⁵ entre quienes motivaban a dar a los estudiantes un pago, frente a quienes por el contrario lo desmotivaban incluso evitando la palabra *pay* y nombrándolo como un *living allowance*. Sobre este punto, vemos relevante atender a la normativa aplicable, en cuanto a qué tipo de compensaciones son permitidas en las actividades académicas, pues por ejemplo en las prácticas externas se permite una aportación económica pero “en concepto de bolsa o ayuda al estudio” (artículo 9 del Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios).

En cuanto a aspectos relevantes adicionales a lo ya señalado, aportados por otros instrumentos de evaluación (no necesariamente de ApS), en Campus Compact (2014?) en los

¹³³ Furco (2002b) señala “la incorporación de identificadores e insignias de aprendizaje-servicio en los calendarios de clases y catálogos de cursos” (p. 58).

¹³⁴ Algunos miembros del profesorado del estudio de Cheng *et al.* (2016) señalan como *informal reward* el que “la mayor recompensa viene de la experiencia misma” (p. 205).

¹³⁵ Refiriendo Furco (1996b) al *School to Work Opportunities Act* y al *National Community Service Trust Act*, en cuanto a opiniones divididas.

niveles más altos (4 y 5) de ítem relacionado, este tipo de cursos están incluidos en los expedientes académicos. Por otro lado, adicional a incluir las competencias de los estudiantes a desarrollar en el programa de asignatura, el CAS (2018) incluye aportar evidencia de lo alcanzado y cómo se empleó ésta para la mejora, e informar de los resultados a otros grupos. Por otro lado, indican que los programas de *civic engagement* y ApS han de alinear los resultados relativos al aprendizaje de los estudiantes con un modelo del CAS, otros modelos y el marco institucional (CAS, 2018), por lo que estas herramientas pueden orientar en lo que se espera de este tipo de experiencias, con respecto a los efectos en los estudiantes.

Tabla 6. Incentivos/reconocimientos de estudiantes según autores

Formales	ApS	CE o <i>engagement</i>
Otorgamiento de crédito académico ¹³⁶	Bringle y Hatcher (1996)	Hinck y Brandell (2000)
Ser requisito para graduarse	Furco (2002b); Enos y Trope (1996)	Hinck y Brandell (2000); Gelmon <i>et al.</i> (2005)
Preferencia en admisiones		Hinck y Brandell (2000)
Reducción de tutorías	Swanson (2008)	
Ayudas económicas (becas, subvenciones)	Swanson, (2008); Bringle y Hatcher (1996) ¹³⁷	Cheng <i>et al.</i> (2016); Gelmon <i>et al.</i> (2005); Bonner Foundation (2018) ¹³⁸
Premios	Swanson (2008); Enos y Trope (1996)	Gelmon <i>et al.</i> (2005), Bonner Foundation (2018)
Informales		
Cartas de recomendación	Swanson (2008)	Cheng <i>et al.</i> (2016)
Referencia de estudiantes en presentaciones de docentes ¹³⁹ o en revistas universitarias	Swanson (2008); Enos y Trope (1996)	
Referencia en currículum vitae ¹⁴⁰	Young <i>et al.</i> (2007); Bringle y Hatcher (1996).	Cheng <i>et al.</i> (2016); Campus Compact (2013)
Motivación verbal		Kecskes (2008)

Fuente: Elaboración propia.

2.4 Dimensión IV: Participación y asociación con socios comunitarios

Sensibilización de socios comunitarios

¹³⁶ El crédito académico es considerado el más común para el ApS según Hinck y Brandell (2000), y es visto por Bringle y Hatcher (1996) como un medio relevante para aumentar la participación de los estudiantes o mejorar su experiencia.

¹³⁷ Becas con requisitos de implementar un *servicio* o como un reconocimiento a un servicio pasado (Bringle y Hatcher, 1996).

¹³⁸ En los niveles 4 y 5 del ítem *Financial Aid Access & Stipend Support* del Bonner Foundation (2018) se refiere dar retribuciones a estudiantes de bajo recursos. En Swanson (2008) se identificó la necesidad de brindar ayudas para que pudieran acceder quienes presentaban necesidades financieras.

¹³⁹ Rue (1996) señala ayudas para la asistencia de los estudiantes a dichas presentaciones e incluso parte de regalía por su relevante implicación.

¹⁴⁰ El Campus Compact (2013) incluye que un área de servicios ayude a los estudiantes a integrar en su currículum los aprendizajes producto del *engagement* (p. 11). Young *et al.* (2007) hablan de exponer la experiencia en ApS como una habilidad para el mercado de trabajo, ante empresas que buscan empleados con características de *servicio* (citando a McCarthy y Tucker, 1999). Y Bringle y Hatcher (1996) refieren como reconocimiento a los expedientes *extracurriculares* que recopilan experiencias de ApS, y que señalamos aquí bajo el entendido de que el estudiante lo pueda usar para destacar su CV.

Entendemos a este componente como una forma de dar a conocer a las entidades aspectos como las metas y oportunidades de ApS en las que pueden ser parte; y que es en el componente de *Entendimiento mutuo* donde se aborda ya la sensibilización con respecto a la colaboración a dar a la entidad.

En la rúbrica de ApS de Furco (2002a), este componente gira en torno al número de socios comunitarios que conocen las metas de ApS que tiene la institución y las oportunidades en ApS para los estudiantes. La rúbrica habla de agentes comunitarios que establecen un partenariado con la institución, lo que entendemos puede ir más allá de entidades o colectivos sin ánimo de lucro¹⁴¹; no obstante, tanto la definición de quiénes son *socios* de la Universidad, como qué entidades/colectivos abarca el programa de ApS entendemos es una cuestión a ser definida por la universidad según lo señalado en este estudio.

De forma adicional, Rue (1996) expone sobre una sensibilización a los agentes comunitarios en cuanto a: beneficios del ApS en los estudiantes, aspectos a considerar para un trabajo más efectivo con éstos y “preocupaciones que estudiantes pueden traer al entorno comunitario”¹⁴² (p. 260). Por su parte Swanson (2008) expone, de uno de sus casos de estudio, una sensibilización a aquéllos con respecto a la misión institucional, las necesidades de los estudiantes y la influencia del servicio en los socios y estudiantes (p. 118). Aspectos que entendemos pueden ser comunicados de forma previa como una forma de atracción o ya para una determinada colaboración, como profundizaremos en el siguiente componente.

En cuanto a aspectos relevantes adicionales a lo ya señalado, aportados por otros instrumentos de evaluación (no necesariamente de ApS), es de referir que en las rúbricas de Gelmon *et al.* (2005) y Kecskes (2008b) no se abarca este componente, aunque este último abarca una identificación de agencias comunitarias por parte del departamento.

Si bien podemos diferenciar entre la sensibilización para motivar la participación de los socios comunitarios, de la centrada en la colaboración y experiencia de ApS a desarrollar, es de considerar que la información que se publica en materiales de ciertas universidades¹⁴³ explicativos del ApS (a las que tienen acceso los socios comunitarios al ser públicos) o que se le pueden brindar a la entidad, puede resultar tanto orientativa para *establecer* o continuar las

¹⁴¹ En atención a la definición de Law Insiders (s.f.). *Community agency definition*. Recuperada el 25 de junio, 2022, de <https://www.lawinsider.com/dictionary/community-agency>

¹⁴² En Swanson (2008), un trabajador de un programa federal de voluntariado señaló que, *previo al servicio*, la mayor preocupación de los socios era el que los estudiantes no se comprometieran con la organización o no fueran confiables, aunque el estudio señaló una satisfacción de los socios con el voluntariado de los estudiantes. Esto refleja la importancia de identificar este tipo de inquietudes que pueden ser un desmotivante para los socios comunitarios para participar, es decir, identificar contratiempos desde la perspectiva de los involucrados y en su caso, explorar si a través de una sensibilización se pueden aclarar.

¹⁴³ Como algunos de los ya señalados.

colaboraciones con los socios comunitarios, como también ser parte de los mismos *entendimientos mutuos* de concretarse la colaboración (es decir, para éste y siguiente componente).

Entendimiento mutuo

Entendemos este componente como la forma en que se espera sean las relaciones entre universidad y comunidad, en el que las partes tengan un conocimiento de lo que puede aportar el otro, y que haya acuerdos entre sus objetivos. En atención a otros autores/herramientas, vemos el aspirar a una reciprocidad en las relaciones que implica un mayor involucramiento del socio comunitario y reconocemos la necesidad de estructuras y contenidos en la construcción de las colaboraciones o partenariados.

En la rúbrica de Furco (2002a) este componente gira en torno al nivel de conocimiento de las partes (universidad y representantes de comunidad) con respecto a los aspectos que cada una tiene para las colaboraciones en ApS (en cuanto a necesidades, tiempos, objetivos, recursos y capacidades), así como el nivel de acuerdo entre sus objetivos para el ApS¹⁴⁴.

En relación con estos entendimientos, otros autores u herramientas reflejan aspirar hacia una *reciprocidad* en las colaboraciones. Para Jacoby (2014) hablar de unas asignaturas de ApS de alta calidad implica una reciprocidad entre las partes, donde ambas brindan y reciben. En Campus Compact (2014?) se habla de un “beneficio mutuo” y “reciprocidad” aunque en materia de *service engagement*, entendiendo el “beneficio mutuo” como el grado en que tanto universidad como miembros de la comunidad comparten “en el desarrollo y uso mutuo de espacio físico (...) y recursos mutuos”¹⁴⁵ (p. 26); y por “reciprocidad”, específicamente en temas de desarrollo curricular (que abarca el ApS), la entienden como el nivel en que los socios comunitarios son involucrados en el diseño curricular y en el desarrollo y mejora de las asignaturas relativas al *engagement* (Campus Compact, 2014?). Ambos términos de Campus Compact (2014?) reflejan ese “dar” y “recibir” que anteriormente nos señala Jacoby (2014).

¹⁴⁴ Rue (1996) nos habla de objetivos tanto del servicio, como del aprendizaje. Señalando la relevancia de que sean medibles para la determinación del éxito (o no) del programa y su continuidad. Por nuestra parte entendemos que en ese acuerdo de objetivos incluye el que los socios comunitarios conozcan las necesidades y recursos de los estudiantes, y que haya una adecuación de las experiencias según los mismos: “para que la implantación del proyecto APS no produzca efectos indeseados, hay que analizar bien cuáles son las expectativas de la entidad y además conocer bien a los alumnos: qué son capaces de afrontar y qué tipo de servicio pueden realizar” (Puig *et al.*, 2007, pp. 216-217).

¹⁴⁵ Dando como ejemplo las financiaciones conjuntas (Campus Compact, 2014?).

En relación con esa reciprocidad de Campus Compact (2014?), autores como Swanson (2008) señalan una colaboración de los socios comunitarios en la planificación (diseño), implementación y evaluación de las experiencias de ApS; colaboración que es referida en la guía de institucionalización del ApS de Grönlund *et al.*, 2017 (salvo la parte de evaluación), y en otros instrumentos (SE/CE) como los de Campus Compact (2013) y de Campus Compact (2014?), en sus respectivos apartados¹⁴⁶. Incluso las relaciones recíprocas en ApS se vinculan a la institucionalización del ApS (aunque con socios seleccionados) (Grönlund *et al.*, 2017) y a la efectividad de los programas (Jacoby, 2014).

Así, aunque la rúbrica de Furco (2002a) no refiera expresamente sobre el tener unas relaciones recíprocas en las colaboraciones, sí hace mención a un acuerdo mutuo en los objetivos y a esa consciencia *de lo que tiene el otro*, incluyendo los recursos y capacidades; lo que entendemos abre la posibilidad de que el socio comunitario pueda aportar dichas capacidades y recursos (más allá de la necesidad y los destinatarios), y con ello, la posibilidad a un modelo de *doble vía* que supere el concepto de ver a la universidad como el único experto¹⁴⁷, aunque hay que tener presente las limitaciones que mencionamos más adelante.

Esta reciprocidad puede estar relacionada con la sostenibilidad de las alianzas, si se considera la referencia de Holland y Gelmon (1998/2012) que hace ver como características de las relaciones sostenibles: la existencia de objetivos acordados por institución y comunidad, la medición de los resultados de ambos, “el empleo efectivo y mejora de la capacidad de la comunidad están basados en una clara identificación de los recursos y fortalezas de la comunidad”, entre otras (p. 198). Si bien en materia de *service engagement*, la relación entre reciprocidad y sostenibilidad parece reflejarse en Campus Compact (2014?), pues en dos indicadores, en uno de los primeros niveles se hace referencia de varios partenariados de corto plazo con una comunicación irregular¹⁴⁸ y en el último nivel la mayoría de los partenariados son recíprocos y sostenibles, con una comunicación regular en el diseño, implementación y

¹⁴⁶ Y por ejemplo, con respecto a la colaboración de los socios comunitarios en la evaluación, en el Carnegie Foundation (2020) se solicita a algunos de éstos que participen en la evaluación que presenta el campus a dicha organización.

¹⁴⁷ Si bien en materia de *engagement*, Hartley, Saltmarsh y Clayton (2010) entienden la “reciprocidad” como un involucramiento de los miembros de la comunidad en todos los aspectos de la relación (definición del problema, cómo se aborda éste, desarrollo de productos, etc.) que crea un nuevo conocimiento tomando lo de afuera, valorándose tanto el conocimiento del experto -lado académico- como la racionalidad de afuera; un proceso de co-creación que para dichos autores puede presentar un reto para líderes y practitioners del *civic engagement* al replantear estos tipos de enseñanza.

¹⁴⁸ Comunicación que según los autores atiende mayormente a cuestiones de logística.

evaluación de la experiencia¹⁴⁹. Cabe señalar que otras *herramientas paraguas* incluyen referencias de partenariados sostenibles o de una continuidad en la relación con el socio comunitario, como las de Gelmon *et al.* (2005), Kecskes (2008b), Campus Compact (2013), Campus Compact (2014?) y Bonner Foundation (2018)¹⁵⁰.

En Hollander *et al.* (2001) también se refleja una búsqueda de relaciones más profundas y duraderas, aunque además del involucramiento de los socios comunitarios en el diseño, implementación y evaluación, proponen también que el socio comunitario colabore en la gestión de los cursos de ApS, brinde orientación en éstos, supervise a los estudiantes, e incluso reciba una remuneración por coeducar junto con docentes, etc.¹⁵¹

Esta sostenibilidad y profundidad en las relaciones parece ser una pretensión para el ApS, pues según Rubin (1996) “instituciones que buscan construir programas de aprendizaje-servicio trabajan para establecer partenariados con la comunidad de largo plazo en varios niveles” (p. 306) y para Rue (1996) el éxito de los programas “descansará en parte en la fortaleza de las relaciones entre *college* o universidad y la comunidad” (p. 251).

Si bien las *herramientas paraguas* abarcan otras actividades (además del ApS), y los términos de “reciprocidad” y “beneficio mutuo” pueden variar entre autores y herramientas de evaluación, la pretensión aquí es hacer ver esa *mayor* implicación de los socios comunitarios en las colaboraciones, para su exploración en el ApS; aunque entendemos que, limitaciones de los socios comunitarios en cuanto a tiempo, recursos y dedicación (Eby, 1998); el tipo de partenariado¹⁵²; los cambios que ello implicaría en la currícula y en la cultura institucional (Holland y Gelmon, 1998/2012)¹⁵³; la interrupción de las experiencias por la terminación de los ciclos académicos (Rue, 1996)¹⁵⁴; etc., puedan ser limitantes para ello¹⁵⁵.

¹⁴⁹ Agregando en dicho nivel que esas relaciones se conviertan además en ejemplo para otros. En el Bonner Foundation (2018) se incluye un indicador relativo a tener una comunicación constante con el socio comunitario, incluyendo una visita anual, o más, a los sitios comunitarios (ítem *Partner Communication and Management*).

¹⁵⁰ En el nivel más alto del componente *Nature and Extent of Community-Institutional Partnerships* Gelmon *et al.* (2005) refiere sobre relaciones sostenidas en el tiempo. Kecskes (2008b) por su parte señala unos objetivos de largo plazo con los socios comunitarios. Y en el Bonner Foundation (2018), si bien el programa está más dirigido a un tipo de prácticas en entidades sociales, en el nivel más bajo del componente *Deep Partnerships and Multiyear Agreements* relaciona el hecho de no contar con alianzas profundas con el cambio de socios cada año.

¹⁵¹ Bonner Foundation (2018) también señala el informar e involucrar a los socios comunitarios como co-educadores, de tal forma que éstos brinden capacitación, orientación, guía y oportunidades de aprendizaje a los estudiantes.

¹⁵² Es de considerar que así como cada experiencia de ApS es única (Palos, 2015), lo mismo con respecto al partenariado (Cheng *et al.*, 2016), siendo algunos más participativos o recíprocos que otros (Cheng *et al.*, 2016).

¹⁵³ Para Holland y Gelmon (1998/2012) construir partenariados de mutuo beneficio y aprendizajes amerita un cambio en la currícula y cultura institucional que, para los mismos, representa un reto.

¹⁵⁴ Ante este reto, Rue (1996) sugiere la implementación de proyectos especiales en los *breaks* de los semestres para suavizar estas transiciones.

¹⁵⁵ Si bien en materia de *community engagement*, vale la pena considerar otros retos que pueden presentarse en los partenariados, por ejemplo, Driscoll (2008) nos habla de retos en la evaluación de la reciprocidad de las

Ahora bien, detrás de este entendimiento mutuo planteado por Furco (2002a), se refleja la necesidad de contar con una estructura y contenidos que den soporte a los entendimientos (formas de colaboración, logística, documentos de soportes, etc.) del que ambas partes puedan ser conscientes y estar conformes.

Para estas colaboraciones, Jacoby (2014) señala que varios formatos pueden ser requeridos, entre los cuales están las solicitudes para la colaboración, formatos relacionados con cuestiones de responsabilidad, acuerdos de partenariado, etc., haciendo ésta mención de formatos tanto estandarizados como adaptables a la situación particular. También, detrás de la *logística* de las colaboraciones, están otras cuestiones a abordar, como la gestión de riesgos y cuestiones de responsabilidad, transporte de estudiantes al sitio comunitario, preparación de los estudiantes para el servicio, etc. (Jacoby, 2014). Hay universidades que publican manuales para los involucrados en las experiencias de ApS (ya sea docentes, estudiantes y/o socios comunitarios) sobre lo aquí señalado (University of Maryland, 1999; California State University, 2011; Michigan State University, 2015; Altman y Fields, 2018; Oklahoma City University, 2021; California State University Channel Island, s.f.)¹⁵⁶, pues como parte de los entendimientos debe estar el visibilizar y dejar en claro a los involucrados este tipo de cuestiones, al considerar también las repercusiones legales que pueden venir aparejadas¹⁵⁷.

Es decir, en ese intercambio de recursos y elementos de las partes para las colaboraciones en ApS, ambas han de tener en claro el alcance de su colaboración, incluyendo en las cuestiones administrativas y logísticas de las experiencias (que por lo regular suceden fuera del recinto universitario) y que, como señalamos anteriormente es importante se explore con las áreas correspondientes de la universidad (incluyendo la jurídica, seguridad, social...) cómo abordar estos aspectos de colaboración y logística (en atención a Rue, 1996, y Jacoby, 2014). Cuestiones que no abordamos en este estudio a profundidad, al limitarnos a cómo son las formas de colaboración atendiendo mayormente a la rúbrica de Furco (2002a).

relaciones, de las necesidades comunitarias y de las percepciones sobre el engagement del campus. También, señala el reto de cómo darle a la comunidad un rol relevante en los planes para el engagement (Driscoll, 2008). Si bien expuso retos, Driscoll también señaló un caso de éxito de un *community college*, donde se recopiló información de las percepciones de la comunidad, así como el registro de actividades con ésta y de información evaluativa; información que fue usada para la planificación y toma de decisiones (Driscoll, 2008). En relación a lo anterior, cabe referir que en atención al *Carnegie's Community Engagement Classification*, en Campus Compact (2013) se incluye como indicador, contar con mecanismos para “brindar retroalimentación, evaluar y dialogar la reciprocidad y el beneficio mutuo” (p. 5).

¹⁵⁶ Incluso en los manuales puede darse el caso de que las universidades ofrezcan una mayor orientación y apoyo por parte de un área del campus, como se indica en algunos de éstos.

¹⁵⁷ Véase Rue (1996), Jacoby (2014) y los manuales de Oklahoma City University (s.f.); California State University, 2011, para mayor información sobre este tipo de repercusiones de índole legal.

Aportando algo adicional a lo ya señalado, por otros instrumentos de evaluación, vemos que el Bonner Foundation (2018), en su ítem *Effective Partnership Cultivation*, refiere contar con un *proceso de selección de socios comunitarios* que, en su último nivel habla de “solicitudes, acuerdos de mayor nivel y planificación estratégica de largo plazo con socios clave”¹⁵⁸. Si bien la herramienta no especifica que esto ocurra para el ApS, entendemos que esto varía según el contexto y las consideraciones propias de cada universidad; no obstante, se incluye como referencia.

Liderazgo y voz de socios comunitarios

Este componente viene a reforzar la reciprocidad esperada en los partenariados, al dar a socios comunitarios espacios dentro de la Universidad para expresar su voz y liderazgo, no sólo para atraer nuevos proyectos de ApS, sino también para un mayor beneficio a los mismos.

En la rúbrica de ApS de Furco (2002a), este componente gira en torno al número de oportunidades que tienen los representantes de los agentes comunitarios: a) como líderes en el fomento del ApS en la universidad¹⁵⁹ y b) para expresar necesidades de sus organizaciones y reclutar a estudiantes y profesorado para el ApS¹⁶⁰.

Para Swanson (2008) dar voz a los socios comunitarios implica también su colaboración en el diseño, implementación y evaluación de las experiencias de ApS, lo que vimos como parte de las relaciones recíprocas. Además, incluye en este componente su participación en talleres, lluvia de ideas para proyectos y en trabajo académico; el beneficio que reciben con motivo del *servicio*; y hace mención al *reconocimiento* a éstos, incluyendo invitaciones al campus y la celebración de las experiencias¹⁶¹ (Swanson, 2008).

Por otro lado, ya anteriormente mencionamos un consejo asesor de ApS conformado por distintos stakeholders¹⁶²; al respecto, Lewing y Shehane señalan la sugerencia de Kotter (2008) de traer a los externos para interactuar con líderes institucionales, de tal forma que, según aquéllos, este tipo de consejo asesor pueda “servir también como un mecanismo

¹⁵⁸ El mismo ítem hace referencia de una estrategia del Bonner Program, que, idealmente, involucra formatos por escrito con socios de alianzas complejas y de más de un año (*multi-year*).

¹⁵⁹ Aunque en la fase 3 de dicho componente, más que hablar de un número, se refiere sobre representantes *apropiados* que son motivados a ser defensores/embajadores de la institucionalización.

¹⁶⁰ En atención a Kecskes (2008) entendemos a estos espacios como un acceso a recursos por parte de las entidades.

¹⁶¹ Esto último nos recuerda la fase de cierre que suele presentarse en el ApS donde, entre otras cuestiones, se agradece y reconoce la labor de los involucrados (Rubio, 2015).

¹⁶² Rubin (1996) menciona que algunas instituciones cuentan con un consejo de agentes comunitarios además del de docentes/estudiantes.

potencial para apoyar los partenariados con la comunidad” (Lewing y Shehane, 2017, p. 219). Sobre este punto, vale la pena considerar la referencia que se incluye en el Carnegie Foundation (2020) (aunque en *community engagement*) en cuanto a que no basta con que la comunidad atienda a dichas reuniones u oriente, sino que se pide evidencia sobre cómo sus voces influyen en las decisiones y acciones institucionales.

Si bien en materia de *engagement*, Hollander *et al.* (2001) reflejan la voz de la comunidad como el nivel de involucramiento que tienen los socios comunitarios para poder determinar su función y contribución en este tipo de enseñanzas, así como para poder maximizar los beneficios a la comunidad. Entre sus indicadores se pregunta, sobre la disposición de recursos: a) dados a éstos para la mejora de los aprendizajes, b) para orientarlos sobre el acceso a recursos universitarios, y c) para los esfuerzos de construcción de comunidad (Hollander *et al.*, 2001). Por su parte, Cheng *et al.* (2016) señala que, “cuando los socios comunitarios son valorados y acogidos, habría de haber *rewards* y reconocimientos tangibles y discernibles por sus contribuciones” (p. 206).

Otros instrumentos de evaluación analizados (no necesariamente de ApS), como el de Gelmon *et al.* (2005), a diferencia de la rúbrica de Furco (2002a), incluye un componente adicional al de voz y liderazgo, que trata propiamente sobre los *incentivos* que se brindan a los socios comunitarios, tales como “estatus de profesor adjunto, compensación para participar en investigación o enseñanza, créditos de educación continua, acceso a recursos institucionales” (p. 11); y otro componente en cuanto a *reconocimiento* a éstos, refiriéndose a “evento de reconocimiento, certificados de apreciación, mini-subvenciones, compensación, premios”¹⁶³ (p. 12). Kecskes (2008b) también incluye los incentivos y reconocimiento, con ejemplos similares, pero cabe la duda de si los incentivos son en sí para los socios que tienen una relación *constante* con el departamento o si son para todos¹⁶⁴. Cabe precisar que, si bien la rúbrica de Furco *et al.* (2009) es de *community engagement*, ésta sigue sin incluir este tipo de componentes (incentivos y reconocimiento).

Ya específicamente en el componente de voz y liderazgo de Gelmon *et al.* (2005) y Kecskes (2008b), éste es similar al de Furco (2002a), sólo que sí incluyen ejemplos de roles de liderazgo de los socios comunitarios (facilitar reflexiones, dar charlas, colaboración en

¹⁶³ Premios o iniciativas de reconocimiento también se incluyen en Bonner Foundation (2018) (ítem *Award and Recognition*).

¹⁶⁴ Pues en el primer nivel del componente *Community Partner Incentives and Recognition* Kecskes hace referencia de “agencias comunitarias que se asocian constantemente con el departamento académico”.

investigación y en comités)¹⁶⁵, lo que puede resultar orientativo en ApS. Y en los espacios para la expresión de *necesidades*, agregan expresar también los objetivos, recursos y capacidades de los socios (Gelmon *et al.*, 2005; Kecskes, 2008b). Lo que no incluye Gelmon *et al.* (2005) y Kecskes (2008b) son las oportunidades para reclutar estudiantes y profesorado, pero que entendemos son parte de otro componente de acceso a recursos institucionales.

Si bien el componente de voz y liderazgo de Furco (2002a) no hace mención de incentivos y reconocimientos; las oportunidades de liderazgo y los espacios de expresión y reclutamiento señalados los entendemos como una especie de incentivo, de ver a las primeras como una participación a fin de velar por sus intereses en el ApS¹⁶⁶, y a los segundos, como un incentivo para continuar colaborando con la universidad.

Más allá de posibles incentivos y reconocimientos, han de contemplarse los aspectos que pueden desincentivar a los socios comunitarios a colaborar, como los posibles efectos negativos a éstos y a los miembros de la comunidad ya señalados en el Capítulo I. Al respecto, si bien en *engagement*, para Leiderman *et al.* (2002) la infraestructura del campus (refiriéndose a un centro que brinde apoyo y staff involucrado), evaluación de experiencias previas, confianza y *accountability*, claridad sobre quienes preparan a estudiantes/docentes, son *factores mediadores* que influyen a los socios comunitarios en su decisión a un partenariado, aunado a considerar otras cuestiones como, el aumento de la capacidad comunitaria y la contribución a su misión (Leiderman *et al.*, 2002).

Ya sea brindarles incentivos/reconocimiento como parte de las colaboraciones (participación en la enseñanza, reconocimiento de su labor, etc.) o para influir en el fomento del ApS (contar con espacios para acceso a recursos, participar en comités, etc.), tener presente qué incentiva a los socios comunitarios a colaborar lo vemos como parte de esa labor de *fomento del ApS*, si se considera que, citando a otros autores, Swanson señala que “los partenariados con la comunidad son esenciales para sostener los esfuerzos de aprendizaje-servicio y desarrollar el aprendizaje-servicio en instituciones de Educación Superior” (Swanson, 2008, p. 43), donde a su vez, “la participación institucional sostenida de largo plazo en el aprendizaje-servicio” incrementa la capacidad de las alianzas (Vogel y Seifer, 2011, p. 200).

¹⁶⁵ Ejemplos similares se incluyen en el Bonner Foundation (2018) en cuanto a un involucramiento en docencia, en la agenda de investigación o como miembro de consejos.

¹⁶⁶ En atención a Hollander *et al.* (2001).

2.5 Dimensión V: Apoyo institucional al ApS

Entidad coordinadora

Este componente versa sobre la presencia de una entidad, ya sea persona, centro o una estructura más compleja, cuya pretensión es que de dirección y coordinación a los esfuerzos de implementación, impulso e institucionalización del ApS, al dar asistencia a los distintos involucrados. Si bien una posición más cercana a la academia parece favorecer la legitimidad del ApS en ésta, ello no compite con la implicación de áreas como *Student Affairs* para aprovechar su expertise. Esta entidad ha de venir acompañada de otros recursos que se abordan en esta dimensión V.

En la rúbrica de Furco (2002a), este componente gira en torno a contar con una *entidad coordinadora* que asista a involucrados en el ApS (docentes, estudiantes, etc.) para la “implementación, desarrollo e institucionalización del aprendizaje-servicio” y el grado de extensión (en la universidad) y dedicación de la misma (p. 13).

Para avanzar en el proceso de incorporación del ApS, estructuras y métodos institucionales que apoyen al profesorado y staff han de establecerse (Bell *et al.*, 2000, citado en Vincent, 2010)¹⁶⁷. Decicco (2006) nos habla de una ubicación de los programas de ApS “dentro de academic affairs, student affairs, bajo la guía de un miembro particular del profesorado, dentro de un centro de aprendizaje-servicio, operado individualmente o centralizado en la educación continua” (pp. 44-45). Por su parte, Prentice, Exley y Robinson (2003) señalan 4 modelos para gestionar los programas de ApS: bajo un centro de ApS, siendo parte de otro centro, bajo un grupo de docentes y staff de *Student Affairs* y los anfitriones de ApS en los departamentos académicos.

En Bringle y Hatcher (2000) se refleja una relación entre haber una mayor institucionalización del ApS por contarse con una oficina centralizada con fondos institucionales¹⁶⁸. En Gray *et al.* (1998, citado en Furco, 2002b) y la rúbrica de Furco (2002a) más que hablar de una oficina centralizada, hacen referencia a una entidad coordinadora;

¹⁶⁷ Tal es la relevancia del apoyo institucional en el proceso de institucionalización que para Schaffer (2004) la falta de dicho apoyo mantendría al ApS aletargado o no existente en los campus de su estudio.

¹⁶⁸ Decicco (2006) también ve a la operación desde una oficina centralizada, como favorable para la efectividad de los programas de ApS. Y por su parte (aunque en los campos de *outreach* y el *engagement*), los hallazgos de Weerts y Sandmann (2008) reflejaron una mayor efectividad en las estructuras centralizadas (lideradas por un determinado nivel) para facilitar oportunidades a los socios comunitarios. En relación a esto, socios comunitarios del estudio Weerts y Sandmann (2008) mostraron frustración en la gestión descentralizada de una institución educativa, en la cual dos entrevistados reflejan como compleja y de gran tamaño, por no saber a quién acudir o cómo acceder a la institución.

señalando al respecto Furco (2002b), una aceptación generalizada en cuanto a que haya centros coordinadores para poder avanzar en ApS. En el estudio de Holland (1997) más que centrarse en si la operación era centralizada o descentralizada (para evaluar el compromiso institucional hacia el ApS), se centró en las responsabilidades del área a cargo y la accesibilidad a ésta. Para Holland (2001), “el diseño y ubicación en la organización debe ser intencional y apropiada a su cultura, pero tiene que haber infraestructura” (p. 27), lo que coincide con Gelmon *et al.* (2009) al ver a la infraestructura de apoyo como necesaria para la efectividad y sostenibilidad del ApS¹⁶⁹.

Siguiendo como marco de referencia la rúbrica de Furco (2002a) nos enfocamos en una entidad dedicada a apoyar a los involucrados para consolidar el ApS en la institución. Según referencias en este capítulo y otros autores (Rue 1996; Morton, 1996; Holland, 1997; Bringle y Hatcher, 2000; Hinck y Brandell, 2000; Woodard, 2013), entre las funciones que se vinculan a ésta se encuentran: la planificación estratégica; comunicar la misión y plan respectivos; reclutar y desarrollar al profesorado; abogar por el otorgamiento de incentivos y reconocimientos a involucrados; apoyo en la creación, mantenimiento y logística de las relaciones con socios comunitarios; identificar deficiencias y posibles oportunidades en las iniciativas esparcidas; apoyo para la evaluación y difusión de lo realizado, etc. Para Holland (1997) contar con un centro que proporcione este tipo de apoyos¹⁷⁰ resulta un facilitador en la institucionalización del ApS.

Ahora bien, para Young *et al.* (2007) y Woodard (2013)¹⁷¹, una de las estrategias más poderosas para la institucionalización del ApS es con respecto a quién se le reporta en la infraestructura organizacional. Jacoby (2014) refiere de instituciones miembros de Campus Compact que optaron por Student Affairs, otras por Academic Affairs, con porcentajes similares, y con un menor porcentaje, las que combinan ambos esfuerzos.

Si bien Furco (2002b) señaló no haber un estudio que abordara las diferencias entre estar bajo el área académica o la de *Student Affairs*, sí notó en aquel momento un número creciente bajo la parte académica, suponiendo que esto ocurría para facilitar su incorporación en la academia. Diversos autores consideran que hay una situación ventajosa al depender del área académica (Bringle y Hatcher, 2000; Woodard, 2013; Young *et al.*, 2007 y Vincent,

¹⁶⁹ Refiriendo dichos autores por *infraestructura de apoyo* a lo que se invierte en servicios y políticas para el sostenimiento e impulso de asignaturas de ApS y sus alianzas.

¹⁷⁰ Específicamente refiriéndose a “capacitación, transporte, reclutamiento, calendarización, evaluación” (p. 36).

¹⁷¹ Citando Woodard a Ackerman *et al.*, 2007.

2010)¹⁷². Una relación que, según autores, favorece la integración del ApS en la currícula, y ayuda tanto en el convencimiento del profesorado como en darle al ApS legitimidad académica (Woodard, 2013; Young *et al.*, 2007; Welch y Saltmarsh, 2013).

Cabe referir que en los hallazgos de Vincent (2010) si bien hay una ventaja del área académica respecto a la de *Student Affairs*, no se presentó un cambio significativo cuando la administración era compartida por las dos áreas. Esto a nuestra consideración es importante de analizar, pues como bien señala Rue (1996) los administradores “deben empezar con un exhaustivo entendimiento de la comunidad, incluyendo sus recursos, retos, grupos clave y dinámicas políticas”, equilibrarlo con respecto a los entendimientos en torno al aprendizaje; sobre todo si se considera que “el costo más serio asociado con fallar en coordinar esfuerzos del campus puede ser la pérdida de credibilidad dentro de la comunidad” (Rue, 1996, p. 250). Así, Morton (1996) nos habla de “una decisión cuidadosa y política sobre dónde basar el apoyo institucional...”, señalando que, independientemente de dónde se ubique, el profesorado debe sentirse apoyado (p. 289).

Por otro lado, en cuanto a quién reportarle, se refiere una ventaja para el ApS (Bingle y Hatcher, 2000) o una mayor satisfacción (Hinck y Brandell, 2000) cuando el reporte se brinda a una alta instancia¹⁷³. La mayoría de los programas exitosos de ApS presentados en Zlotkowski (1998) ubicaban al centro debajo del decano académico o el *provost* (citado en Hollander *et al.*, 2001). Aspecto que parece influir para demostrar la naturaleza académica del ApS (Jacoby, 2014).

Además de los aspectos que parecen facilitar la labor de la entidad coordinadora ya señalados, se refieren otros apoyos para su desarrollo o promoción: la literatura, colegas y redes profesionales para guiar su trabajo (Woodard, 2013); contar con al menos un miembro de tiempo completo dedicado al ApS (Furco, 2009, citado en Lewing, 2019); la sensibilización del profesorado con respecto a la existencia de la oficina y la difusión de su involucramiento (Hinck y Brandell, 2000, p. 879); entre otros aspectos, tales como la labor que puede realizar la misma con los socios comunitarios, según lo ya señalado. Si bien en materia de *community engagement*, cabe señalar que para Welch y Saltmarsh (2013) “parece que si los esfuerzos de *community engagement* son parte del trabajo académico central, estos centros son menos propensos de ser eliminados o reducidos” (p. 49).

¹⁷² Lo que va en línea con Hollander et al. (2001) quienes enuncian las coincidencias entre instituciones *serias* en el campo de “engagement”, respecto a lo ventajoso que resulta ubicar al centro en el lado académico.

¹⁷³ Refiriéndose en Hinck y Brandell (2000) al rector o decano. Y Bingle y Hatcher (2000) a una posición debajo del *chief academic officer*.

Entre los retos que puede abordar la entidad coordinadora en este proceso están: la falta de participación activa de la administración y de recursos (financiación, tiempo, espacio, transporte) (Woodard, 2013); así como el convencimiento al profesorado (*faculty buy-in*), visto por otros autores como uno de los aspectos más difíciles a la hora de implementar el ApS (Woodard, 2013).

Ahora bien, la posibilidad de que la entidad se perciba como la responsable de sostener los esfuerzos de este tipo puede hacer que otros no vean necesario involucrarse (Holland, 1997). En atención a ello, Lewing y Shehane (2017) apuntan la relevancia de un comité o coalición que apoye en el cambio institucional, un comité con una posición de poder, expertise, credibilidad y liderazgo, para alcanzar los logros de forma efectiva.

Si bien en materia de *engagement*, cabe señalar cómo Welch y Saltmarsh (2013) ven la creación de la infraestructura como un proceso evolutivo, en el que, al prosperar sus actividades, el trabajo será más complejo y expansivo, y con ello implicar mayor staff, espacio, presupuesto/recaudación de fondos; afiliación¹⁷⁴; mayor voz de otros actores (estudiantes y profesorado) y una mejor recolección y difusión de datos y resultados. Cuestión que habría de explorar si para el caso del ApS resultaría similar o si terminaría por formar parte de un esfuerzo mayor, como el *community engagement* de la universidad.

En cuanto a aspectos relevantes adicionales a lo ya señalado, aportados por otros instrumentos de evaluación (no necesariamente de ApS), vale la pena señalar cómo en Campus Compact (2014?) se refleja una evolución en torno a la entidad centralizada, partiendo de iniciativas de docentes/staff, pasando posteriormente a oficinas o departamentos no coordinados entre éstos, hasta, en los niveles más altos, contar con una oficina centralizada, y además, en el último nivel, acompañarse de un comité asesor.

Por otro lado, en el Carnegie Foundation (2020) se pregunta si se cuenta con una *infraestructura* coordinada, brindando como ejemplos, el tener un centro, red...; siendo el propósito de ello analizar si la infraestructura está dedicada a liderar, gestionar, apoyar o coordinar el CE. En relación con esto, siguiendo con el CE, Gelmon *et al.* (2005) habla de 1 o más estructuras, Furco *et al.* (2009) de un grupo de líderes institucionales, y Kecskes (2008b) de “estructuras facilitadoras” (p. 12)¹⁷⁵. De lo anterior, desprendemos que, independientemente

¹⁷⁴ Una afiliación más profunda con el área de *Academic Affairs* y con las responsabilidades y roles del profesorado, según los autores.

¹⁷⁵ Dando Kecskes como ejemplos a un comité, intermediarios (staff) y bases de datos para apoyar a los distintos grupos involucrados, en dicho componente.

de la forma que adquiriera la figura que de apoyo al proceso de institucionalización, dos cuestiones resultan relevantes: la coordinación de esfuerzos y la dedicación al tema.

Ya en cuanto a si depender del área académica o de *Student Affairs*, en Campus Compact (2014?) se evalúa que las áreas colaboren conjuntamente, reflejando en los programas sus respectivas áreas de expertise; lo que también se valora en Bonner Foundation (2018) al contar con un ítem sobre la colaboración existente entre departamentos y oficinas; y además se mide si hay o no evidencia de que la labor emprendida sea valorada, así como el posicionamiento del centro y del *staff* respectivo en la institución.

Finalmente, en ítem *Effective Coordinating Center* del Bonner Foundation (2018) se enfoca en si la entidad o estructura cuenta o no con recursos, reconocimiento y apoyo para expandir su labor; aspectos que veremos en siguientes componentes.

Entidad creadora de políticas

Si la pretensión es hacer valer el ApS, éste ha de incorporarse en las políticas institucionales necesarias para su impulso, lo que implica un reconocimiento de su valor por parte de tomadores de decisiones; pero también, la capacitación al personal respectivo para hacer valer dichas políticas.

En la rúbrica de Furco (2002a), este componente gira en torno al grado de reconocimiento del ApS como objetivo educativo esencial por parte de consejo(s)/comité(s) creador(es) de políticas¹⁷⁶, y en cuanto a si se desarrollan políticas oficiales -entendiéndolas como producto de ese reconocimiento como objetivo esencial¹⁷⁷-. En cuanto a qué políticas en ApS considerar, en los dos estudios de caso de Swanson (2008) se mencionan políticas relativas a la promoción, revisión y *tenure* a docentes que involucran el ApS¹⁷⁸; la incorporación del ApS en el expediente académico; como requisito de graduación; o en cuanto a contar con estándares para cursos de ApS de alta calidad. La guía de Grönlund *et al.* (2017) incluye un indicador respecto a incorporar el ApS a la política educativa, poniendo como ejemplos su

¹⁷⁶ En rúbricas como la de Gelmon *et al.* (2005) y Bonner Foundation (2018) señalan como ejemplos al consejo de administración, el senado del profesorado, el consejo de decanos y el consejo asesor. Cabe señalar que en la rúbrica de Furco (2002a) en sus dos primeras fases se refiere comités/consejos oficiales e influyentes y en la última fase no precisa al respecto. De lo anterior, entendemos que ya se extiende el tema entre distintos comités, esto si consideramos que en Gelmon *et al.* (2005) y Bonner Foundation (2018) en sus niveles más altos incluyen a todos los comités o consejos.

¹⁷⁷ Este entendimiento al no precisar Furco (2002a) sobre qué políticas.

¹⁷⁸ Bonner Foundation (2018) hace referencia de modificación de políticas en cuanto al *tenure*.

incorporación en la financiación o evaluación. Y por su parte Morton (1996) hace referencia a políticas de transporte o de gestión de riesgos.

Cabe señalar que para Morton (1996) “comités de currícula y cuerpos de políticas similares por lo regular juegan un rol de opinión de líder en el establecimiento de un clima positivo o negativo para nuevas iniciativas académicas”, con lo que para la autora dicho clima “es un factor relevante en determinar si una iniciativa recibirá un continuo apoyo institucional” (p. 292); de esto, la importancia de conocer el reconocimiento que dan al ApS comités relacionados.

No obstante la existencia de políticas en la institución que apoyen el *servicio*, no necesariamente implica el que estén operacionalizadas¹⁷⁹, sugiriendo Holland (1997) el considerar evidencia específica cuando se evalúe al respecto.

En cuanto a aspectos relevantes adicionales a lo ya señalado, aportados por otros instrumentos de evaluación (no necesariamente de ApS), Gelmon *et al.* (2005) añade un componente relativo a dar capacitación a los miembros de comité de revisión, promoción y *tenure* de profesorado, a fin de asegurar su entendimiento con respecto al *community engaged scholarship*, su naturaleza, documentación y evaluación. Elemento similar se señala en la rúbrica de Saltmarsh *et al.* (2019) aunque refiriéndose a los procesos de revisión de personal. Lo que nuevamente refleja que no basta con su creación sino también el capacitar a quienes resulten involucrados para su operacionalización.

Una mayor orientación en el tema de Políticas se puede encontrar en el CAS (2018), el cual, entre otras cuestiones, incluye estándares sobre cuestiones éticas, y sobre obligaciones legales y responsabilidades, a incorporar y/o tener en los programas de *civic engagement* y ApS¹⁸⁰. Incluyendo, además, otros estándares en cuanto a contar con políticas y procedimientos sobre: operaciones u otros aspectos con implicaciones legales¹⁸¹; relativos a amenazas, emergencias y situaciones de crisis; así como con procedimientos para la gestión de riesgos; entre otras cuestiones (CAS, 2018). Aspectos que, como ya vimos en componente previo, han de considerarse en la logística de la experiencia de ApS (gestión de riesgos, responsabilidades, etc.).

¹⁷⁹ Como se reflejó en algunos estudios de caso de Holland (1997).

¹⁸⁰ Uno de los estándares hace referencia en cuanto al cumplimiento de normativa, políticas y procedimientos que le impliquen a la institución obligaciones legales, riesgos o responsabilidades en torno a dichos programas (CAS, 2018).

¹⁸¹ Por “otros aspectos” entiéndase transacciones y tareas, según el estándar. Y además señalando el estándar que dichas políticas y procedimientos sean por escrito.

Otras políticas que se enuncian son las relacionadas con las estructuras institucionales de apoyo (Bonner Foundation, 2018), para la gestión de recursos (CAS, 2018), e incluso, se refiere sobre políticas a nivel Facultad y departamento (Campus Compact, 2013).

Equipo de trabajo

En el proceso de institucionalización del ApS, no sólo resulta relevante el número de integrantes encargados de impulsar el ApS sino también aspectos como su dedicación a éste, cómo se financian los puestos de trabajo y la posición que tienen éstos dentro de la institución para influir en su adopción.

En la rúbrica de ApS de Furco (2002a), este componente gira en torno al equipo de trabajo que dedica esfuerzos para el impulso e institucionalización del ApS: su entendimiento al ApS, su nivel de dedicación e influencia; el tipo de financiación de sus posiciones, así como el número de integrantes.

En Vogel *et al.* (2010) se señala que, para promover la sostenibilidad del ApS, es relevante contar con un *champion* con estatus suficiente dentro de la institución, que cuente con habilidades para trabajar con los distintos involucrados, y además, *con tiempo* para poder llevar a cabo las estrategias.

Entre las cualidades o habilidades esperadas de un líder o director del ApS, autores señalan a la creatividad, habilidad y liderazgo para maximizar la experiencia y para mantener las relaciones con los socios comunitarios (Vogel *et al.*, 2010); otros refieren en cuanto a las de expertise, educación, capacidad de influir a otros y comunicativas (Vincent, 2010); o las de liderazgo pero también el ser un miembro de profesorado respetado por colegas e involucrado en investigación (Hinck y Brandell, 2000). En relación con esto, si bien en *service engagement*, cabe referir cómo en Campus Compact (2014?) se señala que la oficina centralizada sea liderada por un administrativo con cargo *senior*.

En cuanto al número de personas que han de conformar el equipo de trabajo para influir en el impulso e institucionalización del ApS, en Furco (2009) se señala tener al menos un miembro de tiempo completo dedicado al ApS (citado en Lewing, 2019), lo que va en línea con el estudio de Vincent (2010) que arrojó que aquellas instituciones con menos de un empleado o sin dedicación a tiempo completo, presentaban una institucionalización significativamente menor que con respecto a las que tenían al menos un empleado de tiempo completo. Aunque esto también puede depender de la extensión del programa, como se refleja

en Welch y Saltmarsh (2013)¹⁸². En Rubin (1996) se señala como “varios programas de aprendizaje-servicio traen al profesorado a posiciones de staff temporales”, para realizar labores relacionadas con el ApS (p. 310).

En cuanto a aspectos relevantes adicionales a lo ya señalado, aportados por otros instrumentos de evaluación (no necesariamente de ApS), vemos cómo en Gelmon *et al.* (2005) y en el Bonner Foundation (2018) se evalúa en cuanto al tiempo que dedican las personas que conforman el equipo, y en su caso, el reconocimiento (en pago) de ello. Al respecto, en el componente de *Staff Support of Community Engagement* de Gelmon *et al.* (2005), su nivel intermedio abarca la existencia de personal cuya función es incorporada a la carga de trabajo actual, no siendo pagada de forma adicional; y en el Bonner Foundation (2018), se pregunta si los puestos del *staff* para el centro se comparten con otras funciones, e incluso introduce un rango de cuántos FTE (*full-time employee*) se han de tener en relación con iniciativas de CE según el número de estudiantes en la universidad.

Según estándares de CAS (2018), los programas de *civic engagement* y ApS han de incluir FTE o de medio tiempo, conformados por docentes, staff, administradores y paraprofesionales (voluntarios, practicantes, etc.), que colaboren con otras áreas o personas necesarias para el éxito de dichos programas; lo que incluye una colaboración para el diseño e implementación de las experiencias (CAS, 2018).

Financiación

La financiación refleja un compromiso de la institución en el tema, de ahí la importancia de identificar si el programa de ApS está soportado mayormente por *recursos fuertes* institucionales o por una financiación externa y de corto plazo, la cual, si se retira, puede afectar al programa de no contar con otros recursos. Una financiación que no sólo contemple los gastos institucionales, sino también los costos asociados a las experiencias.

En la rúbrica de ApS de Furco (2002a), este componente gira en torno a los recursos que financian¹⁸³ las actividades de ApS, distinguiéndolos en recursos blandos (fondos a corto

¹⁸² Si bien en el estudio de Welch y Saltmarsh (2013) los resultados son en torno al equipo de trabajo para el *community engagement*, vale la pena señalar cómo los mismos arrojan que una evolución y expansión del programa requerirá ir sumando integrantes y al menos un director cualificado de tiempo completo (p. 46). Si bien esto va más allá del ApS, puede reflejar que la conformación del equipo dependerá de la extensión del programa y los objetivos del campus.

¹⁸³ Empleamos el verbo “financiar” apoyándonos de la traducción al castellano de dicha rúbrica (Furco, 2003), toda vez que la rúbrica de Furco (2002a) emplea el término “supported by (...)” (p. 14).

plazo) externos a la universidad y los recursos fuertes de la universidad, aspirándose a que estos últimos se conviertan en la principal fuente de financiación.

Young *et al.* (2007) describe el *hard money* y *soft money*: el primero “derivado de fondos estatales, matrícula y tasas, ciertos ingresos de endowments, etc., y controlado por la universidad” y el segundo “gifts, grants, contratos, etc. los cuales son brindados por agencias externas y sujetas a ciertas restricciones contractuales” (p. 354). Para Jacoby (2014) “el presupuesto operativo institucional central está basado en una combinación de fondos estatales, matrículas y tasas” (p. 200)¹⁸⁴.

Para Holland (2001) una mentalidad “grant-to-grant” (dependiente de recursos blandos) hace vulnerables los proyectos de *engagement* (p. 28), habiendo programas que iniciaron con apoyo de fondos externos y se cayeron al retirarse éstos (Hollander *et al.*, 2001). Por el otro lado, en los hallazgos de Bringle y Hatcher (2000), las instituciones con fondos institucionales dedicados al ApS reportaron una mayor institucionalización versus aquellos apoyados por fondos externos (aunque en Decicco, 2006, no se reflejó lo mismo con respecto a la dimensión de profesorado, aparejándolo a que éste no siempre está motivado por incentivos monetarios). Según Decicco (2006) hay que ver cómo se financiará el ApS en el largo plazo con recursos propios, pues para éste, obtener fondos de muchas fuentes, al azar y sin consistencia, hace probable que no ocurra la institucionalización. Al respecto, si bien Rubin (1996) considera que para que un programa sea sostenible se requiere de un financiamiento estable, entendemos que esto no es limitativo, pues la misma expone sobre la búsqueda de variedad de fuentes, señalando cómo centros grandes (que coordinan esta clase de programas) se han conformado por ambos tipos de financiación (internos y externos).

En cuanto a en qué emplear los recursos, Rubin (1996) señala que “la financiación para el aprendizaje-servicio es necesaria para el desarrollo y soporte a profesorado, apoyo financiero al estudiante y staff e implementación del programa” (p. 28). En Swanson (2008) se refieren gastos de contratación de personal; para las asociaciones que brindan apoyo al proceso; gastos en temas de evaluación, acreditaciones y *accountability*; así como los recursos para apoyar a los grupos involucrados en el programa. No obstante lo anterior, en definir la financiación han de considerarse también los verdaderos costos que pueden venir asociados a las actividades¹⁸⁵,

¹⁸⁴ Ante la referencia de Jacoby (2014), para el caso de estudio no consideramos los donativos como parte de la financiación interna.

¹⁸⁵ Cicero-Johns (2016) expone cómo ante la naturaleza gratuita del *servicio* puede darse el caso de que gastos de gestión del proyecto no sean considerados como costos, como sucedió con uno de los respondientes. Lo que se reflejó con otros respondientes de su estudio, donde el 57% de éstos señalaron que los costos en supervisión, provisiones, así como de transporte, representaron más de lo considerado al momento de implementarse.

entre éstos, Jacoby (2014) menciona el “pago por sobrecarga o course release por el tiempo del profesorado” o el apoyo brindado por personal de la universidad, en temas de partenariados, marketing, evaluación, etc., gastos que para la autora “pueden nunca aparecer en el presupuesto del centro de aprendizaje-servicio” (p. 200).

Por otro lado, se ha de analizar la cantidad a destinar al programa, pues ello parece estar asociado al nivel de institucionalización o de sostenibilidad de los programas (Decicco, 2006; Vicent, 2010)¹⁸⁶. Al respecto, Hollander *et al.* (2001) exponen lo común que es que una institución reconozca los beneficios del *engagement*, sin invertir lo necesario para éste.

En cuanto a dónde obtener los recursos, Decicco (2006) expone como métodos de financiación internos para los programas de ApS: formar parte del presupuesto general, la subvención interna o a través de fondos para el desarrollo de profesorado. En cuanto a los externos, refiere las subvenciones privadas o del gobierno (Decicco, 2006). En el estudio de Cicero-Johns (2016) se reportaron distintas formas de financiar las experiencias de ApS: fondos institucionales, ayudas, donativos¹⁸⁷, patrocinios corporativos, colegiaturas y tasas estudiantiles, así como recaudaciones lideradas por estudiantes.¹⁸⁸

Han de considerarse posibles retos en torno a la financiación, como podrían ser los recortes de presupuesto (Cicero-Johns, 2016), donde administradores tengan que eliminar los costos que no compaginen con el *core* institucional (Prentice *et al.*, 2003); o los retos que se presentan en la evaluación de los impactos, mencionados en Capítulo anterior, para justificar lo financiado.¹⁸⁹ En relación con lo anterior, Prentice *et al.* (2003) exponen hacer valer el vínculo del ApS con la mejora de los aprendizajes para su sostenimiento (p. 6), mientras que para Jacoby (2014) el vincularlo con prioridades institucionales puede apoyarle en su financiación. En relación a esto, Bringle y Steinberg (2010) señalan que los administradores cuestionan los resultados en los objetivos académicos¹⁹⁰, por lo que la evaluación toma un papel relevante,

¹⁸⁶ En el estudio de Vincent (2010), a partir de determinada cantidad, se muestra una relación entre el presupuesto destinado a las actividades de ApS y el nivel de institucionalización del ApS en el centro (p. 80). Por su parte Decicco (2006) señala que la facilidad en la obtención y distribución de fondos a un presupuesto anual para el ApS parece relacionarse con el nivel de institucionalización de las dimensiones planteadas por Furco (2002). Cabe referir a Young *et al.* (2007) que señalan que, si bien su muestra no es lo suficientemente amplia, “parece haber una relación positiva entre el número de años que ha existido el programa de aprendizaje-servicio y el tamaño de los presupuestos operativos actuales” (p. 362).

¹⁸⁷ Incluye “foundation/endowment” y “major gifts” (Cicero-Johns, 2016, p. 92).

¹⁸⁸ Dentro de los recursos internos a ser asignados, Hollander *et al.* (2001, p. 13) consideran también al espacio que se le concede a un centro de *engagement* dentro de la universidad.

¹⁸⁹ Si bien en materia de *engagement*, cabe considerar la referencia de Sandmann y Weerts (2008) en cuanto a los retos en financiación que se pueden abordar de competir el presupuesto con la investigación o con el *tuition-generating instruction* (Sandmann y Weerts, 2008, p. 192).

¹⁹⁰ Cicero-Johns (2016) concluye que los administradores de su estudio consideraron que valía la pena invertir en ApS por cuestiones como aprendizaje, recaudación de fondos, atracción y retención de estudiantes; aunque es de precisar que casi la mitad de éstos no veían al ApS como una causa de retención estudiantil (Cicero-Johns, 2016).

máxime si se espera que los administradores absorban los costos una vez terminado el apoyo externo (Rubin, 1996; Cicero-Johns, 2016).

Entre otras cuestiones que pueden apoyar a obtener financiación, Swanson (2008) señala la colaboración estratégica con otros programas y con el profesorado para una eficiencia de costos; Decicco (2006) propone contar con ítems específicos en el presupuesto (ítems de salarios, remuneraciones a docentes, presupuesto para conferencias, etc.) que, según dicho autor, quienes cuentan con éstos están más inclinados a institucionalizar el ApS versus quienes no tienen recursos comprometidos; y Rubin (1996) menciona a aquellos programas con “apoyo institucional y relaciones fuertes con organizaciones comunitarias¹⁹¹” (p. 311). Autores como Weerts (2007) y O’Meara (2011) señalan el apoyo de *alumni* para temáticas de *engagement*. Si bien en materia de servicio/*outreach*, en la Kellogg Commission (1999) se refiere, entre otras cuestiones, a la reasignación de recursos¹⁹² y un fondo conformado con aportaciones públicas o privadas (“federal-state-local-private matching fund”) como posibles alternativas para el aseguramiento de fondos (pp. 49-50).

En cuanto a aspectos relevantes adicionales a lo ya señalado, aportados por otros instrumentos de evaluación (no necesariamente de ApS), en indicador de Hollander *et al.* 2001, se cuestiona si el campus cuenta con una financiación adecuada “para establecer, mejorar y profundizar el trabajo basado en comunidad en el campus” (p. 6). En el Campus Compact (2013) (conformado por el análisis de distintos instrumentos), entre los indicadores más mencionados por éstos se refiere contar con una financiación interna continua, el cual es dividido por Campus Compact (2013) en: infraestructura, oficina y staff; proyectos de corto plazo o iniciativas sostenidas; incentivos internos; alianzas; premios a docentes; becas a estudiantes; asistentes en docencia (para ApS).

Entre los costos referidos en el Carnegie Foundation (2020) se incluyen algunos de los señalados en el párrafo anterior, y se pregunta sobre los recursos que se invierten en los partenariados o en la misma comunidad; cabe señalar que en el cuestionario no se requieren los *embedded costs*, dando como ejemplo los salarios de los docentes cuando es parte de su carga laboral ordinaria.

¹⁹¹ En el documento de la Kellogg Commission (1999) se señala que “la mayor promesa de un mayor apoyo financiero recae en desarrollar y extender nuevas formas de partenariado entre universidad y agencias públicas, y universidades y el sector privado” (p. 50).

¹⁹² En Hollander *et al.* (2001) refieren sobre aprovechar recursos existentes para potenciar las nuevas actividades, dando como ejemplo, el uso de *summer scholarship funds* para el desarrollo del ApS.

Por otro lado, en un indicador de Campus Compact (2014?) además de señalar un rango de porcentaje¹⁹³ de financiación interna para el *service engagement* que va aumentando según avanza el nivel, en su nivel más alto incluye la consideración del SE en el desarrollo de presupuestos administrativos. Por su parte el CAS (2018), incluye estándares relacionados con la planificación y gestión financiera.

Apoyo administrativo

Cuando hablamos de “apoyo administrativo” nos estamos refiriendo al apoyo de aquellos líderes de alto rango dentro de la institución, necesario para que *la maquinaria camine*. Más allá de la retórica que se traduzca en misión, presupuesto, políticas, instrucciones y/o una motivación hacia otros tomadores de decisiones para que las cosas avancen.

En la rúbrica de ApS de Furco (2002a), este componente gira en torno al nivel de entendimiento del ApS por parte de líderes administrativos de la institución (sin precisar qué líderes)¹⁹⁴, así como de su apoyo “para hacer al aprendizaje-servicio una parte importante y visible de la labor del campus” (p. 14).

Para la Kellogg Commission (1999), frente a una mentalidad dirigida a la investigación y el aprendizaje, que deja al *engagement* para el área de *extensión*, ve necesario un liderazgo para el cambio de dicha mentalidad.

“Shumer (1997) sugirió que un apoyo administrativo sólido es necesario para que los programas de aprendizaje-servicio sean efectivos y prolongados” (citado en Decicco, 2006, p. 44); similar a la opinión en Vogel *et al.* (2010), donde se expone como crítico para la sostenibilidad¹⁹⁵. Reconociendo autores como Hick y Brandell (2000) el rol relevante que presidentes y decanos pueden tener para atraer un respaldo y ambiente favorable para el ApS¹⁹⁶,

¹⁹³ En el Carnegie Foundation (2020) también se refiere sobre porcentaje o cantidad en dólares de las asignaciones presupuestarias.

¹⁹⁴ A diferencia de Furco (2002a), la rúbrica de Gelmon *et al.* (2005) describe quiénes integran el apoyo administrativo, señalando al presidente, *chief academic officer*, *trustees* y decanos. Por su parte, la matriz de Holland (2006) expone como líderes a presidentes, vicepresidentes, decanos, *chairs*. Si bien esto puede servir de orientación al lector, consideramos que dependerá del contexto universitario, es decir, de quienes se requiera el apoyo (como líderes administrativos) para avanzar la institucionalización del ApS en la universidad.

¹⁹⁵ En atención a las respuestas de participantes del estudio expuesto por dichos autores, que comprenden específicamente al apoyo de administradores de alto nivel.

¹⁹⁶ En Hollander *et al.* (2001), se reconoce el papel relevante de los líderes académicos (como el de los *Chief Academic Officers*) en llevar al *engagement* al *core* de la academia. Por su parte, también en *engagement*, Weerts y Sandmann (2008, pp. 89-90) señalan la importancia del liderazgo de niveles intermedios, especialmente en los decanos; lo que coincide con Saltmarsh *et al.* (2019) que ve al liderazgo del decano y jefes de departamento como crítico en el caso de un *college*.

un apoyo que vaya más allá de la retórica¹⁹⁷; y que no sólo influye en el interior, sino también puede mandar señales del compromiso institucional hacia el exterior, según referencia de Weerts y Sandmann (2008) aunque en materia de *engagement*.

En cuanto a las actividades de apoyo que se esperan de dichos líderes, si tomamos algunas referencias en torno al *community engagement/engagement*, encontramos el que reconozcan públicamente apoyar la labor de los centros encargados (Welch y Saltmarsh, 2013, p. 45); o “comunicando el valor del *engagement* internamente y externamente” y “destinando recursos y estructuras administrativas para promover el *engagement*” (Weerts y Sandmann, 2008, p. 89). Otro ejemplo lo vemos en la actuación de líderes en Campus Compact, donde para que una institución pueda incorporarse a dicha red y crear su Plan de Acción en *community engagement*, requiere del respaldo de su presidente o rector (Campus Compact, s.f.g), aunado a la asistencia de presidentes a reuniones del Campus Compact y el realizar éstos funciones para la atracción de otros miembros (Hinck y Brandell, 2000). No obstante los ejemplos, la referencia de Furco (2002a) parece ser más general: acciones que contribuyan a que el ApS sea una parte importante y visible de la actividad universitaria.

Un posible reto a abordar en el liderazgo administrativo del ApS es obtener, por parte de los líderes, mensajes honestos que se vean reflejados en sus políticas (Diamond *et al.*, 2002, p. 21, citado en Vincent, 2010). Otro reto, según Vogel *et al.* (2010) puede ser una rotación de *champions* de alto nivel, que al restar prioridad al ApS lleve a un cambio de prioridades o que profesores/estudiantes decidan dejarlo, sugiriendo los autores valerse de un *marketing* interno ante una rotación. Otro reto puede ser el que líderes muestren una preocupación por difundir el ApS en sus mensajes, de no adecuarse a nociones de excelencia convencionales o poder llegar a ser controversial¹⁹⁸ (Cuban y Anderson, 2007). Sobre este último punto, se sugiere un enfoque en conceptos de *comunidad* menos provocativos para “despolitizar el aprendizaje-servicio y suavizar su introducción” (Donahue, 2000, p. 447, citado en Cuban y Anderson, 2007, p. 147).

Hinck y Brandell (2000) exponen formas para que líderes impulsen el ApS al *core* institucional: involucrarlos en conversaciones sobre el valor del ApS que motiven prácticas innovadoras y efectivas, servir de ejemplo participando éstos en oportunidades de servicio, y que brinden incentivos informales (cartas, conversaciones) y formales (reconocimiento en

¹⁹⁷ Citando a Ward (1996) para Hick y Brandell (2000), no basta con que el presidente hable, se reúna y ponga a alguien a cargo, sino que, según estos últimos, ha de identificar al servicio como parte relevante de la misión y mostrar el valor del mismo, mediante su vinculación con la docencia e investigación.

¹⁹⁸ Citando a otros autores, Cuban y Anderson brindan como ejemplos, el que se considere pueda afectar ambientes académicos liberales, el no adecuarse a nociones de excelencia convencionales, que sea visto como “touchy-feely”, etc. (p. 147).

promoción y *tenure*) al personal (Hinck y Brandell, 2000). Es de considerar la relación que reflejan estos autores entre el valor que los administrativos dan al ApS con el valor que le dan docentes y estudiantes (Hinck y Brandell, 2000).

Por otro lado, si bien en términos más amplios al ApS, es de considerar la referencia de Saltmarsh *et al.* (2019) en cuanto a la fragilidad del *community engagement* si sólo un líder es asociado a éste, recomendando éstos impulsar la capacidad de otros; lo que abarca involucrar a otros administrativos (Gelmon *et al.*, 2005)¹⁹⁹, como también a otros grupos de interés (Campus Compact, 2000/2012; Rue, 1996)²⁰⁰.

En cuanto a aspectos relevantes adicionales a lo ya señalado, aportados por otros instrumentos de evaluación (no necesariamente de ApS), vemos cómo en la rúbrica de Saltmarsh *et al.* (2019) exponen, en una de sus dimensiones, la presencia de un consejo de profesorado guía del progreso en *community engagement* y un consejo asesor conformado por líderes administrativos, docentes, miembros de staff, socios comunitarios y estudiantes, los cuales, según dichos autores, pueden impulsar el liderazgo de los decanos y jefes de departamentos. En la misma dimensión, abarcan como elemento el contar con criterios de CE en la contratación de decanos y jefes de departamentos, así como brindarles a éstos oportunidades de desarrollo en liderazgo (Saltmarsh *et al.*, 2019)²⁰¹. Finalmente, es de referir cómo ni Gelmon *et al.* (2005) ni Kecskes (2008b) señalan que el apoyo que brinden los líderes sea para hacer del *community engagement* una parte importante del quehacer laboral, no obstante, sí se incluye ello en la de Furco *et al.* (2009).

Apoyo de los departamentos

Este componente es el reflejo de la relevancia que el ApS tiene para la Facultad, departamento académico o titulación que esté a cargo del programa académico oficial y de las decisiones que rijan el trabajo profesional de los docentes, relevancia reflejada principalmente en su integración a la currícula y la financiación por parte de éstos.

¹⁹⁹ En una fase intermedia del componente de “apoyo administrativo” de dicha rúbrica, se expone la existencia de un apoyo individual por parte de líderes, pero no colectivo, siendo el objetivo en su última fase que todos los líderes brinden un apoyo visible al *community engagement*.

²⁰⁰ Es de considerar la referencia de Cho (2017) en cuanto a que los stakeholders han de estar bien informados de los esfuerzos en materia de *engagement* para que, junto con los tomadores de decisiones, dialoguen preocupaciones y temas relevantes.

²⁰¹ Votruba (1996) percibía al *liderazgo en extensión* como algo asumible por líderes administrativos como presidentes, rectores, *provosts* y decanos, sugiriendo hacer de dicho liderazgo “un criterio primordial para la selección, desarrollo y evaluación de líderes académicos” (p. 35).

En la rúbrica de ApS de Furco (2002a), este componente gira en torno al número de departamentos académicos que integran el ApS en el programa académico formal (ofreciendo oportunidades) y el grado de financiación que le proporcionan²⁰².

Kecskes (2008a) incluye referencias de otros autores, en cuanto a ser el departamento académico impulsor clave de la legitimidad académica del *community engagement* y de ser la unidad encargada de las decisiones relacionadas con la currícula y la promoción y *tenure* del profesorado.²⁰³ Por su parte, citando a otros autores, Lewing y Shehane (2017) reafirman la relevancia de estas unidades “para sostener el cambio académico, incluyendo institucionalizar el ApS” (p. 221).

Entendemos que relacionar el ApS con la disciplina puede resultar un apoyo para su impulso entre el profesorado, pues para Furco (2001), con una mayor presencia en departamentos y disciplinas, se comenzará a percibir como algo valorado y por ende, a ser considerado. Para Furco (2002b) “el apoyo departamental y basado en la disciplina para el aprendizaje-servicio tiene el potencial de aumentar la legitimidad académica del aprendizaje-servicio” (p. 55). Si bien hay unas disciplinas que son más receptivas que otras para el ApS (Lewing, 2019; Plante y Cox, 2016), según Furco (2001) el ApS tiene potencial para cualquier disciplina²⁰⁴, aunque no lo ve apropiado para todas las asignaturas. El hecho de verse el ApS más *ad hoc* a unas disciplinas que a otras, puede dificultar su incorporación a nivel campus y presentar como reto aclarar en los departamentos cuál es la función de la *extensión* en el trabajo de docentes, así como de estimular el trabajo transversal²⁰⁵ (Votruba, 1996; Lake et al., 2017).

Para Jacoby (2014) “muchas instituciones han instituido políticas y procedimientos para la designación formal de asignaturas de aprendizaje-servicio” (p. 113). Rue (1996) y Jacoby (2014) hablan de un comité que aprueba asignaturas de este tipo²⁰⁶, así como que identifica áreas donde pueden desarrollarse (Rue, 1996). En relación con esto, Enos y Troppe (1996) señalan ejemplos de criterios de universidades para asignar de forma oficial a las

²⁰² La versión en inglés de la rúbrica habla de departamentos (Furco, 2002, p. 14), mientras una traducción en español refiere a “facultades o carreras” en las primeras dos fases y ya en la tercera fase “departamentos” (Furco, 2003, p. 88) y en lo relativo a financiación, dicha traducción parece referirse al fondo departamental en la segunda fase y al fondo de la “escuela” en la fase 3.

²⁰³ Si bien Kecskes (2008a) se refiere al departamento académico, para la investigación estaremos abiertos al contexto universitario (departamento, Facultad o carrera).

²⁰⁴ Plante y Cox (2016) reconocen que, si bien hay una inclinación del ApS hacia las disciplinas *suaves*, las tres instituciones de su estudio continuaban trabajando para su priorización en todas las disciplinas.

²⁰⁵ Para Hollander *et al.* (2001) la institucionalización debe dejar las bases para un mayor trabajo académico en comunidad que recaiga en varias disciplinas.

²⁰⁶ Precisando Jacoby (2014), el tratarse de solicitudes de docentes que son aceptadas o rechazadas por un comité.

asignaturas con ApS, sugiriendo que dichos criterios sean desarrollados por el profesorado, “no adoptados por completo de otra institución” (p. 167).

En relación con la designación de asignaturas con ApS, cabe señalar la referencia de Bringle y Hatcher (1996) en cuanto a cómo en la planificación del ApS resulta relevante “conocer la naturaleza del clima y cultura estudiantil”, sus actitudes en torno al ApS, e incluso involucrarlos en la planificación de las actividades (p. 232).

En cuanto a la financiación de las experiencias por los departamentos o Facultades, en Vogel *et al.* (2010) se refleja que, más allá de la retórica, el apoyo por parte de los decanos ha de ser soportado con financiación.

En atención a unos hallazgos, Lake *et al.* (2017) hacen referencia de cómo “marcos disciplinarios preexistentes y estructuras departamentales” afectaron el proceder de los departamentos (p. 155), y por el otro lado, el profesorado puede sentirse más cómodo explorando la parte académica del *servicio* mediante el ApS, antes de considerarlo como un componente integrado en la agenda académica (Lake *et al.*, 2017). Ante posibles retos al ApS en un departamento por ideas ya preconcebidas, vale la pena señalar cómo Lewing y Shehane (2017) consideran que el apoyo departamental puede ganarse, sensibilizando y capacitando a docentes de cada departamento para que actúen como intermediarios del ApS, así como apoyándose a los departamentos para crear relaciones estables y positivas con los socios comunitarios (Messer & Kecskes, 2008, citado en Lewing y Shehane, 2017). En Vogel *et al.* (2010) se refleja que, el no estar el ApS en la currícula puede ser un reto, pues participantes de su estudio señalan cómo nuevos docentes tienen otras muchas responsabilidades como para adentrarse voluntariamente a éste.

Para Jacoby (2014) en un *engaged department*, el ApS “es integral a la currícula en una o más formas”; las asignaturas son ofrecidas de forma regular y por distintos docentes, los cuáles a su vez son reconocidos en su proceso de *tenure* y promoción; los estudiantes se involucran con la comunidad, a través de asignaturas, investigación y organizaciones estudiantiles vinculados al departamento; “los partenariados con la comunidad pueden involucrar al departamento completo en lugar de un solo miembro del profesorado y son regularmente formalizados a través de memorándum de entendimientos u otros acuerdos por escrito” (pp. 119-120).

En cuanto a aspectos relevantes adicionales a lo ya señalado, aportados por otros instrumentos de evaluación (no necesariamente de ApS), Campus Compact (2014?) refiere cómo en el progreso de integración del *service engagement* en cursos y currícula, en los rangos 1 y 2 del ítem *Courses* la integración depende de los docentes, en un rango intermedio (3) ya

algunos departamentos/programas lo adoptan, en el rango 4 ya se habla de un mayor número de deptos./programas/Escuelas que lo adoptan, y en el último nivel ya se habla incluso de una conexión entre asignaturas intencionada; nivel que puede tener un mayor sentido en el *service engagement* por abarcar más actividades, pero que puede explorarse para el ApS²⁰⁷. Cabe referir que en esta herramienta, no se pronuncia respecto a quién financia los programas.

En el componente *Curricular Integration* de Kecskes (2008b), se ve un progreso de cursos electivos y obligatorios incorporados al currículum, iniciando con pocos, posteriormente con algunos electivos pero pocos obligatorios, luego con varios de ambos, hasta llegar a un currículum intencionalmente adaptado con éstos. Si bien lo anterior es en relación a un aprendizaje basado en comunidad, refleja la incorporación de cursos obligatorios según avanza la institucionalización del *community engagement* -aunque debe preverse lo ya señalado-.

Tal relevancia se da al *community engagement* que en el Bonner Foundation (2018) se habla de la creación de un certificado, *major o minor* ligado a éste, referido también en Saltmarsh *et al.* (2019) y que para el ApS, Jacoby (2014) ve a este tipo de incorporaciones como “un fenómeno relativamente nuevo” (p. 98).

Finalmente, de las rúbricas exploradas, la de Kecskes (2008b) y la de Saltmarsh *et al.* (2019) pueden servir de orientación para procesos de institucionalización a nivel departamento académico y *College*, según el contexto institucional.

Evaluación

El componente versa en torno a la evaluación sistemática de ciertos esfuerzos en torno al ApS. No obstante, es también de considerar que la evaluación responda a los intereses de reporte y al diálogo con grupos de interés, y visibilice los resultados, para la mejora de las experiencias.

Una “evaluación sistemática es clave para la calidad y sostenibilidad” (Holland, 2001, p. 26). Esta referencia parece hacerse valer en la rúbrica de Furco (2002a) al hablarnos en su fase 3 de que “un esfuerzo continuo, sistemático, está en su lugar para dar cuenta del número y calidad de las actividades de aprendizaje-servicio” (versando el componente en la existencia de dicha esfuerzo a nivel campus) (p. 14).

Para Votruba (1996), hay una necesidad de evaluar los resultados de las iniciativas relacionadas con el *servicio*, pues a las universidades se les pide demostrar el “valor agregado”

²⁰⁷ Sobre asignaturas con ApS conectadas, ver Jacoby (2014).

de sus actividades, no bastando las buenas intenciones (p. 35). Para Saltmarsh *et al.* (2019), si el *community engagement* es valorado y mostrado “habrá múltiples mecanismos para evaluar sistemáticamente sus efectos y resultados” (p. 22), agregando que, si es parte de su identidad, se hará visible a través de datos y reportes (Saltmarsh *et al.*, 2019).

Toda vez que abordamos aquí la evaluación, si tomamos como referencia la rúbrica de Campus Compact (2014?), en ésta se plantea una interesante evolución de ítem relativo a la evaluación de las asignaturas y programas de *service engagement*: En un nivel inicial (0) no se evalúan éstas; en el 1 algunos docentes o *staff* usan instrumentos para ello; en el 2 se emplean instrumentos de evaluación *estándar* de la Facultad o centro (que no consideran particularidades), y en los niveles 4 y 5 se habla de la existencia de métodos de evaluación acordados y ampliamente usados, señalándose en el último nivel que una unidad centralizada lidera conversaciones al respecto. Así, pareciera que la intención de la evaluación es organizar los esfuerzos, de tal forma que todos éstos *tiren hacia un mismo objetivo*.²⁰⁸ En Campus Compact (2014?), no sólo se habla de evaluar la calidad y el impacto, sino también la *efectividad* de los cursos y los programas. Cabe señalar que, el documento *Civic Action Planning Resources* brinda algunos indicadores de datos cuantitativos que éste refiere vienen en el Carnegie Foundation (2020) y en Campus Compact (2013) (Campus Compact, s.f.c).

En la rúbrica de Campo (2015), para evaluar la calidad de las experiencias de ApS, se evalúa si el proyecto desarrolla determinados aprendizajes, su incidencia en las competencias que son interés de la asignatura; así como en cuanto a la atención de las necesidades comunitarias y cómo se impacta a la comunidad más allá del proyecto. Estos son algunos indicadores de la rúbrica, pero que ya otros autores han reflejado el reto que tan sólo éstos representan para la evaluación (Ruíz-Corbella y Manjarrés, 2018; Furco, 2019a). En relación con las competencias de los estudiantes, ya Ruíz-Corbella y Manjarrés (2018) apuntaban no haber “una única fórmula para la evaluación”, y la necesidad de considerar distintas

²⁰⁸ En relación con la sistematización en la evaluación de los efectos de los estudiantes, en un indicador de Campus Compact (2014?) se expone una evolución en niveles, que inicia con el no haber una evaluación de los efectos, después el haber por iniciativa del docente, después haber pero no de forma consistente en campus, hasta haber formas de evaluación efectivas y consistentes a través del campus. Así, podemos ver una organización de que los involucrados midan este tipo de cuestiones.

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, el Carnegie Foundation (2020) cuestiona si hay una evaluación sistemática de las competencias de aprendizaje y el uso que se da a la información recabada. El CAS (2018) solicita evidencia de cómo se logran las competencias y usar dicha evidencia para las estrategias de mejora, indicando además el informar sobre los resultados a otros grupos. Y en el Campus Compact (2013) ya se señaló como en estándar de SACS se pide que cada departamento o disciplina cuente con los resultados en el aprendizaje que deriva de este tipo de acciones, estando este último punto dentro de los más mencionados de la guía de Campus Compact (2013). De lo anterior, es de destacar cómo además de los resultados, se pide evidenciar el uso de éstos, para la mejora.

herramientas de evaluación (entrevistas, encuestas, focus group, etc.) y distintos actores (pp. 103, 107)²⁰⁹. Si a esto, le sumamos el no haber dos experiencias de ApS iguales (Palos, 2015) (es decir, las particularidades presentes entre las distintas iniciativas de ApS dentro del campus), pues estamos ante distintos tipos de evaluaciones (según las iniciativas, según las competencias a desarrollar, según los beneficiarios y el tipo de necesidad, etc.), por lo que la evaluación no se presenta como algo sencillo de asumir. Cabe referir cómo en uno de sus indicadores sobre institucionalización académica, Campo (2015) incluye el que “se faciliten instrumentos para la evaluación de los proyectos” (p. 108).

Considerando todo lo anterior, entendemos, que no necesariamente se trata de evaluar de una misma forma todas las experiencias que hay en la universidad pero sí determinar unos indicadores y criterios comunes, sistemáticos y continuos, para los distintos informes que se efectúen; lo que dependerá de las rúbricas que se adopten, los intereses internos y externos²¹⁰, como de modelos, acreditaciones o *rankings* a los que interese este tipo de información.

En cuanto a aspectos relevantes adicionales a lo ya señalado, aportados por otros instrumentos de evaluación (no necesariamente de ApS), resulta interesante cómo en la rúbrica de Saltmarsh *et al.* (2019) se añade un elemento relativo a la evaluación del impacto *en la comunidad*. Si bien ello puede abordarse como parte de la calidad de las experiencias (ver Campo, 2015), resulta interesante cómo los autores lo visibilizan para la institucionalización como tal²¹¹. Es interesante también la aportación del Bonner Foundation (2018), en su ítem *Structures for Capacity Building*, el cual, si bien está enfocado a los efectos en los socios comunitarios o en impactos en la comunidad, muestra: (a) una evolución en el sistema de evaluación para la definición, seguimiento y reporte de los efectos, que va de pocos a claros mecanismos; (b) una evolución en cuanto a la aplicación de la herramienta hasta alcanzar a todos los socios comunitarios; y (c) el que los mecanismos pueden ser usados en reportes, hasta alcanzar un reporte de los logros en materia de servicio.

²⁰⁹ Es de destacar como en el Carnegie Foundation (2020) no busca considerar, de los mecanismos de evaluación, a los relacionados con medir la satisfacción de grupos involucrados o con el crecimiento en número de participantes, priorizando, la medición de competencias y cambios en conductas, procesos, beneficios a las comunidades, atracción/retención de talento, beneficios en la imagen y relaciones institucionales, etc.; y considerando, según el grupo involucrado, distintos medios para la evaluación (datos longitudinales, solicitudes de promoción, focus groups, autoevaluaciones, etc., según el grupo) (Carnegie Foundation, 2020). Por su parte, en el apartado de estándares generales del CAS (2018) se indica sobre el evaluar los efectos en aprendizajes e impactos en la comunidad, implicar en la evaluación a distintos involucrados, así como, el recolectar la información a través de varios métodos e indicadores.

²¹⁰ Por ejemplo en los niveles 4 y 5 de indicador relacionado con la evaluación, también hacen referencia de contar con un diálogo continuo y prominente entre las voces involucradas sobre los efectos del SE (Campus Compact, 2014?).

²¹¹ Rúbricas como la de Gelmon *et al.* (2005) y Furco *et al.* (2009) incluyen el elemento de “impacto” en la evaluación, pero Saltmarsh *et al.* (2019) es quien especifica en cuanto a impacto en la comunidad.

En relación con esto último, la rúbrica de Gelmon *et al.* (2005) añade un componente en cuanto a la *difusión de los resultados*. En la guía de planeación del Campus Compact (2013), entre los indicadores más mencionados (por los instrumentos que abarca la misma), está el destaque del *community engagement* en estrategias de marketing y comunicaciones externas. Al respecto, entre los medios para difundir los resultados (que encontramos en este tipo de instrumentos) están: los foros, presentaciones, *marketing* (Kecskes, 2008b), websites (Kecskes, 2008b; Saltmarsh *et al.*, 2019; Bonner Foundation, 2018), *papers* o publicaciones (Kecskes, 2008b; Saltmarsh *et al.*, 2019); reporte a la administración ejecutiva (Saltmarsh *et al.*, 2019), o cobertura en las relaciones públicas (Bonner Foundation, 2018).

Por otro lado, ha de considerarse cómo clasificaciones como el Carnegie Foundation (2020) o acreditaciones como el CAS (2018) y el SACS (citado en Campus Compact, 2013) pueden venir a reforzar los esfuerzos de evaluación de las experiencias²¹², donde las instituciones no sólo hagan uso de los datos para cuestiones de medir impactos o presentar informes, sino también para sus acreditaciones (Plante y Cox, 2016). También, hay que considerar quiénes serán los encargados de la rendición de cuentas, pues, si bien en materia de extensión, una de las lecciones que derivan del estudio de Kellogg Commission (1999) fue la necesidad de que la rendición de cuentas o responsabilidades estuvieran alojadas en el lugar correcto²¹³; cuestión que en materia de ApS habría de explorarse.

Finalmente, ya en el componente de Definición abordamos la necesidad de aclarar términos en torno al ApS y la influencia de ello al momento de evaluar, pues si la pretensión es llevar un conteo de la cantidad de experiencias de ApS que ocurren en el campus, es importante que todos tengan claro qué entra y qué no como ApS; y a partir de ahí, definir los criterios comunes ya señalados, para una evaluación organizada; cuyos resultados además se acompañen de la evidencia en cuanto a cómo fueron considerados dichos criterios (Carnegie Foundation, 2020).

²¹² Pues por ejemplo, un aplicante del estudio de Plante y Cox (2016) expone cómo el participar en el *Carnegie's Community Engagement Classification* le brindó *peso* sobre su labor en la institución, involucrando en el proceso de solicitud a otras áreas, líderes o cargos como fuentes de información o de apoyo

²¹³ El estudio considera que quizás el departamento sea el lugar indicado, pero cuya responsabilidad no puede depender de 1 ó 2 miembros del profesorado, como a nivel campus tampoco puede depender de los agentes de *extensión*, según el mismo (p. 44)

2.6 A modo de conclusiones

El análisis hecho en este Capítulo ha resultado enriquecedor, confirmando y en algunos casos orientando y/o ampliando la visión en cuanto a las referencias de la rúbrica de Furco (2002a).

En las Tablas 7 a la 11 exponemos las ideas claves de lo analizado en cada uno de los componentes del proceso de institucionalización del ApS, bajo el entendido de que distintas herramientas de evaluación de *términos paraguas*, cuentan con indicadores que giran en torno a o trastocan estos componentes, así como a otros adicionales (según la herramienta) que podrían explorarse para la propia institucionalización del ApS. Ideas que dividimos según la dimensión.

Tabla 7. Ideas claves de la Dimensión I

Componente	Puntos relevantes
Definición de ApS	<ul style="list-style-type: none">● Claridad en cuanto a qué es el ApS y su alcance.● Lograr una definición común y aceptada sobre todo para efectos de operacionalizar las actividades.● Considerar a los involucrados en la construcción de la definición.
Planificación estratégica	<ul style="list-style-type: none">● Contar con una estrategia que guíe e impulse los esfuerzos del programa en ApS.● La institución puede apoyarse de herramientas que brindan externos para la planificación.
Alineación con misión de la institución	<ul style="list-style-type: none">● Presencia del ApS en la misión institucional y/o plan estratégico institucional.● Su inclusión o alineación con éstos no asegura su puesta en práctica, es preciso que se traduzca en acciones que lo posicionen como un concernimiento importante de la institución.
Alineación con otros esfuerzos	<ul style="list-style-type: none">● Alineación del ApS con otras prioridades institucionales, el ApS como parte de los esfuerzos para hacer valer la misión.● La alineación ha de servir para reforzar el valor y la legitimidad del ApS.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8. Ideas claves de la Dimensión II

Componente	Puntos relevantes
Sensibilización al profesorado	<ul style="list-style-type: none"> ● La sensibilización como un medio para involucrar al profesorado. ● No sólo sensibilizarlo, sino también darle formación para la implementación del ApS. ● Una entidad o figura a cargo puede apoyar al profesorado en la realización de las experiencias, acorde con las políticas y procesos de la institución. ● Que la formación sea parte del desarrollo profesional del docente.
Involucramiento de docentes	<ul style="list-style-type: none"> ● Formación de una masa crítica mediante docentes influyentes que impartan, sean partidarios y defensores del ApS. ● Dichos docentes apoyen la inclusión del ApS en la misión y trabajo profesional. ● La sensibilización, incentivos/reconocimientos y el apoyo institucional como medios para involucrar a los docentes.
Liderazgo docente	<ul style="list-style-type: none"> ● Apoyarse de docentes que sirvan como líderes o aboguen por el ApS en la institución. ● Que dichos líderes tengan una influencia entre el profesorado.
Incentivos y reconocimientos a docentes	<ul style="list-style-type: none"> ● Incentivos y motivación al profesorado para incorporar el ApS. ● El reconocimiento de sus actuaciones en ApS en los procesos de revisión, promoción y <i>tenure</i> se muestran como un elemento relevante para la institucionalización. ● El ApS debe reflejar un valor al docente para que continúe incorporándolo, pero también para el ambiente que rodea a éste.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9. Ideas claves de la Dimensión III

Componente	Puntos relevantes
Sensibilización a estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> ● Sensibilizar a los estudiantes de las oportunidades disponibles en ApS para éstos. ● Sensibilizarlos sobre la naturaleza y alcances de la experiencia de ApS, tanto para determinar su interés y/o consentimiento (según el caso) en participar como para un mejor provecho a la experiencia.
Oportunidades de estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> ● Dar oportunidades a más estudiantes, según avanza el proceso de institucionalización. ● Las oportunidades pueden ser variadas, un reflejo del avance en el tema es la organización de la oferta. ● Oportunidades sin condicionantes según el tipo de estudiantes, aunque entendiendo que algunas experiencias pueden ser mejor para estudiantes con ciertas condiciones (experiencia, no estén trabajando, etc.).
Liderazgo de estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> ● Liderazgo en el impulso y mejora de las actividades de ApS, pero también reflejado en el proceso de institucionalización. ● Apoyando a docentes, socios comunitarios u otros compañeros, siendo “voz” para el impulso del ApS.
Incentivos y reconocimientos de estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> ● Hay incentivos y reconocimientos formales e informales para motivar o reconocer al estudiante por su participación en ApS. ● Como parte de los incentivos/reconocimiento, debe hacerse valer las competencias que adquieren los estudiantes y el aporte a la comunidad con motivo del ApS.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10. Ideas claves de la Dimensión IV

Componente	Puntos relevantes
Sensibilización a socios comunitarios	<ul style="list-style-type: none">● Sensibilización para atraer a agentes comunitarios a participar, al conocer las metas y oportunidades en ApS.● Sensibilización sobre otros temas, como lo que representa el ApS para los estudiantes, sus inquietudes, y aspectos a considerar para una colaboración más efectiva.
Entendimiento mutuo	<ul style="list-style-type: none">● Conocimiento de lo que puede aportar el otro, y que haya acuerdos entre sus objetivos.● Aspirar a una reciprocidad en las relaciones que implica un mayor involucramiento del socio comunitario.● Detrás de las colaboraciones identificamos la necesidad de estructuras y contenidos para informar y apoyar en la construcción de la colaboración.
Voz y liderazgo	<ul style="list-style-type: none">● Espacios dentro de la Universidad para expresar su voz y liderazgo, no sólo para atraer nuevos proyectos de ApS, sino también para un mayor beneficio a los socios comunitarios.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11. Ideas claves de la Dimensión V

Componente	Puntos relevantes
Entidad coordinadora	<ul style="list-style-type: none"> ● Una entidad caracterizada por brindar apoyo a los distintos involucrados para la implementación, impulso e institucionalización del ApS, y por su dedicación a ello. ● Necesidad de determinar dónde ubicarla, si del lado de la academia, <i>Student Affairs</i>, o de ambos. ● A quién se reporta, parece ser un factor relevante para su desarrollo.
Políticas	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconocimiento por parte de comités o consejos que crean políticas sobre el valor del ApS. ● Desarrollo e implementación de políticas dentro de la institución que den espacio y soporte al ApS.
Equipo de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> ● Abarca a los integrantes del equipo para el impulso e institucionalización del ApS, y lo relacionado a su entendimiento del ApS, dedicación, financiación, número y su capacidad de influencia.
Financiación	<ul style="list-style-type: none"> ● Financiación a los programas de ApS mediante recursos suaves y externos y recursos fuertes de la institución. ● La financiación por recursos fuertes denota el compromiso institucional, aspirándose a una financiación principalmente por dichos recursos. ● En la financiación, además de los gastos institucionales, también considerar los costos asociados.
Apoyo administrativo	<ul style="list-style-type: none"> ● Apoyo de líderes administrativos a los esfuerzos de desarrollo e institucionalización del ApS. ● Un apoyo activo, que no quede en mera retórica. ● Apoyo colectivo de líderes, no sólo un líder apoyando.
Apoyo departamental	<ul style="list-style-type: none"> ● Incorporación del ApS en Facultades/departamentos académicos, más allá de la iniciativa de algunos docentes. ● Relevancia de la importancia del ApS en Facultades y/o departamentos reflejada a través de la integración del ApS a la currícula y la financiación por parte de éstos. ● Intervención de las Facultades y/o departamentos con respecto a las políticas de revisión y promoción (de ser el caso) y en la implicación con los socios comunitarios.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ● Esfuerzos sistemáticos y continuos para medir la cantidad y calidad de las experiencias. ● La medición del impacto de las experiencias que incluyen otras rúbricas, puede entenderse que se cubre al medir la calidad de las experiencias (según la rúbrica que se emplee). ● Los esfuerzos de evaluación pueden servir para la mejora de las actividades, reporte y para su consideración en acreditaciones y rankings.

Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Objetivo general del estudio

Una vez expuesto el marco teórico en torno a la institucionalización del ApS o que podría influenciar a éste, consideramos necesario conocer con mayor profundidad los componentes de institucionalización del ApS, para lo cual nos adentramos en un estudio de caso en el que podamos profundizar y describir cómo se manifiesta o presenta un proceso de institucionalización del ApS y las percepciones de distintos involucrados en torno a dicho proceso.

Consideramos que el análisis descriptivo y lo ya analizado en el marco teórico, además de aportar un conocimiento al campo de los componentes de institucionalización del ApS, puede servir de guía u orientación dentro de la misma universidad objeto de estudio para la labor que ya está emprendiendo en torno a la institucionalización del ApS, así como orientar a otras Facultades o departamentos dentro de la misma universidad interesadas por explorar el ApS.

También, toda vez que la universidad objeto de estudio pertenece a un proyecto que busca impulsar la institucionalización del ApS en “la red de los centros universitarios vinculados a la Compañía de Jesús en España” (UNIJES) (UNIJES, s.f.a), siendo además precursora del ApS entre éstos y con una interesante propuesta de ApS transversal en toda la universidad, el presente estudio puede servir como una orientación a otros centros de dicho proyecto en cuanto a qué acciones se pueden emprender en torno al ApS y posibles inquietudes o áreas de oportunidad a derivar del mismo por parte de sus involucrados.

La universidad objeto de estudio a la cual nos referimos es la Universidad de Deusto, elegida por las razones que más adelante se señalan.

Resumiendo, el objetivo de la investigación es describir cómo es el proceso de institucionalización del ApS, desde sus componentes, en la Universidad de Deusto, y la sensibilidad de sus involucrados en torno al mismo, a fin de aportar mayor conocimiento al campo de la institucionalización del ApS en la Educación Superior, que pueda servir incluso a otros centros UNIJES, para el fortalecimiento de su proceso de institucionalización de ApS. Para lo anterior, nos apoyamos tanto en el análisis descriptivo del estudio de caso como en el análisis de literatura e *instrumentos paraguas* descritos en los Capítulos I y II.

El estudio es mayormente descriptivo²¹⁴. En ciertos casos incorporamos razones u opiniones de entrevistados por las cuales el panorama planteado se manifiesta o caracteriza de dicha manera. El estudio no pretende indicar la fase de la rúbrica de institucionalización del ApS en la que la universidad objeto de análisis se encuentra ni valorar su proceso de institucionalización; sino describir cómo se manifiesta en dicha universidad cada componente de institucionalización y hallazgos relevantes en torno a cada uno de éstos. La riqueza de la *descripción* nos parece importante, para conocer propiedades, características, contextos y situaciones a mayor detalle (Hernández *et al.*, 2010), que den una orientación sobre cómo ocurren estos componentes y aspectos a tener presente en los mismos. Entendemos que cada campus y experiencias de ApS son únicos (según lo señalado con anterioridad), pero reconocemos las similitudes que guardan las universidades jesuitas españolas guiadas por su identidad y misión; así como la labor que universidades españolas comparten para conocer más sobre este tema. Siendo la intención de la descripción, ampliar el conocimiento.

El estudio atiende al curso 2020-2021, pues su intención es dar una *fotografía* de cómo se manifiesta el proceso de institucionalización del ApS en Deusto, explicar sus componentes; por ende, no se hace un análisis evolutivo ni comparativo con años previos.

3.2 Justificación del estudio

Para esta investigación emplearemos la definición de ApS del *Centre Promotor d'Aprenentatge Servei* de Cataluña, y en cuanto a la institucionalización del ApS, la mencionada por Furco y Holland (2004), ambas señaladas en el capítulo I.

Anteriormente mencionamos que según la CRUE (2015), la institucionalización del ApS en centros de Educación Superior en España está en sus inicios; y en cuanto a los componentes de institucionalización, como en el estudio de Heràs-Colàs *et al.* (2017) la mayor parte de las 20 universidades españolas encuestadas en 2014 se encontraban en la primera fase de la institucionalización (p. 92). Si bien, ha habido avances en universidades, consideramos que la institucionalización implica varios elementos, según lo señalado con anterioridad, y ser un proceso que toma tiempo y esfuerzos (Bringle y Hatcher, 2000; Furco, 2002b). En cuanto a

²¹⁴ El estudio tiene un sentido eminentemente descriptivo, si se consideran los tipos de estudio planteados por Hernández *et al.* (2010), es decir un estudio que busca especificar las propiedades, características y perfil de la unidad de análisis. Un estudio que “busca describir fenómenos, situaciones, contextos y eventos; esto es, detallar cómo son y se manifiestan” (Hernández *et al.*, 2010, p. 80).

tesis doctorales relativas a la *institucionalización del ApS* en universidades españolas, sólo encontramos dos trabajos relacionados (Gezuraga, 2014; Macías, 2019).

Por otro lado, en el reporte de McIlrath *et al.* (2016) que indaga sobre la institucionalización del ApS y el *civic engagement* en la Educación Superior en universidades europeas, se sugiere una mayor profundidad en estudios venideros, mediante entrevistas o *focus groups*. Y Heràs-Colàs *et al.* (2017) propone entrevistas sobre la opinión de stakeholders “sobre la institucionalización del ApS en sus universidades” (p. 94).

Así, ante un contexto español en desarrollo, y poco explorado en materia de investigación, resulta una área de oportunidad obtener información profunda y a mayor detalle de cómo es o se manifiesta un proceso de institucionalización del ApS en una universidad española, y específicamente en una de condición jesuita dada la relación de la identidad y misión (I+M) de los miembros de la Compañía de Jesús con el *servicio* y dada su reciente e interesante iniciativa de *trabajo en red* para el impulso de la institucionalización del ApS en centros UNIJES.

En atención a las preguntas de investigación que veremos más adelante se elige como técnica de investigación el *estudio de caso*, que, por un lado, permita a la universidad en estudio contar con un panorama de su situación actual (si lo que busca es impulsar su proceso), y por el otro, mejorar el entendimiento de otras universidades, de condiciones similares, en la materia.

La investigación se realiza bajo el marco de la rúbrica de Furco (2002a), aunque influenciada o enriquecida también por algunos criterios de otros autores e *instrumentos paraguas*, por lo que otros elementos de análisis se introducen. Cabe precisar que los hallazgos se limitan a las preguntas de investigación *guiados* por algunas de las referencias vistas en el Capítulo II, mayormente por la rúbrica de Furco (2002a). El tomar como referencia el marco de la rúbrica en ApS de Furco ha sido influenciado, entre otras cuestiones, por el estudio cualitativo de Swanson (2008), y el centrarnos en un sólo estudio de caso, por las razones que más adelante se señalan.

3.3 Preguntas de investigación

Pregunta general

¿Cómo es el proceso de institucionalización del ApS, desde sus componentes, en el ámbito de la Educación Superior, y de manera más específica en universidades jesuitas españolas?

Preguntas secundarias

Con respecto al proceso de institucionalización del ApS (en general) nos interesa saber:

1. ¿Qué aportaciones nos brindan autores o herramientas de institucionalización para un mejor entendimiento de los componentes?

Con respecto al proceso de institucionalización del ApS de la unidad de análisis nos interesa saber:

1. ¿Cómo son las oportunidades en ApS que conforman el proceso de institucionalización?
2. ¿Cómo son las estructuras que llevan dichas oportunidades?
3. ¿Cómo se alinea el ApS a la misión, estrategia y a otros esfuerzos de la Universidad?
4. ¿Cómo se involucra a docentes, estudiantes y a la comunidad en el ApS y en su caso, qué expectativas tienen?
5. ¿Cómo se reconoce la participación de éstos en ApS y en su caso, qué expectativas tienen?
6. ¿Cómo son las formas de colaboración de ApS con las entidades sociales?
7. ¿Qué apoyo brinda la Universidad para impulsar el ApS en ésta?

3.4 Selección de la metodología: Estudio de caso

Como enfoque de investigación se elige al *estudio de caso*²¹⁵ a fin de obtener una descripción y análisis de una situación social determinada, que nos permita comprenderla e interpretarla (Balcázar *et al.*, 2006/2013). Mediante el estudio de caso, se busca “llegar a la comprensión de la particularidad del caso, en el intento de conocer cómo funcionan todas las partes que lo componen y las relaciones entre ellas para formar un todo” (Balcázar *et al.*, 2006/2013, p. 166). Se estudia así el fenómeno de forma holística y profunda, y se describe y explica la vivencia de los involucrados (Balcázar *et al.*, 2006/2013).

En el estudio de caso, también se abordan características contextuales de la Universidad en atención a lo señalado en el Capítulo I y lo siguiente:

²¹⁵ Yin (1994) señala que los estudios de caso serán por lo general “la estrategia preferida cuando se planteen las preguntas de ‘cómo’ y ‘por qué’, cuando el investigador tenga poco control sobre los eventos, y cuando la atención se centre en un fenómeno actual dentro de un contexto de la vida real” (p. 1).

Rogers (2003) suggested that examining the characteristics of an organization as the unit of analysis, as opposed to the characteristics of the innovation, might yield important information on the rate of adoption of an innovation by an organization, and, more importantly to this investigation, provide insight into the institutionalization of a program. (Decicco, 2006, pp. 58-59).

Ahora bien, se propone como unidad de análisis a la Universidad de Deusto (en lo sucesivo “UD”, “Deusto” o la “Universidad”), siendo un estudio de caso simple. Entre las razones por las cuales se elige a Deusto son las siguientes:

1. Su identidad y misión universitaria. Si bien hoy en día las universidades están cada vez más comprometidas hacia temas sociales/sostenibilidad independientemente de su naturaleza -y hemos señalado sobre la relación de la misión con este tipo de proyectos-, es de reconocer el vínculo de la *identidad y misión* de las universidades jesuitas con actuaciones de servicio a la sociedad, incluyendo el apoyo a los más desfavorecidos, y la formación de estudiantes conscientes, competentes, compasivos y comprometidos, que redunden en el bien común, como veremos más adelante;
2. Su destaque en el campo social, a través de distintos proyectos, lo que le ha sido reconocido como por ejemplo en el ranking *Times Higher Education Impact*, vinculado a los ODS (UD, 2019a);
3. Sus relaciones estrechas con entidades del sector social (entre éstas otros miembros de la Compañía de Jesús), y con ello, una trayectoria de cooperación con este tipo de entidades, así como un interés por colaborar con diversos agentes para afrontar retos sociales y el tener la Universidad como horizonte de su plan estratégico 2022 a la Agenda 2030 aprobada por Naciones Unidas (UD, 2019b);
4. Su modelo pedagógico, influenciado por la pedagogía ignaciana, que como veremos más adelante se muestra favorecedor para actividades *experienciales*;
5. Su reciente colaboración y co-coordinación en un interesante proyecto en red que busca **impulsar la institucionalización del ApS** en centros UNIJES participantes, en España;
6. Ser el primer centro con actividad en ApS de dicha red (UNIJES, s.f.b);
7. Haber asumido el nodo regional para Europa Occidental del Sur del programa *Uniservitate*, ligado a la institucionalización del ApS en universidades de condición religiosa, brindando la UD apoyo en el tema a tres universidades europeas;
8. Su interesante programa que hace al ApS transversal en la Universidad, involucrando en una misma iniciativa a sus distintas Facultades, refiriéndonos a la modalidad de ApS

en el Módulo de Formación Humana y Valores, la cual tiene más de diez años funcionando;

9. Otras iniciativas en ApS o cercanas a éste que se describen en este estudio, como las experiencias foráneas de sus estudiantes para brindar un apoyo solidario o como la Clínica Jurídica Loiola, que pueden servir de referencia a otros;
10. Su trabajo en red, que no sólo se refleja en UNIJES sino también en otros proyectos como Aristos Campus Mundus, por lo que puede servir para motivar a otras instituciones en estas actuaciones en red;

Las razones aquí señaladas se reflejan en el estudio, cuestión por la que no profundizamos más al respecto. De lo anterior, Deusto se refleja como el primer centro con actividad de ApS de la red UNIJES, la cual de forma reciente viene promoviendo entre sus miembros la institucionalización del ApS bajo un proyecto que incluso es co-coordinado por persona de la UD; y que entre las iniciativas de ApS de la Universidad destaca la modalidad ApS del Módulo de Formación Humana en Valores por su aplicación transversal a las Facultades y el tiempo que lleva ya la iniciativa. Aunado a ello, Deusto asume un rol en el Proyecto de Uniservitate, apoyando en temas de institucionalización a otras universidades y, como se verá en el estudio, cuenta con distintos elementos a su favor para justificar la aplicación y extensión del ApS en la institución, siendo uno de éstos, su identidad y misión.

Entendemos que otras universidades españolas pueden estar realizando acciones para impulsar el ApS dentro de las mismas, no obstante, nos parece de interés abordar una universidad que esté involucrada en proyectos *específicos para la institucionalización del ApS*; que además, su modelo pedagógico se influencie por una misión *que busca el servicio* a los demás *y con enfoque en los más desfavorecidos*; y con *iniciativas* adicionales a las experiencias de ApS en asignaturas profesionalizantes, cuya operación requiere en su caso de elementos para implementarlas, tales como financiación, personal, apoyo de las Facultades, etc. (ApS del MFHV, Clínica Jurídica, VUELA).

Si bien entendemos que no hay aún por parte de Deusto una declaración formal y pública de institucionalizar el ApS, consideramos que los pasos dados hasta el momento construyen un camino hacia su institucionalización, por lo que en este estudio hacemos referencia a un *proceso* de institucionalización.

Cabe señalar que según una persona participante del presente estudio, el Proyecto APS-UNIJES se apoya en la rúbrica de ApS de Furco, de ahí que tenga mayor sentido el haber tomado a esta rúbrica como marco de referencia de la investigación doctoral y el contar con

una institución que se oriente de la misma, lo que se suma a las otras razones previamente señaladas.

Por último, si bien se trata de un estudio de caso simple, considere que la unidad de análisis abarca distintas actividades dentro de la misma, exploradas y analizadas.

3.4.1 Muestra

El estudio analiza actividades identificadas (etiquetadas) por otro(s) como ApS en fuentes documentales, pero también otras actividades que si bien no se identifican como tal son de naturaleza similar a las etiquetadas. Ante el hecho de que la Universidad no cuenta con una definición institucional oficial del ApS que comprenda todas las actividades en ApS (asignaturas, prácticas solidarias, actividades extracurriculares, etc.) ni un listado oficial de las iniciativas/asignaturas que se consideran ApS por ésta, consideramos que no nos corresponde a nosotros determinar si una actividad en Deusto es o no ApS, sino que dependerá de los criterios que determine la Universidad en base a la literatura y contexto. Por lo tanto, en este estudio abarcamos ambos supuestos (etiquetadas y similares a éstas), siendo la razón por la que de aquí en adelante empleamos referencias como iniciativa/asignatura “con ApS o cercana a éste”²¹⁶.

Para el caso de *iniciativas* que no sean asignaturas profesionalizantes²¹⁷ estaremos centrándonos en las etiquetadas como ApS, y como excepción, en otra iniciativa con un claro reflejo de intencionalidad solidaria (refiriéndonos a las Prácticas Solidarias Internacionales)²¹⁸. Esto, a fin de poner un límite al estudio, ante las distintas prácticas, TFGs y actividades extracurriculares que puede haber en Deusto en contacto con entidades sociales cuyo mapeo sobre si son o no ApS valdría la pena una vez se definan los criterios de la Universidad en cuanto al ApS. En el próximo Capítulo explicaremos los detalles tanto de las iniciativas como de las asignaturas profesionalizantes con ApS o cercanas a éste.

²¹⁶ Si bien en algún apartado puede llegar a referirse la actividad sólo como ApS, considere lo aquí señalado puesto que no entramos a confirmar que las actividades etiquetadas como ApS se consoliden como tal. Cuando se haga la referencia “iniciativas” sin especificar “con ApS o cercanas a éste”, considere que nos estamos refiriendo a éstas aún cuando no se especifique. Lo mismo con respecto a “asignaturas profesionalizantes”.

²¹⁷ Por asignaturas profesionalizantes entiéndase aquellas asignaturas curriculares vinculadas a la titulación que se estudia, que no entran dentro de las iniciativas de la VCUA, prácticas solidarias y actividades de Deusto Campus que mencionamos en el Capítulo IV.

²¹⁸ Refiriéndonos específicamente a PSV, Vuela, prácticas de la Clínica Jurídica Loiola, prácticas de tinte solidario CAFyD y las Prácticas Solidarias Internacionales, descritas en el Capítulo IV.

Ahora bien, para la muestra de la investigación enviamos un e-mail a determinadas personas de la Universidad cuyo mayor propósito era identificar asignaturas con ApS *para la muestra de los estudiantes*. En principio se envió a un determinado número de docentes preguntando si habían incorporado el ApS en sus *asignaturas*²¹⁹ en el curso 2020-2021 dado que buscábamos entrevistar a estudiantes para la investigación, agregando, entre otras cuestiones, que, si habían hecho ApS en algún curso pasado, o si conocían de otro caso, lo señalaran.

También se envió e-mail a la mayoría de los directores de departamento y algún que otro coordinador de asignaturas, para que nos indicaran asignaturas del 2020-2021 con ApS para la búsqueda de la muestra de estudiantes. Para el caso de posgrado, se envió a alguna persona (ya sea docente o coordinador) de algunas titulaciones de máster, que por su nombre podrían ser afines al ApS (temas sociales), pero ante la respuesta negativa y el enfoque mayormente “en grado” de las iniciativas del estudio, se decidió no continuar con la búsqueda, limitando el estudio sólo a grado.

Así, se contactó a alrededor de 90 personas, pero es de señalar que la búsqueda no fue exhaustiva, sino que las personas a las que se contactó, fueron aquellas involucradas en buenas prácticas identificadas como ApS o afines a éste en Jornadas de Innovación Docente y Calidad previas (salvo alguna excepción), o que por su función pensamos podrían tener conocimiento (refiriéndonos a los directores de departamentos o a contactos de Másteres afines a lo social), o personas que iban surgiendo en el proceso de búsqueda por sugerencia de otros.

De lo anterior, el número de asignaturas profesionalizantes con ApS o cercanas a éste que identificamos para el curso 2020-2021 fue alrededor de 7 asignaturas y mayormente se trató de asignaturas “cercanas al ApS” (es decir, no etiquetadas como ApS pero de naturaleza similar a otras etiquetadas), de las cuáles algunas fueron consideradas para el estudio. Sobre la búsqueda de las asignaturas, que presentó limitaciones, se abordará también en el Capítulo IV.

Si bien en el avance de la búsqueda de la muestra se envió (en pocos casos) un e-mail para preguntar específicamente por TFGs/TFMs/prácticas con ApS, al final decidimos tomar en cuenta para la muestra sólo aquellas iniciativas identificadas como ApS (Clínica Jurídica Loiola y prácticas solidarias CAFyD) y, a modo de excepción las Prácticas Solidarias Internacionales (aunque no fue posible por lo que se refiere más adelante), asegurando así, tener en la muestra las iniciativas que podrían ser las más representativas del ApS en Deusto.

²¹⁹ Se les especificó que fueran asignaturas que no estuvieran dentro de la modalidad de ApS del Módulo Formación Humana en Valores, iniciativa que abordaremos más adelante.

De la búsqueda emprendida por e-mail, además de asignaturas y estudiantes, se identificaron personas para la muestra de profesorado/staff (participando algunas de éstas) y que pudiesen también ser contacto para la muestra de las entidades sociales.

Se ha hecho así un *muestreo dirigido o no probabilístico*, donde los elementos se eligen por “razones relacionadas con las características de la investigación” (Hernández *et al.*, 2010, p. 396). En atención a la rúbrica de Furco (2002a), y para efectos de triangulación, la muestra abarca líderes, personal de Deusto con actividades de gestión (de aquí en adelante *staff*), profesorado, entidades sociales y estudiantes, todos éstos relacionados de alguna forma con el ApS.

Muestra de estudiantes

La pretensión de la muestra fue poder reunir estudiantes del curso 2020-2021 que hubiesen participado en una actividad de ApS o cercana a éste, y que además fuesen de ambos campus²²⁰, de distintas Facultades, y de ambos sexos, aunque en este último hubo una mayor disposición por parte de las mujeres a participar.

Se conformaron 3 grupos de estudiantes según el tipo de experiencias. El primer grupo conformado por estudiantes de prácticas con tinte solidario²²¹ (salvo las Prácticas Solidarias Internacionales, por no haber en el curso 2020-2021), el segundo por asignaturas profesionalizantes²²² y uno específico conformado por estudiantes de la asignatura Participación Social y Valores (PSV) dada su transversalidad en la Universidad.²²³

La búsqueda de la muestra se hizo en junio del 2021, cercano a la finalización del curso académico, a fin de, por un lado, asegurarnos de que la experiencia ya había terminado, y por el otro, que tuviesen *fresca en su mente* la misma al dar su opinión. Es de señalar que, en atención a algún que otro comentario, la fecha influyó a que hubiese poca participación (fecha de exámenes o cercana a vacaciones) aunque sí se pudo reunir a tres grupos.

Las entrevistas se realizaron bajo la *modalidad grupal* con el objetivo de que la participación en grupo motivara el intercambio de opiniones sin pretender un consenso sobre

²²⁰ No necesariamente por partes iguales, toda vez que en el campus de Bilbao hay más estudiantes (5684 versus 1676 en San Sebastián, según UD (2021b).

²²¹ Uno de los casos se trató de un TFG, realizado a través de la iniciativa.

²²² Si bien se buscó en el segundo grupo que participaran cuatro asignaturas distintas, sólo se consiguió a estudiantes de tres de éstas, por lo que de una asignatura participan dos estudiantes para mayor diversidad de opiniones (4 en lugar de 3).

²²³ En el capítulo IV siguiente se describen cada una de las iniciativas y el tipo de asignaturas profesionalizantes involucradas en el estudio.

No se pudo entrevistar a estudiantes de la iniciativa Vuela, al no haber interés en participar según se nos indicó.

la temática (O’Leary, 2010). Si bien no son *focus groups*, se buscó alcanzar el quórum mínimo de 4 personas señalado en Prieto y March (2002), considerando que al ser videoconferencias²²⁴ haber invitado a más personas hubiese limitado su participación dada la duración de las entrevistas (hora y media aproximadamente). A modo excepcional se entrevistó en lo individual a otra estudiante, dado que su situación nos pareció de interés para la investigación²²⁵.

Al igual que con entidades sociales, la muestra de los estudiantes se limitó a experiencias del curso 2020-2021 para tener *fresca en la mente* la iniciativa sobre la cual opinar, así como el acceder a ellos al estar aún en la Universidad. En total participaron 9 mujeres y 4 hombres, todos estudiantes de grado, habiendo un equilibrio entre Facultades salvo el caso de Ingeniería²²⁶ y Teología. En el caso de prácticas solidarias (CAFyD y Clínica Jurídica) se trata de estudiantes en su último curso; para PSV todos son de 2º año y para el grupo de asignaturas hubo estudiantes de 2º, 3º y el último año.

Tabla 12. Cartografía de la muestra estudiantil

No. de grupo	Participante	Iniciativa	Facultad	Sexo
1º grupo	1	CAFyD	Psicología y Educación	H
1º grupo	2	CAFyD	Psicología y Educación	H
1º grupo	3	CJ	Derecho	M
1º grupo	4	CJ	Derecho	M
2º grupo	5	Asignatura	Ingeniería	H
2º grupo	6	Asignatura	DBS	M
2º grupo	7	Asignatura	DBS	M
2º grupo	8	Asignatura	DBS	M
3º grupo	9	PSV	CCSSHH	M
3º grupo	10	PSV	Derecho	H
3º grupo	11	PSV	Psicología y Educación	M
3º grupo	12	PSV	CCSSHH	M
Individual	13	Práctica extracurricular	CCSSHH	M

Fuente: elaboración propia

²²⁴ Todas las entrevistas grupales (incluyendo la de entidades sociales) se realizaron por videoconferencia, esto en consideración del contexto de pandemia.

²²⁵ Resultó de interés pues se trata de una estudiante que hizo ApS en una iniciativa y que continuó la colaboración con la entidad social mediante prácticas extracurriculares. La estudiante fue contactada a través de entidad social

²²⁶ La participación de la Facultad de Ingeniería en una sola ocasión guarda relación con una menor frecuencia de experiencias de ApS con este tipo de asignaturas, siendo el ApS más común en titulaciones sociales como se señala en el marco teórico.

Muestra de entidades sociales²²⁷

Si bien la comunidad receptora de un servicio en ApS puede ser, por lo general, una entidad social, entidad pública o colectivo de personas, en cuanto al caso de estudio que nos ocupa identificamos (de forma documental y a través de entrevistas) una mayor relación con entidades sociales para el desarrollo de actividades de ApS; por lo tanto, la muestra del estudio se centra en “entidades sociales”.

Se entrevistó tanto de forma grupal como individual a los miembros de la muestra. Inicialmente se realizó una entrevista grupal con el objetivo de que la participación en grupo motivara el intercambio de opiniones (O’Leary, 2010), según lo ya señalado. Por la limitación del tiempo percibida en dicha entrevista y la pretensión de reunir un *quórum* mínimo en los grupos, se decidió continuar entrevistando de forma individual. No obstante, ambos ejercicios los consideramos enriquecedores, dados los hallazgos reflejados en el estudio.

Si bien en el presente estudio referimos que el participante es la entidad social, ha de considerarse que nos referimos más bien a un empleado de la misma, que por invitación (al ser un contacto directo con la iniciativa/asignatura), se animó a participar. Por ende, si bien referimos que la entidad social es la participante, debe entenderse como la opinión de la persona entrevistada que trabaja en la entidad social.

La muestra se centró en conseguir entrevistar a entidades sociales de las distintas iniciativas/asignaturas que hubiesen participado en el curso 2020-2021 y tener tanto personas (de las entidades) con una reciente colaboración en las mismas, como otras ya con continuidad en la actividad respectiva o en otra de la Universidad. También, se incluyó tanto personas de las entidades que tuviesen contacto directo con estudiantes, como aquellas que tuviesen la relación con la Universidad. Para la selección, no analizamos si eran o no socios comunitarios para el ApS, aunque sí describimos formas de colaboración.

El contacto con las entidades sociales fue mayormente a través de personal de Deusto, relacionado con las iniciativas/asignaturas que se consideran para el estudio. En la entrevista grupal (videoconferencia) participaron 4 empleados de entidades sociales, siendo 2 de PSV, 1 de una asignatura profesionalizante y otra más de prácticas solidarias CAFyD.

²²⁷ Si bien la rúbrica habla de “socios comunitarios”, aquí se refieren únicamente a entidades sociales, para no adentrarnos en si todas éstas se encuentran bajo una figura de “partenariado” y manejar un concepto más general. Por entidad social, entiéndase una organización propia del sector social, generalmente sin fines de lucro. Cabe precisar que, aún cuando se señale a la entidad social como la entidad con la que se colabora, ésta puede incluir en la colaboración a los destinatarios o beneficiarios de la misma.

De forma individual, se entrevistó a 8 entidades sociales más, mayormente por videollamada, una de forma presencial y otra telefónica. De las 8 entidades, 2 de PSV ya no se analizaron debido a la saturación de categorías (en PSV hubo más participación) aunque sí se incluyó alguna referencia de ambas. De las 6 restantes, 2 fueron de asignatura profesionalizante, 1 de PSV, 2 más de prácticas solidarias (CAFyD y Clínica Jurídica) y la restante de la iniciativa Vuela. En la Tabla 13 se describe la distribución de las entidades.

Tabla 13. Cartografía de la muestra de entidades sociales

Participante	Iniciativa	Tipo de colaboración ²²⁸	Tipo de entrevista
1	PSV	continuada	individual
2	asignatura	continuada	individual
3	asignatura	reciente	individual
4	asignatura	reciente	grupala
5	PSV	continuada	grupala
6	PSV	continuada	grupala
7	CAFyD	continuada	grupala
8	PSV	continuada	individual
9	PSV	reciente	individual
10	CAFyD	continuada	individual
11	Vuela	reciente	individual
12	CJ	continuada	individual

Fuente: Elaboración propia

Muestra personal de Deusto

En cuanto al personal de Deusto, este incluye por un lado aquel personal que, con motivo del ApS, realiza una actividad de gestión y no de docencia (por ej. una coordinación de iniciativa de ApS), esto, ya sea como parte de sus funciones como Personal Docente e Investigador (PDI) o por tratarse de un Personal de Administración y Servicios (PAS), **a quienes en lo sucesivo se menciona como “staff”**. Y por el otro, a profesorado.

²²⁸ Por colaboración reciente entiéndase tratarse del primer año colaborando (curso 2020-2021) en la iniciativa por la cual se le entrevista, ya sea de la persona entrevistada o de la entidad, puesto que la entidad puede haber colaborado previamente en otra actividad o en otra ubicación. Por “larga” colaboración, entiéndase más de un curso académico, por lo general más de 3 años colaborando en la iniciativa (salvo en el caso de la asignatura, donde la colaboración “continuada” es más bien con la Universidad, incluyendo actividades de este tipo).

El contacto al personal de Deusto se hizo en atención a buenas prácticas identificadas en las Jornadas de Innovación Docente de Deusto, *snowball sampling*²²⁹ o derivado de e-mail enviado para búsqueda de estudiantes y consulta sobre asignaturas con ApS. Las entrevistas fueron individuales, mayormente por videollamada²³⁰.

La muestra del profesorado (que incluye docentes, tutores de prácticas/TFGs y docentes-tutores de PSV) en principio se dirigió a profesorado con ApS en el curso 2020-2021, no obstante también se optó por alguno que otro de curso previo para una muestra más amplia y dada una mayor familiaridad con respecto al ApS (esto, considerando el tipo de información que estábamos buscando como sensibilización en ApS, incentivos, etc.). Se entrevistó a 5 docentes de asignaturas, una persona tutor de prácticas solidarias y 4 docente-tutores de PSV. De estos 10 entrevistados (6 mujeres y 4 hombres), 2 de las entrevistas no se codificaron por saturación de categorías (salvo alguna referencia que se incluye en una de éstos).

En cuanto a la muestra de staff, se entrevistó a aquéllos con actividad de gestión, ya sea coordinando una iniciativa con ApS o por estar involucrado en una actividad de interés para la investigación. En total fueron 14 staff entrevistados (8 mujeres y 6 hombres), 3 de los cuáles los identificamos aquí como “líderes administrativos”, es decir personal con una posición dentro de la Universidad de alto nivel (que en el caso de Deusto, los identificamos a partir de los directores de departamento).

De los 14 entrevistados, 4 de las entrevistas no se codificaron por saturación de categorías (de 2 de éstas sólo incluyéndose alguna referencia, y las 2 restantes sin considerar). Y en las entrevistas, no se incluyó a personal de servicios generales (ej. recursos humanos, seguridad, jurídico, departamento económico, etc.), tanto por no llegar el análisis a dichos niveles de profundidad, como por la naturaleza de las temáticas.

Esta división entre el profesorado y el staff se hace en atención al motivo principal por el cual se entrevista a la persona²³¹. Así, si bien algunos de los staff imparten docencia (5 de éstos con respecto a asignaturas/tutorías con ApS) los ubicamos como “staff” por la actividad principal por la cual se les entrevista, y por ejemplo, uno del grupo de “profesorado” tiene una actividad de gestión, pero se considera como docente por lo ya señalado. No obstante dicha división, en el análisis sí que consideramos las aportaciones hechas por los entrevistados en la otra temática “secundaria” (docencia o gestión), de haber sido el caso.

²²⁹ Ver O’Leary (2010).

²³⁰ En consideración del contexto de pandemia.

²³¹ Salvo una excepción, donde se refiere como líder.

De todo lo anterior, la muestra total para esta investigación se conformó como se muestra a continuación:

Tabla 14. Cartografía de la muestra total del estudio

Grupo	No. de participantes	H	M
Profesorado	10	4	6
Staff/líderes	14	6	8
Entidades sociales	12	8	4
Estudiantes	13	4	9
Total	49	22	27

Fuente: Elaboración propia

Para reducir los posibles sesgos, en las muestras anteriores se cuidó lo siguiente:

- 1) El número de entrevistados. Éste responde a la saturación de categorías. Más adelante se refiere también sobre la triangulación de los hallazgos con revisión documental y observación, así como con literatura relacionada (marco teórico) para apoyar la validez de los resultados (Vogel *et al.*, 2010).
- 2) La permeabilidad en la información por los puntos de vista de los entrevistados (Creswell, 2009). Se cuidó el “efecto halo” en cuanto a que los participantes tuvieran una inclinación a brindar contextos o aspectos de su trabajo positivos (O’Meara *et al.*, 2011). Adicionalmente, es de considerar que de las entrevistas se refleja una variedad de hallazgos, incluyendo coincidencias y divergencias entre los entrevistados.

3.5 Recolección de datos

3.5.1 Entrevistas

Las entrevistas son consideradas uno de los principales métodos cualitativos (Hernández *et al.*, 2010), a través de las cuales se obtienen perspectivas, experiencias y opiniones (Cuevas, 2009 citado en Hernández *et al.*, 2010).

Previo a las entrevistas se generó un protocolo de entrevista general (**Anexo I**), el cual posteriormente fue adaptado según el grupo de interés (docentes, staff/líderes, entidades sociales y estudiantes). Las preguntas del protocolo tienen por objeto “obtener la información

necesaria para comprender de manera completa y profunda el fenómeno del estudio” (Hernández *et al.*, 2010, p. 424).

El protocolo fue generado tomando como referencia mayormente la rúbrica de Furco (2002a), pero también se apoyó de algún que otro autor e instrumentos de evaluación señalados en el marco teórico²³². Al ser una entrevista semiestructurada, algunos cuestionamientos pudieron omitirse y otros surgir, de forma no planificada, de igual forma el orden de las preguntas pudo variar.

Las entrevistas fueron individuales y grupales como se explica en la muestra, mayormente por videollamada (videoconferencia para el caso de las grupales), aunque también hubo presenciales y una telefónica. Las entrevistas individuales en su mayoría tuvieron una duración aproximada de una hora, aunque con algunos staff entre 60-120 minutos; las grupales, una hora y media aproximadamente.

3.5.2 Revisión documental

Si bien, el estudio se basa en las entrevistas como instrumento principal de recolección de datos²³³, también se apoya de revisión de documentos públicos, siendo otro tipo de unidades de muestra (Hernández *et al.*, 2010). Varios documentos se han revisado de forma anticipada para que, en caso de detectar alguna contradicción con lo señalado en entrevista, se pudiera profundizar al respecto (Yin, 2014) y en consideración de que antes de realizar un trabajo en campo Yin (2014) sugiere una búsqueda en Internet que puede producir información valiosa.

El propósito de la revisión documental fue tanto para dar respuesta a preguntas de investigación como para complementar lo señalado por los entrevistados. También, para corroborar información obtenida por otras fuentes y aumentar la evidencia (Yin, 2014).

Para el análisis documental, el enfoque se hizo en la información más pertinente a las preguntas de investigación (Yin, 2014), para lo cual los documentos fueron clasificados y atendidos por su pertinencia al tema (Yin, 2014). A fin de aportar mayor fiabilidad al estudio se procuró tener una actitud crítica al momento de interpretar el contenido de los documentos (Yin, 2014).

²³² También se apoyó de alguna referencia de Gezuraga (2014) y Macías (2019).

²³³ Para Yin (2014) una de las más importantes y comunes fuentes del estudio de caso.

3.5.3 Observación

A fin de obtener información adicional de lo que se investiga (Yin, 2014), se acudió a un Simposio de Uniservitate²³⁴, a fin de apoyar la visión en cuanto al rol que están asumiendo las universidades de educación superior de condición religiosa en el ApS, aunado a que, como señalamos la Universidad participa en el Proyecto *Uniservitate*.

3.6 Análisis cualitativo

3.6.1 Consideraciones generales

Para el análisis cualitativo de la información recolectada en entrevistas se atendió a las referencias mayormente de Gibbs (2012) y algunos puntos de Hernández *et al.* (2010).

Una vez generado el protocolo de entrevista (con sus respectivas adaptaciones según el grupo de la muestra), se realizaron las entrevistas mayormente en los meses de junio y julio del 2021. En el mismo día de la entrevista la doctoranda anotó sus impresiones en una *bitácora de campo* (Hernández *et al.*, 2010). Las transcripciones de entrevistas fueron inicialmente codificadas en la herramienta de análisis ATLAS.ti²³⁵, mediante una codificación guiada por conceptos (Gibbs, 2012), refiriéndonos en este caso a los componentes de la rúbrica de Furco (2002a). Una vez recuperados los datos (Gibbs, 2012) y distribuido el texto en los componentes de institucionalización, del avance del análisis surgen los *códigos hijos* (bajo una codificación manual tanto guiada por conceptos como guiada por los datos), lo que facilitó la jerarquización y organización de los datos, siendo los *códigos padres* los componentes de institucionalización y los *códigos hijos* aquéllos relacionados al componente en cuestión²³⁶ (Gibbs, 2012).

En atención a Gibbs (2012), del texto codificado de las entrevistas se realizan comparaciones en cuanto a similitudes y diferencias entre casos con respecto a la categoría en cuestión, a través de tablas cualitativas o directamente desde el texto recuperado, y en algunos

²³⁴ I Simposio Global UNISERVITATE, celebrado de forma virtual el 29 y 30 de octubre de 2021.

²³⁵ No en todos los casos se transcribieron entrevistas para el análisis en atención a una saturación de categorías. En las entrevistas restantes (en las que no hubo transcripción) sólo se consideró alguna aportación adicional de relevancia para el estudio directamente desde los datos. La unidad de análisis empleada en todo el proceso de codificación fue la de libre flujo (Hernández *et al.*, 2010). Las transcripciones se acompañaron de memorandos claramente diferenciados de los datos, para el apoyo del análisis y ha de considerarse que las citas se pulieron eliminando muletillas, repeticiones o palabras sin aporte. (Gibbs, 2012).

²³⁶ De la codificación no identificamos códigos que cayeran fuera de los códigos padres, salvo el relacionado en cuanto al futuro del ApS. Otros temas que podrían no estar incluidos en la rúbrica de Furco (2002a) de cualquier forma se adaptaron y ubicaron dentro del componente, viéndolo como parte de la actividad desarrollada, por ejemplo, el incluir sobre la reflexión como parte de la sensibilización a estudiantes.

casos (al no ser el objeto del análisis, por tratarse de un estudio mayormente descriptivo) entre categorías²³⁷, brindando en algunos puntos, posibles explicaciones (Gibbs, 2012).

El análisis se apoyó de fuentes documentales disponibles, las cuáles soportaron, complementaron o en su caso aclararon datos de las entrevistas. Sobre la observación ya se refirió al respecto. Para el análisis se empleó la *bitácora de análisis* (Hernández *et al.* 2010).

Los hallazgos del caso de estudio se presentan de dos formas, por un lado, el capítulo IV que resume las iniciativas/asignaturas que conforman el ApS en Deusto. Y, por el otro lado, los capítulos V al IX, que intentan profundizar cómo es o se manifiesta cada uno de los componentes de institucionalización del ApS desde el análisis cualitativo, y en el que se incluyen hallazgos o referencias de entrevistados que pueden ser de interés para el lector (dirigido a involucrados en los procesos de institucionalización del ApS en centros de Educación Superior)²³⁸.

La redacción del estudio pretende dar a conocer al lector qué implica o puede implicar cada componente, en un determinado momento del proceso, para orientar al mismo sobre lo qué es un proceso de institucionalización ante una literatura que se ha enfocado más en investigar sobre las experiencias de ApS y en menor medida sobre el proceso para institucionalizarlo en un centro de Educación Superior.

También la redacción pretende dar un espacio a *las narrativas de personas involucradas*, de ahí que el estudio incluya citas relevantes. Y se apoya en fuentes documentales y observaciones e interpretaciones de la investigadora, en su calidad de intérprete. Para facilitar la lectura de cada componente, en un primer apartado incluimos el análisis institucional y en un segundo apartado, las opiniones de los entrevistados. En la medida de lo posible se incluyen características contextuales de la Universidad tanto para ubicar al lector, como para apoyar el análisis.

Finalmente, precisar que los hallazgos no se limitan a lo expuesto en la rúbrica de Furco (2002a) dado lo aquí comentado.

²³⁷ Las comparaciones entre categorías fueron mayormente directamente del texto recuperado.

²³⁸ En los capítulos V al IX se incluyen hallazgos relacionados con cada componente con motivo de las entrevistas, que si bien no se profundizan al no ser el centro de la investigación sino cuestiones aledañas al componente, se incluyen como parte de la manifestación del componente en la Universidad.

3.6.2 Validez y calidad de la investigación cualitativa

Aunque el estudio no es generalizable por tratarse de un caso de estudio simple, para la calidad de dicho estudio de caso, se consideraron sugerencias de Yin (2014) en cuanto a que las interpretaciones consideren las evidencias disponibles, gestionar interpretaciones rivales razonables, así como gestionar en el análisis el aspecto más significativo del estudio de caso.

Por otro lado, ya hemos señalado la triangulación de datos, referida por Yin (2014) como una de las tácticas para incrementar la construcción de la validez de la investigación; añadiendo además la validación externa, en cuanto a la justificación del uso del estudio de caso, planteada anteriormente, y que como estudio descriptivo busca atender al “cómo”. Cabe agregar que en el estudio se intentó no sesgar el análisis con ideas preconcebidas o prejuicios de la investigadora (Gibbs, 2012), de ahí la amplitud del mismo para hacer ver las distintas opiniones de las personas entrevistadas. Finalmente, continuando con Gibbs (2012) se cuidó la calidad del análisis en atención a lo siguiente:

No hay una fórmula simple que pueda seguir para asegurar que su análisis es de buena calidad (véase también FLICK, 2007b, para un debate más extenso) y que no cae, sin darse usted cuenta de ello, en el anecdotismo, el sesgo y la parcialidad. El único consejo aquí es hacer el análisis de manera cuidadosa y completa. Mediante el uso de jerarquías de códigos, tablas, comparaciones constantes y, por supuesto, releendo con frecuencia las transcripciones, notas y memorandos, puede asegurarse de que su análisis no sólo es exhaustivo, sino que es equilibrado y está bien apoyado por los datos que ha recogido. (Gibbs, 2012, p. 188).

3.7 Confidencialidad y cuestiones éticas

Previo a la entrevista se brindó a las personas entrevistadas (también mencionadas aquí como “participantes”) una hoja de consentimiento informado (**Anexo II**), para expresar su consentimiento²³⁹ que, entre otras cuestiones, refiere sobre el tratamiento anónimo y confidencial de sus datos personales. Cabe señalar que aquellas personas entrevistadas relacionadas con actividades de gestión cuyas iniciativas podían relacionarlos a su persona (por el tipo descriptivo de la investigación), firmaron un consentimiento similar aunque en éste se denota la posible asociación de la información que brindan con su persona. No obstante lo anterior, en algunos casos que consideramos relevante por el tipo de información proporcionada, se usan en la tesis términos como “persona participante/entrevistada”,

²³⁹ Cabe referir que a modo de introducción de cada entrevista se hizo un resumen de los puntos abordados en la hoja de consentimiento.

“participante” o “caso” para omitir el género de la persona entrevistada que pudiera relacionarla más directamente con la iniciativa, o se omite la referencia de la iniciativa a la cual pertenece la persona.

3.8 Aspectos a considerar en siguientes capítulos

Además de lo señalado anteriormente, ha de considerarse lo siguiente al momento de la lectura:

- El estudio se centra en el curso 2020-2021 de *grado*²⁴⁰, salvo en los casos donde se señale expresamente otro curso.
- La información que aparece en los capítulos IV al IX se redactan en atención a lo señalado por los participantes en las entrevistas²⁴¹ y en su caso, donde se refiera, por fuentes documentales. Si bien la información se redacta en atención a lo señalado por los entrevistados, sólo en algunos casos se indica ello a fin de enfatizar que se trata de la referencia de una(s) persona(s) participante(s) (no de la doctoranda); no obstante, aún cuando no se señale, ha de recordarse que la información proviene de participante(s) (si no se señala una fuente documental). En aquellos casos que se trate de la opinión o interpretación de la doctoranda, se usarán términos como: “entendemos”, “consideramos” u otro verbo que denote un “nosotros”.
- En los casos que consideremos relevante, se precisará el subgrupo al que pertenece el entrevistado (docente, staff, líder, entidad social...). Mayormente la referencia de “participante”, “persona participante” o “persona entrevistada” se hace a fin de preservar la confidencialidad de la persona entrevistada (que en general se empleará con respecto a personal de la Universidad, sin especificar su función).
- En algunos casos se precisará de qué trata la iniciativa/ asignatura ligada a la persona entrevistada pues su respuesta puede estar influenciada por ella (por ejemplo, puede haber diferentes consideraciones entre un docente-tutor de PSV con respecto a un docente de una asignatura profesionalizante con ApS, al ser actividades distintas).

²⁴⁰ Considere que los datos numéricos son los brindados a las fechas de las entrevistas, salvo que se indique lo contrario o los que provengan de fuente documental.

²⁴¹ Incluyendo los apartados de análisis institucional.

- Cuando nos refiramos a políticas y a normativa, considere que las mismas pueden precisar determinados requisitos o excepciones, que por cuestiones de extensión de la tesis y dado su objetivo, no se precisan en el estudio.
- Considere que la información proporcionada no necesariamente conglomerará las respuestas de toda la muestra respectiva, puesto que más que en el número de respondientes nos centramos en las respuestas señaladas y las similitudes y diferencias entre las mismas.

CAPÍTULO 4. PANORAMA DEL PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE DEUSTO²⁴²

La intención de este capítulo es darle al lector una introducción de cómo se presenta un proceso de institucionalización en una universidad jesuita española, específicamente el caso de la Universidad de Deusto, conformado por distintas actividades, desde las institucionales -como la modalidad de ApS en el Módulo Formación Humana en Valores y Deusto Campus- pasando por aquéllas de Facultades -como la Clínica Jurídica Loiola y la actuación de la DBS y CAFyD en el campo solidario- hasta los esfuerzos docentes que, por iniciativa propia, se suman en guiar a sus estudiantes por una ciudadanía activa y responsable. La introducción que hacemos en este Capítulo sirve para orientar al lector en los siguientes capítulos.

4.1 Contexto de la Universidad

En el caso de la institucionalización del ApS, ya en la rúbrica de Furco (2002a) el autor nos señala de las singularidades de cada universidad o centro de Educación Superior, por ende, es importante atender al contexto de Deusto. Cabe aclarar que habrá cuestiones en torno al contexto que se abordarán en otros capítulos.

4.1.1 Estructura de la Universidad

La Universidad de Deusto se encuentra ubicada en el País Vasco (España), señalando ésta su sentir próximo a la sociedad vasca y el buscar servirla en su desarrollo social, económico y técnico, así como en sus necesidades culturales. La UD cuenta con 2 campus (en Bilbao y San Sebastián²⁴³), dos sedes en Vitoria y Madrid y *Deusto Online*. Además de sus Facultades, la Universidad integra 9 institutos, 12 cátedras y otros centros.

Para el curso 2020-2021, la Universidad cuenta con 6 Facultades: Derecho, Teología, Ciencias Sociales y Humanas (CCSSHH), Psicología y Educación, Ciencias Económicas y Empresariales (DBS) e Ingeniería. En los Estatutos Generales de la UD, las Facultades se

²⁴² En este Capítulo varias de las referencias que se incluyen se extraen de la página web institucional de Deusto www.deusto.es (sin precisarse al respecto en el texto, salvo algunas excepciones). La fecha de consulta se realizó en el periodo 04/19 a 07/22.

²⁴³ San Sebastián es un campus más pequeño, teniendo menos estudiantes con respecto a Bilbao.

definen como “centros que promueven la formación integral y la capacitación profesional de los estudiantes, fomentan el avance del conocimiento en las correspondientes áreas de saber, y coordinan las actividades conducentes a la colación de grados académicos en todos los ciclos de cada titulación” (UD, 2003, p. 15).

4.1.2 UD y su compromiso comunitario

De acuerdo con UD (2003), Deusto es una Universidad de la Iglesia, sin ánimo de lucro, cuya inspiración cristiana debe informar la actividad de la Universidad en lo correspondiente a su “dirección, gestión, investigación, docencia, participación y comportamiento universitario” (pp. 13-14). Según página web de la Universidad, en 1886 Deusto fue fundada por la Compañía de Jesús y, dada su pertenencia a ésta, la UD está asociada también a la misión de la S.J., compartiendo junto con otras universidades jesuíticas “la misión de servicio a la persona y a la sociedad mediante su contribución a la ciencia y a la cultura” y teniendo por objetivos, como universidad jesuita, la fe, la justicia y la cultura. Se habla así del “trinomio fe-cultura-justicia como seña de identidad de la tradición ignaciana” (Fernández y Canarias, 2015, p. 594)²⁴⁴.

En relación con su condición jesuítica y educadora, Deusto se soporta en la pedagogía ignaciana que en la Educación Superior se concreta en el paradigma Ledesma-Kolvenbach (Fernández y Canarias, 2015). Kolvenbach plantea “cuatro finalidades últimas de la educación de los jesuitas”: *utilitas*, *iustitia*, *humanitas* y *fides* (utilidad, justicia, humanidad y fe) (Nicolás, 2008, p. 1). Al respecto Guibert, señala lo siguiente:

Utilitas comprende la competencia técnica, los conocimientos y habilidades para actuar en el ámbito profesional. *Humanitas* nos permite desarrollar todas las dimensiones de la persona. *Iustitia* incluye preocuparse de modo proactivo de los problemas estructurales de la sociedad y comprometerse en su resolución. *Fides* hace referencia a la búsqueda de la plenitud de la verdad como horizonte que trasciende al ser humano. (UD, 2019b, p. 3).

De estas dimensiones, Nicolás (2008) refleja un sentido social o de servicio que pretende desarrollarse en los estudiantes, incluyendo entre sus referencias el apoyo a los más desfavorecidos. “El compromiso con los demás se convierte en uno de los objetivos principales de la educación jesuita” (Fernández y Canarias, 2015, p. 595)²⁴⁵.

²⁴⁴ “Tradición [que] surge de la experiencia de los Ejercicios Espirituales de san Ignacio de Loyola, y ha dado origen a una pedagogía ignaciana específica” (Fernández y Canarias, 2015, p. 594). Siendo San Ignacio de Loyola, uno de los fundadores de la Compañía de Jesús (Fernández y Canarias, 2015).

²⁴⁵ Citando los autores, al respecto, a las Congregaciones Generales 32 y 34.

Para Kolvenbach (1993) el fin de la educación jesuita es la formación de personas conscientes, competentes, compasivas y comprometidas (citado en Secretariado para la Justicia Social y la Ecología de la Curia General de la Compañía de Jesús [SJES], 2014). Sobre esas 4 características, el SJES, señala las *carreras y oferta curricular* como uno de los aspectos a considerar para el desarrollo de dichas características²⁴⁶, indicando: a) que la universidad jesuita “debe tratar” de incorporar en sus asignaturas obligatorias “una perspectiva de justicia y de ética y una mirada desde los pobres”; b) la importancia de considerar cómo se relaciona la “*oferta curricular adicional y electiva* en el campo de las humanidades” con la misión de la S.J.; y c) sobre una oferta de actividades extracurriculares, “que pueden incorporar de un modo significativo la dimensión de justicia”. (SJES, 2014, pp. 18-21). Como veremos más adelante, el ApS puede ser un medio para todo ello.

En relación con estos aspectos de solidaridad y justicia social, hemos de tener presente la Responsabilidad Social Universitaria de Deusto. Acorde con UD (2017), la RSU de Deusto nace con motivo del plan estratégico anterior (Plan Deusto 2015-2018), siendo el Proyecto de Responsabilidad Social Universitaria uno de sus proyectos estratégicos. El Proyecto de RSU fue aprobado el 16 de febrero de 2016 y plasmó como uno de sus objetivos el “desarrollar una política integrada y transversal de RSU que se despliegue en 5 planes/áreas y en relación con el plan universitario de I+M” (UD, 2017, p. 5). Sus 5 áreas prioritarias son: igualdad, inclusión, salud, justicia social y medio ambiente, según se refleja en la página web institucional.

Lo relacionado con la Identidad y Misión de la Universidad es gestionado por el Vicerrectorado de Comunidad Universitaria y Agenda 2030 (en adelante, VCUA o Vicerrectorado de Comunidad Universitaria)²⁴⁷. Dentro de sus áreas, que se relacionan con la I+M, están la Pastoral, Agenda 2030, Formación Humana en Valores (FHV), Deusto Campus y Responsabilidad Social Universitaria (RSU). Algunas de éstas realizan iniciativas de ApS que describiremos más adelante.

Cabe referir que en el Capítulo V se aborda más con respecto a la misión y cómo se espera que la Universidad responda a la misma como miembro de la Compañía de Jesús.

²⁴⁶ Esto en relación con la formación del alumnado. Otros ámbitos como la investigación y la proyección social, también son abordados por el SJES.

²⁴⁷ Este vicerrectorado ha cambiado de nombre en diferentes ocasiones, por lo que, aún cuando se refiera a éste, ha de entenderse como aquel vicerrectorado que aplica al momento indicado (por ejemplo, señalamos VCUA pero en aquél momento se llamaba Vicerrectorado de Identidad y Misión).

4.1.3 Modelo de enseñanza-aprendizaje en UD

En cuanto a la metodología de enseñanza-aprendizaje en Deusto, acorde con UD (2003), la misma ha de perseguir, entre otras cuestiones, “la adquisición de unas competencias que faciliten [en los estudiantes] su desarrollo integral” (p. 36). De lo anterior, es preciso conocer cuál es el modelo de enseñanza-aprendizaje de la Universidad.

En el Marco Pedagógico de Deusto, se hace referencia al enfoque de enseñanza-aprendizaje de la Universidad, donde el perfil del egresado refleje una formación tanto en el desarrollo integral de capacidades como en el desarrollo de valores (UD, 2001). En cuanto al papel docente, dicho marco apunta a “un liderazgo que promueva, desarrolle y facilite un aprendizaje autónomo y significativo” (UD, 2001, p. 7).

En cuanto al aprendizaje del alumnado, aparejado a este Marco Pedagógico vino el Modelo de Formación de la Universidad de Deusto (UD, 2001), integrado por 4 características esenciales cuya unión “favorece un aprendizaje integral y ayuda al alumno a desarrollarse como persona”: actitudes, valores, un *modelo de aprendizaje* -conocido como MAUD²⁴⁸- y las competencias (UD, 2001, p. 15). En el MAUD el aprendizaje se plasma como unos *ciclos de aprendizaje* que conduzcan a un aprendizaje autónomo y significativo: 1) contextualizar, 2) reflexionar, 3) conceptualizar, 4) experimentar y 5) evaluar / dar *feedback* (UD-Unidad de Innovación Docente, 2016a).

En cuanto a las competencias de los estudiantes, acorde con UD-Unidad de Innovación Docente (2016b), se promueve un aprendizaje basado en competencias tanto genéricas como específicas que les permitan adquirir conocimientos, aplicarlos, e integrarlos con sus actitudes y valores “en un modo propio de actuar personal y profesionalmente” (p. 2).

En cuanto al papel del docente en un modelo de formación enfocado en un aprendizaje autónomo y significativo del estudiante, el profesorado requiere de “competencias docentes y una fuerte formación para su desempeño” (UD-Unidad de Innovación Docente, 2016c, p. 2), para lo cual se le brinda apoyo a través de diferentes instancias, entre éstas la Unidad de Innovación Docente (UID) de la Universidad, que depende del Vicerrectorado de Ordenación Académica, Innovación Docente y Calidad (en adelante VOA o Vicerrectorado de Ordenación Académica). Entre las funciones de la UID están: formar y apoyar tanto el aprendizaje basado en competencias, como la evaluación de competencias del profesorado; promover el desarrollo de competencias en éste, así como la innovación docente; etc.

²⁴⁸ Modelo de Aprendizaje de la Universidad de Deusto.

Como parte de sus esfuerzos, la UID promueve la Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente, así como las Jornadas de Innovación Docente, en las cuales docentes han venido presentando proyectos con ApS (por iniciativa propia), ya sea para recibir apoyo (propio de la Convocatoria)²⁴⁹ o para la difusión de su buena práctica entre sus compañeros (pretensión de las Jornadas)²⁵⁰. De igual forma, la UID brinda una formación a profesorado novel donde incluye un apartado de metodologías y técnicas de enseñanza-aprendizaje entre las cuales se ubica el ApS (UD-Unidad de Innovación Docente, s.f.a). En 2020 desde la UID se asumió el nodo (*hub*) regional para Europa Occidental del Sur del programa Uniservitate, un programa global que pretende generar un cambio sistémico en las instituciones católicas de Educación Superior (ICES) a través de la institucionalización del ApS y mediante el cual Deusto apoya a 3 universidades de dicho nodo en sus procesos de institucionalización del ApS (Negro-Duque, 2021). Si bien no se trata de un proyecto para la institucionalización del ApS en Deusto, ha de considerarse la experiencia que está generando al equipo que está llevando este proyecto, que además colabora con el puesto a cargo del proyecto de ApS-UNIJES en Deusto que se refiere más adelante.

4.2 Actividades de la Universidad con ApS o cercanas

En la UD hay distintas actividades de ApS o cercanas a éste. Por un lado, están *iniciativas* propias de Facultades o abiertas a la Universidad en lo general, que comprenden ya sea la modalidad ApS del MFHV, prácticas/TFGs solidarios o actividades extracurriculares (que en lo sucesivo referimos como *iniciativas con ApS o cercanas a éste*). Y por el otro lado, están aquellas asignaturas curriculares que denominamos *asignaturas profesionalizantes*, las cuales no caen en los supuestos anteriores, están vinculadas a la titulación y que entendemos el ApS es adoptado hasta el momento por iniciativa del docente. (que en lo sucesivo referimos como *asignaturas profesionalizantes -o asignaturas- con ApS o cercanas a éste*).

A continuación, se hace descripción de todas éstas, empezando por aquéllas que tienen un vínculo más estrecho con la identidad y misión de la Universidad por su impulso desde el VCUA, posteriormente, con aquéllas que dependen propiamente de una Facultad y finalmente con las asignaturas profesionalizantes. Ha de considerarse que aquéllas cifras que no provienen

²⁴⁹ En atención a UD-VOA (2020) y UD (2021e).

²⁵⁰ En atención a UD-Unidad de Innovación Docente (2020).

de fuentes documentales no son oficiales, y por ende, son meramente orientativas, pues no se brindaron como *dato exacto*.

4.2.1 Iniciativas con ApS o cercanas a éste impulsadas por el Vicerrectorado de Comunidad Universitaria

Modalidad de ApS del Módulo de Formación Humana en Valores

Cuando la Universidad de Deusto se enfrentó a la necesidad de preparar los planes de estudio de las titulaciones de grado acomodados a las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior lo hizo dentro del Marco Pedagógico del que se había dotado en 2001 y teniendo presente el ya descrito paradigma Ledesma-Kolvenbach. Por ello se decidió incorporar en esas titulaciones un módulo común a todas ellas, denominado Formación Humana en Valores. (Fernández y Canarias, 2015, p. 599)

El Módulo de Formación Humana en Valores (MFHV), que se brinda a estudiantes de grado, está conformado por dos materias, la de *Ética*, generalmente cursada en el 4º año, y la de *Formación en Valores y Opciones de la Persona* (en adelante “Formación en Valores”), cursada en el 2º año (Fernández y Canarias, 2015).

El MFHV depende del VCUA e integra un total de 12 ECTS (*European Credit Transfer System*), esto significa que en su momento las Facultades cedieron de sus programas académicos un espacio de 12 ECTS para que sus estudiantes cursen las asignaturas de 2º y 4º de este módulo, como señaló un participante. Previo al curso 2021-2022, la gestión del módulo ha estado centralizada en el VCUA, pero esto cambia y a partir del curso 2021-2022 si bien el MFHV continúa dependiendo de dicho vicerrectorado, la gestión ordinaria del mismo (y con ello las coordinaciones en Bilbao y San Sebastián) se trasladan a la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, aspecto sobre el cual se profundizará más adelante.

A diferencia de la materia de *Ética* que está representada por una sola asignatura (*Ética Cívica y Profesional*) a ser cursada de forma obligatoria²⁵¹, la materia de *Formación en Valores* tiene varias asignaturas, las cuáles en Fernández y Canarias (2015) se muestran agrupadas en tres modalidades, entre éstas la “Modalidad de Aprendizaje y Servicio” (p. 599). Esta modalidad es una de las iniciativas más relevantes en la Universidad en torno al ApS dada su

²⁵¹ Si tomamos como referencia la Memoria de Verificación de dos de los grados (UD, 2022a, 2022b).

transversalidad a través de las Facultades y grados, y que tuvo como antecedente una asignatura en el grado de Psicología que se inició en el curso 2002-2003 (Fernández y Canarias, 2015).

Así, en el 2º año de su carrera, el estudiante puede elegir una asignatura con ApS entre la oferta de asignaturas que tiene la materia de Formación en Valores. A continuación nos centraremos en las asignaturas consideradas como ApS o cercanas a éste vigentes para el curso 2020-2021, refiriéndonos a Participación Social y Valores (PSV) y Ciudadanía para el Cambio Social (CCS).

Participación Social y Valores

PSV nació junto con la asignatura de Desarrollo Global y Migraciones (DGM) en el curso 2010-2011²⁵², perteneciendo ambas a la modalidad ApS del MFHV; sin embargo, DGM no continuaba en el curso 2020-2021, por lo que únicamente nos enfocamos en PSV²⁵³. Al ser parte del MFHV, “está concebido con carácter transversal a las distintas titulaciones de grado”²⁵⁴ (Fernández y Canarias, 2015, p. 600).

La experiencia de PSV se realiza a lo largo de un curso académico²⁵⁵, combinando actividades de la Universidad con un *servicio* a una entidad social el cual suele caracterizarse por acompañamiento o actividades de formación a los beneficiarios de la misma.

Acorde con programa de PSV del curso 2020-2021 (UD, 2020a²⁵⁶), las competencias genéricas a desarrollar a través de la asignatura son la de *sentido ético* y la de *diversidad e interculturalidad*. En cuanto a las competencias específicas, está la implicación del estudiante en una realidad social donde la analice y ejecute acciones que contribuyan a un colectivo desfavorecido (UD, 2020a). Así, entre los aprendizajes vemos el desarrollo de una conciencia social y actitud solidaria derivada, entre otras cuestiones, del servicio que brinda a una entidad social (UD, 2020a).

²⁵² DGM era muy similar a PSV en cuanto a objetivos, estructura y proceso, variando en cuanto al colectivo y temática (Gándara y Mugarra, 2019).

²⁵³ DGM estuvo todavía en curso 2018-2019, según plan de asignaturas de grado (UD, 2018a).

²⁵⁴ Se ofrece en la mayoría de los grados, excepto en educación infantil y educación primaria (Gándara y Mugarra, 2019), en Bilbao. Y en San Sebastián, excepto en Educación Primaria, Psicología y Fisioterapia.

²⁵⁵ Si bien el plan de la asignatura señala que la misma es del 2º semestre, en la práctica la distribución de las horas a dedicar el estudiante se hace de forma anual, según referencias de ciertas personas entrevistadas.

²⁵⁶ Programa de PSV del Grado en Administración y Dirección de Empresa + Grado en Derecho (Bilbao) del curso 2020-2021 (UD, 2020a). Para el caso de San Sebastián, si bien se trata del programa de PSV del Grado en Derecho + Grado en Comunicación *et al.* del curso 2021-2022 (UD, 2021c) la información es aplicable al curso 2020-2021 en atención a referencia de participante.

La oportunidad para PSV se abre a los estudiantes que cursan el 2º año de su titulación²⁵⁷. Según Fernández y Canarias (2015), hay un número de plazas limitado en atención a la capacidad de acogida de las entidades sociales y al número de docentes-tutores, señalando además que la demanda ha superado la oferta en todos los cursos. Comparando datos disponibles en las Memorias RSU de la UD (al no tener el dato oficial del curso 2020-2021), la media de estudiantes de cursos previos es de 121 (UD, 2017, 2018b).

Los estudiantes de PSV se conforman en grupos de estudiantes²⁵⁸ de diferentes titulaciones, y son guiados por un “docente-tutor” de la Universidad, al que entendemos se le llama así por el tipo de funciones que realiza (variando en cierto sentido, tanto de las de un docente de asignatura, como de las de un tutor de prácticas).

Según Programas de PSV (UD, 2020a, 2021c) e información proporcionada por participantes, en cuanto a las actividades de la Universidad que el estudiante lleva a cabo para el desarrollo de sus competencias están:

(i) asistir a sesiones formativas abiertas a estudiantes de distintos grupos y que son impartidas ya sea por invitados, personal de entidades sociales con las que se colabora en PSV y/o por algún docente-tutor de dicha asignatura;

(ii) participar en tutorías grupales, liderados por un docente-tutor, donde se reflexiona en torno a las sesiones formativas y el servicio a la entidad social;

(iii) realizar actividades (presentaciones/informes) individuales y en equipo²⁵⁹; y

(iv) una vez finalizadas las actividades de la Universidad y el servicio, elaborar una memoria final que “integre la actividad desarrollada en el centro con el trabajo realizado en clase y en la que el estudiante exponga los aprendizajes adquiridos” (UD, 2020a, p. 2).

Además de lo anterior, el estudiante recibe por lo general 2-3 tutorías individuales centradas en el seguimiento de su actuación y la resolución de puntos de interés para éste. Y en cuanto a la actividad que realiza el estudiante en la entidad social (también para el desarrollo de sus competencias), se trata de un servicio solidario de entre 60-100 horas, acorde a los intereses de la entidad social pero que debe ser compatible con los objetivos de aprendizaje de

²⁵⁷ En aquel momento, Fernández y Canarias (2015) señalaban la oportunidad para un 15% de los estudiantes de grado de pasar por esta experiencia, cuestión que si bien con la retirada de DGM puede variar, la proporción de estudiantes de DGM era pequeña con respecto a PSV (UD, 2017; UD, 2018b). Asimismo, según se defina, ha de considerarse la existencia de la asignatura de Ciudadanía para el Cambio Social.

²⁵⁸ En Fernández y Canarias (2015) se refieren grupos de 12-16 estudiantes, número similar al mencionado por dos participantes para el curso 2020-2021.

²⁵⁹ En el programa PSV-Bilbao 2020-2021 se hace referencia a presentaciones, resumen grupal e informe reflexivo de unidades (UD, 2020a). En el programa de PSV de San Sebastián no se hace referencia de presentaciones e informes (UD, 2021c), pero por dar un ejemplo, según participante, después de cada sesión formativa se hace una recogida de los aprendizajes mediante una ficha.

la asignatura. Lo anterior, en atención a programa de asignatura (UD, 2020a) y referencia de participante.

El *servicio* consiste de actividades que le impliquen al estudiante un involucramiento con beneficiario(s) de la entidad social que, entre lo descrito por participantes, pueden ser actividades de acompañamiento, convivencia, lúdicas, refuerzo escolar o por ejemplo enseñando castellano a personas refugiadas. Es decir, los estudiantes no entregan un *entregable* o proponen un proyecto, sino que, por lo general, atienden a lo ya definido con la entidad social. Como señaló un participante, en esta asignatura el estudiante no sigue todas las fases de un ciclo de ApS²⁶⁰ sino que el estudiante se suma al diagnóstico y las soluciones que las entidades ya han diseñado.

Como parte de la asignatura, el estudiante va contrastando y reflexionando su servicio con lo que aprende en las sesiones formativas y actividades académicas, y para su actividad en la entidad social, al estudiante se le pide escribir sobre su experiencia en un diario de la actividad que le servirá para su memoria final. Al igual que otras asignaturas, PSV le equivale al estudiante 6 ECTS (UD, 2020a).

En cuanto a la evaluación del estudiante, se evalúa su asistencia y participación en entidad social, sesiones formativas y grupos de reflexión; en su caso, las actividades (presentaciones/informes) preparadas por estudiante; así como la memoria final. La actuación en la entidad social equivale al 20% de la nota en Bilbao²⁶¹ y en San Sebastián al 50%, siendo el centro quien evalúa al estudiante. La memoria final supone entre el 20-30% de la evaluación. El resto va en relación con la asistencia y participación en las actividades formativas y de reflexión, y con las actividades presentadas por éste (presentaciones/informes). Lo anterior, según referencias de participantes y UD (2020a, 2021c).

En cuanto a la parte operativa, si bien hay una coordinación entre ambos campus sobre el programa, éstos tienen sus respectivas especificidades. En cuanto a la estructura de PSV, en cada campus (Bilbao y San Sebastián) hay una persona a cargo de las tareas de gestión (que llamaremos coordinador para efectos de identificación) y un equipo de docentes-tutores que a su vez colaboran con una persona designada por la entidad social (tutor de la entidad²⁶², a

²⁶⁰ Como por ejemplo el que señala Palos (2005). Aunque entendemos esto puede variar según definiciones de ApS.

²⁶¹ Acorde con el programa de PSV-Bilbao 2020-2021 (UD, 2020a). No obstante, según un participante, en otros años en DGM (similar a PSV) ha alcanzado hasta el 40-50% de la nota.

²⁶² Puede darse el caso de que el tutor delegue a compañeros de su entidad que estén más en contacto con el estudiante.

efectos de identificación). En Bilbao 8 personas fungen como docente-tutores y en San Sebastián 5, que en su mayoría son PDIs.

Respecto a la colaboración con entidades sociales, se colabora con aquellas que trabajan “en favor de las personas en riesgo o situación de exclusión social” (UD, 2020a). Las entidades pueden tener uno o varios proyectos a los cuales se adhieren los estudiantes.

PSV lleva ya más de 10 años implementándose y, como cualquier otra asignatura, está integrada en el programa académico de las Facultades. Para Fernández y Canarias (2015) estas asignaturas abarcan “las dimensiones del paradigma Ledesma-Kolvenbach, y por lo tanto de la pedagogía ignaciana” (p. 605). Son un claro ejemplo de la oferta curricular que nos señala SJES (2014) para el desarrollo de personas conscientes, competentes, compasivas y comprometidas (en este caso, opcional al estudiante).

Para Fernández y Canarias (2015) la modalidad de ApS del MFHV se trata de una apuesta institucional que además *refleja su institucionalización en la UD*, señalando los autores lo siguiente:

La institucionalización del aprendizaje-servicio en la Universidad de Deusto se ha visto facilitada por la percepción de la existencia de una afinidad entre esta metodología de enseñanza-aprendizaje, al menos en la forma en que se ha recibido en las asignaturas estudiadas, y los rasgos básicos de la pedagogía ignaciana y del Modelo de Formación de la Universidad de Deusto. (p. 605)

Así, esta modalidad de ApS en el MFHV ha generado la oportunidad de extender el ApS entre las Facultades y su incorporación en el programa académico, pero también, como veremos más adelante, puede generar ciertas limitaciones por identificar el ApS sólo con este tipo de asignaturas.

Ciudadanía para el Cambio Social

CCS es una asignatura con valor de 6 ECTS, de la cual destaca la realización de un *proyecto de incidencia social*²⁶³. Las competencias genéricas son las de sentido ético y la de diversidad e interculturalidad, y entre las específicas, además del análisis de contenidos

²⁶³ En comparación con el curso 2018-2019 (UD, 2018c), el programa de CCS del Grado en Administración y Dirección de Empresa + Grado en Derecho (Bilbao) del curso 2020-2021 (UD, 2020b) ya no refiere a la experiencia práctica como proyecto de incidencia social sino que ahora la señala como *reto*; mientras que en el programa CCS del Grado en Derecho + Grado en Comunicación *et al.* de San Sebastián del curso 2021-2022 sí continúa dicha referencia (UD, 2021d). Si bien en San Sebastián se trata del programa del curso 2021-2022 la información es aplicable al curso 2020-2021 en atención a referencia de participante, salvo el número de horas del proyecto y porcentajes de evaluación que si bien no se confirmaron son similares al programa de Bilbao.

teóricos vinculados a problemáticas sociales, está el “realizar acciones sencillas vinculadas al cambio social y al ejercicio de una ciudadanía comprometida” (UD, 2020b, p. 2)²⁶⁴.

Según UD (2020b, 2021d) y referencia de participante, los estudiantes son divididos en equipos y reciben el acompañamiento de una entidad social experta en una problemática social, en torno a la cual se realiza una experiencia práctica y sencilla de incidencia social, la cual está ligada a la problemática de la entidad social y, para el caso de Sebastián, también a las temáticas que se abordan en la asignatura²⁶⁵.

Por poner un ejemplo, entre los proyectos relatados por persona participante están: una campaña de uso de materiales reciclables en la Universidad, una sensibilización a compañeros o amigos en torno a estereotipos hacia las personas migrantes, etc., es decir, no necesariamente son acciones que se hacen con personas ajenas a la comunidad universitaria. Según esta persona, los estudiantes responden a cuestiones que abordan las entidades sociales, que los acompañan en un primer encuentro²⁶⁶. De forma paralela al proyecto, se abordan, debaten y reflexionan contenidos teóricos en torno a las pretensiones de la asignatura y vinculados con las experiencias (UD, 2020b, 2021d).

Según otra persona participante, en su inicio CCS fue codiseñada con una entidad social que pertenece también a la S.J. explicando que la asignatura surgió por propuesta de dicha entidad, propuesta que, en diálogo con la Universidad, se adaptó para poder brindarse como asignatura. En dicho diálogo, el desarrollo de una incidencia social se planteó como un elemento estructural para esta asignatura.

En cuanto a la incidencia social/reto, en programa CCS-Bilbao 2020-2021, la experiencia práctica comprende 46 horas, donde a partir de un “reto” los estudiantes hacen una inmersión en una entidad social para “entender mecanismos globales y necesidades locales específicas”, abordándose el trabajo a partir de 3 estrategias: “sesiones expositivas sobre la organización y el reto a abordar, trabajo en equipo autónomo y contraste e intercambio en el aula para su presentación” (UD, 2020b, p. 3). Para el caso de San Sebastián, el proyecto de incidencia social comprende 50 horas y se desarrolla en distintas fases: diagnóstico de la

²⁶⁴ En lo sucesivo se refieren como “Programas CCS” cuando sea en conjunto. Y, en lo individual también pueden referirse como “programa CCS-Bilbao 2020-2021” (UD, 2020b) y “programa CCS-San Sebastián 2021-2022” (UD, 2021d).

²⁶⁵ Por ejemplo, la migración, desigualdad de género, deterioro ambiental, etc. (UD, 2021d). Aunque el programa de Bilbao señala organizaciones que pongan en contacto con cuestiones de “exclusión y/o de procesos de transformación política-social” (UD, 2020b, p. 3).

²⁶⁶ Estas cuestiones no son específicas, es decir, la entidad social no les indica qué hacer, sino que expone su problemática y aspectos de interés de la misma y son los estudiantes quienes plantean ideas de incidencias sociales, en relación con la temática. Cabe referir que esto es en atención a referencia de una persona participante, por lo que puede variar según quien imparta la asignatura.

situación, propuesta, implementación, evaluación y comunicación (presentación en clase de lo realizado) (UD, 2021d).

En cuanto a cómo opera la asignatura, según persona participante, para el caso de Bilbao (en curso 2020-2021), un empleado de la entidad social que codiseñó la asignatura, estuvo coordinando la misma²⁶⁷, encargándose de su planificación e impartición, apoyándose de otras personas para brindar contenidos académicos junto con éste²⁶⁸, y para el *reto*, media la colaboración de las entidades sociales que acompañan a los estudiantes.

Para el caso de San Sebastián, la asignatura inició dos años después que en Bilbao y en ésta no está implicada la entidad social codiseadora, sino que la imparte una persona docente de la Universidad. Para ello, se compartieron los materiales y actividades de Bilbao, aunque con ligeras adaptaciones. Según participante, la persona docente además de impartir la asignatura lleva la relación con las entidades sociales. Comparando datos disponibles en las Memorias RSU de la UD (al no tener el dato oficial del curso 2020-2021), la media de estudiantes de cursos previos es de 43 (UD, 2017, 2018b).

Sobre la evaluación a los estudiantes, respecto a Bilbao, la asistencia y participación en aula, grupos de reflexión y debate, y los trabajos online representan un 50% de la calificación; la memoria final donde se pone “en relación lo trabajado en la asignatura con una mirada crítica” un 30%; y un 20% restante a “la participación y memoria y presentación del caso de estudio en grupo” (UD, 2020b, p. 3). Para el caso de San Sebastián, la asistencia y participación en debates grupales e informes individuales representan un 30% de la nota; el proyecto de incidencia un 30%; y la memoria final (individual) donde se integra lo teórico, los debates y el proyecto, un 40% (UD, 2021d). Además de la memoria final, los estudiantes también interiorizan en aula sobre el proyecto.

Si bien para una persona participante CCS se entendió en su ideación inicial *como una asignatura de ApS en el MFHV*, otras dos personas no la entienden o definen como ApS; sin embargo, la incluimos en este apartado en atención a dicha ideación inicial y su pertenencia al MFHV. Como ya se ha señalado la intención de la investigación no es determinar qué es y qué no es ApS, reflejando lo anterior la importancia de un diálogo y valoración dentro de las universidades para determinar qué se considera como ApS.

²⁶⁷ Si bien la persona de la entidad social coordina la asignatura, en la Universidad hay una persona responsable de la asignatura, según referencia de participante.

²⁶⁸ Ya sean personas de dicha entidad o de la Universidad. Acorde con participante, en algún curso ha participado otra entidad social brindando contenidos.

No obstante el ubicar a CCS en este apartado, ya para el análisis en otros capítulos, consideramos mejor analizarla en conjunto con otras asignaturas profesionalizantes dada la similitud que CCS guarda con otra asignatura profesionalizante, en la cual las entidades también asignan retos a los estudiantes para un *servicio* y les acompañan en el proyecto. De lo anterior, pareciese que la naturaleza de CCS es más similar a la de las asignaturas profesionalizantes, a diferencia de PSV donde los estudiantes realizan un determinado número de horas *de acompañamiento/apoyo* en la entidad social; aunque no hemos de olvidar las competencias propias de PSV y CCS que hacen especial al MFHV.

Deusto Campus

Deusto Campus es una unidad del VCUA conformada por distintas áreas: Cultura, Deporte, Fe y Solidaridad. Las actividades de ApS se ubican dentro del área de Solidaridad. Acorde con la página web de la UD, entre las actividades del área de Solidaridad están la organización de experiencias de voluntariado/campos de trabajo²⁶⁹, tanto nacional como internacional; feria de voluntariado local para el enlace entre asociaciones y estudiantes para un voluntariado; campañas de sensibilización y eventos a la comunidad universitaria, así como actividades de formación al estudiantado (sesiones formativas, talleres, cursos, etc.). Otra actividad referida por participantes es la de *vínculo curricular*, la cual implica una interacción de Deusto Campus con docentes para apoyar en la formación a estudiantes en temáticas sociales, ya sea a través de la asistencia de entidades sociales o sus beneficiarios al aula, visitas académicas a asociaciones, experiencia en centro de acogida de inmigrantes; así como también para el ApS o actividades cercanas a éste, sobre lo que nos referimos más adelante.

En cuanto a las experiencias de voluntariado/campos de trabajo nacional e internacional, salvo lo que se indica más adelante, en el curso 2020-2021 no se realizaron experiencias internacionales (lo que entendemos ocurrió con motivo de la pandemia), las cuales se desarrollan, por un lado, mediante un voluntariado en verano a través de la red *Aristos Campus Mundus* (integrada por la Universidad Pontificia Comillas, Universitat Ramón Llull y Deusto); y por el otro, las organizadas por Deusto Campus en Latinoamérica, que, si bien no son denominadas como ApS, tienen para una persona participante inicios de éste, siendo la

²⁶⁹ En atención a la página web de Deusto, por campos de trabajo en la UD se entiende a las experiencias en verano, aunque ello no descarta experiencias de este tipo en otra época del año. Es de señalar que en el campus de Bilbao las experiencias de verano están dentro del apartado de voluntariado del sitio web institucional. Es por ello que a continuación se refieren como experiencias de voluntariado, pero que, como veremos más adelante, alguna ya es considerada ApS o puede llegar a integrarlo.

pretensión explorar la incorporación del ApS en campos de trabajo internacional para el próximo año, según dicha persona.

Otra actividad similar que se organiza en el campus de Bilbao consiste en dos experiencias anuales de voluntariado en Marruecos con duración de una semana, recibiendo los estudiantes formación en torno a la realidad frontera-sur y sobre las personas en tránsito, así como realizar reflexión y “algo de voluntariado” -en palabras de participante-. Es de señalar que esta experiencia se ha realizado en dos ocasiones con estudiantes de CAFyD acompañados por su tutora, lo que refleja una vinculación curricular.

Ya específicamente en ApS o cercano a éste, encontramos para el curso 2020-2021 las actividades de Vuela y prácticas profesionales solidarias nacionales, sobre las cuales profundizaremos más adelante. Cabe mencionar que, por las actividades que organiza Deusto Campus, al estudiante se le pueden reconocer créditos ECTS (el número de créditos varía según la experiencia) y si junta seis de éstos puede convalidarlos por una asignatura en su expediente. Si bien los mayores usuarios de Deusto Campus son los estudiantes de grado, también hay actividades en las que pueden participar estudiantes de postgrado e incluso empleados de la Universidad.

En cuanto a la estructura del área de Solidaridad en Deusto Campus, en el campus de Bilbao, además del Director de Deusto Campus, hay un coordinador del área, el cual se encuentra apoyado por una estudiante con beca de colaboración. En el campus de San Sebastián, quien dirige Deusto Campus es también quien coordina el área de Solidaridad, apoyada por una persona (que entre sus actividades están las de Solidaridad).

Vuela

Experiencias nacionales e internacionales de voluntariado para los estudiantes de Deusto han sido promovidas por Deusto Campus. Desde hace algunos años se inició con experiencias ligadas a la titulación de los estudiantes o a competencias genéricas y específicas de la titulación -la conexión con el ApS, como veremos más adelante-, y con la colaboración, en este tipo de proyectos, de universidades como Comillas y Esade. Para el verano 2020, se planificaron experiencias de voluntariado y de ApS, no obstante por la pandemia se vieron suspendidas. Para el verano 2021, la dinámica fue diferente, pues además de los centros señalados, también colaboraron en el programa otro centro UNIJES y 3 universidades católicas europeas, denominándolo *Programa Europeo de Voluntariado y Aprendizaje-Servicio: Vuela*. Acorde con un comunicado de la UD, Vuela fue organizado por la red UNIJES (UD, 2021a).

Según sitio web de Vuela, a través de esta iniciativa, estudiantes de Deusto y de otros centros de Educación Superior tuvieron la oportunidad de inscribirse en más de 50 proyectos, entre voluntariado y ApS, relacionados con las siguientes temáticas: personas migrantes, personas en riesgo de exclusión y cuidado de personas y de la comunidad (UNIJES, 2021a). Acorde con una persona participante, la colaboración de dos centros de la red UNIJES en este programa fue uno de los frutos de la colaboración derivada del Proyecto ApS-UNIJES al que nos referimos más adelante.

Acorde al objetivo del programa, en Vuela se ofrece al estudiante una experiencia *en terreno* con miras a conectar a los estudiantes con otras realidades y adentrarlos en temas de justicia social, diversidad, globalidad y reflexión crítica (UNIJES, 2021a).

En la página web del programa Vuela, el nombre del programa incluye los conceptos de *Voluntariado y Aprendizaje-Servicio*, aunque en los proyectos (que aparecen en el mismo) no se etiqueta o denomina cuáles son ApS y cuáles son voluntariado (UNIJES, 2021a). Dado lo anterior, en atención a dos participantes, para esta investigación se consideraron aquellos proyectos que buscaban un perfil de estudiantes ligado a su grado o posgrado (en atención a las tareas descritas), descartando por ende aquellos proyectos abiertos a todo tipo de estudiantes sin distinción (mayormente campamentos). En atención a referencias de dichos participantes (en conjunto), entendemos que los proyectos de ApS en Vuela se distinguen del voluntariado por: (i) las competencias del estudiante a desarrollar o poner en práctica; (ii) la realización de una tarea específica; (iii) el tipo de tarea; y (iv) la formación específica que el estudiante recibe. Así, no se trata meramente de llegar a *terreno* y ayudar en cualquier tarea, ya que eso se entiende caería en un voluntariado.

Cada proyecto (experiencia de ApS o cercana a éste) de Vuela cuenta con plazas limitadas (para proyectos de ApS en 2021 en general no fue mayor a 5 plazas) (UNIJES, 2021a). El estudiante que solicita participar (candidato) indica los proyectos (mínimo 1) pero queda sujeto a la elección del programa (es decir, el programa determina el proyecto al cual asistirá). Al respecto, se ofrecieron más plazas para estudiantes de titulaciones como Trabajo Social, Educación Social, Psicología, Comunicación y ADE (UNIJES, 2021a). Acorde con un comunicado se ofertaron alrededor de 150 plazas (UD, 2021a), de las cuales, en atención a participante, alrededor de 60 fueron de Deusto (12 de San Sebastián, el resto de Bilbao).

Los estudiantes de Vuela acudieron en los meses de julio o agosto a entidades sociales ubicadas mayormente en el territorio español, aunque alguna que otra fuera de España (en Europa), a fin de colaborar con la entidad en las actividades designadas por ésta y en el caso de ApS, relacionadas con su titulación (competencias genéricas y/o específicas). La duración de

las experiencias varió según el proyecto (de 2 semanas hasta poco más de mes y medio) (UNIJES, 2021a). Además de la entidad social, los estudiantes también tienen involucramiento con los beneficiarios de la misma.

En cuanto a la parte operativa y de colaboración con las entidades, Deusto Campus gestionó más de 20 proyectos, en su mayoría desde el campus de Bilbao. Las personas a cargo de Vuela establecieron el contacto y los entendimientos con los centros respectivos. Acorde con participante, las actividades a cargo de la entidad social son como las que se dan en un voluntariado: facilitar a los estudiantes el desarrollo de su actividad y el acompañamiento como forma de acogida, dando en algunos casos alojamiento. Según una persona participante, los estudiantes reciben un seguimiento por parte de un tutor o persona de referencia empleado de alguna de las universidades participantes.

Si el estudiante busca obtener créditos ECTS por la experiencia (2-4 créditos, según la duración de la experiencia), tiene que hacer de forma adicional una memoria de las actividades desarrolladas. Además de los créditos, el estudiante recibe una constancia por su participación.

Prácticas Solidarias Nacionales

En el verano 2021 Deusto Campus Solidaridad lanzó una “prueba piloto” -en palabras de una persona participante- de *prácticas profesionales con tinte solidario* en Las Palmas de Gran Canarias y Tánger, identificadas como prácticas solidarias nacionales (PSN), en las cuales participaron 12 estudiantes de los grados de Psicología, Educación Social y Trabajo Social, de las Facultades de Psicología y Educación y de CCSSHH. Prácticas curriculares que no son etiquetadas como ApS, aunque una persona participante lo considera como tal, y que se describen aquí dada su similitud con los criterios de las experiencias de Vuela consideradas como ApS.

Estas prácticas fueron coordinadas por Deusto Campus Solidaridad (Bilbao), participando la DBS (específicamente, de la iniciativa de prácticas solidarias internacionales, por invitación de Deusto Campus), en el diseño y en la formación de los estudiantes²⁷⁰, quienes, según participante, también tenían la inquietud de que se continuase con experiencias de prácticas solidarias, puesto que la iniciativa coordinada por la DBS de prácticas solidarias internacionales (PSI) fue suspendida por motivos de COVID.

²⁷⁰ Aunque con una formación de menor duración a la de PSI.

La oferta de plazas, colaboración en aspectos de formación a estudiantes, relación con las entidades sociales y cuestiones de logística la llevó a cabo Deusto Campus Solidaridad (Bilbao), aprovechando la experiencia que ha venido desarrollando para las experiencias de voluntariado, pero también la estructura de Vuela (pues, por ejemplo, los estudiantes de prácticas ocupan plazas en las entidades que participan en Vuela).

A diferencia de Vuela, en este piloto sí hubo una implicación de la Facultad/departamentos académicos por tratarse de prácticas curriculares, existiendo un diálogo previo entre Deusto Campus y el área correspondiente de la Facultad para la autorización de las prácticas, la determinación del *servicio* (las prácticas) y demás cuestiones para su implementación (por ejemplo, los convenios de cooperación educativa para las prácticas externas).

En cuanto a la evaluación de las PSN, al tratarse de prácticas curriculares, es realizada por los tutores académicos de la respectiva Facultad, donde la organización receptora participa en la evaluación del estudiante.

Toda vez que PSN se trata de un piloto, el hecho de apoyarse en la estructura de Vuela y dado que abordaremos a mayor profundidad otras iniciativas de prácticas curriculares solidarias, **es por lo que no profundizamos en PSN en este estudio.**

Así, a través de Vuela y las PSN, se refleja una intención de Deusto Campus por impulsar actividades relacionadas con aprendizajes profesionalizantes o vinculados a la titulación del estudiante. Esto influenciado por iniciativas como el proyecto ApS-UNIJES y las PSI. Y, en atención a una persona participante, para el curso 2021-2022 se explorará desarrollar más actividades desde una propuesta de ApS.

Proyecto ApS-UNIJES

El proyecto *Strengthening Service-Learning at Jesuit Universities in Spain* (Proyecto ApS-UNIJES) es de gran interés para este estudio, toda vez que entre sus propósitos está el **impulso de la institucionalización del ApS** en la red UNIJES, de la que Deusto es miembro.

El objetivo de este proyecto es la institucionalización del Aprendizaje Servicio (ApS) en Unijes, a través de la implementación y el seguimiento de iniciativas conjuntas (actividades, formaciones, desarrollo de herramientas del impacto, trabajo en red) así como el fortalecimiento del trabajo en red. (UNIJES, s.f.b)

Este proyecto (iniciado en 2020) fue adoptado por Deusto y otros centros UNIJES²⁷¹. Si bien no se trata de una declaración institucional por parte de la UD como la que se menciona en CRUE (2015), el respaldo desde el Vicerrectorado de Comunidad Universitaria, de donde cuelga el proyecto, es un antecedente de los esfuerzos de la UD en el proceso de institucionalización del ApS.

Para el proyecto ApS-UNIJES se aprobó la financiación de un proyecto de la red por un financiador externo (Irigaray y Prieto, s.f.). Se trata de un proyecto a 3 años que “pretende contribuir a impulsar el uso del Aprendizaje-Servicio (ApS) en nuestros centros” bajo el convencimiento de que el ApS mejora el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes (UNIJES, s.f.d).

En el proyecto participan alrededor de 60-70 personas (UNIJES, 2021b). Para la gestión del proyecto, hay 3 niveles de gestión: primero, 2 co-coordinadores del proyecto (de Comillas y Deusto); segundo, 6 *grupos de expertos* que abordan distintas temáticas que veremos más adelante (en comisiones); y tercero, un grupo de técnicos, conformado por los responsables del proyecto en cada centro.

Entre los avances presentados, en febrero del 2021 se hace referencia a la conformación de los grupos de expertos, así como la elaboración colectiva de una definición de ApS “operativa” que sirva como marco de referencia para este proyecto, con miras a asumir una definición conjunta, “seguro que enriquecida, al final del camino” (UNIJES, s.f.d).

En sesión de junio de 2021 se compartieron otros avances del Proyecto, tanto en conjunto como a nivel de cada centro. Entre los avances conjuntos, se señalan los siguientes (UNIJES, 2021b):

- Comisión de identidad y misión: Se inició la elaboración de un documento para comunicar el apoyo del ApS a la misión, y el impulso de grupos de trabajo y conversaciones para socializar el tema entre el profesorado.
- Comisión de formación: Diseño de un plan de formación, que considera a los distintos involucrados del ApS (estudiantes, docente y socios comunitarios) al referirlos como ejes que encaminan dicho diseño.
- Comisión de innovación docente: Se generó un cuestionario para mapear experiencias de ApS en los centros, y está en proceso una reflexión de la

²⁷¹ “Universidad Pontificia Comillas, Universidad de Deusto, Esade, Universidad Loyola Andalucía, Institut Químic de Sarrià (IQS, y dentro de él su Facultad de Turismo y Dirección Hotelera), Centro Universitario Sagrada Familia (SAFA) e Instituto Nevares de Empresarios Agrarios (INEA)” (UNIJES, s.f.c, Proyecto).

vinculación del ApS con los paradigmas pedagógico ignaciano y Ledesma-Kolvenbach, con determinados objetivos.

- Comisión de docencia e investigación: Recogida de investigaciones en ApS, proponiendo temáticas de interés para investigar en UNIJES.
- Comisión de medición del impacto: Tiene como objetivo valorar qué se hace en los centros en temas de medición, y con ello determinar si es posible contar con criterios comunes. Señala como siguientes pasos un mapeo de iniciativas y poner en común herramientas de cada centro.
- Comisión análisis de la realidad y relación con organizaciones sociales: Interesados en ver cómo mejorar las relaciones con las entidades sociales, señalando como siguiente paso (a partir de un formulario que diseñaron) la elaboración de un manual de buenas prácticas para mejores análisis, relaciones y protocolos con las entidades sociales.

Como se puede apreciar, el proyecto está generando acciones para explorar y conocer el ApS en los centros y en su caso, establecer criterios comunes en determinadas temáticas, aunque sin hacer referencia (en dichos avances) de otros componentes de institucionalización del ApS.

4.2.2 Iniciativas con ApS limitadas a la Facultad: Prácticas y TFGs

En todas las titulaciones de la Universidad, los estudiantes realizan prácticas profesionales curriculares y/o extracurriculares ya sea en empresas, entidades públicas o sociales. Las prácticas curriculares se ubican en su 3º o 4º año (5º para doble grado). A diferencia de las asignaturas profesionalizantes (que se describen más adelante), siguen una estructura determinada por una normativa y/o política y el estudiante es acompañado por un tutor académico y por un tutor de la entidad receptora.

Acorde con el programa de asignatura 2021-2022 del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFD) las prácticas externas son una actividad formativa que tiene como propósito que los estudiantes apliquen y complementen “los conocimientos adquiridos en su formación académica” (UD, 2021f, p. 1). Según el mismo, se trata de un programa educativo entre la Universidad y sectores profesionales que además se considera como “una manera de colaborar con la sociedad” al incorporar estudiantes en organizaciones, durante un determinado periodo, para el desarrollo de actividades encomendadas (p. 1).

En atención a algunas personas entrevistadas entendemos que las prácticas curriculares son de carácter obligatorio para los estudiantes y por las cuales aprueban ECTS, que pueden

variar según la dedicación en horas. Mientras que en las extracurriculares, en atención a lo señalado por dos participantes, entendemos que además de ser optativas, no se les designa una nota académica ni convalidan ECTS, mencionando uno de éstos que en expediente se señala el número de horas dedicadas a las prácticas extracurriculares, y para otro participante el valor de las mismas son las horas dedicadas a la entidad cuyo reconocimiento sirve para el *currículum vitae* del estudiante. Como veremos en lo siguiente, algunas de estas prácticas son consideradas como ApS o cercanas a éste en Deusto.

Con respecto a los Trabajos de Fin de Grado (TFGs), éstos implican la aplicación de conocimientos (adquiridos a lo largo del grado) a una realidad concreta y definida (UD, s.f.a) y que por su aprobación, se aprueban ECTS²⁷². Es de señalar que cada Facultad establece el marco general de la elaboración y defensa de sus TFGs (UD, s.f.a).

En atención a lo que veremos a continuación podemos señalar que, en estas prácticas y TFGs que se refieren por otros como vinculados al ApS, o que son cercanas a éste por su similitud con otras iniciativas señaladas como ApS, el estudiante aplica conocimientos adquiridos en la titulación al brindar un *servicio* a una entidad social, que contribuye tanto a la atención de una necesidad de la misma como al desarrollo de las competencias del estudiante, recibiendo a cambio unos ECTS o, para el caso de las prácticas extracurriculares el reconocimiento de horas dedicadas en expediente. Tanto las prácticas como los TFGs de tinte solidario tienen en su diseño esa *intencionalidad* de brindar un *servicio*.

Clínica Jurídica Loiola

En 2016 la Facultad de Derecho lanzó la *Clínica Jurídica Loiola* (CJ o Clínica Jurídica) ofreciendo prácticas curriculares y extracurriculares para estudiantes de la Facultad en Derecho, atendiendo, según el Reglamento de la Clínica Jurídica, a la necesidad de impulsar y contribuir al compromiso que tiene la Universidad con la justicia social (UD-Clínica Jurídica Loiola, s.f.a). El enfoque de la Clínica versa en temáticas de vulnerabilidad y exclusión social, con una clara orientación a cuestiones en torno a personas migradas (aunque también se abordan otras temáticas). En cuanto a su vinculación con el ApS, el Reglamento de la Clínica refiere lo siguiente:

Este proyecto de aprendizaje-servicio aspira a vincular la formación práctica específica de los estudiantes de la Universidad de Deusto con su compromiso social, a través de

²⁷² Sobre los créditos que se otorgan, se consultó plan de estudios del Grado en Derecho.

la colaboración con entidades sociales, Organizaciones no gubernamentales, Colegios de Abogados, operadores jurídicos y despachos de abogados, entre otros, para complementar el conocimiento adquirido en su formación académica, favoreciendo, de esta manera, la adquisición de otras competencias a través de la solidaridad y el compromiso con otras realidades, grupos y personas. (UD-Clínica Jurídica Loiola, s.f.a, p. 2)

La Clínica se inició con un proyecto piloto en CEAR-Euskadi, Comisión de Ayuda al Refugiado en Euskadi, concentrándose los estudiantes durante el primer año en esa única entidad. En su evolución, las oportunidades se diversificaron en temas y en entidades, abordándose temas relacionados con extranjería, renta de garantía de ingresos, tráfico y explotación sexual de mujeres migradas, incorporación social de personas inmigrantes, cooperación internacional al desarrollo, dimensión sociosanitaria respecto a personas migradas. Si bien los proyectos que se han venido realizando son en su mayoría de asistencia a las entidades y acompañamiento a sus usuarios, en el curso 2020-2021 se iniciaron además 2 proyectos de investigación.

En el curso 2020-2021, la Clínica está orientada a estudiantes del último año (4º curso) del grado en Derecho y su participación abarca el curso escolar. En dicho curso 2020-2021, se realizaron prácticas + TFGs, prácticas sin TFGs y los informes de investigación (ya sea través de TFGs o como actividad extracurricular). Por prácticas externas el estudiante recibe 6 ECTS (en atención al plan de estudios).

El servicio que proporciona el estudiante está ligado a su titulación y consiste, según formato de convenio de la Clínica Jurídica²⁷³, en acciones formativas o de difusión (*street-law*), elaboración de documentos “de naturaleza técnico-jurídica”, de “textos de carácter formativo-pedagógico”, colaboración en proyectos de investigación, etc. (UD-Clínica Jurídica Loiola, s.f.b, pp. 3-4). Es de señalar que la clínica se inició sólo con prácticas, incorporando desde hace 3 años la figura de los TFGs y desde el curso 2020-2021 los informes de investigación.

La Clínica está conformada por un equipo de 5 personas, el coordinador que a su vez es tutor, y 4 tutores académicos más, todos éstos PDI. Estos 5 tutores fungen “como un Consejo de Clínica” -según participante-. Y se señala una coordinación e informe con el decanato.

Finalmente, en cuanto a la evaluación al estudiante, según participante, ésta se supedita a cada experiencia y forma de evaluación del tutor académico, siendo consensuada la nota con la entidad social.

²⁷³ Formato recuperado de Internet el 02 de febrero del 2022, el cual entendemos ha tenido algunas modificaciones.

Prácticas de tinte solidario del grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFyD)

Como experiencia de ApS, se trata de una iniciativa que no fue propiamente impulsada desde la Facultad sino más bien por “los profesores responsables de las prácticas [que] vieron una oportunidad”²⁷⁴ y ofrecieron a sus estudiantes realizar prácticas en entidades del sector social (entidades que abordan temáticas de migración, diversidad funcional, personas de la tercera edad, etc.), “con el objetivo de que los estudiantes experimentasen la realidad de unos colectivos con unas necesidades especiales” (Asenjo y Sánchez en UD-Unidad de Innovación Docente, 2020, p. 67).

Si bien es un sector en el que no suelen trabajar profesionales de la actividad física y del deporte en sus asociaciones, instituciones y entidades, sí que se vio rápidamente una oportunidad para aportar una mayor calidad de vida a sus usuarios mediante el fomento de hábitos de vida saludable²⁷⁵ con los programas que realizaría el alumnado. (...). (Sánchez *et al.*, 2020, p. 8)

Su vinculación al ApS fue señalada en la IX Jornada de Innovación Docente de la Universidad “por la intencionalidad pedagógica y solidaria que tiene la propuesta” (UD-Unidad de Innovación Docente, 2020, p. 68). No obstante, según persona participante, estas prácticas de tinte solidario son parte de las prácticas CAFyD, *no recibiendo un trato diferente al resto de estas prácticas ni se distinguen como ApS, operando todas las prácticas en CAFyD bajo una misma estructura y proceso, incluyendo la relación con la organización receptora y la forma en como ésta evalúa.*

En estas prácticas, el estudiante aprueba 12 créditos ECTS (de los cuáles, 150 horas como mínimo se realizan en entidad). Si bien no se tiene el dato de 2020-2021, de cursos previos vemos una media de casi 24 estudiantes para prácticas relacionadas con ApS por curso (en atención a las cifras 2017-2020 ofrecidas en Asenjo y Sánchez, s.f.).

²⁷⁴ En Sánchez *et al.* (2020) se señala “los profesores responsables de las prácticas vieron una oportunidad en esta asignatura para trabajar bajo los parámetros de ApS” (p. 8). En la buena práctica de Asenjo y Sánchez se refiere “los dos autores de esta presentación hemos sido los que hemos comenzado esta experiencia, pero luego se han unido otros cuatro profesores de CAFyD que también han ejercido de tutores académicos” (UD-Unidad de Innovación Docente, 2020, p. 68).

²⁷⁵ Por mencionar ejemplos para mayor claridad: estudiantes colaborando con monitores de una Fundación para personas con diversidad multifuncional en actividades deportivas; diseño de un proyecto para fomentar hábitos saludables y para la recreación e integración de jóvenes inmigrantes, etc.

Las prácticas CAFyD están conformadas por un coordinador y cinco tutores entre los cuales se distribuyen los estudiantes, aunque las plazas de ApS, salvo sus excepciones, se han intentado concentrar en un mismo tutor académico. Por su parte, la entidad social designa un tutor para que acompañe el proceso de prácticas del estudiante. Tanto las actividades de tutores académicos como las de las entidades sociales no varían con respecto a las de las prácticas convencionales. En cuanto a la evaluación a los estudiantes, es la misma que en las prácticas convencionales de dicho grado, aunque es de destacar que un 40% de la nota es proporcionada por la organización.

Prácticas Profesionales Solidarias Internacionales

El programa de prácticas profesionales solidarias internacionales (PSI) es una iniciativa que surge en el curso 2017-2018, impulsada desde la DBS con el respaldo de la VCUA. La iniciativa se suspendió en la pandemia, por lo que sólo se desarrolló en dos cursos. Si bien no se desarrolla en el curso 2020-2021, se aborda en el estudio dado que, por el momento, no se ha determinado cerrar la iniciativa.

A diferencia de otras prácticas, las PSI han sido diseñadas en estrecha colaboración con una entidad de cooperación al desarrollo que también es parte de la Compañía de Jesús (Arano, 2019). El estudiante tiene la oportunidad de realizar prácticas de grado y dobles grados en organizaciones sociales de América Latina e India, que en su mayoría son miembros de la S.J. (Arano, 2019). Estas organizaciones sociales apoyan proyectos económicos-productivos y sociales cuyos destinatarios se encuentran en situación de vulnerabilidad (en adelante los “centros extranjeros receptores”) (Arano, 2019).

Estas prácticas, con una duración de 6-8 semanas en los meses de julio y agosto, no son etiquetadas como ApS sino como una *práctica profesional*, aunque con elementos que reflejan una potencial vinculación al ApS (ver Arano, 2019), y con una similitud con experiencias como las de Vuela, que sí son consideradas como ApS. Esta es la razón por la cual las incluimos en este estudio. Mismas más adelante podrían ser señaladas como ApS o adaptadas para su consolidación como éste (según lo que determine la Universidad).

Mediante las PSI, estudiantes de Administración y Dirección de Empresas (ADE) (en su mayoría)²⁷⁶, Turismo, Psicología y Educación Social + Trabajo Social, han tenido la oportunidad de realizar prácticas curriculares (para el caso de las 2 primeras titulaciones) o

²⁷⁶ En ADE, se ha abarcado, en San Sebastián: ADE, ADE + Derecho, ADE + Informática y ADE + International management skills. En Bilbao: ADE + Ingeniería, ADE + Derecho, ADE + Programa de desarrollo directivo.

extracurriculares (para el caso de las dos últimas), en su 3° o 4° año de carrera (según corresponda), obteniendo para el caso de las curriculares de 6 ó 12 ECTS (Arano, 2019). Como referencia, en la primera edición de las PSI, participaron 16 estudiantes en 8 centros receptores (Arano, 2019).

Los estudiantes seleccionados asisten, en pareja, a los centros extranjeros receptores para contribuir, desde sus conocimientos vinculados a su titulación, en un proyecto o proceso ya establecido (en la fase en que se encuentre). En Arano (2019) se señalan “contribuciones técnicas en diferentes ámbitos como marketing, finanzas, estrategia y comercialización y ventas”; transmisión de conocimientos en temas de *gestión de empresas* a emprendedores; y trabajos específicos de investigación (p. 3). Aunado a ello, han de considerarse las relacionadas con otras titulaciones (como por ej. formaciones a mujeres por estudiantes de Educación Social + Trabajo Social). Además de lo anterior, entre los elementos que distinguen el programa está “ofrecer una experiencia humana y profesional transformadora a nuestros estudiantes (...)” (Arano, 2019, p. 4).

En cuanto a la parte operativa, según participante, hay una persona de la Universidad a cargo de la coordinación de estas prácticas, quien colabora de la mano de una persona de la entidad social de cooperación internacional que colaboró en el diseño de la misma, la cual se encarga mayormente de la relación con los centros extranjeros receptores que son sus aliados, aunque la persona de la Universidad también se involucra en dicha relación.

Por su parte los centros sociales receptores, a través de una persona designada que funge como tutor, acompañan y dan seguimiento a la actividad del estudiante *en terreno*. En cuanto al tutor académico, si es un estudiante de la DBS, el coordinador de la iniciativa lo tutoriza directamente; si es de otra Facultad lo tutoriza un tutor académico de dicha Facultad, pero también puede contactar con el coordinador de la iniciativa para atender inquietudes de cualquier índole, relacionadas con su estancia. Cabe referir que no se brinda una especie de constancia al estudiante por este tipo de prácticas, a menos que se solicite.

En cuanto a la evaluación del estudiante, según participante, para las prácticas curriculares se sigue el mismo procedimiento de evaluación de prácticas profesionales establecido en la Facultad respectiva, comprendida por la evaluación propia de la entidad social (mediante formulario genérico), una memoria final y otros ítems.

Así, hacemos mención a iniciativas en las Facultades de Derecho, Psicología y Educación y la DBS relativas mayormente a prácticas curriculares. En la CCSSHH (por su

mayor afinidad al ApS²⁷⁷), no se encontraron referencias en página web de la Universidad sobre vinculación de las mismas con ApS o de tinte solidario que reflejaran una intencionalidad más allá de la que ya cubre la naturaleza del campo.

4.2.3 Asignaturas profesionalizantes con ApS o cercanas impartidas por docentes

Consideraciones iniciales

Anteriormente mostramos la referencia hecha por la SJES en cuanto a la consideración de las carreras y oferta curricular para el desarrollo de estudiantes conscientes, competentes, compasivos y comprometidos, desde asignaturas obligatorias, adicionales en el campo de las humanidades, hasta en actividades extracurriculares (SJES, 2014). En este apartado cubrimos las asignaturas profesionalizantes impartidas por docentes ya explicadas anteriormente.

En cuanto a la incorporación del ApS en la docencia, ya en la Memoria RSU 2015-2016 de la UD se señaló sobre la creación de un directorio preliminar de los involucrados en experiencias de ApS dentro de la Universidad y la celebración de dos reuniones para identificar experiencias de ApS (UD, 2016). Al respecto, una persona participante nos señaló sobre un listado de personas implicadas en ApS, del cual aproximadamente la mitad estaban ligados a la modalidad de ApS en el MFHV. Por otro lado, otra persona entrevistada señaló otro listado de aproximadamente hace 2 años de asignaturas con ApS (identificadas por un grupo de docentes como parte de una actividad en una formación), listado que para dicha persona estaba lejos de ser completo. También, previo al inicio del proyecto ApS-UNIJES, se lanzó una encuesta para identificar experiencias de ApS en Deusto, no obstante, según participante, “no hubo mucha respuesta”.

Como señalamos en el capítulo anterior, se envió un e-mail a un determinado número de docentes en el que se les preguntó si habían impartido ApS en el curso 2020-2021 dado que buscábamos entrevistar a estudiantes para la investigación, agregando además (casi al final del mail) que si habían hecho ApS en algún curso pasado lo señalaran. También se envió a cierto personal²⁷⁸. Así, se contactó alrededor de 90 personas, no siendo una búsqueda exhaustiva (sino

²⁷⁷ En Memoria RSU 2018-2019 se muestra la temática de justicia social mayormente presente en CCSSHH y Psicología y Educación (aunque la gráfica no incluye a la DBS) (UD, 2019c). Esto si vinculamos al ApS con la temática de justicia social como se refleja en SJES (2014).

²⁷⁸ Se envió a la mayoría de los directores de departamento y alguno que otro coordinador de asignaturas, para que nos indicaran asignaturas con ApS para la búsqueda de estudiantes. Para el caso de posgrado, se envió email a persona de Másteres que por su nombre podría ser afines al ApS (temas sociales), pero al final se optó sólo por grado. Ver Capítulo III para mayor referencia de la búsqueda.

a determinadas personas, como se señala en Capítulo III). Al respecto, las asignaturas con ApS identificadas en cuanto al curso 2020-2021 fueron alrededor de 7 (la media de asignaturas en estudio de universidades europeas fue de 12,2 en curso 2013-2014, según Meijs *et al.* 2019).

A través de esta búsqueda pudimos notar cómo había personas que no estaban haciendo asignaturas con ApS en el 2020-2021 (pero sí previamente), aunque no ahondamos en si el COVID fue una de las razones de ello. Ha de considerarse que el mayor propósito de la búsqueda era la obtención de la muestra de estudiantes y que la comisión de innovación docente del Proyecto ApS-UNIJES se encargará de un mapeo de las experiencias de ApS, razón por la que no profundizamos al respecto.

No obstante lo anterior, de dicha búsqueda podemos señalar que hubo algún que otro caso: (i) en los que pensamos que por experiencias descritas en publicaciones hacían ApS, pero que al momento de dar sus respuestas éstas fueron negativas²⁷⁹; y (ii) en los que a nosotros nos generó confusión sobre si se consolidaba el ApS como tal. Esto denota una necesidad de mejor comprensión en cuanto a qué se entiende como ApS en Deusto. Por otro lado, hubo algún que otro caso en los que nos solicitaron mayor información para determinar si lo suyo entraba o no como ApS, aunque la mayoría respondió si contaba o no sin solicitar apoyo y sin precisar qué aspectos estaban considerando (es decir, si su respuesta era sólo en atención a lo explicado en *e-mail* o por algún conocimiento previo). Todo lo anterior, junto con lo que veremos más adelante en otros capítulos, sugiere la idea de potenciar la sensibilización a los docentes donde se difundan unos criterios comunes sobre qué se considera y qué no como ApS en Deusto, de tal forma que se establezca un *lenguaje común*.

Es de señalar que, al estar realizando la búsqueda descrita, detectamos asignaturas como posibles áreas de oportunidad para el ApS (incluso de colaboración entre asignaturas o áreas) y con ello la necesidad de sensibilizar sobre el potencial que pueden tener determinadas asignaturas. También nos brotó como inquietud el monitorear la continuidad de las experiencias (más allá de razones de pandemia), y con ello, si docentes cuentan con recursos/motivación así como entidades sociales colaboradoras para estar haciendo ApS de manera continuada.

²⁷⁹ Lo que podría significar: no estar realizándolo en el curso 2020-2021 y pasar por alto mencionar los cursos previos; que no lo consideren como ApS (en atención a sus consideraciones); por ubicarlo bajo otra metodología; o por necesidad de una mayor precisión de qué puede considerarse como ApS. En relación con esto, más adelante señalaremos casos en que personas entrevistadas asemejaron al ApS con lo que sucede en asignaturas como PSV, de tal forma que uno señaló: “puede haber profesores que no sepan que están haciendo APS, esa es la conclusión [...pero] lo están haciendo”. Cabe referir que en el email enviado se señaló como ApS, el que estudiantes como parte de su asignatura contactan o colaboran con la comunidad (entidad social, colectivo, etc.) brindándole a ésta, como parte de un proyecto, un producto o servicio, añadiéndose, al final del email, la definición de ApS referida en Puig y Palos (2006).

Si bien, de lo señalado anteriormente por dos personas participantes, entendemos que el conteo que nos indicaron no incluye todas las experiencias de ApS de la Universidad, aunado al hecho de estarse preparando un mapeo de experiencias con ApS (lo que denota un interés por identificar éstas), quedamos a la espera de datos oficiales sobre lo que se realiza en Deusto en ApS y ver si los mismos incluyen otras experiencias distintas a las asignaturas profesionalizantes (ej. TFGs solidarios, prácticas solidarias, etc.).

Además de incluir a continuación asignaturas profesionalizantes con ApS o cercanas a éste identificadas como resultado de la búsqueda para las muestras de este estudio (no todas etiquetadas como ApS por sus docentes), incluimos aquellas *identificadas como ApS* en publicaciones impulsadas por la Unidad de Innovación Docente de 2019 a la fecha a fin de dar una mayor *fotografía* del tipo de experiencias de ApS o cercanas a éste relacionadas que se dan en Deusto. Es importante considerar las limitaciones debidas a la pandemia y que la última jornada identificada de la UID a las fechas de las entrevistas fue la IX Jornada señalada a continuación.

Tipos de experiencias de ApS en asignaturas profesionalizantes

Asignaturas derivadas de publicaciones previas

En la publicación de Eizaguirre *et al.* (2019)²⁸⁰, encontramos una asignatura con ApS de la DBS²⁸¹ (curso 2017-2018²⁸²), donde equipos de estudiantes del 4º año desarrollan un plan de marketing para una entidad (que derivó de un trabajo conjunto con personas de la entidad) del cual, si bien se refiere a una presentación de los trabajos en los que se invita a las entidades sociales, no se precisa si el plan se entrega a éstas. Similar a esta actividad, en el curso 2020-2021 encontramos dos asignaturas de la CCSSHH donde los estudiantes realizaron un plan de comunicación para una entidad social, yendo una de éstas más allá, al ejecutar ciertas acciones del plan e incluso involucrar a usuarios de la entidad social.

Otras asignaturas *señaladas como ApS*, son las de la ficha digital de la IX Jornada de Innovación Docente y Calidad en Deusto (UD-Unidad de Innovación Docente, 2020),

²⁸⁰ Entendemos que esta publicación se relaciona con la IX Jornada de Innovación Docente y Calidad.

²⁸¹ Nos referimos a la buena práctica de Marco-Gardoqui, Eizaguirre y García-Feijoo (2019).

²⁸² Si bien en este apartado señalamos cursos académicos, ha de considerarse que la duración de las asignaturas varía, ya sea un semestre o todo el curso académico, y que la duración de los proyectos de ApS varían según la asignatura.

celebradas en noviembre de 2019 (UD, s.f.b), y de las cuáles, algunas no precisan el curso respectivo. Dichas asignaturas son, acorde a la ficha²⁸³, las siguientes:

- Asignatura donde estudiantes de 2º año de la Facultad de Psicología y Educación desarrollan, en grupos, sesiones prácticas relacionadas con la actividad física y el deporte para el empoderamiento de determinados colectivos en situación de vulnerabilidad. Sobre la misma entendimos que no en todos los casos fue posible implementar las sesiones con los colectivos, pero que se brindaba la información a la entidad para su puesta en práctica. En el curso 2020-2021 esta asignatura se implementó.
- Asignatura optativa de 3º y 4º año de grado y 5º de doble grado en la CCSSHH (curso 2018-2019), mediante la cual estudiantes “elaboran un proyecto de intervención fundamentado en la prevención determinada o reducción de riesgos y daños con el colectivo que se ubica en ambos centros del tercer sector”²⁸⁴ (p. 7). Los responsables de entidad visitan el aula, posteriormente los estudiantes visitan los centros (cuando están cerrados) y elaboran el proyecto, el cual es presentado a compañeros y responsables de los centros (quienes pueden dar feedback previo a la presentación). También se desarrolla en el curso 2020-2021.
- Asignatura optativa del 4º año de grado en la Facultad de Psicología y Educación, mediante la cual estudiantes realizan una unidad didáctica de religión para un centro educativo. Si el centro lo propicia, parte de las actividades son implementadas. La unidad didáctica es entregada al centro educativo. No se precisa el curso académico. También se desarrolla en el curso 2020-2021.
- Asignatura optativa del 4º año de grado, a través de la cual estudiantes de la Facultad de Derecho elaboran un informe de seguimiento sobre una estrategia europea²⁸⁵ que se remitió a consulta pública hecha por la Comisión Europea (curso 2019-2020). Se trató de un proyecto ligado a una consulta pública determinada, por ende, no desarrollado en el curso 2020-2021.
- Actividad extracurricular voluntaria en una asignatura de la Facultad de Ingeniería, donde estudiantes voluntarios (6 de 31) desarrollaron “un asistente para la clasificación

²⁸³ Salvo lo del curso 2020-2021, las referencias que a continuación se exponen son en atención a las buenas prácticas de Urquijo y Lázaro; Ruiz-Narezo y Pastor; Pena; Canedo y Sánchez; y Díaz-Iso, Eizaguirre, García-Olalla y Carballedo, de la IX Jornada, quienes se citan aquí en el orden de las asignaturas que a continuación se exponen.

²⁸⁴ Según misma ficha, el proyecto se relaciona con la intervención socioeducativa en drogodependencias.

²⁸⁵ Estrategia con respecto a la evaluación de objetivos del Reglamento UE nº 181/2011 sobre los derechos de los pasajeros con movilidad reducida en el transporte por carretera mediante autobuses (UD-Unidad de Innovación Docente, 2020). En la ficha se refiere que la asignatura encuentra un marco teórico en el Aprendizaje Basado en Problemas (APB) y el ApS.

de películas de cine”²⁸⁶ (p. 104). El resultado del proyecto derivó de una sesión con personas con diversidad multifuncional miembros de una Fundación, y posteriormente presentado a usuarios de la misma recibiendo un feedback²⁸⁷. No se desarrolla en el curso 2020-2021.

Otras experiencias de ApS o cercanas en el curso 2020-2021

Derivado de entrevistas a docentes, estudiantes o socios comunitarios se analizaron experiencias de ApS o cercanas a éste del curso 2020-2021. Algunas de éstas ya señaladas anteriormente, y de forma adicional, las siguientes:

- Asignatura del 3º año en la DBS, donde equipos de estudiantes colaboraron con entidades sociales para desarrollar actividades de sensibilización y captación de fondos/suscriptores para las entidades.
- Asignatura del 2º año en la Facultad de Ingeniería, donde estudiantes participaron en una iniciativa cuyo propósito fue generar un diseño sustentable y la propuesta de comunicación para la *venta* de una botella²⁸⁸, donde lo recaudado se pretende donar a una entidad social.
- Asignatura del 4º año en la DBS, donde equipos de estudiantes tienen que realizar un proyecto que denote un cambio en los mismos o en otros, a propuesta de los estudiantes. En el curso 2020-2021 un equipo desarrolló un proyecto dentro de la Universidad donde lo recolectado se entregó a una entidad social. Para la recolección, estudiantes desarrollaron materiales de sensibilización para la comunidad universitaria.

Como vemos las asignaturas no se limitan a una determinada Facultad, aunque sí vemos una menor presencia en las Facultades de Derecho, Teología e Ingeniería²⁸⁹.

²⁸⁶ Para apoyar en la comprensión del significado de los símbolos de clasificación por edad de las películas, según la citada guía (UD-Unidad de Innovación Docente, 2020).

²⁸⁷ En la ficha de la IX Jornada esta buena práctica no señala ser ApS, sino hasta la publicación en García-Olalla *et al.* (2021).

²⁸⁸ El producto a *venderse* no tiene precio, sino que a través de un crowdfunding el usuario determinaría qué cantidad aportar en atención a referencias de la campaña de sensibilización.

²⁸⁹ En cuanto a Teología, si bien no se nos señaló ninguna experiencia de ApS, ha de explorarse cómo se realizan las asignaturas y el encuentro con otras realidades. En cuanto a Ingeniería, guarda sentido con lo señalado en marco teórico y en cuanto a Derecho, ha de considerarse la actuación de la Clínica Jurídica.

Es de considerar posibles limitaciones en el desarrollo de experiencias ApS a causa de la pandemia²⁹⁰. Otro aspecto a destacar es que hay asignaturas de ApS o cercanas a éste que no necesariamente aparecen en las Jornadas.

Por otro lado, en los resultados de la convocatoria de proyectos de innovación docente de la UD pueden identificarse proyectos con ApS. Para el curso 2019-2020 no se identifican (UD, 2019d); en el curso 2020-2021 uno de ApS, aunque por su nombre tres podrían tener relación (UD, 2020c); y para el próximo curso 2021-2022 se enuncian 2 de ApS y 3 con posible relación con el ApS²⁹¹ (UD, 2021e).

Así las cosas, cuando hagamos referencia a asignaturas profesionalizantes impulsadas por docentes, entiéndase asignaturas como las de este tipo, de las cuáles el proyecto de ApS puede ser parte de la evaluación (y con ello, obligatorio si se trata de una asignatura que se requiere cursar) u optativo en la asignatura. Razón por las que hemos sido exhaustivos para que sirva al lector en su reflexión sobre el tipo de asignaturas que se presentan en Deusto; bajo el entendido de que los proyectos de ApS y su duración van a variar según la asignatura e incluso entre docentes.

4.3 A modo de conclusiones

A modo de recapitulación, incluimos en el siguiente mapa las distintas iniciativas/asignaturas con ApS o cercanas a éste en Deusto (Imagen 1). Las líneas punteadas denotan una *influencia o relación* ya sea del VCUA o de las Facultades. Entendemos que la pretensión del Proyecto APS-UNIJES y la UID incluye apoyar a las asignaturas profesionalizantes en su desarrollo (aunque ello no descarta a otro tipo, como prácticas/TFGs): el primero construyendo unas acciones para ello y el segundo, ya realizando algunas acciones de difusión y/o reconocimiento al profesorado que lo aplica. Las asignaturas profesionalizantes se muestran separadas de las Facultades al entenderlas como iniciativa del profesorado, aunque dependiendo de las Facultades, con una relación. La modalidad de ApS del MFHV si bien se ubica en las Facultades (al ser parte de su programa académico) depende del VCUA. El VCUA también apoya las Prácticas Solidarias Internacionales (PSI) de la DBS. Las prácticas CAFyD

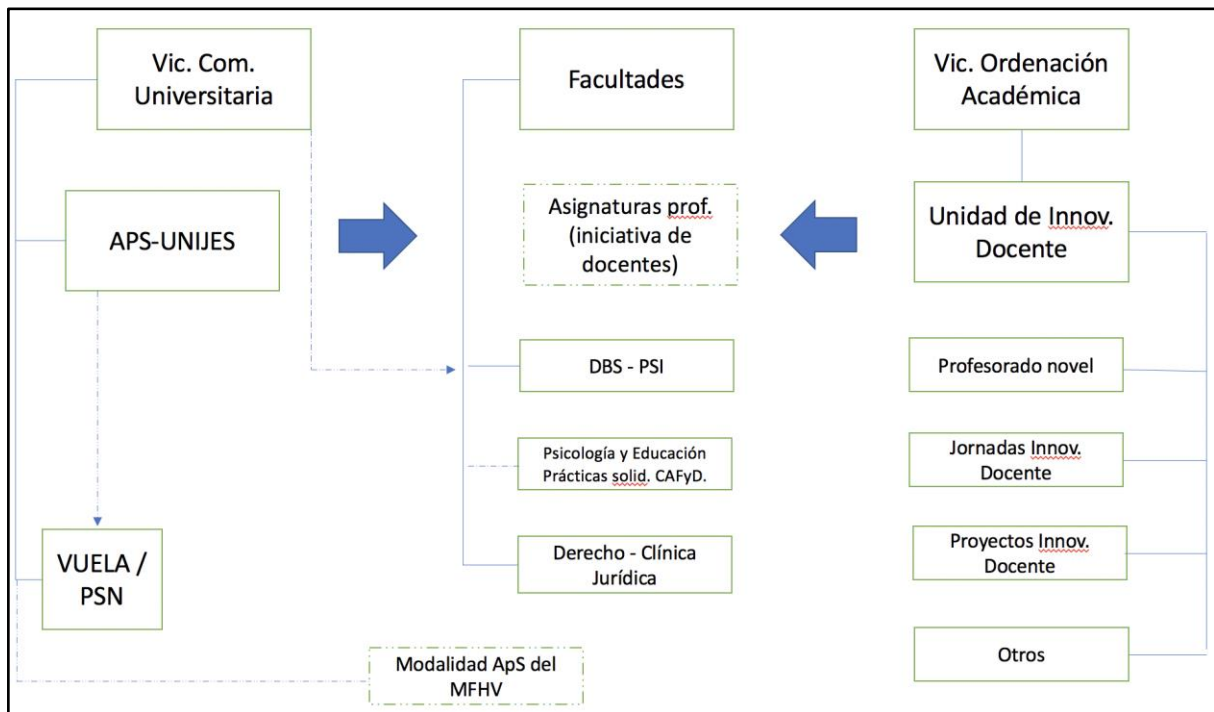
²⁹⁰ No refiriéndonos únicamente a las que no se llevaron a cabo por pandemia, sino que, incluso de las realizadas, en algunos casos se comentó no haberse desarrollado de la misma forma.

²⁹¹ Según el título del proyecto, al no venir la descripción. Uno de éstos, según referencia de entrevistada. Del curso 2021-2022 se repite el de ApS del curso previo.

aparecen punteadas al provenir de la iniciativa de dos miembros de profesorado. Y Vuela fue influenciada en el curso 2020-2021 por el Proyecto APS-UNIJES.

Pasados por este recorrido de cómo se presenta el ApS en Deusto, tanto en iniciativas institucionales, de Facultades, así como por motivación de docentes, en los siguientes capítulos se tiene como pretensión incluir el análisis de cada componente de institucionalización del ApS en Deusto y escuchar las *voces* de los involucrados en torno a éstos.

Imagen 1. Fotografía de iniciativas/ asignaturas con ApS o cercanas a éste en Deusto



Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO 5: DIMENSIÓN I. FILOSOFÍA Y MISIÓN DEL APS

En atención al marco teórico y mayormente a la rúbrica de Furco (2002a), a continuación abordaremos los hallazgos del estudio de caso de Deusto en relación con los componentes de institucionalización del ApS, centrándonos en este capítulo en la dimensión I que abarca los componentes en torno a la definición y plan del ApS, y su alineación con la misión y otras prioridades institucionales.

5.1 Definición

En este apartado abordaremos lo relacionado a la definición del ApS en la institución, a modo de una mayor claridad de lo que lo mismo implica, así como hallazgos en torno a su entendimiento.

5.1.1 Definiciones de ApS: Análisis institucional

Hasta el momento, no se tiene una definición formal y consistente del ApS en la UD. Se tienen definiciones o descripciones en torno al mismo en algunas de las iniciativas expuestas en el capítulo anterior. Y proyectos transversales como el de APS-UNIJES y de la Unidad de Innovación Docente han incorporado de forma reciente una definición de ApS²⁹².

Si nos centramos en las iniciativas, en programa de la asignatura de PSV se refiere que ésta encuadra en el ApS “cuyo elemento central es la participación de los estudiantes en un servicio solidario destinado a atender necesidades comunitarias reales y planificadas de forma integrada en el currículo” (UD, 2020a, p. 1).

En cuanto a actividades de Deusto Campus bajo el ApS, si bien no encontramos definición en cuanto a qué entender por ApS, como señalamos en el anterior Capítulo, son

²⁹² Si bien hay una definición empleada por la UID y el Proyecto APS-UNIJES (como veremos más adelante), cabe referir que, si revisamos por ejemplo las asignaturas con ApS recogidas en la IX Jornada de Innovación Docente y Calidad de la UD, no en todos los casos se emplea una misma definición, aunque son similares. Por ejemplo, se señalan las definiciones de la Red Española de ApS, Furco (1996), Jacoby (1996) o la de *Centre Promotor d'Aprenentatge-Servei* de Cataluña. Cabe aclarar que para las buenas prácticas (que aparecen en la IX Jornada) sólo se pide un marco conceptual y referencias bibliográficas en torno a la buena práctica respectiva, por lo tanto, los docentes no tienen por qué hacer mención de un instrumento de la Universidad que contenga una definición de ApS (UD-Unidad de Innovación Docente, 2020). Por otro lado, las definiciones empleadas por la UID y el Proyecto de APS-UNIJES las entendemos como recientes, por lo que señalamos más adelante.

determinadas características las que se toman en cuenta para considerar a una actividad de Vuela como ApS: (i) las competencias del estudiante a desarrollar o poner en práctica; (ii) la realización de una tarea específica; (iii) el tipo de tarea; y (iv) formación específica que el estudiante recibe. De lo cual entendimos que si la experiencia se relaciona con un conocimiento propio de la titulación del estudiante (por ejemplo, un estudiante de Derecho dando apoyo en temas de extranjería) resulta más sencillo distinguirla como ApS.

En cuanto a las prácticas con tinte solidario, más que una definición de ApS identificamos ciertas referencias de las cuales desprendemos elementos que son coincidentes entre éstas y que caracterizan al ApS:

Tabla 15. Comparaciones de elementos relacionados con ApS señalados en iniciativas de prácticas con tinte solidario

Clínica Jurídica Loiola	La vinculación de la formación del estudiante con un compromiso social (servicio), para complementar su formación, así como la adquisición de otras competencias dado las acciones solidarias y el compromiso con otras realidades que el estudiante aborda. (UD-Clínica Jurídica Loiola, s.f.a)
Prácticas Solidarias Internacionales	El uso de competencias adquiridas en los estudios para atender necesidades de entidades sociales, que ofrezca al estudiante una experiencia transformadora (tanto en lo personal como profesional), así como que contribuya a la transformación de otros que se encuentran en situación de vulnerabilidad. (Arano, 2019)
Prácticas CAFyD en entidades sociales	La puesta en práctica de conocimientos adquiridos durante la carrera como actividad formativa y para aportar una mejora en determinados colectivos del sector social. (Sánchez <i>et al.</i> 2020; UD, 2021f)

Fuente: Elaboración propia.

Así, de referencias encontradas de iniciativas consideradas como ApS o cercanas a éste, identificamos como elementos: (i) la vinculación del aprendizaje con el servicio a través de un proyecto en el que estudiantes aplican conocimientos/competencias para atender una necesidad de una comunidad, (ii) el desarrollo de competencias en el estudiante (ya sea propias de la titulación y/o vinculadas con la solidaridad/contacto con otras realidades) y (iii) una contribución a la comunidad (a través de la necesidad en la que se contribuye).

Ahora bien, derivado de las entrevistas, **dos de las áreas o proyectos que se perciben podrían llevar el ApS en Deusto**, como se profundiza más adelante, son la implicación de la Unidad de Innovación Docente (UID) en el impulso del ApS como metodología de innovación docente, y el Proyecto ApS-UNIJES. Razón por la cual en este componente nos centramos en

las definiciones de ApS que éstos emplean y que podrían ser consideradas (o no) a futuro para operacionalizar las distintas iniciativas y asignaturas que se determinen como ApS.

En la infografía titulada *Aprendizaje-Servicio-ApS*, la UID contempla la siguiente definición del ApS²⁹³:

Estrategia que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un proyecto bien articulado en el que los participantes desarrollan competencias al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo. (UNIJES, s.f.e, p. 1)

Acorde con una de las personas entrevistadas, esta definición es reciente (2020 al parecer) y deriva de un proyecto de innovación docente entre centros UNIJES.

Dicha infografía señala como elementos clave del ApS: (i) un servicio que cubra las necesidades de la comunidad; (ii) un diseño previo y una reflexión posterior para afianzar el aprendizaje; y (iii) la implicación de los involucrados tanto en dicho diseño y reflexión como en el desarrollo de la actividad en ApS (UNIJES, s.f.e). También incluye los pasos a considerar por el docente en cuanto a la planificación, desarrollo y evaluación de la experiencia en ApS (UNIJES, s.f.e). En relación con estos elementos claves y pasos, la misma persona entrevistada los señala como una forma para que la experiencia “desarrolle todo su potencial”, puntualizando ésta el ver a la entidad social “como un igual”, como se refiere más adelante. También señaló la misma un enfoque hacia las competencias *específicas* de la titulación para poder distinguir al ApS del voluntariado u otras actividades solidarias, lo que coincide con el criterio reflejado en Vuela para poder distinguir las experiencias de ApS de las del voluntariado.

Por otro lado, nos encontramos con la definición de ApS elaborada colectivamente por personas de los centros UNIJES para el Proyecto APS-UNIJES, una definición “‘operativa’ [que] pretende servir de marco de referencia para el proyecto”, pero aún no definitiva (UNIJES, s.f.d).

Aprendizaje-Servicio es una metodología de enseñanza y aprendizaje, que busca la realización de un servicio efectivo para la comunidad y el desarrollo de una reflexión crítica por parte de los estudiantes que esté centrada en la búsqueda de la justicia social. (UNIJES, s.f.c)

Entendemos que con esta definición se refuerza esa conexión con la identidad y misión jesuítica. La diferencia más *marcada* de esta definición con la que contempla la UID estriba en la reflexión “centrada en la búsqueda de la justicia social”. Al respecto, sería bueno precisar los alcances de dicha reflexión y si esto la diferencia de la definición de la UID. Por ejemplo, si la

²⁹³ En la infografía se indican como fuentes de la misma a Bringle y Hatcher (1996) y Jacoby (1996).

misma implica un contacto directo con los beneficiarios, una memoria final que aborde sobre la justicia social o meramente una reflexión al respecto en aula. También, por ejemplo, si se establecerán criterios para medir la *efectividad* en el servicio. Estas precisiones se señalan, pues, en atención a una persona entrevistada en la UID se está viendo la necesidad de que alguien en la Universidad **ponga un sello de qué entra y que no entra como ApS**.

En relación con lo anterior, resulta interesante cómo se elaboró *colectivamente* una definición de ApS *operativa* para el Proyecto APS-UNIJES (UNIJES, s.f.d). Esto puede servir a Deusto como experiencia al momento de que sus distintos implicados en iniciativas de ApS *se sienten a la mesa*, si la intención es contar con una definición común para operacionalizar aspectos relativos al ApS en el campus (Furco, 2002a). Una definición que, según lo que se incluya implicará el que las iniciativas o asignaturas se adecúen para estar *ad hoc* a las pretensiones de dicha definición.

5.1.2 Narrativas de personas involucradas: Comprensión y confusiones en torno al ApS

Referencias en torno al ApS por algunos entrevistados

En esa búsqueda de una definición común a los involucrados, consideramos importante conocer *los entendimientos en torno al ApS* por parte de personas involucradas, incluyendo docentes, entidades sociales y estudiantes; razón por la que en esta investigación incluimos algunos entendimientos como mera referencia²⁹⁴:

Es un modo de aprendizaje dentro de la Universidad que compagina lo que es la teoría con la práctica, una parte, pero basada mucho en ese aprendizaje desde el contacto directo con la realidad a través de diferentes servicios que se pueden hacer hoy día en el marco pues del contexto, por ejemplo aquí en Bilbao, entiendo yo que hay una parte de aprender desde el servicio, desde la práctica en ámbitos, a veces con colectivos vulnerables, a veces de necesidad, pero dependerá de la carrera en la que uno se mueva también. (líder).

(...) para mí es importante que sea curricular que tenga digamos un reconocimiento de créditos, que tenga digamos una didáctica, una formación, y luego que se realice digamos para una entidad social, y que haya una contribución real, y que impacte tanto

²⁹⁴ En algunos casos se les preguntó directamente su entender en cuanto al ApS, y para los casos en los que la experiencia no estaba etiquetada como ApS o no conocían el término, se les preguntó en cuanto al entendimiento de la experiencia en la que estaban involucrados.

a los estudiantes como al centro esa contribución. (...). (staff de prácticas con tinte solidario).

Es primero una metodología docente, es decir que está enfocada como un espacio de aprendizaje por eso se llama aprendizaje, que el alumno aprende al mismo tiempo que genera, que vive una experiencia de servicio en el sentido de aportación a necesidades de su contexto, (...). (docente).

Hablamos de modalidad pero yo creo que es una metodología de aprendizaje en la que se combina directamente lo que es la experiencia real en un entorno real con lo que pueda ser, bueno, el aprendizaje de valores, de la interiorización de valores, de actitudes, etcétera. Entonces, bueno, pues esa forma de entender este aprendizaje nos lleva a que se puede a la vez, esa doble vertiente, es aprendizaje para el alumno pero también esa aportación a la sociedad, esa visión pro social que tienen normalmente los proyectos en los que entra una persona, que es aprendizaje servicio (docente).

(...) es una asignatura donde se busca que el alumnado, a través de la participación activa y concreta en proyectos sociales, desarrolle pues un interés por el tema social y solidario. (entidad social de PSV).

En cuanto a estudiantes, en el grupo entrevistado de prácticas con tinte solidario (Clínica Jurídica y CAFyD), una de éstos definió al ApS como “prácticas en ámbitos sociales” y otro, como un aprendizaje en un proceso en el que se pretende dar solución a un problema. Por otro lado, es interesante como en el grupo de estudiantes de PSV, al momento de compartir lo que entienden por ApS, no hacen mención de valores, justicia social o conceptos que pudiesen relacionarse con la identidad y misión, sino que se centran en torno a la puesta en práctica de conocimientos y el aprendizaje de ello.

Cabe señalar que dichos estudiantes de PSV llegaron a referir al *servicio en la entidad* (no a la asignatura como tal) como un voluntariado, lo que entendemos ocurre por el tipo de actividades que se realizan en PSV (acompañamiento, refuerzo escolar...), esto si consideramos la referencia de una entidad social de dicha asignatura en cuanto a que “(...) la labor principal de las personas que van es prácticamente como ser un voluntario más o una voluntaria durante ese curso que están”; sin embargo es también de señalar la opinión de otra entidad:

Intentamos distinguir, no podemos tomarlos como personas voluntarias porque es verdad que luego, o sea son unas personas que están con esa asignatura y que, o sea funciones más concretas de, es eso, no como una persona voluntaria.

En relación con lo anterior, dos docentes-tutores de PSV señalaron:

No se trata de un voluntariado, que sería otro concepto ¿verdad?, en la Universidad también se ofrece actividades de voluntariado, sino que es un voluntariado que va respaldado por un aprendizaje de esa experiencia, que va acompañado por un docente o una docente que permite ir generando cuerpo más conceptual y reflexivo sobre lo que tú estás viviendo en tu experiencia de servicio, es decir, esto a veces a los estudiantes les cuesta entender, pero no es un voluntariado.

De hecho muchos alumnos [la] llaman la asignatura de voluntariado, nosotros insistimos en que no es un voluntariado puesto que, aunque es una asignatura que eligen, reciben unos créditos a cambio.

Si bien las referencias de voluntariado que dieron los estudiantes entrevistados fueron en torno al *servicio* y no de la asignatura, por las referencias de los docentes entendemos que, para los estudiantes de PSV puede ser más fácil ubicar lo que hacen como un voluntariado, en lugar de llamarle por ejemplo un servicio solidario, aún y cuando uno de los contenidos de dicha asignatura es la “Introducción al Aprendizaje-Servicio” (UD, 2020a). Lo que también ocurre con la estudiante que refleja al ApS como una práctica en un ámbito social.

Sobre este punto del entendimiento que tienen los estudiantes sobre el ApS, más adelante veremos como dos participantes cuestionan si es necesario etiquetar la asignatura como ApS y el que los estudiantes conozcan este concepto. Lo que quizás se relaciona a que en otra iniciativa no se insiste tanto en el concepto de ApS con los estudiantes:

Yo creo que no se maneja mucho [el término de ApS], se hace una explicación somera al principio. Se insiste mucho en el servicio (...). La semana que viene va a haber un proceso de formación, se les va a explicar qué es el aprendizaje y servicio, pero es verdad que es una nomenclatura que van a decir, bueno, ‘que es aprendizaje ligado a un servicio’, (...).

Así las cosas, en este apartado vemos algunos entendimientos de lo que la experiencia en ApS o cercana a éste resulta para unos involucrados, con la posibilidad de confusiones que, resulta interesante explorar si se trasladan a otros, como por ejemplo docentes o líderes administrativos que no estén involucrados con el ApS.

En el capítulo IV vemos cómo en iniciativas como CAFyD y PSI no se les distingue como ApS pero también esfuerzos del MFHV y de Deusto Campus por darle al ApS un lugar; éste último ligando el ApS a la titulación, aunque entendemos que no todas las experiencias de ApS tienen que estar ligadas a la titulación del estudiante, en esa búsqueda por darle a éste una formación integral, aunque podrían proponerse adecuaciones para ligarlo, en lo posible, a “ese recorrido hacia un futuro profesional”²⁹⁵.

Marca de PSV

Una iniciativa con ApS que ha logrado su consolidación y estabilidad en las Facultades de la Universidad es la modalidad de ApS del MFHV, la cual para Fernández y Canarias (2015) y Pardo *et al.* (2013) representa la posibilidad de extender al ApS fuera del módulo, pero que en Gándara y Mugarra (2019) se advierte el que no se vea necesario emprender el ApS al estar ya cubierto por dicha modalidad.

En adición o en relación con ello, es de considerar la confusión que dicha modalidad puede generar por **identificarse como el ApS de la universidad**. Esto se señala en parte, porque al preguntarle a un docente si realizaba ApS en sus asignaturas, en un principio señaló que no y posteriormente corrigió, aludiéndolo en parte a una confusión con las asignaturas ApS del MFHV que posicionan al ApS como una actividad de tipo voluntariado en las entidades “igual por eso a veces lo veo, a veces no lo veo”.

Esta relación del ApS con una especie de voluntariado o de un acompañamiento continuado a beneficiarios de una entidad social, también se reflejó en la opinión de dos personas participantes: La primera de éstas no consideró a la asignatura CCS como ApS, reflejando entre sus razones el *peso* que pueden tener asignaturas como PSV en el entendimiento del ApS:

(...) [CCS] no está orientada a dar un servicio a las organizaciones sociales, sí a lograr un pequeño punto de incidencia social con la ayuda de esas organizaciones, pero en principio no tanto a prestar un servicio a esas. Hay una diferencia que no sé cómo calificarla pero creo que es un tema importante, yo les hago hincapié, la asignatura de

²⁹⁵ Respecto a PSV, una participante señaló sobre la falta de relación entre el servicio solidario que brinda el estudiante con su titulación “si verdaderamente fuera un proyecto, que se nutre interdisciplinariamente de las materias que aprende un estudiante en su propia carrera, pues a lo mejor sería más fácil ese recorrido hacia un futuro profesional”.

APS es otra, no es semestral y efectivamente la colaboración y el compromiso con las organizaciones es mucho mayor.

(...) hay una diferencia sensible. Creo que la otra asignatura que tenemos, la que es de aprendizaje-servicio [PSV], desde el principio [los estudiantes] está[n] en la organización y están haciendo y desde el hacer en momentos puntuales x se [inaudible], salen, y reflexionan, y teorizan, y amplían, y dan forma científica a lo que están haciendo en aprendizaje, a mí me parece que cualitativamente es diferente.

Por su parte, la segunda persona señaló:

(...) yo en algún momento he dicho, pues es que no se entiende bien, porque venimos de una trayectoria en la cual había una asignatura en segundo de carrera de todos los títulos de grado, (...), hay una modalidad que se llama aprendizaje y servicio, pero es una asignatura de identidad y misión, entonces, yo, mucha gente no entiende qué es el aprendizaje y servicio porque la única asignatura en toda su vida que ha oído de aprendizaje y servicio es una, (...) ‘¿Por qué no hablamos de estudiantes de ingeniería que tienen una asignatura de programación y el APS es que hacen programación de un software para que no sé qué organizaciones sociales hagan no sé qué, y entonces hacen programación, no voluntariado?’ ‘Ah vale’. Entonces yo creo que en Deusto, esa asignatura ha dificultado la comprensión de qué es la metodología de aprendizaje y servicio.

Esta confusión parece que podría extenderse fuera de la Universidad, pues una entidad social que colabora tanto en PSV como en otras actividades (incluyendo una asignatura con ApS o cercana a éste) señaló a PSV como “la asignatura de aprendizaje y servicio”. Y por ejemplo, en una entrevista a los estudiantes de asignaturas con ApS, al preguntarles si habían escuchado antes el término de ApS, uno de éstos no se acordaba, pero que al explicar otra estudiante la modalidad de ApS en el MFHV (agregando la referencia “que hacen actividades de voluntariado”), la mayoría coincidió con la misma (incluyendo el que no se acordaba)²⁹⁶.

Todo lo anterior puede reflejar esa confusión de ver al ApS como una asignatura que se centra en un servicio solidario como el de PSV -el cual está más alejado del aprendizaje

²⁹⁶ Considere que en las asignaturas por las cuales se les entrevistó, sus docentes no les señalaron sobre el estar desarrollando un ApS, ni están identificadas dichas asignaturas como ApS. Por otro lado, en el grupo de estudiantes de PSV no habían escuchado, antes de PSV, el término de ApS (considere que son estudiantes del 2º año). Finalmente, en el grupo de estudiantes de prácticas Clínica Jurídica/CAFyD la pregunta giró en torno a si además de las prácticas habían escuchado sobre el ApS en otro lado, señalando una a las prácticas en la Clínica Jurídica y un estudiante de CAFyD identificó un proyecto en una residencia que entendemos estaba ligado a una asignatura profesionalizante de su grado, otra estudiante había escuchado, pero sin precisar más.

profesionalizante- y con ello, la necesidad quizás de desapegar *el término Aprendizaje-Servicio* a una determinada iniciativa (como la modalidad ApS del MFHV) para una mayor expansión a través del campus. También explorar si una cuestión similar ocurriría con una iniciativa de ApS o cercana a éste de la Facultad donde las personas encasillen la labor social en ésta (por ejemplo, no emprender el ApS en asignaturas de Derecho al ya estar la Clínica Jurídica). Hay que recordar que la pretensión de la institucionalización es justamente formar una cultura en torno al ApS y conformar esa masa crítica que lo apoye, por lo que es importante no encasillar al mismo.

5.2 Planificación estratégica

Un plan estratégico oficial del ApS, a nivel campus, que conglomere estos esfuerzos o los futuros, no se tiene en Deusto hasta el momento de las entrevistas, pero sí distintas actuaciones que le van haciendo camino dentro de la Universidad, destacando una de las personas entrevistadas al Proyecto APS-UNIJES y la colaboración en *Uniservitate*, que mencionamos a continuación.

5.2.1 Esfuerzos en ApS a través del Proyecto APS-UNIJES e Innovación Docente: Análisis institucional

En el Proyecto APS-UNIJES encontramos una pretensión *expresa* de impulsar la institucionalización del ApS en sus centros participantes. Ya en el capítulo IV expusimos los avances que ha tenido el Proyecto APS-UNIJES y en su caso, los siguientes pasos, entre los cuales están un plan de formación en ApS, el mapeo de las experiencias de ApS en los centros, la elaboración de protocolos para la colaboración con las entidades sociales, identificación de criterios de evaluación, etc. También, en el 2022 se celebrarán unas Jornadas de Aprendizaje-Servicio (derivadas de este proyecto) “en las que se pretende profundizar en esta estrategia de socializar y democratizar el proceso” (UNIJES, s.f.f).

En cuanto a Uniservitate, ya anteriormente señalamos como la UD es *hub* para Europa Occidental del Sur de dicho programa, apoyando a 3 instituciones en sus procesos de institucionalización del ApS, y que el *hub* es llevado por personas que en su mayoría pertenecen a la UID, área que refleja un interés por impulsar el ApS en Deusto desde el área académica (al pertenecer al VOA), lo que se refleja en las Jornadas y los Proyectos de Innovación Docente, que enunciamos más adelante, y alguna otra actuación. Interés y dedicación que se ve

enriquecido por el trabajo que realizan desde el *hub*, pues según una persona entrevistada el conocimiento y experiencia que se adquiriera en éste servirá para la actuación futura en Deusto²⁹⁷.

5.2.2 Narrativas de personas involucradas: Sobre la planificación

Si bien, no se cuenta aún con un plan oficial, es de considerar que, los objetivos para impulsar el ApS habrán de estar alineados con el plan estratégico institucional y misión para prosperar, y favorablemente, con otras prioridades institucionales que den una mayor justificación a los mismos.

En relación con una actuación futura en ApS, una persona participante, señaló:

(...) seguramente nos ayudará todo este proyecto de UNIJES, todo lo que se ha hecho en Uniservitate para ver, pues dónde estamos posicionados y por dónde podemos ir trabajando, (...).

5.3 Alineación del ApS con la misión y/o plan de la Universidad

Este componente se centra en la inclusión del ApS en la misión y/o plan estratégico de la universidad, que entendemos como el reflejo de lo que es el concernimiento principal de una universidad. Si bien en Deusto el ApS no está mencionado *expresamente* en su misión y plan estratégico, nos centramos aquí en aquellos aspectos que vinculan o alinean al ApS con dicha misión y plan, y que a nuestro entender reflejan al ApS como un posible medio para apoyar dicho concernimiento principal.

5.3.1 Alineación de ApS con plan estratégico e I+M de Deusto: Análisis institucional

Alineación de ApS con el Plan Deusto 2022

El *Plan Estratégico Deusto 2022: Personas que transforman el mundo* (Plan 2022), está conformado por cinco prioridades institucionales divididas en 11 estrategias y 26 líneas de acción. Un plan que apunta como parte de la visión orientada al estar “decididamente orientada al impacto social” (UD, 2019b, p. 8) y que muestra una intención por mayores colaboraciones con agentes externos (UD, 2019b).

²⁹⁷ Según dicha persona, la UID es *provocada* tanto por la labor que se hace en el Proyecto ApS-UNIJES como el de *Uniservitate*.

Ya en Gándara y Mugarra (2019) se exponen aquellas líneas de actuación del Plan 2022 que en atención a sus indicadores pueden tener una conexión más inmediata con el *servicio*²⁹⁸, y sobre las cuales se brindan ejemplos de una posible vinculación con el ApS:

Un proyecto de ApS bien conducido puede ser espacio para la investigación, la interdisciplinariedad y la intersectorialidad sobre temáticas sociales; para sumar a la universidad proyectos de tinte social reconocidos bajo el sello Deusto Research Social Impact; para recibir financiación externa; colaborar en «dar voz a los sin voz^[45]»; como sucedió con el proyecto «Ciudades amigables para todas las personas: Aprendizaje y Servicio Solidario para proyectos innovadores e inclusivos» (Mugarra et al., 2017). Por otro lado, los proyectos ApS pueden contribuir al impacto social de la universidad - elemento cada vez más considerado para rankings o acreditaciones-; y/o pueden impulsar internamente la Responsabilidad Social Universitaria al establecer un vínculo entre el «servicio» o compromiso comunitario y la docencia e incluso la investigación. (Gándara y Mugarra, 2019, p. 69).

Centrándonos en las líneas de acción L14, L16, L18 y L20 del Plan 2022, en cuanto a la L16 y L18, relativas a la evaluación de impacto social de la Universidad (L18) y su posicionamiento en distintas acreditaciones, incluyendo sus aportes a la misión de la S.J. (L16)²⁹⁹, ha de considerarse como la *comisión de evaluación* del Proyecto ApS-UNIJES busca valorar la medición en torno al ApS de cada centro, para determinar la posibilidad de establecer criterios comunes entre éstos. De fortalecerse la medición de impacto del ApS en Deusto, consideramos que cabría la posibilidad de incluir a futuro su contribución en la medición del impacto social universitario y con ello, la posibilidad de que el ApS sea considerado para rankings y/o acreditaciones que abarquen indicadores de impacto social relacionados. Sobre aportes del ApS a la misión de la S.J. nos referimos más adelante.

En relación con las líneas de acción L14 y L120³⁰⁰, relativas al impulso de modelos cooperativos con agentes externos (L14) y el favorecer la empleabilidad y desarrollo personal-profesional de los egresados (L20), vale citar la siguiente referencia:

Deusto es un universo plural, abierto y en red, del que forman parte, además de la propia universidad, personas, instituciones, entidades, empresas, organizaciones sociales... Se

²⁹⁸ L12, L13, L14, L16, L17, L18 y L19 del Plan 2022 (UD, 2019b).

²⁹⁹ L16 - “Mejorar el posicionamiento de Deusto en las acreditaciones internacionales, estatales y vascas” y L18 - “Evaluar el impacto social de la universidad y su contribución al desarrollo sostenible”. (UD, 2019b, pp. 22-23)

³⁰⁰ L14 - “Impulsar nuevos modelos de relación que pongan en valor los principios de cooperación y compromiso compartido” y L20 “Favorecer la empleabilidad de los y las egresados y egresadas, su incorporación al mercado de trabajo, y su futuro desarrollo personal, laboral y profesional” (UD, 2019b, pp. 22, 24)

trata ahora de trascender una relación conveniada, formal y puntual, para avanzar hacia un modelo cooperativo de relación estratégica y afrontar juntos los principales retos sociales. Un modelo en el que universidad y agentes coparticipemos en los procesos formativos, en la cocreación y transferencia de conocimiento, y en el ejercicio de la responsabilidad social. (L14, UD, 2019b, p. 22)

Así, acorde con UD(2019b), se habla de un modelo cooperativo para “afrontar juntos los principales retos sociales”, un modelo que dado los indicadores del Plan 2022 parece centrar su mirada en los convenios de cooperación educativa (prácticas) y la formación dual³⁰¹, pero que, si lo ligamos a la anterior cita, así como a la pretensión por desarrollar no sólo profesionales competentes sino también “personas responsables y comprometidas con la transformación social” (L20) podría dar cabida a los proyectos de ApS. (L20, UD, 2019b, p. 24)

Este modelo cooperativo con agentes externos nos recuerda a la colaboración de *reciprocidad* entre universidad y socios comunitarios que se aspira para las experiencias de ApS señalada en el Capítulo II, y de la cual nos pronunciaremos en el Capítulo VIII.

El Plan 2022 está por terminar por lo que habrá de analizarse si continúan dichas líneas de acción y en su caso, la cabida del ApS en las nuevas estrategias que entendemos reflejarán lo que es el concernimiento principal de la Universidad.

Alineación de ApS con I+M de Deusto

Anteriormente abordamos sobre la identidad y misión de Deusto y cómo, al pertenecer a la Compañía de Jesús, comparte junto con otras universidades jesuíticas “la misión de servicio a la persona y a la sociedad mediante su contribución a la ciencia y a la cultura”, y tiene por objetivos, como universidad jesuita, la fe, la justicia y la cultura (UD, s.f.c).

Como miembro de la S.J., se le pide responder a su misión “haciendo una aportación particular a las Preferencias Apostólicas Universales” (Compañía de Jesús, 2019, p. 17), así, en el Anuario 2021 se señala que en Deusto se están desplegando las 4 Preferencias Apostólicas Universales (PAUs): 1) Mostrar el camino hacia Dios, 2) Caminar junto a los pobres, 3)

³⁰¹ La formación dual en Deusto se define como “un proceso sistémico de enseñanza-aprendizaje que, basado en la cooperación con agentes externos para el co-diseño, co-seguimiento y co-evaluación, combina la adquisición de conocimientos y de competencias prácticas de forma simultánea e integrada tanto en la Universidad como en la empresa u organización”. (UD, 2019e, p. 26).

Acompañar a los jóvenes y 4) Cuidar la casa común³⁰². (UD, 2021b). En UD (2021b) el ApS se refiere dentro de la preferencia “caminar junto a los pobres”, que como Sosa (2019) señala involucra un camino “de promover la justicia social y el cambio de las estructuras económicas, políticas y sociales generadoras de injusticia” (p. 3). No obstante lo anterior, ha de considerarse la relación del ApS con otras PAUs: como el acompañamiento a los jóvenes, si se considera que dicha PAU promueve entre sus miembros la creación de espacios que promuevan en los jóvenes un “discernimiento del camino por el que cada persona puede alcanzar su felicidad contribuyendo al bienestar de toda la humanidad” (Sosa, 2019, p. 4), y el cuidado de la casa común, al promover la colaboración para construir modelos de vida más sostenibles (Sosa, 2019).

Por otro lado, como miembro de la S.J., la UD también participa en el *Proyecto Apostólico de la Provincia en España* (PAP) el cual establece diez *Opciones fundamentales* que “recogen los esfuerzos que la Provincia deberá realizar para desarrollar su Misión” (Compañía de Jesús, 2019, p. 15); opciones que están dirigidas a todos los sectores apostólicos, para dar cuenta de las mismas (Compañía de Jesús, 2019). Según la Compañía de Jesús (2019), la Opción 5 señala entre sus actividades la promoción de una ciudadanía comprometida y responsable, y la Opción 10, la educación especialmente en “libertad y responsabilidad, sentido crítico y ecológico, solidaridad, incluyendo experiencias de inserción con los pobres”, así como la integración de “la innovación educativa en la pedagogía ignaciana” (Compañía de Jesús, 2019, pp. 23 y 26); cuestiones que pueden relacionarse con el ApS. Así, conceptos como justicia social, sostenibilidad, ciudadanía responsable y una educación que incluya “experiencias de inserción con los pobres” los vemos ligados a la identidad y misión de la Universidad, y en donde el ApS puede encontrar oportunidades para su desarrollo.

Pero el ApS también tiene cabida en la pedagogía ignaciana y el paradigma Ledesma Kolvenbach desarrollados por jesuitas; donde dicho paradigma (cuyas dimensiones son contempladas para la realización de la misión de los centros UNIJES para la formación integral según UNIJES, s.f.a), es considerado la concreción de la pedagogía ignaciana en la Educación Superior (Fernández y Canarias, 2015). Y, la pedagogía ignaciana (cuyos rasgos son el aprendizaje experiencial, reflexión sobre valores y aprendizajes adquiridos, orientación hacia una solidaridad activa, y el acompañamiento docente, según Fernández y Canarias, 2015) es,

³⁰² Las referencias completas de las Preferencias Apostólicas las encontramos en Sosa (2019): 1) “Mostrar el camino hacia Dios mediante los Ejercicios Espirituales y el discernimiento”; 2) “Caminar junto a los pobres, los descartados del mundo, los vulnerados en su dignidad en una misión de reconciliación y justicia”; 3) “Acompañar a los jóvenes en la creación de un futuro esperanzador”; 4) “Trabajar, con profundidad evangélica, en la protección y renovación de la creación de Dios”. (pp. 2-5).

junto con el aprendizaje experiencial de Kolb *et al.* (1976), fundamento del Modelo de Aprendizaje Universitario de la UD (UD, 2001), del cual más adelante haremos referencia sobre su relación con el ApS.

Así, por ejemplo, para Fernández y Canarias (2015) los rasgos de la pedagogía ignaciana los considera afines a las asignaturas de la modalidad de ApS del MFHV, las que (según éstos) además comprenden las dimensiones del paradigma. Pero también, alejándonos de dicha modalidad, algunos participantes ven una relación del ApS con la pedagogía ignaciana, la formación que se brinda en Deusto y la misión institucional, como veremos a continuación.

5.3.2 Narrativas de personas involucradas: Alineación de ApS con I+M de Deusto y retos que se pueden afrontar

Alineación del ApS con I+M de Deusto

Como ya señalamos en el anterior apartado, algunos participantes ven una relación del ApS con la pedagogía ignaciana, la formación integral y la misión institucional. De las entrevistas, encontramos las siguientes referencias:

(...) APyS es la metodología estrella para el desarrollo integral del estudiante. No tengo ninguna duda. O sea es una metodología que es la esencia de lo que queremos ser como Universidad, está ahí. (staff)

(...) la pedagogía ignaciana (...) es que se basa en la experimentación activa, ¿Y qué es el APS más que eso?, o sea es una metodología que encaja perfectamente con un modelo de pedagogía ignaciana. (staff)

(...) [el ApS] es una oportunidad para llevar a cabo de forma mejor la misión de la Universidad, claramente. (docente de PSV)

(...) desde qué tipo de institución somos creo que tiene ahí tiene mucho sentido que trabajemos este tipo de propuestas pedagógicas que impliquen al alumno en la vida cotidiana de la comunidad. (docente)

(...) me parece que [el ApS] tiene mucho sentido para una Universidad como Deusto por la misión que tiene la Universidad, una Universidad que pretende ser humanista y acercar a estas realidades de injusticia y de inequidad de la sociedad. Pero incluso

aunque no fuera Deusto, me parece que para otras universidades solamente por conocer la diversidad de la sociedad tendría también un gran sentido, o sea yo le auguro futuro siempre que le encaje a la Universidad, pero entiendo que sí. (entidad social de asignatura con ApS o cercana a éste)

Además de lo anterior, hubo entrevistados que consideraron al elemento social como elemento diferenciador con otras universidades, lo que podría ser potenciado por el ApS:

(...) como universidad jesuita, si no hacemos esto³⁰³ ¿Qué nos diferencia del resto de las universidades? (staff)

(...) yo creo que nuestro plus en comparación con otras universidades es esa formación humanista, esa formación que entiende a las personas con toda su dignidad y con todo su, de forma completa. (docente de PSV y asignatura profesionalizante)

(...) Yo creo que todavía falta, pues seguramente nos ayudará todo este Proyecto de UNIJES, todo lo que se ha hecho en Uniservitate, para ver, pues dónde estamos posicionados y por dónde podemos ir trabajando, y ojalá nos ayude a que realmente ese proceso nos lleve a institucionalizar más de lo que haya en la universidad [en ApS] como elemento también definitorio, como elemento que distingue también a la Universidad de Deusto. (líder)

Tensiones entre misión y demandas del mercado laboral

Una entidad social apuntó cómo la Universidad aborda dos dimensiones, por un lado la formación de personas competentes, siendo para ésta eso un aporte importante para la sociedad, y a su vez, como miembro de la Compañía de Jesús, el “compromiso de cambio y de transformación de esa sociedad, hacia una sociedad más justa y equitativa”; al respecto, hizo referencia de “una tensión entre lo transformador y lo adaptativo”, en cuanto a generar profesionales acorde a la demanda de la sociedad o más bien a generar personas que busquen cambiar dicha sociedad, así como en cuanto a si se está al servicio de lo que la economía pide o si la economía está al servicio de lo que la sociedad busca. Tensiones que para dicha persona no solamente ocurren en la UD.

³⁰³ En relación a actividades como el ApS, prácticas con tinte solidario, proyectos de estudiantes para atender necesidades de la comunidad.

Lo anterior se relaciona con otra persona participante, que al estar comentando sobre las prioridades de la UD, ésta notaba una gran preocupación en lo académico, lo que para ésta, si se pretende destacar como universidad habría que dar oportunidades a estudiantes con respecto a acercarlos a las problemáticas sociales, la “búsqueda de economías diferentes sostenibles” y en cuanto a una “implicación de los estudios en tema más vinculado a las necesidades sociales”. Sobre este punto, entendemos se refería a dar un mayor número de oportunidades, toda vez que actuaciones de este tipo sí se tienen; y que, en atención a lo señalado por una persona participante, ello sugiere una reflexión entre lo que se ofrece y el número de estudiantes que hay en la Universidad.

A lo anterior, también se suma lo señalado por otro entrevistado que menciona cómo el hecho de ser Deusto una universidad sin fines de lucro le brinda la ventaja de “poder hacer una oferta diferente al resto”³⁰⁴, pero que, el hecho de que el alumnado con acceso a la misma tenga “un nivel económico determinado”, y con ello “una visión del mundo determinada”, tensiona lo anterior. A pesar de estas tensiones, el mismo entrevistado consideró que la Universidad sí tiene como prioridad ese formar para un mundo mejor:

(...) ¿Qué pasa? que a veces lo primero choca con lo segundo porque el reconocimiento de las actividades en pro del bien común pues no son muy bien recibidas en la sociedad en la que vivimos. (docente de PSV)

Finalmente, otra persona entrevistada expuso el reto de dar a conocer “lo que es una universidad jesuita” para mantener y transmitir los valores de la misma.

Así, las conexiones entre el ApS y aspectos de la identidad y misión de la Universidad podrían facilitar el posicionamiento del ApS en la misma, e incluso emplearse como diferenciador, pero también tensiones con intereses académicos que se centren en demandas sociales no interesadas o alejadas de las injusticias sociales. Es por ello que ha de cuidarse no encasillar al ApS únicamente como reflejo de las pretensiones de identidad y misión, sino también como parte de esa incorporación de metodologías innovadoras como se refiere en el siguiente apartado.

Finalmente, si bien aún no podemos señalar que el ApS sea parte del concernimiento primordial de la Universidad, sí que las actividades de ApS reflejan pretensiones/rasgos del plan estratégico y de la identidad y misión de la Universidad, y sobre ésta última no únicamente vistas en las áreas que dependen de la VCUA, sino en otras (como la Clínica Jurídica) e incluso por iniciativa de docentes.

³⁰⁴ Entendiéndolo como una mayor implicación con el bien común.

5.4 Alineación con esfuerzos educativos

En este apartado nos centraremos en la vinculación que el ApS puede tener dentro de la Universidad con otros esfuerzos de relevancia para ésta, principalmente los educativos por la relevancia que se desprende en otros apartados de reforzar la legitimidad académica de éste. En otros apartados abordamos su vinculación con la generación de alianzas con agentes externos y más adelante se incluirán algunas menciones de su vinculación con la investigación.

5.4.1 Vinculación del ApS con su modelo pedagógico y otras prioridades institucionales: Análisis institucional

Enseñanza-aprendizaje en Deusto y su vinculación con el ApS

El ApS es una de las metodologías de enseñanza-aprendizaje que la UID promueve en Deusto (UD-Unidad de Innovación Docente, s.f.a), pero ¿cómo es el modelo de enseñanza-aprendizaje en Deusto para que el ApS pueda encuadrar en éste? Las siguientes vinculaciones que hacemos son en atención a lo explorado para el marco teórico, hallazgos de este estudio y buenas prácticas de ApS.

Además de lo señalado anteriormente en cuanto a la pedagogía ignaciana (como uno de los fundamentos del marco pedagógico de la Universidad), ya en el Capítulo IV señalamos sobre el Modelo de Formación de la Universidad de Deusto (MFUD), que contiene los elementos claves considerados como necesarios para el aprendizaje: el Modelo de Aprendizaje de la Universidad (MAUD), actitudes, valores y las competencias (UD, 2001).

En cuanto a los ciclos de aprendizajes del MAUD, el ApS guarda un mayor sentido con la vinculación de lo teórico y práctico que pretende el ciclo de *experimentación activa* (Rubio, 2011; UD-Unidad de Innovación Docente, 2016a).

En cuanto a las actitudes y valores a promoverse, el mismo marco pedagógico de la UD indica como actitudes: la autonomía del estudiante, la responsabilidad del mismo en cuanto a su propio aprendizaje y su colaboración con otros (UD, 2001). Y con respecto a los valores, señala como ejes que los conjugan: el desarrollo personal y social, la orientación al conocimiento y la responsabilidad ética-social (buscando en esta última que el estudiante reflexione las consecuencias de sus decisiones en los demás, especialmente en las que

contribuyen a la justicia social) (UD, 2001). Actitudes y valores que, si volvemos al marco teórico, no parecen alejados de las pretensiones del ApS como metodología de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a las competencias, hemos señalado que en Deusto se promueve un aprendizaje basado en competencias tanto genéricas como específicas. Revisando las genéricas (que la UD 2001 divide en instrumentales, interpersonales y sistemáticas), señalamos a continuación aquellas que nos parecen podrían vincularse al ApS (bajo el entendido que habrá unas con mayor vinculación que otras): Dentro de las instrumentales, encontramos las cognitivas (y entre éstas al pensamiento reflexivo, práctico, deliberativo y colegiado); las metodológicas (resolución de problemas, toma de decisiones y planificación) y las lingüísticas (entre éstas la comunicación verbal y escrita) (UD, 2001). Dentro de las interpersonales están las individuales (automotivación, resistencia y adaptación al entorno y sentido ético) y las sociales (diversidad y multiculturalidad, comunicación interpersonal, trabajo en equipo, tratamiento de conflictos y negociación) (UD, 2001). Finalmente, dentro de las sistemáticas, encontramos a las organizativas (gestión por objetivos, gestión de proyectos, desarrollo de la calidad) y emprendedoras (creatividad, espíritu emprendedor, capacidad innovadora, liderazgo y orientación al logro) (UD, 2001).³⁰⁵

Hacemos referencias de dichas competencias y abarcando varias para dar a entender que el ApS no necesariamente está vinculado sólo a competencias como *sentido ético* o *diversidad y multiculturalidad* (señaladas en PSV), aunque este tipo de competencias ligadas a cuestiones sociales podrían diferenciar al ApS de otras metodologías que quizás no las desarrollen del mismo modo. Esto último, si consideramos la referencia de una persona entrevistada al señalar el valor del ApS en la institución tanto por el “empate” con la pedagogía ignaciana como por el aprendizaje de competencias “a través de la experiencia y del servicio a la comunidad que no son posibles adquirirlas en un aula (...)” (staff)³⁰⁶.

Lo anterior con respecto al aprendizaje de los estudiantes. En cuanto al papel del docente en el MFUD, se busca que éste sea facilitador del aprendizaje y estimulador de la construcción del conocimiento (UD-Unidad de Innovación Docente, 2016c), lo que requiere de competencias docentes y de formación (UD-Unidad de Innovación Docente, 2016c). En

³⁰⁵ Estas referencias del párrafo en atención a Eyler *et al.* (2001), Furco (2005), Ruiz-Corbella y Manjarrés (2018), Deeley (2016), Palos (2015), Puig *et al.* (2007), Tapia (2008), así como de menciones de personas entrevistadas en este estudio o que podrían aplicarse por las características del ApS. Algunos de éstos autores hacen mención también en relación a actitudes y valores previamente señalados.

³⁰⁶ Si consideramos por ejemplo, las competencias específicas de sentido ético y de diversidad e interculturalidad expuestas en el programa de PSV-Bilbao 2020-2021 que consisten en la implicación del estudiante en una realidad social donde la analice y ejecute acciones que contribuyan a un colectivo desfavorecido (UD, 2020a).

cuanto a las competencias que se esperan del profesorado, éstas se dividen en 5 rubros, siendo uno de ellos el de la *colegialidad docente* que comprende, entre otras, las siguientes competencias (UD-Unidad de Innovación Docente, 2016c, p. 4):

- Compromiso institucional: “Identificarse con la misión universitaria y la responsabilidad social que ello conlleva, asumiendo de un compromiso personal para contribuir en el desarrollo de la misión, visión y valores de la institución”;
- Innovación pedagógica: “Crear o modificar algo en el proceso o resultado educativo con la intención de conseguir una mejora u optimización del aprendizaje.”

Competencias anteriores que nos resultan más afines al tema en cuestión³⁰⁷, justificándose el ApS en la labor del docente ya sea por la parte de compromiso institucional/responsabilidad social o por la implementación de una metodología que se considere *ad hoc* para mejorar u optimizar el aprendizaje del estudiante.

Para la adquisición y mejora de las competencias del profesorado se cuenta con un *modelo de garantía de calidad de la docencia*, donde el docente es evaluado en dos formas: la evaluación formativa y la acreditativa (UD-Unidad de Innovación Docente, 2016d, p. 2).

En relación a la evaluación formativa, el docente es evaluado “por quienes intervienen en ese proceso de docencia” (UD-Unidad de Innovación Docente, 2016d, p. 3). Hay unos cuestionarios para evaluar la docencia de una asignatura³⁰⁸, de los cuáles como resultado de la evaluación se genera un informe para el docente, que contiene su perfil de competencias docentes (UD-Unidad de Innovación Docente, 2016e). Entre los indicadores de dicha evaluación (a nivel de grado), que nos parece podrían relacionarse con el ApS, están: ayudar a reflexionar sobre la justicia social, proponer tareas que estimulan, una metodología que ayude a la autonomía, favorecer la participación de los estudiantes, estimular la generación de ideas en éstos, la tutorización en el seguimiento de los trabajos y promover en los estudiantes metas personales de aprendizaje³⁰⁹ (UD-Unidad de Innovación Docente, 2016e). De ellos, la promoción de esa reflexión sobre la justicia social resulta un elemento característico de experiencias de ApS por lo ya comentado.

³⁰⁷ Otras competencias, de mismo rubro, como *compromiso ético* y *orientación al desarrollo profesional* nos parecen también relacionadas. Mayor información en Unidad de Innovación Docente (2016c).

³⁰⁸ El *cuestionario de evaluación de la docencia por los estudiantes* y el *cuestionario de autoevaluación del profesor* (UD-Unidad de Innovación Docente, 2016e).

³⁰⁹ Esto lo señalamos en atención a lo analizado en el marco teórico, experiencias de ApS exploradas en este estudio, así como por las características propias del ApS reflejadas en autores como Palos (2015), Puig et al. (2007), Tapia (2008).

Según documento de la UID, la pretensión de esta evaluación formativa es que el docente implemente acciones de mejora (ya sea implicándose en cursos, proyectos de innovación y otros), con el fin de mejorar e innovar su práctica y un desarrollo profesional que además le permita mejorar el aprendizaje de los estudiantes (UD-Unidad de Innovación Docente, 2016d). Al respecto, el profesorado podría sentirse motivado para implementar el ApS como una forma de innovar su asignatura³¹⁰, claro está, si la metodología se adecúa a ésta y a las pretensiones de mejora.

Una vez alineada dicha mejora con el modelo de formación y el proyecto institucional de la Universidad puede el docente presentarse a la evaluación acreditativa (UD-Unidad de Innovación Docente, 2016d) que hasta el momento se integra por las evaluaciones Label 1 y Label 2³¹¹, evaluaciones que no incluyen propiamente criterios de ApS (UD-Unidad de Innovación Docente, s.f.b, s.f.c).

Así, como parte de su formación y evaluación el profesorado puede sentirse motivado a implementar acciones de *innovación docente*, entre éstas el ApS, para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes, desarrollar determinadas competencias docentes y apoyar su desarrollo profesional; cuestión que se promueve en las Jornadas Universitarias de Innovación Docente y Calidad, y en las convocatorias para los Proyectos de Innovación Docente de la UD.

Otras prioridades institucionales

En estas Jornadas y Proyectos de Innovación que promueve la Unidad de Innovación Docente, un elemento reciente que destaca es la promoción de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (Agenda 2030), compromiso que ha adquirido la Universidad como se refleja en su Plan Deusto 2022 y en el Vicerrectorado de Comunidad Universitaria y Agenda 2030.

Un tema abordado en la Universidad ha sido la alineación de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS), el plan RSU, las PAU y el PAP, para guiar la labor de la UD. Acorde con participante, se trabajó en un documento en el que se alinean los lenguajes de dichos instrumentos para identificar temáticas a trabajar la Universidad, ya sea de forma transversal o específica. En cuanto al trabajo transversal, se identifican en éste 4 áreas: educación; género; ecología y cuidado de la casa común; y solidaridad y ciudadanía global³¹².

³¹⁰ Ver Mencia (2016).

³¹¹ En la Label 1 se pretende “acreditar la calidad de la planificación docente”. (Unidad de Innovación Docente, s.f.b, p. 2) y en Label 2, “de la puesta en práctica de la Docencia” (Unidad de Innovación Docente, s.f.c, p. 2).

³¹² Áreas que a su vez se vinculan al tema de alianzas, según participante.

Acorde con uno de los entrevistados, las prioridades de Deusto intentan alinearse con los ODS, las PAU, el PAP y el Proyecto Apostólico de la Compañía de Jesús, así como el mapa universitario en el País Vasco, por lo que, en esa planificación del impulso del ApS en Deusto, habrán de considerarse estos instrumentos ya comentados aquí, salvo el mapa universitario, que entendemos tiene relación con el Plan del Sistema Universitario Vasco 2019-2022.

Sobre este último Plan del Sistema Universitario Vasco 2019-2022, de haber una posible relación con el ApS, lo vemos más con su eje de formación y metodologías docentes innovadoras (aunque como cualquier otra metodología)³¹³; pues, acorde con Administración de la Comunidad Autónoma de Euskadi-Ministerio de Educación (2019), si bien en el eje de Universidad + Empresa se refiere una demanda social de formar “personas altamente capacitadas y socialmente comprometidas” y una visión conjunta de las 3 universidades del País Vasco en cuanto a “establecer relaciones de cooperación sostenibles en el tiempo con los agentes económicos y sociales” y “hacer de la universidad un agente básico de referencia para el desarrollo económico de Euskadi y un socio estratégico de las empresas y organizaciones en sus objetivos de conocimiento, formación e innovación”, entendemos que el enfoque es en acciones con empleabilidad y emprendimiento: acciones relacionadas a programa de emprendimiento, formación dual, mejora en la empleabilidad, impulso de aulas Universidad + Empresa y de iniciativas empresariales, y en cuanto a recualificación profesional. (Administración de la Comunidad Autónoma de Euskadi, 2019, pp. 69-70, 74). Esto invita a explorar cómo reforzar lo relacionado al sector social.

En cuanto a la *formación dual* mencionada en dicho plan y que en Deusto va adquiriendo fuerza, donde acorde con UD (2019e) el estudiante alterna su asistencia entre la universidad y la organización desde etapas tempranas y que se distingue de las prácticas por el codiseño, coseguimiento y coevaluación con agentes externos. Explorar esta figura podría servir para retroalimentar en esa colaboración recíproca que se aspira en las actividades de *community engagement* e incluso explorar si el ApS podría encuadrar en este modelo; si se considera que, en atención a UD (2019e) no descarta ésta a fundaciones, empresas del sector y administraciones públicas, que hoy en día está más enfocada al sector empresarial.

³¹³ En relación con la formación para el desarrollo del “nuevo modelo de Formación Integral UD” y en cuanto a la innovación educativa para reforzar la oferta, mencionados en dicho plan (Administración de la Comunidad Autónoma de Euskadi-Departamento de Educación, 2019, p. 99)

5.4.2 Narrativas de personas involucradas: Presencia del ApS en prioridades institucionales

Se cuestionó a participantes personal de la UD sobre las prioridades de la Universidad (en lo general), para con ello analizar si el ApS tenía vinculación con las mismas. De las prioridades, además de mencionarse el plan estratégico institucional como contenedor de las mismas, la digitalización y aspectos relacionados con el aprendizaje/enseñanza de calidad³¹⁴, también entre las respuestas se mencionaron cuestiones sobre ODS/justicia social/sostenibilidad. Ha de considerarse que el personal entrevistado fue aquél relacionado con cuestiones de ApS por lo que no es de extrañar que esto último haya surgido. Otros temas se señalaron con menor frecuencia.

En cuanto a cuestiones sobre ODS/justicia social/sostenibilidad, donde el ApS puede encuadrar por lo ya señalado con anterioridad, uno de los entrevistados señaló:

Las prioridades institucionales son las que aparecen enmarcadas en el plan estratégico de la universidad, eso tampoco me cabe duda. Y en este momento están alineado o intentan alinearse con los ODS por una parte, con el proyecto apostólico de la Compañía de Jesús, las prioridades apostólicas universales y el proyecto apostólico de provincia, pero también, con lo que prevé el proyecto dijéramos del universo, del mapa universitario en el País Vasco, (...); pero, hay una apuesta yo que creo que importante por, ante sostenibilidad, por la dimensión de justicia, y yo creo que ahí el APS tiene mucho que aportar, (...), tanto en lo que, qué son las preferencias apostólicas, el trabajo con los jóvenes, la justicia con una visión de sostenibilidad y de ecología, creo que ya, esto es una cosa adquirida, que el cuidado de la casa común como se dice o la sostenibilidad es un elemento inevitable y que, por el cual, cualquier institución pública, privada o [inaudible] que quiera ser mínimamente responsable tiene que implicarse activamente. (...).

En relación a *cómo se vincula el ApS con las prioridades institucionales*, las opiniones entre personas participantes variaron, teniendo referencias aisladas (una sola respuesta) en cuanto a su vinculación con temas como ODS, internacionalización, contribución a la sociedad, educación de calidad, estudiantes responsables, y dos referencias en cuanto a mostrar al estudiante un contexto real, este último aspecto que abordaremos en el Capítulo VII.

³¹⁴ La innovación docente se mencionó en una sola ocasión, pero entendemos que entraría como parte de esa enseñanza de calidad.

Así, como ya hemos pronunciado en este y otros capítulos, el ApS puede relacionarse con temas de ODS/justicia social/sostenibilidad, educación de calidad, líneas de acción del plan estratégico institucional, y otros temas que, de ser prioritarios, el explorarlos y hacer valer dicha vinculación consideramos fortalece su justificación (ya sea académica, de *community engagement*, etc.) y abre la oportunidad para futuras colaboraciones.

5.5 A modo de conclusiones

Este apartado ayuda a enmarcar parte del contexto en el que el ApS se desenvuelve en Deusto, así como los elementos en los que puede hacerse valer para justificar su implementación y sostenibilidad. Nos ayuda en parte a analizar si en la Universidad hay una base propicia para el ApS, a través de lo que la gente entiende por éste, sus planes, o su alineación con la misión y otras prioridades institucionales.

El recorrido en este Capítulo también nos hace ver que en una institucionalización del ApS no debemos sólo considerar aspectos propios de la universidad, sino también pretensiones y expectativas externas sobre las cuales existe un compromiso.

En cuanto al componente de *definición*, para el caso de Deusto, dos áreas o iniciativas con influencia *transversal* se han *dado a la tarea* de contar con una definición que oriente sus actividades (definiciones que presentan mayormente similitudes, con alguna que otra precisión). No obstante lo anterior, en la determinación de una *definición común para la Universidad*, es importante que se analicen las distintas actividades en torno al ApS que ya hay en la misma, a fin de determinar cuáles estarán comprendidas en la definición institucional, así como integrar en ella perspectivas de involucrados. Lo anterior, si se considera que la *definición* que resulte vendrá a enmarcar elementos o criterios que habrán de cubrirse en la operacionalización y monitoreo de las experiencias.

A modo orientativo, en las definiciones o descripciones encontradas de iniciativas de ApS o cercanas a éste, identificamos los siguientes elementos: (i) la vinculación del aprendizaje con el servicio a través de un proyecto en el que estudiantes aplican conocimientos/competencias para atender una necesidad de una comunidad, (ii) el desarrollo de competencias en el estudiante (ya sea propias de la titulación y/o vinculadas con la solidaridad/contacto con otras realidades) y (iii) una contribución a la comunidad (a través de la necesidad en la que se contribuye).

En cuanto a la **planificación** para el impulso del ApS, es con el Proyecto APS-UNIJES donde encontramos esa pretensión *expresa* en torno a impulsar la institucionalización del ApS a través del Proyecto, y donde además se exponen distintos avances relacionados con algunos componentes y siguientes pasos de los mismos. Los trabajos que plantean los comités de dicho Proyecto servirán de base para los siguientes pasos. Por otro lado, la colaboración con *Uniservitate* es vista como una oportunidad para fortalecer los aprendizajes/experiencias de miembros de Innovación Docente que lo llevan, para el impulso que realice dicha unidad al ApS desde su contacto con el profesorado.

En cuanto a la **alineación con la misión y/o plan estratégico**, la identidad y misión de Deusto viene a dar soporte al ApS en su camino, cuestión que vemos reflejada en iniciativas impulsadas desde la VCUA como el MFHV, Vuela o las prácticas solidarias internacionales. Esta pretensión de formar no sólo profesionales competentes, sino también conscientes, compasivos y comprometidos, tiene coincidencias con el ApS en formar estudiantes con sentido de responsabilidad social y ciudadanía responsable. Con respecto al plan estratégico institucional vigente, vemos una vinculación del ApS mayormente en lo relativo al impacto social universitario y su colaboración con agentes externos.

Ahora bien, también hemos de considerar la **alineación del ApS con otras prioridades institucionales**. Si bien entendemos la influencia que la Identidad + Misión de Deusto pueden tener en la labor del profesorado, también identificamos otros esfuerzos institucionales en los que el ApS puede tener cabida, como lo es su conexión con el modelo de enseñanza-aprendizaje, y de ello, con la innovación docente del profesorado. En este Capítulo también se identificaron otras prioridades que vienen desde el exterior, a las que la Universidad intenta dar respuesta, como son los ODS, las PAPs, PAUs, compromisos con el sistema universitario vasco, etc., esfuerzos en los que identificamos que el ApS puede servir de vehículo para los mismos (especialmente en los tres primeros). En un proceso de institucionalización de ApS, conocer otros esfuerzos de perfil elevado de una universidad es importante para saber en qué contexto nos estamos desarrollando y con ello, cómo podemos hacer al ApS parte del mismo.

Cierto es que las temáticas de estos componentes no necesariamente se agotan aquí, sino que puntos relacionados pueden abordarse en otros componentes como producto de esa interrelación entre los componentes de la institucionalización. Los componentes aquí referidos también servirán para el entendimiento de los siguientes capítulos.

CAPÍTULO 6. DIMENSIÓN II. APOYO E INVOLUCRAMIENTO DE LOS DOCENTES EN APS

Toda vez que la Dimensión II de Furco (2002a) está centrada en el *Faculty*, en este capítulo nos centraremos en personal vinculado no sólo a asignaturas profesionalizantes, sino también de prácticas, TFGs y asignaturas del MFHV; es decir, docentes de asignaturas profesionalizantes, tutores de prácticas/TFGs y docentes-tutores de PSV (en su conjunto, el profesorado), los cuales en su mayoría entendemos están bajo la figura de Personal Docente Investigador (PDI).

En este capítulo abordamos sobre la participación del profesorado en ApS y los medios existentes en Deusto para fomentarla. Como ya hemos señalado, para el caso de las asignaturas profesionalizantes, actualmente la labor que realizan los docentes en ApS entendemos que en general resulta de su iniciativa propia, la cual puede verse motivada por factores de mejora del aprendizaje (innovación docente) o de servicio (ya sea de interés personal o en atención a la misión universitaria), según respuestas de entrevistados.

6.1 Sensibilización a los docentes

En este apartado abordamos los espacios para la difusión del ApS (darlo a conocer) y actividades de formación del ApS en Deusto, como medios para involucrar al profesorado de la Universidad a participar en este tipo de experiencias.

6.1.1 Sensibilización desde Unidad de Innovación Docente y Proyecto APS-UNIJES: Análisis institucional

Sensibilización desde Unidad de Innovación Docente

La Unidad de Innovación Docente (UID) (que pertenece al Vicerrectorado de Ordenación Académica) se encarga, entre otras cuestiones, de la formación al profesorado,

apoyar a éste en el desarrollo de nuevas metodologías y la difusión de buenas prácticas docentes³¹⁵ (UD, s.f.d).

En cuanto a la formación al profesorado, la UID brinda el *Plan de Formación del Profesorado novel* (que entendemos reciente, 2017³¹⁶), en el que se instruye sobre el ApS dentro de una sesión de metodologías clave de enseñanza-aprendizaje³¹⁷ (UD-Unidad de Innovación Docente, s.f.a), lo que refleja una paridad del ApS con otras metodologías por parte de la UID, paridad que fue señalada por una persona relacionada con dicha unidad. En dicho plan de formación también se brinda una sesión sobre la misión de las universidades jesuitas (UD-Unidad de Innovación Docente, s.f.a), lo que puede ser beneficioso para el ApS, al promover esa cultura identitaria donde el ApS tiene cabida.

Por otro lado, están las Jornadas de Innovación de Docente, que en palabras de persona participante relacionada con la UID: “(...) la mejor forma de involucrar es mostrando las buenas prácticas de lo que las personas hacen (...)”. Dichas Jornadas generan un espacio para compartir prácticas docentes innovadoras (UD, s.f.d), entre las cuáles puede haber experiencias de ApS de iniciativa propia de docentes³¹⁸. Además de haber un encuentro para presentar dichas prácticas (UD-Unidad de Innovación Docente, s.f.d), se genera una ficha o libro digital (con ISBN) que contiene las mismas: “Todas las prácticas presentadas se publican (con ISBN) en la web de la universidad, sirviendo como referencia a otros docentes” (UD, s.f.d, p. 5).

Adicionalmente, a través de la iniciativa Aristos Campus Mundus (ACM)³¹⁹ hay una colaboración entre las universidades Deusto, Comillas y Ramón Llul, conocidas como Jornadas Interuniversitarias de Innovación Docente y Calidad, que si bien en la IV jornada del 2021 no se identificó una práctica sobre ApS (Aristos Campus Mundus, 2021a), se incluye aquí, pues en el manual de buenas prácticas (también con ISBN) producto de las II Jornadas ocurridas en

³¹⁵ Que si bien sirve de apoyo para el profesorado, según una persona entrevistada dicha unidad no interfiere en las políticas de la Facultad.

³¹⁶ En documento de la UD, se refiere que en el 2017 “se ha diseñado y puesta en marcha un plan de formación del profesorado novel” (UD, s.f.d, p. 3). Siendo lo reciente de la formación quizás una razón por la cual, miembros de profesorado entrevistados (ajenos a la UID) no hicieron referencia de esta formación en sus respuestas.

³¹⁷ Entendemos que es una sesión de 5 horas dentro de la cual se abarca al ApS, en atención a referencia de entrevistada y documento de la UID (UD-Unidad de Innovación Docente, s.f.a). Según la entrevistada, en dicha sesión se emplea la infografía de ApS empleada por la UID, descrita en Capítulo V.

³¹⁸ De las fichas digitales encontramos experiencias de ApS desde la VI hasta la IX Jornadas Universitarias de Innovación Docente, y la IV Jornada publicada en 2014. (UD 2014; UD-Unidad de Innovación Docente, 2017, 2018; 2020). También se ha publicado sobre algunas iniciativas con ApS de Deusto, como la modalidad ApS del MFHV, etc.

³¹⁹ Aristos Campus Mundus 2015 es referida como una agregación entre estas 3 universidades buscando “la excelencia académica docente e investigadora” y que “ha desarrollado una agregación avanzada internacional” con 3 centros de Educación Superior extranjeros (Aristos Campus Mundus, s.f.a).

2013, 4 experiencias de Deusto señaladas como ApS fueron compartidas (Aristos Campus Mundus, 2013).

Finalmente hemos de señalar el blog *Aprender para enseñar*, impulsado por la UID, en el que se ha difundido sobre ApS (como veremos más adelante) y, por otro lado, con motivo de la labor de Deusto como *hub* de Uniservitate, un podcast para entrevistar a expertos en el mundo del ApS, señalado por una persona entrevistada.

Sensibilización desde RSU y Proyecto APS-UNIJES

Del lado de los esfuerzos que cuelgan del Vicerrectorado de Comunidad Universitaria, un esfuerzo de la RSU fue la mención por participante de una financiación a congresos de ApS a docentes, cuando desde sus equipos no se financiaba por falta de recursos, aunque no precisó a cuántos ni en qué época. Cabe referir que de los entrevistados no se desprende la asistencia a un Congreso en fechas recientes (el más reciente fue alrededor de 2018 en Deusto), aunque sí dos docentes comentaron sobre la asistencia de una persona *staff* involucrada en la RSU.

Centrándonos en el Proyecto de ApS-UNIJES, como señalamos con anterioridad la comisión de formación está diseñando un plan de formación sobre ApS que en su diseño considera a los distintos involucrados del ApS (estudiantes, docentes y socios comunitarios), una formación que entendemos abarcará a docentes de Deusto aunque para el momento de las entrevistas no se tenía definido cómo y a qué docentes (u otros miembros de profesorado) se iba a brindar, pero que representa un buen avance en este componente por tratarse de una formación específica para el impulso del ApS. Es de señalar que en la página web de UNIJES ya hay un espacio dedicado a este proyecto para su difusión, en el cual se hace referencia de esta formación en ApS y se señalan como contenidos de la misma: “teoría del ApS, análisis de la realidad social y relación con entidades, metodología ApS, modalidades ApS académicos, evaluación ApS, visibilidad y transferencia del ApS” (UNIJES, s.f.c).

6.1.2 Narrativas de personas involucradas: Opiniones en cuanto a formaciones

Otros esfuerzos formativos

En cuanto a formaciones *específicas de ApS*, de una mayoría de docentes/tutores³²⁰ entrevistados se desprende que su formación para brindar las asignaturas con ApS ha sido

³²⁰ Lo que incluye docentes-tutores de PSV.

autodidacta³²¹, apoyándose, en algún que otro caso, con la asistencia a charlas/jornada de ApS en Deusto o a Congresos de ApS externos³²² (señalados por dos participantes), por experiencias de inquietud personal (estancia internacional, pertenencia a redes de ApS) (señalados por una de éstos), curso reciente de Deusto Online³²³ (señalado por otra participante). Dos de los docentes mencionaron *acciones formativas*, no en ApS pero que les sirve para su asignatura, como por ej. sobre la misión institucional³²⁴.

De lo anterior, con respecto a la autoformación, una participante la ve como parte de la labor del docente en la preparación de la asignatura, lo que coincide con otro docente, señalando éste además que existen ofertas formativas más en temas transversales que en temas específicos (propios de la asignatura).

En relación con las charlas de ApS en Deusto, en entrevistas se identificaron tres de éstas (una en el 2018 y dos de años más atrás) brindadas con expertos en ApS que han visitado la Universidad, siendo una de éstas organizada por una unidad antecesora de la UID. En cuanto al curso de Deusto Online, esta área es independiente de los esfuerzos de la UID y el Proyecto APS-UNIJES, siendo el curso brindado por una empleada con experiencia en ApS.

Por otro lado, tres de los docentes entrevistados hicieron mención a la labor de *vínculo curricular* por parte de Deusto Campus San Sebastián que, a través de un e-mail (cercano a finalizar el curso) se ofrece apoyo a docentes, ya sea en el diseño de la dinámica de ApS para su asignatura o en contactar con entidades sociales. Colaboración que también se ofrece en Deusto Campus Bilbao aunque más en relación con las prácticas profesionales, según lo señalado en el Capítulo IV.

Con lo anterior lo que se pretende denotar, es que si bien ha habido otros apoyos formativos (distintos a los señalados en el apartado 6.1.1 anterior), se trata de esfuerzos esparcidos que no derivan de un área central en la Universidad que, como parte de una estrategia institucional, pretenda la formación del profesorado en ApS. Quedando a la espera del alcance que tenga la formación que derive del Proyecto APS-UNIJES que está en desarrollo y de la de profesorado novel por parte de la UID.

Ya situándonos en iniciativas de ApS en la Universidad, vale la pena destacar las reuniones que realizan los docentes-tutores de la modalidad de ApS del MFHV que, en atención

³²¹ Dos de los entrevistados señalaron que la formación al respecto no fue de ApS.

³²² “Alguna vez en una jornada ha habido sobre aprendizaje-servicio pero no como una formación reglada” (docente-tutor de PSV).

³²³ Curso de Deusto Online titulado *Formación Online + Aprendizaje y Servicio Solidario, ¿puntos de encuentro?* (UD, s.f.e)

³²⁴ Estas acciones formativas son distintas a la formación de profesorado novel y son brindadas por la Universidad a su personal en general. Un participante señaló sí haber recibido una formación de ApS pero no recordaba cuál.

a dos de éstos, resultan un espacio de intercambio, formación y apoyo para los mismos en torno a la actividad y con ello, del ApS: “sí que nos hemos ido formando, hemos ido leyendo, hemos ido contrastando artículos, que sí, nos han ayudado”. También, acorde con otro participante, se ha cubierto en el MFHV la asistencia a Congresos de ApS para algunos docentes, “a un congreso 4 profesores, a otros 2 o así” que han sido financiados por el VCUA, vinculando el entrevistado la poca participación, a las fechas de los Congresos (mayo/junio) o a las distancias (que le implica al docente organizar su ausencia, considerando que los PDIs pueden impartir otras asignaturas). Si esto fuera el caso en una iniciativa, vale la pena cuestionarse: ¿cómo están percibiendo los docentes este tipo de oportunidades? toda vez que en entrevista con un docente-tutor de PSV, al comentar sobre la asistencia de Congresos de ApS, éste no se había apuntado a congresos foráneos, siendo su percepción de que éstos se plantean más como publicidad, y que para asistir tendría que haber un proyecto por detrás que lo cubriera³²⁵. Percepción similar tuvo con respecto a otro tipo de formación de la UID que puede contratarse para un grupo de docentes³²⁶ (no sabía si se le daría, pues no la ha solicitado), la cual no fue mencionada por ningún entrevistado como ejemplo de formación en ApS.

En cuanto a las prácticas con tinte solidario, no se identificó una formación a sus coordinadores o a los tutores con respecto al ApS; otra cuestión es lo que realice el coordinador con los tutores para llevar a cabo la iniciativa. Y en Vuela si bien pueden participar docentes-invitados, entendemos que su formación va más dirigida al desarrollo de la iniciativa.

Sobre las formaciones en ApS

Si bien se nos señaló la autoformación en el tema, dos de los entrevistados denotaron un interés por recibir formación o información en el tema, aunque otro más denotó posible desinterés por parte de docentes a la hora de dedicar tiempo para aprender a implementarlo, lo que resulta interesante para futura investigación sobre las razones de porqué sucede. Con esto último, recordamos la referencia de Bringle y Hatcher (1996) en cuanto a que la inversión a dedicar por parte del profesorado para explorar nuevos cambios ha de ser modesta, lo que nos hace cuestionarnos cómo se puede incentivar cuando requiere de un tiempo determinado de formación. A continuación, una de las referencias señaladas:

³²⁵ Es de señalar que el participante no sabía si se lo pagarían o no, pues hasta la fecha no lo había solicitado.

³²⁶ Se trata de la contratación de una formación específica que puede solicitar la Facultad o un grupo de docentes a la UID.

(...) cuando traes una figura de renombre como [nombre de experto en ApS] pues viene mucha gente [inaudible], (...) pero cuando luego montas un taller sobre ‘cómo desarrollar mi primer proyecto de ApS’ asiste media docena de profesores, hay un desfase entre lo que [a] la gente le puede parecer interesante o llamativo o quiere saber de qué va y cuando viene alguien que parece que tiene algo importante que decir pues acuden, o cuando uno pues se le pide que dedique 6 horas en dos tardes o menos para un taller, para que le expliquen cómo pueden montar el APS, que puede aportar a tu asignatura o cómo puedes pensar si es un metodología aplicable a lo que tú estás enseñando y a las competencias que se supone que tus alumnos tienen que adquirir y cómo podrías hacerlo en el proyecto, pues hay mucho desinterés. (staff)

Por otro lado, un docente-tutor de PSV señaló las habilidades a tener un docente para instruir el ApS: “cierta inquietud de y mirada abierta a tener una lectura diversa de la realidad”, añadiendo también el tener una empatía con el estudiante, haciendo valer una necesidad de formación al docente: “una mínima capacitación de poderme poner en su lugar”.

6.2 Involucramiento y apoyo de docentes

La mayoría de las iniciativas de ApS o cercanas a éste tienen ya un equipo que integra a miembros de profesorado en éstas, ya determinado. Es por lo anterior, que en este apartado abordamos en cuanto al involucramiento de los docentes en el ApS a **través de sus asignaturas profesionalizantes**. También, para denotar la relevancia de centrar esfuerzos en este tipo de asignaturas, en la búsqueda por extender la práctica en el profesorado, como parte de una cultura institucional. Si bien el enfoque es en las asignaturas profesionalizantes y no en cuanto a las iniciativas, las referencias de este apartado las consideramos aplicables para tutores académicos de prácticas/TFGs y docentes-tutores de PSV.

6.2.1 Sobre mapeo en torno al involucramiento del ApS: Análisis institucional

Detrás del ApS en Deusto vemos la fuerte presencia del Vicerrectorado de Comunidad Universitaria. Acciones como la modalidad del ApS del MFHV, transversal en la Universidad y con una permanencia de más de 10 años; la labor de Deusto Campus; y las prácticas solidarias

internacionales (impulsadas por éste) reflejan esa integración de la justicia social en la oferta curricular³²⁷.

Si bien en Deusto el camino hacia la institucionalización se ha venido labrando más desde iniciativas particulares, por el otro lado hay docentes que por iniciativa propia están realizando experiencias con ApS o cercanas a éste. Experiencias que han ocurrido desde tiempo atrás.

Ya en el Capítulo IV mencionamos, además de asignaturas con ApS o cercanas a éste identificadas para el curso 2020-2021 (de una búsqueda limitada, para la muestra del estudio), sobre la presencia de listados/encuesta *informales* previos para identificar experiencias de ApS que, comentando dos de aquéllos, en opinión de dos personas entrevistadas no correspondían a la realidad pues consideraban que había más actuaciones³²⁸. Y en relación con esto, mencionamos cómo a través del Proyecto APS-UNIJES se pretende realizar un mapeo formal para identificar las experiencias con ApS en los centros, el cual consideramos necesario para orientar los esfuerzos a emprender a fin de involucrar más al profesorado.

En atención al marco teórico, en este tipo de mapeo podría explorarse si el ambiente del profesorado es favorable o no para el ApS (y las razones de ello). Sobre este punto, la Memoria RSU 2018-2019 de la UD menciona los resultados de una encuesta aplicada a profesorado de Deusto relacionada con la “incorporación de temáticas del eje identidad-responsabilidad” en la docencia de la Universidad, de la cual se concluyó que el personal incorpora distintas temáticas, entre éstas las de justicia o solidaridad³²⁹ (UD, 2019c). Esto refleja un posible ambiente favorecedor para dicho eje en donde el ApS podría tener una oportunidad de considerarse viable para la asignatura.

En relación con lo anterior, si bien un participante nos hizo ver que en su Facultad había profesores que estaban realizando actividades con entidades sociales o con orientación social (reflejando un ambiente propicio para este tipo de actividades), en otra Facultad menos afín a los temas sociales, la percepción que nos quedó de lo señalado por una persona participante fue el ser una realidad distinta³³⁰ a lo señalado por el primero. No obstante, lo anterior son sólo

³²⁷ Para el caso de Deusto Campus es extracurricular, pero estudiantes pueden convalidar créditos (de presentar una memoria final), que, junto con otros, pueden sustituir por una asignatura.

³²⁸ Ver Capítulo IV para mayor información.

³²⁹ Según la memoria RSU, 200 respondientes (en su mayoría PDIs) respondieron la encuesta y más del 50% señaló a las temáticas de justicia o solidaridad, aunque el ApS no necesariamente se limita a estas temáticas, sino que puede abarcar otros temas como igualdad de género, medio ambiente, inclusión, etc., también incluidos en la encuesta) (UD, 2019c).

³³⁰ Pues dicha persona reflejó que las prioridades se centraban en aquellos proyectos que sumaban a la empleabilidad en mayor medida, donde, desde su percepción, actividades tipo ApS quedan rezagadas al no aportar al indicador de empleabilidad (de estudiantes egresados) en una misma medida.

algunas opiniones, de ahí el considerarlo en un futuro mapeo. Si bien es cierto que hay disciplinas más afines que otras para el ApS (como ya hemos venido señalando), es de recordar la referencia de Furco (2001) en cuanto al potencial del ApS en todas, por lo que no debe cerrarnos a explorar (ahí donde sea viable), con la pretensión de extender la práctica entre el profesorado.

Como se aprecia en este estudio, vemos *iniciativas* que están dando impulso al ApS en la Universidad, mayormente desde la VCUA, pero nos queda esa percepción de una necesidad por fortalecer la actuación de los docentes en estos temas, y no sólo en cuanto a generar más asignaturas profesionalizantes con ApS sino también en cuanto a la atención, mejora de la calidad y/o continuidad de las mismas, donde un esfuerzo a nivel campus que sistematice la evaluación de la cantidad y calidad de las experiencias apoyaría estos esfuerzos.

6.2.2 Narrativas de personas involucradas: Algunas ideas para involucrar a docentes y su opinión con respecto a su inclusión en misión y trabajo profesional

¿Cómo involucrar a los docentes?

En línea con la fuerte presencia de la VCUA detrás del ApS en Deusto, una docente señaló “para mí el aprendizaje y servicio en esta Universidad se vincula demasiado al tema de identidad y misión”. Al preguntarle cuál era la razón de ello, señaló:

(...) se vincula mucho a que eso, a que el aprendizaje y servicio tiene que ver con que seamos una universidad jesuítica, tiene que ver pero hay otras universidades no jesuíticas que también trabajan con la metodología de aprendizaje y servicio.

(...) para mí es insuficiente que el aprendizaje y servicio se aplique solamente en una asignatura optativa [PSV], que creo que la Universidad tendría que hacer más por potenciar que esa metodología se puede impartir en otras asignaturas y para eso, lo que te decía antes, el profesorado se tiene que sentir respaldado por su departamento (...).

Es de señalar que la docente también reflexionó sobre el hecho de que si hubiese asignaturas profesionalizantes con ApS “no haría falta una asignatura solamente para hacer aprendizaje y servicio” -refiriéndose a PSV-, aunque posteriormente señaló que no la quitaría, a lo que por nuestra parte coincidimos pues los aprendizajes son distintos. Finalmente, se le preguntó cómo consideraba que se podrían impulsar las asignaturas profesionalizantes, dando como respuesta la formación del profesorado (en cuanto a qué es el ApS y cómo aplicarlo en las asignaturas) al considerar que la metodología “es poco conocida”, y añadiendo lo siguiente:

Yo creo que ahí, desde innovación docente o no sé desde qué entidad de la organización, tendrían que considerar que eso es una herramienta importante metodológica y que valdría la pena hacer ese esfuerzo (...).

Vale la pena destacar cómo la docente menciona a la UID como primera referencia en cuanto a un área de impulso, aunque sin limitarlo.

Por otro lado, si bien la docente refiere a la formación como medio para impulsar asignaturas con ApS, cabe recordar cómo, en el anterior componente, si bien dos participantes se mostraban interesados por recibir información de la temática, otro más reflejó que ofrecer formaciones no parecía suficiente para atraer a varios docentes, denotando un posible desinterés por el tiempo a dedicar en éstas; cuestión que encuentra sentido con el comentario de otra docente, que al hablar sobre la formación del profesorado en ApS, reflejó que es mejor promover el ApS, invitar a los docentes a implementarlo, que establecer unos objetivos de profesorado a incluirlo, esto en atención al interés del docente y la adecuación de la asignatura con el ApS:

(...) yo creo que esto, es algo como muy experiencial también para un profesor, es decir, o crees en ello y te involucras y, o quizá no todo el mundo tiene que hacer lo mismo, sino que, bueno pues hay personas y hay disciplinas, pues a los que les va muchísimo mejor un aprendizaje basado en retos o en problemas o que les va mucho mejor, no lo sé, o sea hay muchas, un trabajo de casos, por ejemplo.

En relación con lo anterior, una persona participante denotó que, si bien hay docentes que por voluntad propia realizan ApS, a eso “hay que darle otra carta de naturaleza, y reconocerlo, y que esté, sea parte de las políticas, y que en toda facultad hay algunas asignaturas y que se sepa cuál es.” Así, más allá de una invitación abierta como plantea la docente, esta persona lo aborda, *como una idea*, de una forma más planificada y con reconocimiento -entendemos para motivar-.

Cabe comentar que ante *objetivos* de contar con un número de asignaturas profesionalizantes con ApS, no hay que dejar de lado otros esfuerzos por incorporar al ApS en la cultura institucional, a fin de que aquéllas no caigan en asignaturas aisladas de la cultura institucional.

Por otro lado, otro participante hizo un planteamiento, a modo de *idea*, en cuanto a la extensión del ApS en la Universidad, señalando:

(...) que esto [el ApS] sea algo que se incluya y se extienda de tal manera que se pueda ofertar a todos en el contexto de las asignaturas propias de cada titulación. No se trata, tampoco se puede pretender, creo, que el 100 por 100, porque hay muchas

circunstancias por las que el APS no puede ser para todos, (...) es decir que en cada titulación, en todas las facultades, haya asignaturas en las cuáles la metodología se aplique, se oferte a los estudiantes y éstos puedan disfrutarla y aprender de esta manera.

Sobre su idea de extensión, es también de considerar los recursos aparejados a ello, y no sólo a la institución sino también a las entidades sociales quienes contribuyen con sus recursos (como personal) y capacidades.

De todo lo anterior, aparecen como elementos para involucrar al profesorado: la formación, el apoyo de Facultades/departamentos, la invitación, el reconocimiento al profesorado, políticas que lo respalden, el acompañamiento al docente; así como también, una percepción de valor (del área a la que corresponda) de que el ApS es importante, la adecuación del ApS en las asignaturas y la disponibilidad (interés) del docente.

Finalmente, si bien el proyecto APS-UNIJES está sentando las bases para un mayor apoyo al profesorado (formación, mapeo de iniciativas, manuales de buenas prácticas con entidades sociales), cuestiones como incentivos/reconocimiento del profesorado, entidad coordinadora, equipo de trabajo, etc.) no se mencionan en sus avances. Cuestiones que como vemos en el estudio y en el marco teórico se reflejan como relevantes para el involucramiento del profesorado, sobre todo si hubiese una pretensión por institucionalizar el ApS. Y no sólo para la institucionalización, también para dar o reforzar el acompañamiento del profesorado, sobre todo en cuestiones de relevancia para las instituciones como por ejemplo la gestión de riesgos y cuestiones de responsabilidad de este tipo de experiencias.

ApS en la misión y el trabajo profesional

En pregunta a cinco docentes entrevistados³³¹ sobre si apoyaban que el ApS estuviese presente en la misión de Deusto y el trabajo profesional (en atención a la rúbrica de Furco, 2002a), las respuestas en su mayoría fueron que sí -lo que no es de extrañar dado que al implementarlo se entienden como partidarios del ApS-, aunque en algunos casos con precisiones; por ejemplo, una docente señaló que habrá asignaturas en las que no tenga cabida el ApS (en consonancia con una referencia previa) y otro mencionó no incorporarlo en la misión, puesto que el ApS “no es un objetivo en sí mismo”: “la misión no es el aprendizaje servicio, yo creo que el aprendizaje-servicio es una forma de hacer la misión.”, lo que coincide con la referencia de Furco (2001) en cuanto a ver el ApS como un medio para un objetivo

³³¹ Uno de estos fungió como tutor de prácticas.

mayor. Lo anterior fue abordado en entrevistas meramente para identificar, cualitativamente, qué podríamos encontrar al respecto, no pretendiendo determinar sobre si los docentes que aplican el ApS en Deusto apoyan dicha inclusión.

6.3 Liderazgo de docentes

Este apartado lo iniciamos reflejando las distintas figuras que conforman el ApS en la Universidad como semillas de inspiración a otros y las acciones de docentes para difundir el ApS, quienes pueden ser potenciales embajadores del mismo. Posteriormente, abordamos las opiniones de miembros de profesorado sobre si identifican líderes docentes.

6.3.1 Sobre cuestiones relacionadas con el liderazgo del ApS en la Universidad: Análisis institucional

Como ya hemos señalado, el camino hacia la institucionalización en Deusto se ha venido labrando más desde iniciativas particulares³³², a lo cual, vemos distintas semillas cuyos frutos pueden inspirar a otras áreas y a profesorado dentro de la Universidad: La RSU ha emprendido esfuerzos para impulsar el ApS en la Universidad encabezados por una coordinación de justicia social, asumida por la misma persona que co-coordina el Proyecto APS-UNIJES. Deusto Campus es un referente en la generación de proyectos sociales dentro de la Universidad y un posible medio para contactar con entidades sociales; y la modalidad de ApS del MFHV se ha convertido en referente del ApS en Deusto. Por el lado del Vicerrectorado de Ordenación Académica, algunas personas miembro de la UID asumieron (junto con otras) el proyecto *Uniservitate*, y por su parte dicha UID emprende esfuerzos donde se difunde el ApS. Y en ámbitos más específicos, la Facultad de Derecho crea la Clínica Jurídica Loiola y cuenta además con un equipo que, entre sus líneas de investigación incluye el Aprendizaje-Servicio (EDISPe). En CAFyD, se implementan prácticas con intencionalidad solidaria; y ya las Prácticas Solidarias Internacionales coordinadas desde la DBS, han buscado expandirse a otras Facultades.

Por otro lado, encontramos artículos de ApS científicos y en blogs de personal de la Universidad. En cuanto a artículos científicos/publicaciones en libros relacionados con ApS

³³² Aunque reconociendo que la modalidad de ApS del MFHV provino de la iniciativa de docentes con la asignatura de Psicología (Pardo *et al.* 2013).

(fuera de publicaciones con motivo de las Jornadas de Innovación Docente y las Jornadas Interuniversitarias), encontramos tres artículos de distintos autores ligados a la modalidad ApS del MFHV (Ferrán-Zubilaga y Guinot-Viciano, 2012; Lorenzo y Matellanes, 2013; Fernández y Canarias, 2015)³³³. También encontramos dos artículos por integrantes de la UID (Marco-Gardoqui, Eizaguirre y García-Feijoo, 2020; Salterain *et al.*, 2021); nueve artículos en los que participaron miembros del equipo de Investigación EDISPe (García y Mugarra, 2014; Mugarra y García, 2015; Mugarra, Borges y García, 2015; García, Mugarra y Villa, 2017; Mugarra *et al.*, 2017; García, Villa y Mugarra, 2018; Gándara y Mugarra, 2019, 2021) y dos en torno a la Clínica Jurídica Loiola (Mugarra, 2017 y Mugarra y Martínez, 2018). En cuanto a publicaciones de ApS en blog en Deusto, se encontraron blogs de PDI, PAS y doctorandas, dos de éstos sobre *Uniservitate* (Canarias, 2016; García, 2017, 2018; Negro-Duque, 2021; Salterain, 2021).

Dejando de lado las personas que impulsan el ApS a través de la VCUA y la UID, los PDIs referidos con anterioridad denotan un interés y expertise en cuanto al tema, y con ello, un área de oportunidad para identificar entre éstos potenciales líderes docentes, aunque es de considerar la referencia de Furco (2002a) en cuanto a contar con líderes respetados e influyentes, bajo el entendido de que los líderes no se conviertan en un grupo aislado del ambiente académico, como ya se ha señalado.

Por otro lado, no identificamos un comité asesor o promotor del ApS conformado, entre otros, por docentes, que guíe un proceso de impulso o de institucionalización del ApS en la Universidad. Aunque de las entrevistas sí identificamos colaboraciones entre miembros de iniciativas, por ejemplo, entre miembros de Proyecto APS-UNIJES y Uniservitate o personal de la Universidad participando en los comités del Proyecto APS-UNIJES, donde en relación a lo señalado por una participante entendemos que no sólo es relevante la presencia de personas que influyan en el impulso del ApS, sino también la relevancia de la colaboración entre éstas, para caminar en un mismo sentido y reflejarlo a los demás³³⁴; pero también por la magnitud de la Universidad donde las actuaciones de unos pueden *no llegar* a otros, como así lo hace ver uno de los participantes³³⁵.

³³³ Cabe señalar que un grupo de docentes-tutores de la modalidad de ApS del MFHV intentó generar un artículo relacionado sin concretarse, exponiendo dos participantes como razones de ello la falta de tiempo o la diversidad entre los mismos.

³³⁴ Si bien su referencia no fue propiamente de ApS denota, junto con lo señalado por otra persona participante, la relevancia de la colaboración.

³³⁵ “(...) otra cosa es en el seno de cada una de las facultades, ahí ya, yo desconozco, esto es una casa muy grande y yo no sé qué actividades hacen”.

6.3.2 Narrativas de personas involucradas: Opiniones sobre liderazgo docente

Para la identificación de líderes docentes dentro de la Universidad, las preguntas hechas a algunos entrevistados fueron en torno a si conocían líderes que impulsaran el ApS dentro de la institución, no limitándolo a docentes debido a las iniciativas de ApS coordinadas o gestionadas también por PAS³³⁶.

Al cuestionarse esto a docentes-tutores de PSV, tres de éstos -con varios años en la Universidad- no supieron identificar líderes docentes que impulsen el ApS en Deusto. Una de ellos señaló no tener en este momento el panorama institucional, y otro si bien mencionó a una persona de Deusto Campus Solidaridad y a un coordinador del MFHV, dio a entender que líderes como tal no sabía si hubiese en la Universidad³³⁷. Al preguntarle a otro participante, éste mencionó a una docente entrevistada del estudio, no obstante al preguntarle a ésta si se consideraba como impulsora del ApS, la misma señaló no identificarse como impulsora o como líder sino como alguien con gusto en el tema y que ha procurado compartirlo con otros. Una participante más señaló como líder a quien impartió un curso de ApS en Deusto Online, y no sabía si Deusto Campus Solidaridad. Otra de las mencionadas por tres participantes³³⁸ fue la IP de un equipo de investigación en Deusto con línea de investigación en ApS quien a su vez participa en comités de redes de ApS en España.

Por otro lado, al pedir sugerencias en cuanto a quién entrevistar en torno al ApS en Deusto (*snowball sampling*), tanto la IP señalada como miembros de Deusto Campus, RSU, VCUA, MFHV, fueron señalados por docentes, lo que da luz de las personas ligadas con el ApS dentro de Deusto³³⁹.

Lo anterior desprende que, si bien hay personas que cuando mencionas ApS en Deusto pueden *salir a la mente*, no todos éstos son docentes y, de serlo, no parecen estar *etiquetados* como líderes docentes del ApS en Deusto, ni estar enfocados en actividades de *advocacy* de ApS para el profesorado, al no desprenderse ello de las entrevistas. También dichas referencias,

³³⁶ A diferencia de la rúbrica de Furco (2002a), en estas preguntas no se indagó si las personas que me señalaban eran consideradas como respetadas e influyentes dentro de la Universidad, considerando que en principio lo relevante era identificar qué personas o posiciones de la Universidad se identifican con el ApS, aunado a que no se *etiquetaron* propiamente como líderes docentes.

³³⁷ “[nombre1] te diría, sé que cuando se oyen estas cosas pues surge su nombre, ¿[nombre2] lo has contactado? pero vamos, líderes como tal, es que yo no, no creo que los haya en la Universidad más allá de, que no sé si [nombre3] es un líder o es el que ha coordinado esto eh, y pues eso [nombre1] está ahí y no sé, no (...)”.

³³⁸ Una de éstos mencionándola de forma indirecta (no derivado de la pregunta como tal), quien también señaló como referencia a la persona del curso de Deusto Online.

³³⁹ Si bien entre estos respondientes no hicieron mención de integrantes de la UID como líderes, entendemos que puede deberse a la vinculación del ApS como otra de las metodologías que la unidad promueve, y que otras acciones en ApS o para su impulso de integrantes de la UID son más recientes.

que son sólo algunas, pueden deberse a tratarse de personas con las que han mantenido contacto los respondientes, quizás por alguna colaboración.

Por otro lado, si la pretensión más adelante es conformar un grupo de líderes del ApS entre sus compañeros, además del grado de influencia y respeto ya señalados, también habrá que cuestionarse el interés de éstos por participar, pues por ejemplo, una persona participante que había publicado una buena práctica consideraba que no era de su competencia el hacer *propaganda* del ApS, ni tenía interés en que sus compañeros lo supieran o lo siguieran: “no me compete a mí, porque ni soy decano, ni vicedecano, ni director de departamento, ni coordinador de asignaturas, (...)”. Esto último denota también, quiénes podrían ser interlocutores o reflejar ese *grado de influencia* entre docentes, y que, en sintonía con otro participante coincide con la figura del *director de departamento*. En relación con quiénes pueden tener influencia entre los docentes, una persona participante señaló a PDIs que estaban en la UID, aspecto que abordaremos más adelante.

6.4 Incentivos y reconocimiento a los docentes

6.4.1 Incentivos y reconocimiento: Análisis institucional

Anteriormente mencionamos a las Jornadas de Innovación Docente, las cuáles además de verse como un espacio de conocimiento y sensibilización del profesorado, también pueden verse como una forma de reconocer su labor, pues de dichas Jornadas deriva una publicación digital con ISBN y, de forma más reciente, según participante, una publicación de editorial en Q1 de SPI (*Scholarly Publishers Indicators*) que contiene una selección de algunas buenas prácticas de la Jornada respectiva; publicaciones que, según dicha persona, puede hacer valer el docente en su currículum, y en las cuáles se han llegado a publicar buenas prácticas de ApS³⁴⁰. En relación con ello, publicaciones digitales de jornadas interuniversitarias de Aristos Campus Mundu (ACM) también cuentan con ISBN (ej. Aristos Campus Mundus, 2013).

Adicionalmente, está la convocatoria anual a los proyectos de innovación docente que se organiza en la Universidad, que para cursos 20/21 y 21/22 se aprobaron tres de ApS (UD, 2020c, 2021e). En esta convocatoria se da una ayuda económica al PDI, de la cual, una parte o

³⁴⁰ Para el caso de las publicaciones bajo Q1 (según participante) están las de Eizaguirre *et al.* (2019) y García-Olalla *et al.* (2021), en las que aparecen experiencias de ApS.

su totalidad se traduce en *créditos docentes* para poder llevar a cabo la experiencia³⁴¹ (UD-VOA, 2020). Cabe señalar que percibimos que estas convocatorias favorecen la interdisciplinariedad o el trabajo colaborativo, pues los proyectos de ApS aprobados están conformados por más de un docente (UD, 2020c, 2021e). Si bien en la convocatoria para el curso 2020-2021 hay criterios que pueden relacionarse con el ApS, dado lo anterior conviene explorar si proyectos individuales de ApS podrían ser valorados en la convocatoria. Por otro lado, dicha convocatoria favorece la actuación grupal en ODS (UD-VOA, 2020), lo que consideramos un elemento favorable para el ApS.

En una misma línea a estas ayudas podrían estar los proyectos de innovación educativa del ACM³⁴² (Aristos Campus Mundus, 2021b); así como el *Premio Buenas Prácticas en el Compromiso Social Universitario* del ACM que reconoce a PDI y PAS por actuaciones que promuevan el compromiso social universitario (Aristos Campus Mundus, 2021c).

Si bien hacemos mención de las Jornadas y los Proyectos de Innovación Docente, cabe señalar que ninguno de los docentes ajenos a la UID entrevistados, hicieron referencia de éstos como una especie de incentivo/reconocimiento relacionado al ApS³⁴³. Por otro lado, salvo la asistencia a Congresos de ApS cubierta en ciertos casos, no se identificaron por las personas entrevistadas otros medios como tal de incentivo y/o reconocimiento al profesorado relacionados al ApS que actualmente brinde la Universidad.

6.4.2 Narrativas del profesorado: ¿Qué opina el profesorado sobre los incentivos y el reconocimiento por hacer ApS?

En las entrevistas se cuestionó al profesorado participante su opinión, en cuanto a brindar incentivos a docentes para involucrarlos en ApS, así como de reconocer a éste en sus procesos de revisión, promoción y permanencia (*tenure*) por hacer ApS. En atención a lo comentado por participantes nos enfocamos aquí en dos temas: por un lado, en cuanto a si se otorga o no *crédito docente adicional* por realizar ApS y, por el otro, en cuanto a si se reconoce o no al docente por hacer ApS en su revisión/promoción.

³⁴¹ La ayuda además de dirigirse a costos del proyecto, cubre el tiempo estimado que le implique al docente llevar a cabo el proyecto (costes de personal), incluyendo su actividad formativa (UD-VOA, 2020).

³⁴² No identificamos un criterio propio de ApS en la convocatoria, aunque sí “propiciar nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje” (Aristos Campus Mundus, 2021b, p. 2).

³⁴³ Para el caso de las Jornadas, sólo se llegó a hacer mención por alguno hasta que se les preguntó directamente por éstas.

Si bien el otorgamiento de crédito docente adicional por hacer ApS lo ubicamos en el análisis como un *incentivo (en este caso, de tipo económico)*, esta ubicación la hacemos a efecto de poder separarlo del reconocimiento en la revisión/promoción del profesorado, bajo el entendido de que este crédito adicional puede ser entendido como una forma de reconocer la dedicación adicional a lo que se realiza.

¿Qué opina el profesorado sobre los incentivos a los docentes por hacer ApS?

Opiniones que no están a favor de incentivos de *tipo económico*

Al momento de preguntar a entrevistados *su opinión en cuanto a brindar incentivos a docentes para involucrarlos en ApS*, se les brindó ejemplos de incentivos como sabáticos, conferencias, pequeños fondos para desarrollar proyectos y en algunos casos, que se le reconociera a la actividad una mayor dedicación. Al respecto tres docentes relacionados con asignaturas con ApS o cercanas a éste señalaron:

No busco ni que tenga más crédito, ni que tenga más reconocimiento ni económico ni en tiempo, no, la verdad es que lo hago porque creo que es bueno.

(...) me daría mucho miedo establecer incentivos fijos, sean de tipo económico o profesional. Alguna ayuda el primer año, primeros dos años, vale. Fijos, ¿un tratamiento diferenciado con otras asignaturas? en principio te diría que no.

(...) yo te insisto, todo lo que sean incentivos fijos ya sean económicos o académicos, de, quiero decir, de mejora profesional, a mí me parece que [silencio]. Tengo muchas dudas, lo voy a dejar ahí.

(...), si tú tienes necesidad de aprender, de mayor aprendizaje, la uni dentro de la formación interna ha empezado a ofrecer cosas, tú puedes solicitar más, pero no entiendo que me tengan que dar ni día sabáticos ni, porque quiero decir que en cada asignatura o en cada, podemos ver trocientas miles de metodologías distintas para aplicar y más en el mundo que está cambiando y no me parece o sea, me parece que va dentro también del interés de cada uno y no hace falta que te incentiven. Mi opinión es que no. (...).

Así, sus respuestas lo ligaron en la mayoría de casos, directa o indirectamente, a una cuestión económica, a lo que entendemos va de la mano con los *créditos docentes* (que se

brinde crédito docente adicional por su actividad docente). De sus opiniones vemos relevante considerar las características de sus asignaturas, en las cuales notamos, salvo en uno de los casos, una colaboración y actividad de reflexión que no está tan desarrollada como en otro tipo de experiencias de ApS³⁴⁴, y de las cuáles, la restante se trata de una asignatura donde las competencias a desarrollar son más de índole social, teniendo sentido el que hubiese una mayor dedicación a este tipo de aspectos por la naturaleza de la asignatura³⁴⁵. También resultó interesante como dos de éstos, si bien reconocieron que el tipo de involucramiento al hacer ApS era distinto, no se pronunciaron en cuanto a que les tomara más tiempo que una asignatura convencional³⁴⁶, y en la otra asignatura restante, de haber una *falta de tiempo* ésta se traducía en que hubiera actividades *de servicio* que no se consolidasen (no de implicarle más tiempo a la docente). Esto lo señalamos porque justamente más adelante, vemos como entre las razones a favor de dar crédito adicional o reconocer la labor del profesorado está el que haya por parte de éste una mayor dedicación o esfuerzo al hacer ApS, dada las características propias de la metodología, como lo es la logística para la colaboración con las entidades sociales.

En relación con los comentarios previos de los tres docentes, otros dos docentes-tutores de PSV comentaron cuestiones similares³⁴⁷. Por un lado, uno mostró preocupación de que gente sin vocación en ApS señale que sí lo está por el incentivo, no considerando que haya que promocionar a los docentes por participar en este tipo de actividades, pero si para las mismas se requiere de financiación extra (para hacer cosas o asistir a Congresos) “sí que habría que incentivar, no al profesorado sino la actividad como tal”. Por otro lado, la otra docente-tutora consideró inasumible incentivar “algo, que debemos de hacer y que forma parte de nuestro trabajo (...) yo creo que, los incentivos en todo caso pues tienen que ser para difundir nuestro trabajo, y para participar en redes”. Así, vemos coincidencias en cuanto a la preocupación por atraer a personas no interesadas al tema por los incentivos/promoción, y, por otro lado, el identificar al ApS como una metodología más parte de su labor o de su interés.

³⁴⁴ Un contacto de la persona docente con la entidad social reducido (en una asignatura el contacto es con una sola entidad social y de 1-3 reuniones; en la otra un contacto nulo, al ser los estudiantes quienes mantienen el contacto con la entidad salvo que requieran el apoyo de la persona docente); y la reflexión en una de las asignaturas con enfoque mayormente en lo académico y en la otra, tanto en lo académico como en el aprendizaje generado en contextos sociales en situación de vulnerabilidad.

³⁴⁵ Si bien la colaboración es mayor que con respecto a las otras dos, suele repetir a las entidades sociales con las que colabora, lo que entendemos facilita la labor, al ya tener experiencia las entidades sobre lo que se realiza en la asignatura. En cuanto a la reflexión, es tanto académica como de la problemática social que se aborda.

³⁴⁶ Una de estas personas mencionó que si bien le implica otro tipo de involucramiento (por tutorizar proyectos) la satisfacción tanto de estudiantes como propia le animaba a repetirlo en el siguiente curso.

³⁴⁷ Si bien son docentes-tutores de PSV la pregunta giró en torno al ApS en lo general.

Cabe señalar que de las respuestas sí derivaron algunos incentivos no vinculados a los créditos docentes o de índole económica pero sí para apoyar la labor del docente, tales como apoyo en contacto con entidades sociales, formación, difusión de su trabajo, participación en redes, asistencia a conferencias/congresos, financiación de la actividad (de requerirse). Y en su caso, aunque esto sí vinculado al crédito docente, una mención de concesión de crédito en el primer/segundo año por el ajuste de la asignatura³⁴⁸ (como una especie de compensación o ayuda por el esfuerzo de adaptación).

Opiniones a favor de incentivos de *tipo económico*

Una persona docente se mostró a favor de los incentivos y reconocimientos por la importante labor de interrelación que se genera con el exterior y el hecho de ser una opción personal, señalando que en las asignaturas profesionalizantes habría que reconocerse. Para dicha persona, la metodología de ApS supone una mayor dedicación, ligando ello a las visitas al sitio o la coordinación con las organizaciones/profesionales. Al preguntársele cómo reconocer señaló: “no sé decirte cuánto, pero, no deja de ser una opción muy voluntaria del profesor, eso”, “algo más de créditos porque tiene esa parte”, “si lo haces bien, por supuesto”.

Otra persona participante, se mostró favorable a los incentivos al considerar que el personal se motiva por dinero³⁴⁹.

A diferencia de algunos de los participantes señalados en el apartado anterior, estas dos personas manifestaron no sentirse apoyados para el desarrollo de experiencias de ApS o cercanas a éste. Esto hace cuestionarnos (para futura investigación) si la percepción que tiene el docente/tutor con respecto al apoyo que recibe (para el desarrollo de este tipo de experiencias) influye en su opinión con respecto a los incentivos de tipo económico.

Por otro lado, una tercera persona participante se pronunció a favor de un mayor reconocimiento en crédito a unos tutores de prácticas con tinte solidario en atención a las actividades que realicen que resulten distintas de la labor de un tutor convencional³⁵⁰. Al respecto, cabe analizar cuánto tiempo dedica un tutor a las prácticas profesionales y si dicha dedicación (en tiempo) representa para el ApS un reto, ante lo que puede llegar a suponer la experiencia de ApS (que dependerá de la misma).

³⁴⁸ Esto, según participante, de haber un esfuerzo de adaptación en la asignatura, no viendo mal dicha ayuda, pero sin hacerse fija.

³⁴⁹ Es de considerar que su referencia fue en cuanto a dar incentivos para la generación de proyectos sociales, no necesariamente de ApS.

³⁵⁰ Este comentario lo hizo en relación a una iniciativa particular.

De las personas señaladas en este apartado, una pertenece a una asignatura con ApS o cercana a éste en la que colabora con entidades sociales y cuyo número de estudiantes había aumentado considerablemente, y las otras dos se relacionan con tutorías de prácticas de tinte solidario (de distintas iniciativas), las cuales reflejan que sus actividades destacan de una tutoría convencional.

Si bien el caso de la persona docente invita a reflexionar qué está haciendo distinto con respecto a sus compañeros que no están a favor de los incentivos de índole económica -aunque el hecho de estar con algunas entidades y el aumento de alumnos en su asignatura pueden haber influido en su opinión-, habremos de considerar las opiniones de otras tres personas entrevistadas que por sus funciones pueden llegar a tener una visión más transversal en el tema y que, como la persona docente referida, también refieren la existencia de un mayor esfuerzo en asignaturas con ApS, pronunciándose por un *reconocimiento* aunque sin aclarar de qué tipo pero sí ser reconocido (como se verá más adelante).

Cabe señalar como una de las anteriores personas participantes reflejó el *considerar criterios cualitativos en la determinación del crédito docente* a dar, lo que va relacionado con dar crédito adicional si por el tipo de experiencia y calidad a brindarle le implica al docente una mayor dedicación: “creo que los criterios de evaluación cualitativa, para entender lo cuantitativo, se tienen que considerar en el aprendizaje y servicio”.

De lo anterior, si un ApS implicase una mayor dedicación en tiempo, por parte del docente o tutor, ello invita a valorar: (i) qué es lo que ya nos ofrece la universidad en caso de presentarse este tipo de cuestiones (por ej. si hay una especie de compensación por el ajuste de asignatura o que pueda hacerse a través de convocatorias que apoyen la innovación docente); (ii) si el docente puede recibir apoyo de una área que reduzca la dedicación (por ej. apoyo en la coordinación con las entidades sociales, la logística)³⁵¹; y (iii) si finalmente va a requerir que se le dé un reconocimiento adicional en crédito(s) docente(s) por la dedicación adicional, vemos importante se acompañe de una evaluación de las experiencias (tanto en lo académico como en lo social) para justificar el aporte de las mismas y por ende, el crédito adicional.

Anteriormente mencionamos el reducir los esfuerzos del docente a través de un área de apoyo, toda vez que una de estas personas relacionó el reconocimiento a recibir según el grado de apoyo institucional que se ofrece (por ejemplo, menor reconocimiento si se da más apoyo

³⁵¹ Una persona participante hace ver cómo, en una iniciativa, el establecimiento de contacto con las entidades sociales, la firma convenios, etc., toma tiempo, lo que puede traducirse, en su respectiva medida, para el caso de las asignaturas donde el docente realice estas actividades. De ahí el referir sobre una figura que apoye al respecto, como en la iniciativa resulta ser un coordinador de la misma.

institucional). Esto es similar a lo indicado por otro docente, que al preguntarle sobre reconocer al profesorado en su promoción por hacer ApS, manifestó sus dudas pero sí propuso una formación a éste para adaptar sus formas de trabajo y el apoyo de Deusto Campus para el contacto con las entidades; lo que nos refleja una posible relación entre el hecho de solicitar un menor reconocimiento si se siente apoyado para el desarrollo de su asignatura (por ejemplo en logística). Cabe referir que esto no pretende sustituir el no reconocerle al profesorado cuando amerite (ya sea en crédito docente y/o en su carrera profesional), aunado a que, como vemos en Swanson (2008), aun cuando un docente pueda sentirse apoyado en *infraestructura* puede seguir considerando la necesidad de un reconocimiento.

¿Qué opina el profesorado sobre el reconocimiento en la revisión, promoción y permanencia de profesorado

Opiniones que no están a favor del reconocimiento

De las personas que no se mostraron a favor de los incentivos, vemos en dicho apartado que dos de los entrevistados se pronuncian sobre el no estar a favor de un reconocimiento para la promoción/mejora profesional del profesorado (uno de estos dudoso).

En cuanto al resto, una cuyo involucramiento en el ApS fue menor que en los otros casos, tampoco se mostró a favor del reconocimiento en la trayectoria del docente. Señalando: (...) yo no necesito que me reconozcan, es que creo que va en mi papel de docente el ampliar conocimientos, (...) porque entonces sería una carrera a ver a quién reconocen más y de qué manera, y nos podríamos encontrar en APS, en uso de las tecnologías, a ver quién es, quién es el más tecnológico ¿También le tienes que reconocer?

La otra persona, cuya colaboración con una sola entidad social también fue reducida, tampoco vió necesario un reconocimiento por su labor, dándose por satisfecha con el agradecimiento de las personas a las que le reporta su actividad. Finalmente, a la docente-tutora de PSV no se le preguntó directamente, aunque al verlo como parte de su trabajo suponemos que su respuesta sería en el mismo sentido.

Opiniones a favor del reconocimiento

Las tres personas participantes que se mostraron a favor de los incentivos de índole económica en uno de los apartados previos, también lo fueron con respecto al reconocimiento

en la revisión/promoción del profesorado³⁵². Una de éstas (al igual que otra persona ajena a las mismas³⁵³), precisó que debería estar más reconocido por ser algo que la Universidad *pone en valor*.

Otra de las tres ve como positivo un reconocimiento en la promoción del profesorado, al considerar que hay un mayor interés por la investigación formalizada, así como ante una “estandarización” y “excesiva calidad” ligada a la investigación y a las revistas de impacto, donde para éste el ApS puede verse afectado. Esto coincide con la referencia de una persona participante ajena a los anteriores que apuntó dos cuestiones: por un lado, una prioridad del profesorado en la investigación/sexenio a efectos de su desarrollo profesional, y por el otro, el considerar que los temas de ApS pueden no estar presentes en revistas de impacto, siendo para dicha persona una desventaja ante un profesorado que busca estar en éstas³⁵⁴.

Ya en términos de *institucionalizar el ApS*, la misma persona refirió la necesidad de que el ApS esté presente en el reconocimiento y promoción del profesorado: “si apelas siempre a la buena voluntad de la gente, no sé, nunca se consolidará”. Coincidiendo con otra persona para la cual institucionalizar es *que se reconozca al docente que lo aplica*, lo que de no hacerse puede representarle una desventaja al aplicar a una plaza: “(...) esta metodología es exigente, exige más que otras, entonces, si no se la reconocemos al profesorado, va a haber profesorado que no la va a adoptar”.

Una tercera persona participante reflejó que el ApS requiere más tiempo, un cambio de la currícula y posiblemente del sistema de evaluación, lo que, para la misma, favorece la idea de dar un reconocimiento al docente (aunque sin precisar de qué tipo), reconocerlo por su ideación, indagación, diseño y ejecución que realiza con el ApS.

Es de señalar que estas tres últimas personas, no especifican qué tipo de reconocimientos dar por el ApS, aunque dos de éstas se pronuncian en cuanto a la promoción. Estas personas, que no forman parte de la muestra del profesorado, han estado involucradas en iniciativas transversales dentro de la Universidad, por lo que su visión puede ser más amplia y conectora de lo que se requiere para la transversalidad de este tipo de iniciativas.

³⁵² Uno de éstos en cuanto a realizar proyectos con vinculación social.

³⁵³ Persona que dió su opinión al cuestionársele sobre proyectos con enfoque transformador social (dado el diálogo que se sostuvo con la misma).

³⁵⁴ “(...) tú miras la plantilla de lo que vale [en relación a una acreditación] y tienes que tener artículos de impacto y eso no es tan fácil de hacer”. Esta opinión no necesariamente va ligada al sexenio, pues por otras referencias hecha por la participante, puede estar ligado a una acreditación interna.

6.4.3 Aspectos adicionales a considerar

Posibles retos a abordar en torno al reconocimiento del profesorado

Ya anteriormente abordamos sobre la percepción de algunas personas entrevistadas de que el ApS puede requerir más tiempo en la asignatura, una dedicación para la indagación, ideación, planificación e implementación según participante -y que caracteriza a una experiencia de ApS³⁵⁵-. Al respecto, acorde con participante, **el interés del docente gira en torno a la promoción y la investigación**, y el hecho de que la acreditación -entiéndase, sexenio- brinde “muchos más puntos a la investigación” hace que la investigación no deje “hueco a lo otro”. En consecuencia, la misma refleja que si un ApS le toma tiempo al docente para esa indagación, ideación... y no *suma* a estos esfuerzos, entonces será difícil que sea contemplado por el docente³⁵⁶.

En otro tema, la misma persona señaló que si hubiese la intención de solicitar un incentivo o reconocimiento al ApS, habría que considerar que **el ApS no sea la única petición**.

Otros puntos a considerar como posibles barreras en el incentivo/reconocimiento en ApS es, por un lado, en cuanto a **considerarlo como otra metodología más**, como así se reflejó por algunos participantes, de los cuales, una señaló: “ya sé que lo fundamental no es que sea una metodología innovadora, sino el impacto que tiene, pero bueno entraría un poco en esa línea (...)”. Y por otro lado, sobre el aporte que puede percibirse del ApS en las prioridades académicas de una Facultad, donde una participante señaló que, en la suya, las prioridades se centran en aquellos proyectos que sumaban a la empleabilidad en mayor medida, lo que desde su percepción actividades de tinte social quedarían rezagadas al no aportar a este indicador en una misma medida. De lo anterior, es importante hacer valer el valor agregado del *servicio*, su aportación a la comunidad, pero también cómo ello se alinea a las prioridades académicas, de ahí el trabajar en generar experiencias de mayor calidad que por sí solas destaquen en ambos ámbitos.

Posibles facilitadores para incentivos y reconocimientos en ApS

³⁵⁵ Aunado a la diversidad que existe entre experiencias y los imprevistos que pueden surgir en la misma (Palos 2015; Puig *et al.* 2007).

³⁵⁶ Cuestión que se relaciona con lo señalado por Bringle y Hatcher (1996) de que los nuevos cambios no impliquen mucha inversión de tiempo al docente.

Una vez vistos posibles retos, han de considerarse factores o elementos a explorar para facilitar los incentivos/reconocimientos al ApS, como **lo serían los espacios que señalamos en el apartado 6.1 y cómo reforzar los mismos** para un mayor involucramiento de los docentes. Por ejemplo, así nos lo hace ver una persona participante con las Jornadas de Innovación Docente, al vincular a éstas con publicaciones en Q1, puntualizando la relevancia de que las publicaciones de ApS sean en revistas o publicaciones **que tengan “credibilidad en el mundo académico”**, de tal forma que la iniciativa que empleemos asegure sumarle a la carrera profesional del docente:

(...) tenemos que conseguir la forma de que la gente se anime a hacer cosas que también le impacten positivamente, no solamente por el trabajo que está haciendo sino también por lo que les estamos pidiendo por otros lados.

(...) si no se publica de impacto, no tiene credibilidad en el mundo académico, y si no tiene credibilidad en el mundo académico, la gente luego no quiere colaborar.

Así, ante los intereses que tiene el docente en torno a la investigación y la acreditación (según referencia previa), y cómo ambas están ligadas con la promoción del profesorado por lo señalado con anterioridad, destaca aquí el vincular el ApS con los esfuerzos de investigación del docente, lo que se relaciona a lo señalado por Swanson (2008) en el marco teórico. Si bien, según un entrevistado, puede haber experiencias en ApS desapegadas a estándares o criterios formalizados solicitados en revistas de impacto, vemos relevante **ligar, en la medida de lo posible, estos esfuerzos a acciones que para el profesorado tenga un mayor valor para su currículum**, ya sea viendo cómo integrarlos a editoriales de interés (como lo hace la UID) o como una forma de colaborar en las actividades de *transferencia* a la sociedad³⁵⁷; donde podrían explorarse áreas de oportunidad a través de los proyectos de innovación docente, ya sea de la Universidad o en colaboración con otras universidades (como Aristos Campus Mundus).

También, ha de **explorarse qué elementos existentes en una universidad pueden hacerse valer para reconocer la labor en ApS**, por ejemplo, explorar si figuras como la que señaló un entrevistado en cuanto a conceder crédito docente para la preparación (adaptación) de la asignatura existen, y que podría ser trasladable para la indagación, ideación y planificación de la experiencia de ApS en el diseño de la asignatura; o por otro lado, explorar la posibilidad de otorgar un reconocimiento adicional haciendo valer actividades distintas a lo

³⁵⁷ Por ejemplo, para el sexenio de transferencia, se señala sobre nuevos criterios que consideren “acciones de transferencia que aportan valor social” (ANECA, 2021, p. 17).

convencional, como lo señalado por un participante en cuanto a fortalecer la labor del tutor académico en unas prácticas solidarias. Esto, si recordamos la referencia de Rubin (1996) en cuanto a opciones de liberación de tiempo o pago adicional, que brindan instituciones, para la mejora o incremento de las experiencias.

Otro posible facilitador propuesto por persona participante, fue la figura de **un coordinador de ApS en la Facultad** que tenga como responsabilidad la coordinación, y apoye, forme y monitorice a los docentes. Propuesta que surgió ante la mención de que los intereses de los docentes eran la investigación y la acreditación, lo que no dejaba “hueco” para otras cosas, entre éstas el ApS. Cuestión similar que hizo ver una participante al señalar cómo el coordinador de una iniciativa había venido a facilitar y reducir su labor.

Por otro lado, está el **explorar en qué criterios podría el ApS encuadrar en la evaluación de candidatos a las plazas de titular y catedrático**. Por ejemplo, para el caso de Deusto, en atención a alguna que otra persona entrevistada, entendemos que para el otorgamiento de las plazas se evalúan varios ítems, de los cuales, no se identifica uno sobre el ApS. No obstante, ello no ha de implicar que más adelante, no se incorpore un criterio que proporcione un lugar al ApS en la promoción del profesorado, el cual, no necesariamente ha de ser exclusivo del ApS, sino que puede estar relacionado a las actividades de transferencia a la comunidad (no ligadas a la investigación) que realice el profesorado³⁵⁸. Cabe señalar que dentro de los ítems comentados, una persona entrevistada hizo mención de un apartado de “Valores UD”, aunque refiere que los criterios de valoración no son públicos. En relación a esto, un docente *percibe* que el estar orientado a temas “que tienen que ver con la misión de la Universidad (...)” *pesaría cualitativamente* ante dos currículums en igualdad de condiciones³⁵⁹; por otro lado, otra persona participante eligió para su defensa de plaza, exponer una asignatura (no de ApS) que consideraba lo *alineaba* con la Universidad (relacionada con lo señalado), aunque desconoce si ello fue un elemento para la promoción; mientras que un tercer participante consideró que el haber estado a cargo de una iniciativa con ApS había influido para obtener la titularidad. Así, si bien no nos es posible precisar si actuaciones como ApS son consideradas en la evaluación de los *Valores UD*, es favorable que existan estas percepciones, pues refleja la posibilidad de encuadrar el ApS en esta área³⁶⁰.

³⁵⁸ Esto, si se considera la opinión de una entrevistada, en cuanto a tener, a través del ApS, “una parte de trabajo muy importante de interrelación con el exterior, con las organizaciones y con profesionales”.

³⁵⁹ Aunque el mismo participante precisó desconocer al respecto pues no formaba parte de la comisión evaluadora.

³⁶⁰ Vemos relevante cuidar en esto que el actuar del docente esté guiado por sus valores y no por la promoción. Lo señalado, puede ser un área de oportunidad para encuadrar al ApS en dichos valores UD, ya sea por la comisión que lo valora (si no es el caso aún) o por el propio docente. En relación con esto, la alineación del ApS con los valores UD se refleja en la referencia de un staff que señaló que su actividad en ApS no lo hacía para ponerse una

Finalmente, otro elemento que a nuestro entendimiento podría ser facilitador de un reconocimiento o incentivo por hacer ApS sería **la actuación en red** que tiene Deusto para temas de ApS, como podría serlo el Proyecto APS-UNIJES. Si bien el tema de incentivos y reconocimientos no se ha reflejado dentro de las agendas de las comisiones de dicho Proyecto, de continuar su colaboración, podría impulsar el *traer a la mesa* estos temas dentro de la Universidad (al ser parte del proceso de institucionalización de la rúbrica de Furco, 2002a), aunque por el otro lado, de no estar todos en un mismo nivel de institucionalización, podría retrasarlo.

Todos estos aspectos, así como lo señalado en apartados previos, no deben verse como los únicos retos/facilitadores para impulsar las decisiones en torno a incentivos/reconocimientos para el ApS pues habremos de considerar otros componentes. Habrá que ver qué surgirá en el camino del impulso al ApS en Deusto. Entendiendo por una persona participante que, para este tipo de temáticas ha de acompañarse de insistencia y persistencia para lograrlo³⁶¹.

6.5 A modo de conclusiones

Sobre el *involucramiento del profesorado* del caso de estudio en el ApS, más que centrarnos en un recuento del número de asignaturas o docentes involucrados (pues ya hay planificado un mapeo de experiencias) nos enfocamos en identificar cómo se involucra al profesorado y los motivos (de los docentes) y actividades detrás de ello.

Para el caso de las *asignaturas profesionalizantes* con ApS, las identificamos hasta el momento como una iniciativa propia de ciertos docentes. A lo cual, si se pretendiese una institucionalización del ApS en Deusto, resulta implícito fortalecer la actuación del profesorado: impulsar y apoyar a éste para el desarrollo de más experiencias, así como para la mejora de la calidad de las mismas. Al respecto, a través del Proyecto APS-UNIJES está en desarrollo una formación *propia de ApS*, que entendemos como estrategia para motivar al profesorado. La UID, por su parte, ha venido impulsando/generando algún material o espacio

medalla o tener un reconocimiento “lo hago porque creo, por filosofía y misión de la universidad que tenemos que hacerlo (...)”. Como vemos éste tampoco resulta partidario del reconocimiento por hacer ApS, sumándose a la lista de quienes no lo apoyan.

³⁶¹ Referido por una de las personas que anteriormente señalamos han estado involucradas en iniciativas transversales.

para sensibilizar en torno al ApS (sesión de formación a profesorado novel, infografía de ApS, podcast, *visibilidad* al ApS en Jornadas y Proyectos de Innovación Docente...).

De lo analizado en entrevistas, como sugerencias o medios para involucrar al profesorado de Deusto en ApS, surgen: formación, apoyo de Facultades/departamentos, invitación y acompañamiento al docente, reconocimiento al profesorado, políticas que lo respalden. También hubo alguna opinión en cuanto a la necesaria disponibilidad (interés) del docente en participar, la adecuación del ApS en la asignatura y la percepción de valor del ApS.

Con respecto a esta *percepción de valor* del ApS, en este Capítulo indagamos sobre los incentivos de *tipo económico* (relacionados al crédito docente) y el reconocimiento en la revisión/promoción del profesorado. Al respecto, es interesante cómo para el caso de Deusto se tienen opiniones divididas, y cómo éstas podrían variar según el tipo de profesorado o de proyecto. Por ejemplo, en cuanto a los incentivos de *tipo económico* vimos opiniones *no a favor* por parte de docentes (al verlo como parte de su trabajo o preocuparles la aplicación del ApS sólo por el incentivo), y opiniones *a favor* por parte de profesorado relacionado con prácticas, aunque también de una docente. Así, de lo analizado vemos necesario ahondar al respecto con una muestra más representativa, además de separar las opiniones según las funciones (docentes de asignaturas, tutores de prácticas, etc.), y según el grado de involucramiento del miembro de profesorado en el ApS.

Si bien hubo profesorado no partidario de los incentivos de tipo económico ni de un reconocimiento en su proceso de evaluación profesional, sí mencionaron otro tipo de incentivos, tales como apoyo en contacto con entidades sociales, formación, difusión de su trabajo, participación en redes, asistencia a conferencias/congresos, financiación de la actividad (de requerirse). Otro incentivo mencionado, relativo al crédito docente (aunque temporal), es una compensación o ayuda en el primer/segundo año por la preparación o ajuste de la asignatura.

Aquéllos que se pronunciaron a favor de los incentivos de *tipo económico* lo ligaron a que el ApS implicase una mayor dedicación, o para motivar a profesorado o innovar la actividad. Y en cuanto a estar a favor del reconocimiento, lo ligaron a que el ApS sea algo que la Universidad ponga en valor, la dedicación a éste o que pueda verse en desventaja en el sistema de reconocimiento. En relación con esto, dos personas participantes (ajenas a la muestra del profesorado y con experiencia en iniciativas transversales) sí vieron necesario un reconocimiento al profesorado (sin especificar de qué tipo) *para la institucionalización del ApS*.

Finalmente, en estos esfuerzos para involucrar a los docentes, es importante no olvidar hacer partícipe al **liderazgo docente**, apoyarse de *Champions* o embajadores docentes del ApS

para involucrar a otros e incluso en las acciones de sensibilización. En Deusto, si bien no identificamos propiamente personas *etiquetadas* como líderes docentes del ApS, sí que hay docentes con interés y *expertise* en el ApS (algunos conocidos entre involucrados), y con ello, la posibilidad de ubicarlos como potenciales líderes.

CAPÍTULO 7. DIMENSIÓN III - APOYO E INVOLUCRAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES EN APS

Este Capítulo tiene como propósito presentar los hallazgos en torno a los componentes de institucionalización que incumben a los estudiantes, incluyendo en algunos casos la visión de éstos.

7.1 Sensibilización de estudiantes

En este componente abarcamos los medios que usan las distintas iniciativas y asignaturas en ApS o cercanas a éste, para atraer a los estudiantes a participar. También incluimos referencias en cuanto a la sensibilización o formación que reciben sobre el ApS y sobre lo social en aras de un mayor provecho de su actuación en ésta, y aprovechamos para comentar sobre la *reflexión* en las experiencias (como forma de incrementar esa sensibilización, según Swanson 2008).

7.1.1 Difusión, sensibilización y orientación a estudiantes en torno al ApS: Análisis institucional

Difusión de oportunidades en ApS

Los medios que se emplean en la Universidad varían según la iniciativa. Para el caso del MFHV, a los estudiantes de primer año se les brinda una presentación de éste, la cual incluye la modalidad de ApS. Sobre ésta, se les informa sobre la asignatura, los seminarios a presenciar, el servicio a brindar a una entidad social, etc., haciéndose mención del ApS. Esto se complementa con el programa de la asignatura (PSV) que incluye las diversas actividades que comprende la misma, así como un entendimiento de lo que es el ApS (UD, 2020a).

Para el caso de Deusto Campus, sus actividades diversas son difundidas a través de la página web de la Universidad. En cuanto a Vuela, la iniciativa tiene su propia página web (ya referida) que describe los distintos proyectos, aunque en éstos no se *etiqueta* como ApS aquellos que lo son. Vuela también se difunde a través de redes sociales, pantallas de la Universidad, correo electrónico y el *boca a boca*.

Para el caso de las prácticas solidarias, en dos de las iniciativas se nos señaló sobre presentaciones en aulas, ya sea por quienes están a cargo de la misma o a través de otro departamento que aborda en sí todas las prácticas sin distinción. Sobre este punto, una de las personas participantes expuso como antes la iniciativa solidaria se presentaba en aulas, pero posteriormente cambió difundándose en el mismo aviso de las prácticas convencionales: “yo creo que eso diluye la experiencia, la han llamado una práctica más”. También la presentación/aviso de estas prácticas solidarias viene acompañada de un correo electrónico o, para el caso de la otra iniciativa, de un documento sobre el programa, fechas y objetivos como forma alterna a la misma. Cabe señalar que sólo en una de éstas se hace mención del ApS. En la iniciativa restante de prácticas solidarias, ésta recibe el mismo trato de las convencionales, no distinguiéndose en la difusión y los materiales el que se trate de un ApS ni la colaboración en entidades sociales al tratarse de los mismos materiales que para las convencionales.

Para el caso de las asignaturas profesionalizantes, la difusión y materiales informativos de la experiencia de ApS entendemos depende de cada docente; aunque dos docentes nos señalaron que el ApS no se informa en el programa de la asignatura, sino que una vez iniciado el curso se informa a los estudiantes sobre la actividad. Habiendo quién sí use el término de ApS (según referencia de un estudiante) y quién no lo haga, ya sea por no haberlo identificado como ApS o, como veremos más adelante, no verlo necesario (según referencias de dos docentes).

Formación/sensibilización en lo social

En el estudio identificamos interesantes tipos de formación entre las *iniciativas con ApS o cercanas a éste*, las cuales pueden retroalimentarse entre éstas y, como ya sucedió en uno de los casos, compartirse parte de la formación. Además de las formaciones, abordaremos sobre otras actividades de sensibilización y/o reflexión que puede generarse en el estudiante con motivo de la interacción con las entidades sociales y/o los beneficiarios, o de las actividades como tal.

Con respecto a las iniciativas, el tipo de formación que se brinda en la Universidad varía entre éstas. Para el caso de la iniciativa de ApS transversal en la Universidad, dada las características de la misma y su fuerte pretensión de desarrollar una conciencia y actuar solidario, se tiene tanto actividades formativas (seminarios/charlas) como de reflexión (grupales o individuales), desde la Universidad, para sensibilizar en lo social (en cuanto a la entidad y/o problemática social) (UD, 2020a). Como parte de la formación, al estudiante se le brinda una

introducción del ApS y además se le instruye en cuanto a habilidades sociales, de comunicación interpersonal, así como relacionadas a factores de inclusión y exclusión social (UD, 2020a). Acorde con participante, también se les sensibiliza sobre la infraestructura de las entidades y el papel que juegan éstas en la sociedad.

Entre las experiencias foráneas, encontramos en una de las iniciativas una formación dividida en sesiones donde se trabajan en los estudiantes seleccionados, aspectos como, las motivaciones, romper estereotipos, a cómo conducirse, inquietudes, etc., así, se les prepara, para una experiencia bajo un contexto en situación de vulnerabilidad. Cabe puntualizar cómo se prepara al estudiante para unas “relaciones horizontales”, para desprender la idea de ser *el experto* o el que solucionará la situación. Otra de las iniciativas brinda una formación generalizada, seguida de una formación específica según la temática a abordar³⁶². En ambos casos se celebran reunión(es) *online* con la entidad social previas a la visita, para establecer el contacto entre entidad y estudiante y brindarle a éste información sobre la actividad a realizar y de la entidad misma, para lo cual la entidad puede compartirle al estudiante materiales informativos/sensibilización; también, posterior a la actividad, se celebra o se tiene planeado celebrar una sesión *a modo de cierre* en el que los participantes compartan a nivel grupal sus aprendizajes de las experiencias vividas, lo que incluye cuestiones de índole social.

En cuanto a experiencias locales, en una iniciativa de prácticas solidarias, además de la formación disciplinar que se brinda a los estudiantes para el desarrollo del servicio, se les ofrece una sensibilización donde personas bajo una situación de vulnerabilidad comparten con éstos la realidad desde sus vivencias”; dicha sensibilización se ofrece en colaboración con una entidad social. En otra de las iniciativas, al no distinguirse las prácticas solidarias de las convencionales no se brinda una formación como tal desde la Universidad, aunque los tutores académicos tienen la tarea de generar en el estudiante una reflexión en torno a las situaciones vividas, pero que entendemos, al menos en esta iniciativa, no planificadamente en lo social.

De todas estas iniciativas, el grado de colaboración de la entidad social en coeducar o sensibilizar al estudiante varía. En las prácticas profesionales, según el art. 11 del Real Decreto 592/2014, la entidad colaboradora se compromete a brindar formación y recursos al estudiante para el desarrollo de sus tareas, y estimular en éste la reflexión y propuestas -un claro rol coeducador, a nuestro parecer- que, para el caso de las solidarias, puede abarcar tanto cuestiones asociadas a la titulación como las sociales. Para el caso de PSV, percibimos una mayor formación y sensibilización de lo social desde la Universidad que de la propia entidad

³⁶² Por ejemplo, los que harán actividades con niños reciben una formación relacionada con la infancia.

social, la cual, según una docente-tutora, varía según el proyecto y el tipo de entidad³⁶³. Con respecto a las actividades foráneas, percibimos que la sensibilización en lo social se aborda mayormente *en campo* pues la formación desde la Universidad va más con respecto a preparar al estudiante para la actividad y/o la tutorización de índole académica, por lo que se depende más de la formación/sensibilización que brinde la entidad social y de la autorreflexión del estudiante producto de las actividades *en campo*³⁶⁴.

Estas actividades de sensibilización/reflexión mediante las entidades sociales, pueden ocurrir a través del acompañamiento y algunas reuniones con el estudiante, de materiales que proporcione la misma, de la invitación a otras actividades de la entidad y/o de la propia autorreflexión que genere el estudiante con motivo de la actividad. El grado en que esto sucede depende de la entidad y del tipo y la duración de las experiencias (por ejemplo, notamos una notable implicación de la entidad en prácticas).

Si bien las entidades por su iniciativa propia pueden organizar una actividad de despedida y agradecimiento al estudiante, o puede haber sesiones de cierre ya referidas e incluso con entidades sociales como sucede en uno de los casos, en general³⁶⁵ no identificamos (en las referencias de personas entrevistadas) una actividad de cierre *planificada* que incluya la presentación de los resultados, reflexiones de los involucrados y agradecimientos entre los mismos, la cual es sugerida por ciertos autores para el ApS (Palos, 2015; De la Cerda, 2015) e involucra a todas las partes (docente, entidad y estudiantes) . Hay que considerar que, en muchos de los casos, no sucede como en las asignaturas donde el proyecto/entregable es de forma grupal, no obstante, pueden explorarse alternativas (que consideren aspectos como el tiempo de los involucrados).

Dentro de las iniciativas señaladas, uno de los recursos mayormente empleado para la reflexión, tanto en lo académico como podría ser en lo social³⁶⁶, es la memoria final, en la que el estudiante reflexiona sus aprendizajes en consideración de la experiencia *práctica* vivida, entre otras cuestiones. Sobre la misma, tanto en prácticas profesionales como en PSV se aplica (Real Decreto 592/2014; UD, 2020a); y para el caso de Vuela, si es intención del estudiante recibir algún ECTS ha de presentar dicha memoria. Al respecto, es interesante mencionar cómo

³⁶³ Brindando como ejemplo una entidad grande que cuenta con infraestructura para formar voluntarios.

³⁶⁴ Según una persona participante, en aquellas visitas en campo en las que son acompañadas por un empleado de la Universidad, se genera una actividad de reflexión de lo que se está viviendo.

³⁶⁵ En una iniciativa de prácticas solidarias, se tiene una reunión final entre las partes que se aprovecha para la evaluación, en la cual entendemos puede haber estas retroalimentaciones.

³⁶⁶ Esto varía según la iniciativa. Por ejemplo en las prácticas solidarias ésta ocurre más en lo académico (sobre todo en aquella iniciativa que no hace una distinción con las prácticas convencionales), a diferencia por ejemplo de PSV donde hay una mayor integración de lo social por el tipo de competencias a desarrollar en el estudiante.

en una iniciativa de prácticas solidarias, si bien el formato de la memoria se refiere igual que el de las prácticas convencionales, uno de los tutores académicos solicitó a sus estudiantes hacer la reflexión desde la experiencia vivida en campo, animando con ello a incorporar cuestiones de índole social.

Ahora bien, para el caso de las *asignaturas profesionalizantes con ApS o cercanas a éste*, la sensibilización al estudiante *en lo social* puede ser: a través de una contextualización brindada por el docente como parte de los aprendizajes, solicitar al estudiante que se instruya o mediante actividades de sensibilización que emprenden éstos para terceros; o ya involucrando a la entidad social: mediante una *visita al aula* o presentación *online* por parte de la entidad, proporcionando ésta material informativo o de sensibilización, o la sensibilización que resulte con motivo de la convivencia (reuniones) entre estudiantes y entidades/destinatarios.

En cuanto a una actividad de cierre con la entidad, esto varió entre las asignaturas analizadas; en dos de éstas no hubo como tal y en otras dos si bien se señaló de una invitación a la o las entidades para acudir a una presentación final en aula, donde los estudiantes exponen el proyecto, también se señaló que puede darse el caso de que no asistan. De lo anterior, cabe el explorar una mejor planificación para que ocurran *actividades de cierre* que conduzca a la reflexión y reconocimiento entre todos los involucrados.

Así, la sensibilización al estudiante *en lo social* varía entre asignaturas según la planificación del docente, por lo que si en la asignatura predomina una *visita al aula* o la presentación de la entidad y breves intercambios con ésta enfocados en lo académico, esto podría limitar la sensibilización del estudiante de centrar *en un sólo espacio* el informar sobre la entidad, la problemática y el servicio esperado; sobre todo si consideramos que, según referencias de estudiantes, fuera de las actividades con enfoque *en lo social* referidas, las interacciones con el docente se enfocan mayormente en lo académico.

De todo lo anterior, si bien hay actividades con una fuerte sensibilización de lo social desde el lado de la universidad; para otras iniciativas o asignaturas que no lo es tanto, vale la pena orientar al docente o tutor para que fortalezca en su enseñanza la incorporación de lo social y la vinculación de éste con los aprendizajes/titulación; esto, si la intención fuese consolidar un ApS (pues considere que también se analizan asignaturas cercanas al ApS). Y en cuanto a la entidad, si bien en las iniciativas con ApS o cercanas a éste puede llegar a tener un rol coeducador notable, nuestra consideración es que haya una mayor orientación a éstas para

que, en la medida de lo posible, brinden reflexiones más planificadas que potencien la sensibilización de los estudiantes ligado a lo social³⁶⁷.

Por otro lado, es de considerar el material formativo en desarrollo de la *comisión de formación* del Proyecto APS-UNIJES, aunque no se confirmó si el mismo contendrá información para dirigir al estudiantado participante.

Finalmente, en el componente de *Entendimiento mutuo* abordaremos cuestiones relativas a la información/sensibilización a brindar al estudiante con motivo de su participación.

7.1.2 Narrativas de personas involucradas: Algunas consideraciones

Sobre etiquetado de experiencias como ApS

Como parte de la difusión de las oportunidades de ApS, dos PDIs cuestionaron si era necesario *etiquetar* las experiencias *como ApS* a fin de que las identifiquen los estudiantes; coincidiendo ambos en que lo importante es que el estudiante viva la experiencia. Al respecto, uno de éstos señaló:

(...) al no haber una “teoría” por detrás o una formación teórica previa, bueno pues el alumno no descubre, no es consciente que hace aprendizaje y servicio, y eso puede ser una debilidad [de la iniciativa]; pero a mi no me importa porque lo que yo quiero es que el alumno lo viva y lo haga, ya uno se dará cuenta que a través de la asignatura, y en un futuro como profesional, puede ser útil a la sociedad en un ámbito que la sociedad bueno pues tiene carencias (...) ³⁶⁸.

Por su parte, el otro participante señaló:

(...) para mí lo importante es hacer y a veces no que figure, sino hacer; igual ya sé que a la Universidad le puede interesar visibilizarlo, pero yo a veces digo ‘bueno, si mis alumnos están haciendo un trabajo con una entidad social ¿qué importa que en el programa aparezca que es aprendizaje-servicio o no?’, (...), ya se que es importante, que se visibilice, que se vea que es una metodología concreta, que hay detrás unos principios y unos valores que se tratan de transmitir, ya lo sé, pero, sí la gente sigue

³⁶⁷ Entendemos que para las experiencias en asignaturas donde la colaboración de la entidad puede ser menor, así como posibles restricciones de tiempo en las asignaturas (según señalaron dos docentes), esto puede ser una barrera, no obstante explorar cómo asegurar que las interacciones con la entidad resulten más enriquecedoras para el estudiante. También, habrá que considerar factores como la disponibilidad en tiempo y recursos de las entidades.

³⁶⁸ Sobre esta opinión, cabe reiterar la importancia de reflexiones planificadas para que los estudiantes sean conscientes de la vinculación entre lo social y su titulación/aprendizajes, como parte de esa ciudadanía cívica y sentido de responsabilidad social que a través de un ApS se pretende impulsar, según lo visto en marco teórico.

haciendo por qué no [pausa]; el tema es motivar a la gente a que se involucren en este tipo de proyectos, al profesorado, (...).

Esto último, de ver más importante el motivar al profesorado que el estar comunicando a los estudiantes si la iniciativa es o no un ApS, guarda sentido con la referencia de una estudiante que consideró suficiente la invitación del docente para que los estudiantes se animen a participar en este tipo de experiencias.

(...) igual es más difícil que salga de nosotros estudiantes, (...) yo creo que cualquiera [docente] que proponga realizar algo con una ONG, (...), [el estudiante] va a decir que sí, no creo que sea necesario incentivar, yo creo que por el mero hecho de estar ayudando a algo real y pues desde la universidad, sin recibir nada a cambio, como que ya es un incentivo.

De todo lo anterior, algo que denota el primer participante es el hecho de que haya una formación teórica previa para hacer al estudiante *consciente* de lo que hace; es decir, el *etiquetado* de las experiencias tendrá sentido si los estudiantes son previamente sensibilizados sobre lo qué es el ApS y con ello, su decisión de optar por éste (de aplicar). Por otro lado, vemos que la difusión habría de ser impulsada desde la institución ante un profesorado que no identifique un beneficio *por etiquetar* las experiencias o que, como señalaron otras dos docentes, no hagan este tipo de descripciones en los programas de las asignaturas en caso de haber cambios durante el desarrollo de la misma (no comprometerse a un ApS en caso de cambios).

De lo anterior también se refleja el que, al sensibilizar sobre las oportunidades en ApS más allá del uso del término “Aprendizaje-Servicio”, es importante que se entienda el concepto, el propósito y los beneficios de la experiencia (hacerlo consciente). Pues como refiere un staff de iniciativa, su enfoque en la sensibilización va más en cuanto al servicio que en emplear dicho término, pues según éste al final el estudiante lo entenderá como un aprendizaje vinculado a un servicio; lo que nos recuerda a PSV en la que si bien se introduce a los estudiantes en ApS, hay estudiantes que emplean la terminología de *voluntariado*. Otros alcances a hacer saber al estudiante en torno a la experiencia, además de lo señalado, se refieren en el Capítulo II.

Finalmente, si bien no relacionado a la difusión, cabe destacar la referencia de la estudiante “igual es más difícil que salga de nosotros”, pues nos hace cuestionarnos, por un lado, el liderazgo de los estudiantes para promover este tipo de actividades y, por el otro, sobre si es necesario que haya asignaturas de ApS ya asignadas en el plan de estudios para aquéllos

que no estén motivados en este tipo de experiencias, pero cuya percepción podría cambiar una vez viviendo la misma³⁶⁹.

7.2 Oportunidades de estudiantes

Dado que en otros apartados del estudio abordamos sobre las distintas oportunidades en ApS para estudiantes, aquí nos centramos en analizar qué estudiantes tienen acceso a estas oportunidades, profundizando en cómo se eligen éstos. También, como resultado de los hallazgos, abordaremos sobre el explorar una unión de este tipo de oportunidades, ya sea para superar retos como el tiempo limitado o para mejora de la experiencia.

7.2.1 Sobre oportunidades a estudiantes: Análisis institucional

Ya en el capítulo IV exponemos sobre el tipo de opciones u oportunidades de ApS o cercanas a éste que hay en Deusto, habiendo tanto extracurriculares (las de Deusto Campus) como curriculares, y viendo a las prácticas, TFGs y asignaturas profesionalizantes como parte del *core* académico; refiriendo también en los Capítulo IV y VI, en cuanto a la extensión o presencia de las asignaturas profesionalizantes en el curso 2020-2021 y cómo vemos necesario fortalecer este ámbito para su extensión en la Universidad.

Para el caso de las iniciativas con ApS o cercanas a éste, es a opción del estudiante participar en éstas y, para el caso de las asignaturas profesionalizantes, entendemos ello puede variar según la asignatura, al haber algunos docentes que señalaron al proyecto como parte de la evaluación, aunque no se confirmó con los mismos si su asignatura era obligatoria u optativa, ni se profundizó sobre estas cuestiones³⁷⁰.

En cuanto a generar mayores oportunidades de ApS en los estudiantes, además de lo aquí señalado, en otras partes del estudio hacemos referencia de propuestas y actividades que podrían aumentar este tipo de experiencias y que, como veremos más adelante, es importante estar conscientes de los recursos que ello implicará a la Universidad.

³⁶⁹ En atención a lo señalado en Jacoby (2014).

³⁷⁰ Cabe referir que una docente señaló que ningún estudiante se había mostrado inconforme respecto a la modalidad del proyecto en su asignatura, pero esto no se exploró con otros docentes al no ser el centro del estudio.

7.2.2 Selección de estudiantes: Análisis institucional

Las iniciativas con ApS o cercanas a éste, descritas en el Capítulo IV, no involucran a estudiantes del 1º año, desarrollándose el ApS a partir del 2º año (el MFHV en 2º, las prácticas solidarias en 3º o 4º (5º para doble grado) y Vuela a partir de 2º³⁷¹). Tanto la modalidad ApS del MFHV como Vuela están abiertas a estudiantes de grado de todas las Facultades³⁷² y, para el caso de las prácticas solidarias, dependerá de la iniciativa (ver Capítulo IV).

Uno de los hallazgos de las entrevistas fue en torno al proceso de selección de los estudiantes en dichas iniciativas. Por ejemplo, en dos de las iniciativas se determina de forma colegiada o conjunta (entre tutores o entre organizadores) tanto los estudiantes seleccionados como las entidades a las cuáles acudirán. En otra más, el estudiante puede elegir hasta 3 proyectos pasando por una entrevista con uno de los organizadores, de la cual se determina si será seleccionado y a dónde asistirá. En los procesos de selección de dichas iniciativas se exploran cuestiones como la motivación del estudiante³⁷³, sus intereses, habilidades, etc. (varía según la iniciativa).

En otra de las iniciativas (local) no se generan entrevistas sino que los estudiantes llenan un formulario que permite a la persona coordinadora designar las plazas a las entidades sociales, para lo cual se consideran aspectos como la cercanía del estudiante, compatibilidad de horarios, intereses del mismo, etc., e incluso la posibilidad de que el estudiante proponga una nueva entidad social en la cual colaborar.

En la iniciativa restante de prácticas solidarias, el proceso se limita a la elección de la organización (ya sea social o de otra índole) en atención a la nota académica del estudiante, sin pasar por un proceso como los anteriores, de tal forma que los de mejor nota son quienes eligen primero. Sobre esto, un participante señaló que ello puede prestarse a que los de mejor promedio elijan organizaciones que les resulten más atractivas que las entidades sociales (por ejemplo, para cuestiones de empleabilidad, salario, a futuro), lo que invita a explorar cómo hacer atractivas a estas últimas frente al reto de las *demandas del mercado*.

De lo anterior, cabe explorar si entre las razones de esta dedicación que hay detrás en los procesos de selección de los estudiantes (ej. hacerlo colegiadamente o la designación de las

³⁷¹ Según una persona participante se toma en consideración que sean personas “con cierto recorrido”, es decir que puedan desenvolverse en dicho tipo de experiencias, señalando además que las plazas en ApS -que tienen enfoque profesionalizante- están dirigidas a estudiantes a partir del 2º año. Cabe señalar que en las plazas de Vuela 2021, si bien varias de éstas están dirigidas a estudiantes de 2º y 3º año, encontramos otras, con enfoque profesionalizante, sin precisar año.

³⁷² Salvo las respectivas excepciones de los grados que no abarca la modalidad ApS del MFHV.

³⁷³ En las experiencias foráneas se revisa que los intereses del estudiante sean en sí por la experiencia y no por el destino (tomarla para hacer turismo).

plazas por parte de personal de la universidad, etc.) sea el número de plazas disponibles (ante el tiempo y recursos que destinan las entidades). También, lo analizado sugiere como razones el enviar estudiantes interesados, con condiciones para que puedan cumplir su compromiso (cercanía a la entidad, disponibilidad en su agenda, etc.) y en su caso, con competencias/habilidades que sirvan para el servicio; y el cuidar la relación y colaboración con la entidad.

Finalmente, para el caso de las asignaturas profesionalizantes con ApS o cercanas a éste, no encontramos en las entrevistas experiencias en el 1º año; entendemos que en éstas la actividad de ApS se ofrece a todo aquél inscrito en la misma (ya sea como una actividad parte de la evaluación de la asignatura o como una actividad optativa)³⁷⁴.

7.2.3 Narrativas de personas involucradas: Sobre participación temprana y unión de experiencias para estudiantes interesados

Sobre incorporaciones desde etapas tempranas

Anteriormente señalamos cómo las iniciativas con ApS empiezan, a partir del 2º año. En relación con esto, una docente de asignatura profesionalizante y una estudiante (entendemos en su último año) coincidieron en no ver estas actividades para los estudiantes de primero, donde la primera lo ligó a un tema de madurez del estudiante y la segunda, si bien no especificó la razón, sugirió que se brinden oportunidades desde el segundo año. Sobre esta sugerencia coincidió un estudiante de prácticas, aunque aventurándose a señalar también al primer año:

(...) las prácticas se hacen al final, porque claro, tienes que tener una base teórica para luego ir a la práctica y tal, pero yo creo que podríamos hacer perfectamente desde segundo de carrera o incluso primero una aportación a nivel social (...) yo creo que podríamos en nuestra carrera desde el segundo o primer año andar en prácticas (...) yo creo que si empezásemos desde el principio, en nuestra carrera específicamente se conocería mucho más todas las ramas que puede tener el [disciplina] (...). claro justo estoy hablando de mi carrera, no sé si en otras igual hace falta más teoría eh, pero yo creo que desde primeros, segundos, podríamos estar aportando muchísimo más y aprendiendo muchísimo más que en muchas asignaturas (...)³⁷⁵.

³⁷⁴ Esto en atención a buenas prácticas de ApS de la IX Jornada de Innovación Docente (UD-Unidad de Innovación Docente, 2020) y al no desprenderse lo contrario en las entrevistas.

³⁷⁵ Esto invita a una reflexión, primero de si es viable brindar oportunidades a estudiantes interesados en *otro tipo de experiencias* y segundo, si ello implicaría hacer adaptaciones al plan de estudios.

Es de destacar cómo el estudiante si bien propone experiencias tipo *prácticas* desde el segundo e incluso primer año, hace ver la necesidad de tener una base teórica para éstas, agregando que ello puede variar entre las titulaciones. Esta cita nos refleja una inquietud por otro tipo de aprendizajes (quizás más experienciales y que a su vez hagan un aporte), como podría serlo el ApS, que también puede estar presente en las asignaturas sin necesidad de esperar hasta el 3º o 4º año (las prácticas); también, nos recuerda a la formación dual que está adquiriendo cada vez más relevancia en Deusto y cuyos estudiantes son involucrados en actividades de la empresa de forma más temprana (según lo señalado en Capítulo V).

Esta inquietud del estudiante por actividades *tipo prácticas* en fases previas, también se reflejó en otras personas estudiantes, como por ejemplo en una que al finalizar su experiencia en ApS en el 2º año continuó con prácticas extracurriculares en la misma entidad social. Así, puede haber estudiantes interesados por oportunidades de este tipo antes de llegar a sus prácticas curriculares, pero también que se interesen en una temática a la cual busquen darle continuidad³⁷⁶, como veremos a continuación.

Unión de experiencias³⁷⁷

Como señalamos anteriormente y veremos a continuación, de referencias de entrevistados se denota un interés en la continuidad o extensión, ya sea del ApS o del servicio.

Un claro ejemplo de esta continuidad de la experiencia en ApS resulta ser la posibilidad de unir las prácticas profesionales con el TFG³⁷⁸, donde una persona participante indicó cómo en una de las iniciativas brindan la opción de realizar ambas, esto, por razones de servicio, facilitar el proceso de inserción del estudiante y para un mayor compromiso por parte de éste.

Otro participante también ha ofrecido esta vinculación, “porque me parece una experiencia más global, más holística (...) las prácticas les sirve para un conocimiento, que lo pueden expresar en un Trabajo Fin de Grado”; señalando además cómo esta conexión le permiten al estudiante dar una mayor utilidad al tiempo dedicado a las prácticas. Sobre esto, un estudiante hizo referencia a la oportunidad de utilizar información de las prácticas para su TFG.

³⁷⁶ Además de lo señalado previamente, a un estudiante entrevistado sus prácticas le hicieron plantearse el continuar la actividad mediante un voluntariado o haciendo investigación en el tema; mientras que dos participantes señalaron sobre estudiantes que continúan su postgrado en una temática relacionada con sus prácticas de grado cercanas al ApS.

³⁷⁷ En el Capítulo II vimos entre los tipos de oportunidades de ApS a cursos conectados que intensifican el servicio, lo que se relaciona a este apartado. Para mayor información sobre éstos consulte Jacoby (2014).

³⁷⁸ Esto no ocurre en todos los casos de las iniciativas de prácticas con tinte solidario, sino que depende de cada caso.

Por otro lado, un estudiante señaló que le hubiese gustado hacer dicha integración, mientras que otra estudiante nos reflejó la razón detrás de este tipo de vinculación:

(...) desde el primer momento que empecé con las prácticas es que tuve eso de ‘¿y cómo se pueden mejorar esto?’ (...) el TFG desde el comienzo es, prácticamente eso es, el perfilar esa reflexión mía, (...) yo creo que con mi TFG terminé esa reflexión, (...).

Si bien lo anterior son algunas referencias, valdría la pena explorar este ámbito de integración en el campo del ApS bajo una visión de apoyar tanto al aprendizaje como al servicio. Pero también explorar las limitantes que esto puede suponer, como por ejemplo expuso una de las personas entrevistadas, sobre el que ciertas actividades derivadas de la colaboración entre estudiante y entidad social pueden ser cuestionadas por no adecuarse a expectativas *de índole disciplinar* de los TFGs (aun cuando respondan a un interés de la entidad social en torno a dicho campo). Al respecto, dicha persona propuso “una mirada a cómo lo están haciendo otras facultades”, así como una reforma de los TFGs (teniendo en claro para esto último el cómo se implementa el servicio desde el prisma de la iniciativa, según dicha persona).

Un aspecto ligado a la razón de servicio, que invita a explorar la unión de actividades, son los periodos de duración que se pretenden para las actividades de ApS. Para una de las personas entrevistadas, el servicio tiene que ver con un mayor tiempo, cierta constancia en el tiempo y cierta consistencia en las entidades, por lo que propone la integración de las prácticas curriculares con las extracurriculares, puesto que si la nota de la curriculares ha de pasarse antes de lo que se planifica para el servicio, el estudiante podría desistir de continuar éste (una vez obtenida la nota) si no se le reconocen prácticas extracurriculares o algún otro crédito en el expediente, viendo a las prácticas extracurriculares como “gasolina” para el ApS. Esto también va en línea con la referencia de otra persona entrevistada al señalar que en una iniciativa no fue posible extenderla a titulaciones de otra Facultad pues su periodo de prácticas no coincidía con el de la iniciativa.

Así, la posibilidad de no coincidir los tiempos planeados para el ApS con los períodos estipulados en los planes de estudios puede llevar a acotar la iniciativa de ApS, lo que para ciertas iniciativas puede ser relevante si se considera la siguiente referencia de una persona participante:

(...) un tiempo de 9 meses, en donde la perspectiva de trabajo con las entidades pueda ser más operativo, más profundo y más consistente, más estable; porque si son 3 meses, para cuando aprenden algo es el mes y medio, y cuando ya empiezan a aprender se van (...).

En relación a esto, una persona de otra iniciativa de prácticas señaló preferir la estancia de los estudiantes durante el curso escolar para que les de tiempo “digerir los conocimientos”. Por su parte, para una entidad social (de otra iniciativa distinta a prácticas) las experiencias de medio mes le parecían limitadas, dando entre sus razones *la adaptación del estudiante* en la entidad social, lo que invita a explorar a futuro las opiniones también de las entidades sociales, en la definición de los plazos de la iniciativa.

Así las cosas, en relación con la necesidad de integrar las prácticas extracurriculares para fortalecer el ApS, con las posibles limitantes que un ApS puede afrontar para encuadrar en un TFG, e incluso sobre cómo evaluar una experiencia de ApS ante la diversidad entre experiencias y una posible incompatibilidad de éste con una “regulación excesiva” (como veremos más adelante), una de las personas anteriormente señaladas hace hincapié sobre la necesidad de una “flexibilización” con el Aprendizaje-Servicio para sacar un mayor provecho de la experiencia y fortalecer en específico al *servicio*³⁷⁹. Según esta persona:

(...) si sometemos el aprendizaje y servicio a las mismas reglas formales que la currícula, estamos abocados al fracaso, ¿por qué? porque la currícula rompe el servicio, la currícula, exigencias académicas de ‘acercate a estos temas’ acaban rompiendo el servicio y también la manera de ser creativa en el servicio.

(...) necesitamos unos regímenes de flexibilidad, porque necesitamos más tiempo para entender que el servicio tiene que ver con cierta constancia en el tiempo, con cierta consistencia en las entidades, con más tiempo de que en [mes] te pongo una nota.

(...) no necesariamente poner una nota mide bien el aprendizaje y servicio, porque esa nota está pensada para una manera de evaluación que es la típica. (...) entonces [la nota] no está pensada para un aprendizaje y servicio, que es más flexible, que tiene otras maneras de evaluar.

Así, con éstas y otras referencias anteriores, entendemos que hay que explorar, qué actividades se pueden combinar para fortalecer el ApS (en qué estructuras encuadrarlo), qué podemos modificar para compaginar lo académico a la visión del ApS y qué están haciendo otros en el tema.

³⁷⁹ Para la persona entrevistada, en las universidades (en general) se desequilibra el ApS, siendo el afectado de esto el servicio. Lo que va en línea con Eby (1998) quien advierte una inclinación en la balanza hacia el *aprendizaje* de lo cual, según éste, habremos de buscar el equilibrio.

Algunas consideraciones en torno a flexibilización del ApS

Tenemos casos que ya están uniendo actividades o esfuerzos, como la estudiante que continuó colaborando con la entidad a través de las prácticas extracurriculares, la vinculación entre asignaturas con Deusto Campus, etc.. Pero también otros que no pudieron concretarse, como la extensión de la iniciativa a titulaciones de otra Facultad o, falta de colaboración entre dos asignaturas por la incompatibilidad de agendas (según hizo ver un participante).

De lo anterior, esta *flexibilización con el ApS* apuntada por una de las personas participantes, nos hace cuestionarnos si dicha flexibilización resulta necesaria para favorecer una unión de actividades o esfuerzos que permita: a) combinar distintas disciplinas o Facultades; b) extender la actuación social por interés del estudiante; o c) extender/adaptar los tiempos de las actividades.

Profundizando en el último punto, hemos de denotar como algunos entrevistados reflejaron una limitación en cuanto al tiempo en las experiencias de ApS, por ejemplo, en experiencia de medio mes (acorde con una entidad social), un trimestre (según una persona tutora de prácticas), un semestre (según 3 docentes y una persona tutora de prácticas), e incluso hasta en una asignatura anual (acorde con un estudiante).

No obstante lo anterior, si tomamos el caso de las asignaturas, ésta no fue la misma situación para todas; por lo que un intercambio de *modos de hacer* entre docentes e iniciativas podría ser enriquecedor para valorar la posibilidad de adaptar la actividad en ApS o de identificar formas de apoyo que apoyen a esa limitación en el tiempo, previo a considerar una unión de experiencias. Pues por ejemplo, de los dos docentes que se pronunciaron en cuanto a estar limitados en tiempo para la concreción de actividades del ApS, uno indicó que iba a intentar que en el siguiente curso los estudiantes pudieran ir más allá en sus actividades, mientras que la otra persona mencionó tratarse de una asignatura que no lleva demasiado tiempo bajo el ApS, por lo que la está reajustando.

También habrá casos en los que, si bien puede pedirse una extensión de la actividad (como sugirió una entidad cuyo proyecto duró 15 días³⁸⁰), otros factores como época de exámenes, la financiación de determinados gastos de la experiencia, o como veremos más adelante la carga en los estudios, pueden ser un reto para extender la misma. No obstante, esto

³⁸⁰ Ya sea extender más la colaboración en campo o iniciar la colaboración previo a la visita *in situ* de los estudiantes: “entre que nos conoces, entre que tomamos un poco de confianza, entre que conoces un poco que hace la organización, pues ahí se va mucho tiempo”.

nos da pie a reflexionar sobre la posibilidad de colaboraciones *online* u otro tipo de alternativas, aunque vendría aparejado de una forma de reconocerle al estudiante esa actuación adicional.

Cabe también considerar cómo una institucionalización puede traer la pretensión de proyectos de ApS más ambiciosos, lo que implique impulsar las conexiones entre actividades, Facultades y áreas.

De este y el anterior apartado, hemos de reflexionar qué se puede hacer con lo ya disponible (ej. adaptar la asignatura tomando experiencias de otras similares, incorporar las prácticas extracurriculares de ser viable, motivar a estudiantes a extender su actuación social, etc.) y, donde se presenten retos, abrir los diálogos a fin de explorar cómo favorecer a las experiencias de ApS, entre los cuáles, como sugiere una de las personas entrevistadas, esté la flexibilización de los criterios académicos.

No obstante, como paso previo a dichos diálogos vemos importante una evaluación de las iniciativas, ver qué actividades son justificables tanto para el servicio (defendido por la persona que propone la flexibilización) pero también para el aprendizaje del estudiante, pues no hay que perder de vista que se trata de un proceso de aprendizaje, y con ello que el servicio no se traduzca en un medio para que la entidad social evite la contratación laboral de una persona.

Finalmente, todo lo anterior es también una invitación a explorar, qué rol puede tener un área de índole institucional, transversal a las Facultades y con el suficiente apoyo administrativo y departamental para apoyar en superar retos relacionados con lo anterior.

7.3 Liderazgo estudiantil

En este componente nos centramos en actividades de estudiantes para promover el ApS o en su caso, la institucionalización del mismo. Esto bajo el entendido que una de las formas de realizarlo podría ser a través de asociaciones o grupos estudiantiles, puesto que en principio no identificamos un consejo asesor para el ApS en el cual podría haber representantes de estudiantes³⁸¹.

³⁸¹ Si bien se nos señaló sobre reuniones sostenidas entre miembros de Proyecto APS-UNIJES y la UID, no se nos indicó que se tratase propiamente de un consejo asesor de ApS.

7.3.1 Sobre el liderazgo estudiantil en ApS: Análisis institucional

El Reglamento de Estudiantes de la UD establece dos conceptos, por un lado, las asociaciones estudiantiles y por el otro los grupos estudiantiles, siendo su diferencia, el que estos últimos no cuentan con una estructura organizativa y estabilidad como las asociaciones (Orden del Rector 3/2017, de 3 de marzo).

Si bien en documento de la UD se señalan algunas asociaciones estudiantiles en distintas Facultades (UD, s.f.f), de éstas, *Lagunarte* fue la única asociación de grado con actividades de índole social que encontramos (en página web de la Universidad³⁸²) vigente. Por su parte, ni en página web de la Universidad ni en entrevistas identificamos información en cuanto a grupos estudiantiles vinculados con el ApS³⁸³, lo que incluye las actividades organizadas desde Deusto Campus, no identificando grupos donde sean los estudiantes (no el centro), quienes organicen o lideren actividades de ApS.³⁸⁴

7.3.2 Narrativas de personas involucradas: Respuestas de estudiantes en torno a grupos estudiantiles

A los estudiantes se les cuestionó si conocían grupos estudiantiles³⁸⁵ que impulsaran actividades de ApS o de vinculación social.

Entre las respuestas, una estudiante mencionó a Deusto Campus, sobre el cual nos hemos pronunciado. Sobre este punto es interesante señalar cómo una persona participante (ajena a los estudiantes) mencionó un grupo de voluntariado impulsado por Deusto Campus aunque agregó que a pesar de llevar tiempo intentando arrancar, los estudiantes “no acaban de comprometerse”. Según dicha persona, la figura de *grupo estudiantil* no se desarrolla en su campus por considerar que “la gente tiene su ocio, ya viene con su ocio (...)”, viendo ésta más a su campus como un campus para estudiar, no para “pasar tiempo”. Esto también podría suceder en el otro campus si consideramos que, salvo una asociación, no se identificaron grupos estudiantiles/asociaciones relacionados y porque una persona entrevistada de dicho campus reflejó algo similar a la persona anterior, al mencionar que es difícil atraer a estudiantes a

³⁸² Búsqueda en www.deusto.es en fecha 01 de noviembre, 2021.

³⁸³ *Ibidem*.

³⁸⁴ Señalamos a Deusto Campus al concentrar buena parte de las actividades sociales de la universidad.

³⁸⁵ Si bien en las entrevistas se preguntó por *grupos estudiantiles* (en lo general, sin precisar diferencia con las asociaciones) dadas las respuestas entendemos que los entrevistados vieron el concepto en lo general.

involucrarse en actividades sociales pues al terminar sus clases éstos se retiran del campus, no habiendo huecos entre clases para iniciativas de este tipo³⁸⁶.

No obstante las anteriores opiniones, en entrevista con una estudiante la misma mostró interés en participar en un grupo estudiantil pero no tenía conocimiento de alguno³⁸⁷. En las reuniones grupales de estudiantes no se les cuestionó a los estudiantes si les interesaría participar, no obstante valdría la pena explorar, pues si bien los estudiantes pueden tener su ocio fuera de la Universidad, lo cierto es que ésta puede brindar espacios que quizás no encuentren fuera al estar más ligados a su interés profesional.

Otra de las respuestas en cuanto a grupos estudiantiles (dada por estudiante), fue la asociación de estudiantes de la DBS llamada *Lagunarte*, quienes realizan actividades de voluntariado³⁸⁸; que si bien esto último es loable y un reflejo de liderazgo en pro de su comunidad, (campañas de sensibilización, recogida de alimentos, captación de fondos, acompañamiento, ocio...); vale la pena cuestionarse la posibilidad de incentivar el liderazgo de estudiantes para impulsar proyectos sociales más ligados, en lo posible, a su carrera profesional³⁸⁹.

Por su parte, se hizo mención de un rally solidario de exalumnos (por un estudiante) y de un proyecto climático organizado por un externo (por otra más), ambos anunciados por la Universidad. Los demás participantes no señalaron conocer algo adicional a lo expuesto.

Todo lo anterior nos denota que entre los estudiantes entrevistados hay poca familiaridad con el concepto de grupos estudiantiles de implicación social, e invita a explorar la familiaridad hacia los mismos a nivel institucional; no obstante, otros canales para el impulso del ApS por parte de estudiantes podrían generarse como se aborda en el Capítulo II.

Si bien no identificamos grupos de estudiantes que impulsen el ApS en la universidad, entre los estudiantes de asignaturas con ApS o cercanas a éste sí identificamos un interés por lo social más allá de la nota académica, identificando ejemplos que nos reflejan su iniciativa (y con ello una especie de liderazgo) en este tipo de temas. Por ejemplo, en una asignatura que promueve en sus estudiantes la realización de proyectos que reflejen un cambio o una actividad de impacto, un grupo de estudiantes propuso (por iniciativa propia) realizar una actividad

³⁸⁶ Es de señalar que la entrevistada es de una Facultad que no está fuertemente vinculada a actividades de este tipo en comparación con otras, pero que, como ya señalamos, no se identificaron grupos estudiantiles/asociaciones de esta naturaleza según la información recolectada.

³⁸⁷ Cabe señalar que la estudiante tampoco sabía sobre las actividades sociales tipo voluntariado de verano, como las organizadas por Deusto Campus, que se difunden a través de la página web institucional y de forma interna. No obstante, lo relevante es que muestra el interés por participar en este tipo de actuaciones.

³⁸⁸ Lagunarte (s.f.). *Voluntariados*. Recuperado de 01 de noviembre, 2021, de <https://asociacionlagunarte.com/1-2/voluntariados/>

³⁸⁹ Bajo el entendido de que sería en el ámbito de sus posibilidades al no ser aún profesionales.

solidaria, para la cual involucraron a la comunidad universitaria: “movimos a mucha gente para que se conociese el proyecto y que todo el mundo estuviese al tanto de él”. Otro ejemplo de liderazgo por parte de un grupo de estudiantes resultó de una asignatura donde sus estudiantes realizaron un diseño sustentable y propuesta de comunicación para que lo recaudado con la *venta* de una botella se destine a una entidad social; hacemos referencia de un liderazgo, ya que el grupo cuyo diseño fue seleccionado y otros estudiantes que se sumaron a éste, asumieron, desde la asignatura, el compromiso de continuar con el proyecto incluso terminada ésta para completarlo.

Así, estos ejemplos muestran interés y liderazgo por parte de estudiantes interesados que podrían potenciarse a través de grupos estudiantiles/asociaciones u otros espacios, ya sea para el impulso del ApS a través de actividades curriculares o extracurriculares, e incluso fuera de la Universidad³⁹⁰. Así, en atención a lo visto en el marco teórico, vemos el ir generando espacios para darles un mayor rol en el impulso del ApS, claro está siguiendo las recomendaciones en estos temas para el acompañamiento y guía de los estudiantes, como las señaladas en el Capítulo II.

7.4 Incentivos y reconocimiento de estudiantes

En este componente abordamos los incentivos y reconocimientos a los estudiantes de Deusto donde el ApS puede estar involucrado. No hacemos una distinción entre incentivos y reconocimientos, al no establecerse una diferencia tan marcada como sucede en el componente de los docentes (Furco, 2002a).

7.4.1 Sobre los incentivos y reconocimientos en Deusto: Análisis institucional

En las entrevistas, dos participantes hicieron mención del diploma *Honors Program*, uno de éstos mencionando su aplicación en ciertas titulaciones. En atención al Acuerdo 2/2020, de 5 de marzo, del Boletín Oficial de la Universidad de Deusto (BOUD)³⁹¹, se trata de un

³⁹⁰ Cómo por ejemplo ocurre en una asignatura de postgrado, que prepara a sus estudiantes para aplicar el ApS en su profesión, diseñando éstos un esbozo de proyecto de ApS para centros educativos.

³⁹¹ Acuerdo 2/2020, de 5 de marzo, del Consejo Académico, por el que se modifica el Acuerdo 1/2018, de 8 de febrero, del Consejo Académico por el que se establecen las Directrices Generales para el diseño de los Honors Program asociados a los títulos de Grado (promulgado por Orden de Rector 7/2020, de 6 de marzo). Dicho acuerdo es anexo del Acuerdo 1/2020, de 5 de marzo, del Consejo Académico, por el que se modifica el Acuerdo 1/2018, de 8 de febrero, del Consejo Académico por el que se establecen las Directrices Generales para el diseño

diploma que se otorga a estudiantes que cumplen una serie de requisitos, con la posibilidad de una compensación económica para quienes continúen su formación en postgrado en la Universidad. Entre dichos requisitos, anteriormente se hacía referencia de contar con una asignatura de la modalidad de ApS del MFHV o “actividades solidarias y de cooperación” (p. 3) con reconocimiento de 6 ECTS, pero que, con una reciente reforma a las Directrices Generales para el Honors Program, cambió (Acuerdos 1/2020 y 2/2020), quedando como sigue:

Será obligatorio bien cursar alguna de las asignaturas incluidas en el módulo de Formación Humana en Valores que garantice que los estudiantes disfruten de una experiencia transformadora en el ámbito social, o bien desarrollar este tipo de actividades que, de acuerdo con la normativa de la Universidad de Deusto, permitan el reconocimiento de 6 ECTS (Acuerdo 2/2020, p. 6)

En este cambio, entendemos podría tener cabida el ApS tanto por así darlo a entender uno de los participantes con respecto a la asignatura del MFHV, como por la consideración anterior de “una experiencia transformadora en el ámbito social”.

Además del *Honors Program*, en el proyecto *Aristos Campus Mundus 2015* (del que Deusto es parte) se reconoce la actuación de los estudiantes en el ámbito social, esto a través de los premios *Aristos Campus Mundus de Responsabilidad Social*, conformados por 3 premios: el *Premio Buenas Prácticas en Cooperación Universitaria para el Desarrollo ACM* que reconoce la contribución a la investigación y a la transferencia del conocimiento en dicho ámbito, así como el *Premio Ignacio Ellacuría de Estudios de Interés Social ACM* y el *Premio Buenas Prácticas en el Compromiso Social Universitario* los cuales reconocen trabajos que de forma teórica o práctica, ya sea “incluyan una perspectiva de mejora social” (premio Ellacuría) o promuevan el compromiso social universitario (premio Buenas Prácticas) (*Aristos Campus Mundus, 2021c*). Premios en los cuales suponemos el ApS podría tener cabida³⁹².

Otros dos participantes señalaron las cartas de recomendación proporcionadas al estudiante por el tutor académico, la entidad social o por el coordinador de la iniciativa, aunque éstas entendemos son a petición del estudiante. Al respecto, uno de éstos señaló: “(...) me gustaría darles más pero, es lo que puedo, lo que se puede”.

de los *Honors Program* asociados a los títulos de Grado (promulgado por Orden de Rector 5/2020, de 6 de marzo).

³⁹² Esto lo señalamos en atención a las descripciones de los premios y/o en atención a los títulos de algunos trabajos ya reconocidos, de los cuales, si bien no señalan ser de ApS, sugieren la posibilidad de acercarse a éste. Títulos disponibles en *Aristos Campus Mundus (2021d)*.

Por otro lado, hemos de considerar la actividad de agradecimiento/reconocimiento que puede darse a los estudiantes en una despedida informal brindada por la entidad social, sobre la cual nos hemos pronunciado anteriormente, dependiendo mayormente de la entidad social brindarla o no³⁹³; aunque esto, puede ser entendido como parte del cierre de una experiencia de ApS, pero que, como veremos más adelante, algún estudiante hace mención del agradecimiento en estos diálogos de incentivo/reconocimiento para los mismos.

Una actividad característica para motivar a estudiantes a participar en este tipo de experiencias pueden ser las ayudas económicas que se dan a éstos para las experiencias foráneas, como por ejemplo sucede en dos de las iniciativas con ApS o cercanas a éste.

Entendemos que el ApS no es un requisito particular para graduarse³⁹⁴ (al ser las iniciativas de ApS o cercanas a éste optativas o en su caso, la entidad electa por estudiante) ni tampoco aparece como una actividad *diferenciada* en el expediente académico pues en la guía de grado del Suplemento Europeo no identificamos un apartado específico para el ApS (Gómez *et al.*, 2015). Por otro lado, a las asignaturas curriculares con ApS se les reconocen créditos académicos (ECTS) como cualquier otra asignatura y, como ya señalamos con anterioridad, a las actividades extracurriculares de Deusto Campus cabe la posibilidad de que se convaliden en ECTS, y a las prácticas extracurriculares un reconocimiento en horas (que aparece en el expediente).

Finalmente, algún otro tipo de incentivo o de reconocimiento que pueda servir o relacionarse con el ApS se desprende de las narrativas que veremos a continuación.

7.4.2 Narrativas de personas involucradas: Opiniones sobre incentivos y reconocimientos por parte de estudiantes

En cuanto a los incentivos, para actividades tipo como las de PSV (tipo voluntariado), en el grupo de estudiantes de PSV, dos estudiantes señalaron las charlas dadas por las entidades sociales como una forma de motivación para optar por esta asignatura. Los otros dos estudiantes

³⁹³ Mencionamos mayormente, pues en una de las iniciativas hay una reunión final entre estudiante, tutor académico y el tutor de la entidad, en la que, como ya mencionamos, podría prestarse para el agradecimiento al estudiante. Agradecimiento que también podría suceder en las actividades a modo de cierre en las iniciativas de experiencias foráneas.

³⁹⁴ Esto es independiente de que el ApS sea parte de la evaluación de asignaturas obligatorias (incluyendo las prácticas, donde estudiantes optan por las solidarias o eligen a la entidad social).

reflejaron que la organización de la asignatura podría desmotivar a estudiantes, de representarle ésta un período amplio³⁹⁵ o mucha dedicación. A continuación, una de estas opiniones:

(...) porque además te dicen todas las semanas vas a tener que hacer voluntariado, (...) y vas a tener clases teóricas, (...) y en una carrera a lo mejor en la que una persona se vea un poco apurado decide rechazarlo, entonces más que incentivos se trataría de eso, de intentar adaptarlo mejor para esos casos, (...).

En relación a esto último, al preguntarle a los estudiantes si debido al tiempo/esfuerzos dedicados en PSV habría de hacerse un reconocimiento, dando ejemplos, ninguno se pronunció sobre el que se le otorgaran créditos extra; uno se pronunció por una especie de título meramente informativo (que señalaremos más adelante), pero a otras dos estudiantes no les pareció necesario ningún reconocimiento adicional, apuntando una de éstas que podía incluirse en el currículum (entendemos el currículum vitae). La participante restante señaló que dar créditos extra haría que los estudiantes adopten la asignatura más por lo extra (ya sea crédito o diploma) que por la experiencia; referencia similar a la preocupación que expusieron dos de los docentes en cuanto a atraer a docentes a implementar el ApS meramente por el incentivo. Cabe referir que la motivación de los entrevistados de este grupo fue el desear hacer este tipo de experiencias (sea por ayudar o por explorar al colectivo), y que según el programa de la asignatura la actividad se sujeta al número de horas correspondientes a los 6 ECTS (UD, 2020a); por lo que tiene sentido el no considerar necesario que se les proporcione algo extra (salvo lo señalado). De lo anterior, más que un tema de mayor dedicación (como exponen dos de los estudiantes), puede estar ligado a la distribución de la actividad y/o la finalidad de la misma (dar una especie de voluntariado)³⁹⁶.

Al grupo de estudiantes de asignaturas se les preguntó qué opinaban sobre proporcionar incentivos a estudiantes para desarrollar proyectos con impacto o vinculación social, dando en su caso, ejemplos³⁹⁷. Salvo uno que mencionó el que se proporcione un certificado de participación, no pareció ser necesario dar un incentivo adicional a lo que ya hay. Como incentivos existentes, uno mencionó el sello *Deusto Research Social Impact* -aunque está dirigido a la investigación-, otra el otorgamiento de créditos por actividades de Deusto Campus que pueden convalidarse con una asignatura o prácticas, y otra más señalando que bastaba con

³⁹⁵ El “que sea todo el año”, según uno de éstos, aunque viendo esta duración como parte del proceso y enriquecedor.

³⁹⁶ Más que un tema de *mayor dedicación* que reflejan dos de los estudiantes, quizás el hecho de no estar la asignatura vinculada a la titulación y ser una actividad tipo voluntariado puede ser la razón de sus opiniones, pues una estudiante refleja que hacía muchas actividades para una asignatura “que realmente sólo quiere que tú hagas un voluntariado y que quieras ese cambios”.

³⁹⁷ Ejemplos como el obtener un certificado, reconocimiento o que se etiqueten a las asignaturas como ApS.

la invitación a la actividad por parte de los docentes, a lo cual, tres de los estudiantes mencionaron que el hecho de hacer algo real, motiva³⁹⁸. Este grupo no hizo mención de otra clase de reconocimiento.

En cuanto al grupo de estudiantes de la CJ y CAFyD, al abordar los incentivos, una estudiante señaló fomentar el ámbito social en el grado³⁹⁹. Al preguntarles por qué consideraban que no se incentivaba tanto el ámbito social, tanto la misma como otro estudiante señalaron como razón el hecho de que este tipo de actividades no generan ingresos como en otros ámbitos, agregando la primera la posibilidad de una menor inclinación por parte de un estudiante hacia lo social por buscar una mayor certidumbre laboral; lo que nos recuerda a las tensiones de la misión con las demandas del mercado laboral (vistos en capítulo V) y a la percepción de una persona participante en cuanto a darse prioridad en su ámbito a aquello que genera una mayor empleabilidad (mencionada en el capítulo VI).

Al preguntarles a este mismo grupo sobre el recibir un reconocimiento por lo que han hecho, a una estudiante le pareció suficiente con el agradecimiento de la entidad social y sus beneficiarias: “yo doy por hecho que como es algo social mucho no va a tener”, “me han dicho muchísimas gracias por todo lo que les he ayudado y la entidad propia, o sea es lo que valoraba principalmente, que les sirviera de algo, si no, no tenía sentido, vaya”. Otra persona estudiante que realizó un TFG distinto a lo convencional señaló que si bien tenía la nota y la posibilidad de aplicar a premios, le parecía bien un reconocimiento en el expediente, dando como ejemplo las prácticas extracurriculares⁴⁰⁰; cuestión que a otro estudiante le pareció lógico: “todo es resultadista (...) luego te va a salir si has hecho prácticas o no”. Esto último, hace denotar el interés de que un reconocimiento se refleje en el expediente; lo que nos recuerda a la mención de una persona participante, ajena al grupo entrevistado, que señaló que estudiantes de otras titulaciones se acercaban a la iniciativa por el reconocimiento de las prácticas extracurriculares, que, al no estarse considerando en la actualidad, reflejó ser una de las razones por las que ha disminuido el número de solicitudes a la misma.

Cabe precisar como, en atención a los reconocimientos a estudiantes, en dos participantes (uno de éstos estudiantes) surgió la mención de un “título propio”, siendo interesante como el estudiante lo plantea como una “especialidad en servicio” a título

³⁹⁸ Una de éstos agregó además de la experiencia real, el hecho de que la actividad tenga un fin social.

³⁹⁹ A lo que coincidió otra persona estudiante de su grado.

⁴⁰⁰ Entendemos que por la nota se refiere al TFG, el cual forma parte del expediente, pero no especifica porqué solicita que se le reconozca en el expediente, quizás al ser la actividad distinta a lo convencional por involucrar investigación, solicita ese tipo de reconocimiento.

informativo.⁴⁰¹ Ambas referencias nos recuerdan al *Diploma de Habilidades Personales, Comunicativas y Profesionales* de la Universidad Pontificia de Comillas que si bien no es un título propio sino una formación complementaria reconocida, requiere cursar, entre otras cuestiones, una asignatura con ApS para obtenerlo.⁴⁰²

Por otro lado, en las entrevistas grupales se preguntó si consideraban necesario la difusión de las actividades de ApS o tipo las que habían realizado. Al respecto, en el grupo de PSV, una estudiante señaló estar de acuerdo con la difusión sólo si se realizaba para reclutar estudiantes y no como algo *extra* (colgarse la medalla por lo hecho), aunque para la misma ya había “bastantes” estudiantes en Bilbao participando; no habiendo opiniones distintas en el resto.

Para el grupo de las asignaturas, uno de los proyectos sí había recibido difusión; otra estudiante mencionó cómo a pesar de que buscaron difundir su proyecto en una red social de la Universidad no encontraron a la persona a cargo para realizarlo, pero que algunas entidades sociales colaboradoras lo habían difundido; y otro estudiante señaló que el sistema de difusión no estaba “del todo bien” articulado, puesto que si bien se había enterado de uno de los proyectos no sabía que había sido organizado por estudiantes y por otro lado desconocía el otro proyecto.

En cuanto al grupo de CJ/CAFD, una estudiante mencionó la difusión de las actividades como una buena forma de incentivar los temas sociales en su grado, aunque su opinión iba más en el sentido de una mayor incorporación de temáticas sociales en su grado al exponer una falta de éstas, no de experiencias de ApS.

También se le cuestionó a los estudiantes si incluirían la actividad que han hecho en *su currículum* -entiéndase el currículum vitae-. En el grupo de PSV, salvo uno, señalaron que sí la incluirían, agregando una de éstos que un docente-tutor les había recomendado incluir su actividad en éste por ganar diferentes vivencias; y la estudiante que no pensaba incluirla no identificó de qué forma le podría aportar a su currículum.

⁴⁰¹ Uno de éstos comentó que en el expediente aparece dónde han realizado las prácticas los estudiantes “pero no hay digamos algo, un título propio, nada, eso no”; mientras que el otro señaló sobre el título propio o especialidad que (de forma aparte) hacen algunos estudiantes en Deusto, sugiriendo que su actividad en PSV podría ser reconocida como una especialidad en servicio “podría ser algo así, como comunicación y especialidad en servicio o no sé, algo así, no lo sé, algo simplemente informativo yo creo”. Cabe señalar que esta última referencia surge posterior a que dos estudiantes hacen ver a PSV como una asignatura de considerable dedicación, de tal forma que se les cuestiona si por ese esfuerzo adicional habrían de recibir un reconocimiento como tal, cuestión que anteriormente aclaramos.

⁴⁰² Universidad Pontificia Comillas (s.f.) *Diploma de Habilidades Personales, Comunicativas y Profesionales*. Recuperado el 10 de agosto, 2022, de <https://www.icaicomillas.edu/es/estudios/otros-estudios/dh>

En el grupo de asignaturas, dos estudiantes (de un mismo proyecto) señalaron no incluir su proyecto en el currículum por ser de poco tiempo, no parecerles interesante y no tener un certificado/diploma que lo avalara; otro estudiante estaba esperando la conclusión del proyecto para definir si lo incluía o no, aunque sus compañeros veían bien incluirlo como una forma de *intercambio* por el servicio brindado. Contrario a todos éstos, a la estudiante restante sí le pareció que la actividad le aporta a su currículum al reflejar compromiso, ambición e iniciativa de la misma, por lo que sí pensaba incluirla.

En cuanto al grupo CJ/CAFD, salvo uno que no lo había pensado, el resto se mostró favorable en incluir la actividad de ApS en su currículum, de lo cual, una estudiante mencionó haber incluido todas las actividades que había realizado en su experiencia para hacer ver que más allá de lo social había explorado distintos ámbitos de su disciplina. Esta participante mostró inquietud de que su actuación en lo social le afectase oportunidades laborales del ámbito privado: “yo sé que he aprendido muchísimo (...) [en la disciplina] pero igual a una empresa eso le echa atrás”.

7.4.3 Narrativas de personas involucradas: Otros aprendizajes identificados

Considerando opiniones en cuanto a los incentivos y reconocimientos, vemos importante poner en valor este tipo de experiencias para incentivar a los estudiantes a participar. En relación a esto, y a lo expuesto en el Capítulo II, exploramos a continuación competencias o habilidades desarrolladas en las experiencias de ApS.

En cuanto a competencias de enfoque social vinculadas a las asignaturas e iniciativas con ApS o cercanas a éste, están las de sentido ético y la de diversidad e interculturalidad, que entendemos aplicables tanto a asignaturas profesionalizantes⁴⁰³, como en las iniciativas de PSV y prácticas CAFyD (sentido ético en esta última), al estar incluidas en los programas de dichas asignaturas (UD 2001, 2020a, 2021f). Pero también las entendemos vinculadas a las pretensiones de otras iniciativas, al considerar lo siguiente: a) El objetivo de Vuela es desarrollar en el estudiante la diversidad, el descubrir la realidad, el aporte a otros, la visión crítica y de justicia (UNIJES, 2021a); b) entre los objetivos de PSI encontramos como competencias, la concienciación sobre la problemática social, la promoción de la reflexión y de acciones solidarias y el desarrollo de una mirada crítica (Arano, 2019); y c) en la Clínica

⁴⁰³ Al estar dentro de las competencias generales del Marco Pedagógico.

Jurídica, su Reglamento señala una adquisición de competencias derivado de acciones solidarias y el compromiso con otras realidades (UD-Clínica Jurídica Loiola, s.f.a).

Así las cosas, y en relación con competencias, habilidades o conocimientos que deriven o se desarrollen con motivo, mayormente, del servicio solidario, exponemos aquellos aprendizajes o efectos que hicieron valer los entrevistados como positivos para los estudiantes o que los motivan en su proceso de aprendizaje vinculado a este tipo de actividades.

Aprendizaje en un contexto real

Anteriormente señalamos como a tres estudiantes les parecía una fuente de motivación el participar en una experiencia real, cuestión similar a la opinión de otros dos estudiantes de prácticas que consideraban a éstas como la mejor experiencia en su carrera justamente por ese contacto con la realidad. También un tutor de prácticas menciona que en éstas, sus estudiantes a cargo “ponen en valor lo que leen con datos reales”.

Si bien lo práctico puede motivar a estudiantes a participar o mantenerlos motivados, un docente señaló que es importante ese equilibrio entre la teoría y la práctica, pues la práctica ha de estar sustentada por lo científico; lo que coincide con el señalamiento de un estudiante que si bien sugiere más actividades tipo prácticas antes del 4º año reconoce que hay que tener una formación teórica previa.

Una de las distinciones del ApS (o experiencias cercanas a éste) frente a otras metodologías es ese aprendizaje en un entorno real. Pero también hay que poner en valor lo que un entorno distinto a lo usualmente experimentado por el estudiante, le puede generar:

(...) los 3 estamos convencidos de que el alumnado tiene que tocar la realidad (...), que les saque de su espacio de confort y que entren, que vean pues eso, (...) porque nos parece que eso es clave⁴⁰⁴, para que sean profesionales con un sentido ciudadano un poco más realista (...). (staff)

Según las siguientes referencias, el aprendizaje en un contexto real, y en algunos casos ya sea restringido en recursos o con situaciones del colectivo que han de considerarse en el proyecto, puede llevar al estudiante a desarrollar otro tipo de competencias o habilidades, e incluso ayudarles a determinar si dichos ámbitos son o no de su interés para su profesión⁴⁰⁵:

⁴⁰⁴ En relación con ir y trabajar con colectivos en situación de vulnerabilidad.

⁴⁰⁵ Esto último, según referencia de docente.

(...) ciertamente sería mucho más, quizás más fácil, plantearlo [el proyecto] para una organización que tiene un presupuesto (...) gigantesco, pero, el reto al que les hago enfrentarse es decirles ‘no, hay que hacer un plan de (...) para una entidad que tiene un presupuesto cero’ y ahí está el reto, vale, y me gusta que ese reto sea real como la vida misma, los retos con los que se van a enfrentar a la salida, que se van a enfrentar con organizaciones locales, organizaciones pequeñas, pequeñas empresas, que tienen un presupuesto muy ajustado y también bueno pues para mí es interesante que haya un elemento comunitario y social, que podamos aportar a las organizaciones que están en nuestro entorno más cercano. (docente de asignatura profesionalizante con ApS o cercana a éste).

“(...) tú haces, planificas una presentación, planificabas un proyecto con unos objetivos, y la realidad es completamente distinta. (estudiante de asignatura profesionalizante con ApS o cercana a éste).

(...) tú vas a una entidad o vas a cualquier trabajo con, bueno, con muchos conocimientos, (...), pero luego cuando llegas a la entidad o al sitio de prácticas o de trabajo tienes que tener en cuenta que tienes que ser muy flexible⁴⁰⁶. (estudiante de prácticas de tinte solidario).

Sensibilización en lo social

A través del ApS se pretende dar a los estudiantes una sensibilización en torno a la entidad, su colectivo y la problemática social que aborda la misma; una sensibilización que ocurre con motivo de la experiencia misma y/o por las reflexiones/orientaciones de los involucrados en el proyecto:

(...) Estar en entornos digamos de pobreza y exclusión pues te hace desarrollar unas competencias. Eso en el anexo, formal digamos, de las prácticas, no hay, pero también se desarrolla (...). (participante de prácticas solidarias).

Una de las iniciativas que permite un mayor contacto con la entidad social y beneficiario(s), en cuanto a duración de la iniciativa, es PSV. Entre las referencias de sus estudiantes entrevistados, encontramos las pretensiones de ayudar a una persona o hacer algo por la sociedad (dos estudiantes); el conocer la realidad de otros y valorar lo que uno tiene (una

⁴⁰⁶ En relación a que si bien realizó actividades planificadas, en otros momentos las actividades tuvieron que ser de convivencia en atención a las pretensiones del colectivo.

estudiante), el restar prejuicios (una estudiante), y la búsqueda por cambiar como ciudadana (una estudiante). Referencias que están ligadas a las motivaciones para participar o a los efectos que encontraron de la experiencia. En la misma línea, del grupo de CJ/CAFD, una estudiante señaló sobre el poder contribuir con tu tiempo en entidades sin recursos para que éstas obtengan lo que el estudiante puede proporcionar, desarrollando así su actuar solidario; mientras que otra habló de un crecimiento ‘como persona’ fruto de la experiencia. Finalmente, en el grupo de asignaturas, al igual que una estudiante de PSV, una estudiante planteó cómo la experiencia le permitía conocer la realidad en la que viven otros.

Vinculación del servicio con la profesión

Respecto a la vinculación de la actividad con la futura profesión del estudiante, una docente señaló cómo este tipo de experiencias abría en sus estudiantes una mirada hacia colectivos que les parecían alejados de su carrera: “entendiendo pues que [en lo social] también había un campo de trabajo importante y veían como la práctica (...) podría tener su efecto o bueno su sentido también de otra manera”. Otros dos participantes vieron a este tipo de experiencias como una oportunidad para que el estudiante pueda ver aquello que no está dentro de lo delimitado por el grado: “no solo limitado a lo que te venden desde principio de carrera” (según una de éstos).

Pero lo anterior no implica que la actividad en ApS quede sólo en mostrar lo social, pues como vimos anteriormente y acorde con otros dos participantes la actividad también permite desarrollar competencias ligadas a la titulación, elementos que le servirán al estudiante independientemente de si trabaja o no en lo solidario. Cuestión que vemos importante se refuerce en los estudiantes, pues en un grupo de estudiantes al comentar si habían reflexionado la actividad desde su profesión, uno expuso cómo en su asignatura se hizo una reflexión tanto de la Responsabilidad Social de las organizaciones como de los estudiantes como futuros profesionales; cuestión que los otros estudiantes de dicho grupo señalaron no haber tenido un ejercicio como éste. Si bien el primer estudiante participó en un proyecto en el que se vio involucrada, además de la entidad social, una empresa adicional (a diferencia de los otros), su referencia nos hace reflexionar sobre el cómo exponer esta consciencia de las vinculaciones entre el ApS y los elementos de empleabilidad e interés del estudiante, a fin de impulsar el ApS. Siendo una de las posibles respuestas, el potenciar la cercanía de los proyectos a su

titulación⁴⁰⁷ aunque sin desprenderlos de otras pretensiones del servicio y sin dejar de considerar posibles limitaciones como restricciones normativas, disponibilidad de las entidades sociales para la colaboración, posibles efectos negativos⁴⁰⁸, etc.

(...) yo creo que este ejercicio que hicimos nosotros, trasladarlo a una empresa o (...) proyectarlo en nuestro futuro, viene porque (...) el proyecto que hemos hecho puede ser muy parecido a lo que hagamos en un futuro laboral.

En esta reflexión, vemos también importante explorar cómo sensibilizar al *mercado* sobre los proyectos de ApS, del enlace que puede haber entre éstos, para que refleje un interés y valor en dichos proyectos y en la atracción de estudiantes bajo estas experiencias; pero para esto es importante evaluar las experiencias de ApS y con ello, su aporte.

En relación con esta vinculación del servicio con la titulación, al preguntarles a éstos si se iban a dedicar profesionalmente a un tema relacionado con la experiencia en ApS o cercana a éste, en el grupo de las asignaturas, mencionaron planteárselo o que su interés en la temática se había reforzado gracias a la asignatura. En el grupo de CJ/CAFD, a dos de los estudiantes les gustaría dedicarse a ello, otro no sabía pero seguiría como voluntario y la restante, a pesar de pretender dedicarse a otro tema, señaló que la actividad le sería de utilidad. En cuanto al grupo de PSV, sólo uno comentó la inquietud de dedicarse a ello (aunque su disciplina está relacionada con el campo de las ciencias sociales). Lo anterior no necesariamente se debe al ApS realizado, pero es un reflejo de estudiantes interesados en estos temas y, a través de la institucionalización, darle la oportunidad a quienes estén interesados por acercarse a éstos.

Otras competencias

Otras competencias o aprendizajes distintos a lo anterior se hicieron valer por entrevistados. Por ejemplo, del grupo de asignaturas, una estudiante señaló sobre la capacidad para llevar a cabo un proyecto real, así como el desarrollo de habilidades organizacionales, de trabajo en equipo y de comunicación oral y escrita; mientras que otras dos estudiantes reflejaron un desarrollo en liderazgo y comunicación⁴⁰⁹ y el último, sobre el aprendizaje del trabajo en

⁴⁰⁷ Entendemos que habrá iniciativas como PSV que por sus pretensiones, continúe sin ver necesario ligarlo a la titulación del estudiante, aunque dos estudiantes manifestaron que su interés inicial era una causa social más vinculada a su titulación pero que no fueron seleccionados para ésta. Ya anteriormente mencionamos como PSV tiene distintas pretensiones de lo que sería por ejemplo unas prácticas solidarias, pero ello no implica que no se pueda explorar cómo ligar el servicio solidario al ámbito de interés del estudiante.

⁴⁰⁸ Ver capítulo I en cuanto a posibles efectos negativos de un ApS.

⁴⁰⁹ Según una de éstas: "(...) movimos a mucha gente para que se conociese el proyecto y que todo el mundo estuviese al tanto de él (...)". Ambas estudiantes del mismo proyecto.

equipos grandes. Y por su parte, una entidad social apuntó sobre la habilidad para la solución de problemas⁴¹⁰. Ya en PSV mencionamos cómo se forma a los estudiantes para las habilidades de comunicación y solución de conflictos; y en el caso de las prácticas solidarias, vemos la puesta en práctica de lo teórico, propuesta y solución de problemas, como también, habilidades de comunicación, según lo comentado.

De todo lo anterior, favor de considerar que son percepciones, por lo que se requiere de futura investigación para confirmar este tipo de competencias.

7.5 A modo de conclusiones

En relación con la **sensibilización de los estudiantes**, en las iniciativas exploradas identificamos interesantes tipos de formación en lo social *desde la Universidad*, aunque con variaciones entre éstas. Por ejemplo, en una de éstas, una formación centrada en aspectos sociales, mientras que por ejemplo otra, más dirigida a orientar sobre la experiencia a vivir. Las similitudes y diferencias de las formaciones que pueda haber entre distintas modalidades de ApS pueden resultar enriquecedoras, para retroalimentarse entre éstas, sobre todo para el caso de las asignaturas profesionalizantes, donde el docente puede requerir de mayor apoyo en ello al ser una cuestión ajena a su asignatura.

En atención al análisis, vemos importante, explorar la viabilidad de una *mayor planificación con la entidad* respecto a la sensibilización/reflexión que brinda ésta al estudiante en el ApS. También, una mayor planificación, por parte del docente/tutor académico, en cuanto a la vinculación *de lo social* con los aprendizajes/titulación en la reflexión de estudiantes. El análisis además invita a explorar la viabilidad de extender las *actividades de cierre de las experiencias de ApS* en iniciativas donde un estudiante, en lo individual, acude a la entidad a realizar un servicio (ej. prácticas solidarias), en las que participen sus distintos involucrados (incluyendo los tutores académicos), y en su caso explorar, cómo poder realizarlas

En cuanto a las **oportunidades a estudiantes**, en el caso de estudio hay oportunidades tanto extracurriculares (Vuela) como curriculares (el resto de las descritas); de las cuáles, identificamos a las prácticas, TFGs y asignaturas profesionalizantes como parte del *core* académico. Al respecto, las iniciativas con ApS o cercanas a éste, son a opción del estudiante y se brindan a partir del 2º año, y para el caso de las asignaturas profesionalizantes, lo optativo

⁴¹⁰ En cuanto a que a los estudiantes no se les indicaba qué hacer, aportando ellos la solución: “han sido súper resolutivos”

de la experiencia del ApS -así como el año- entendemos puede variar según la asignatura, al haber algunos docentes que señalaron al proyecto de ApS como parte de la evaluación (aunque sin confirmar si dichas asignaturas eran obligatorias u optativas).

En tres de las iniciativas abordadas hay un proceso de selección de los estudiantes mediante entrevistas, a través de las cuales se exploran cuestiones como la motivación del estudiante, sus intereses, habilidades, etc. Resulta interesante cómo surgió alguna que otra referencia por estudiantes en cuanto a realizar actividades experienciales (tipo prácticas) desde etapas más tempranas, a lo cual, consideramos la característica experiencial del ApS ofrece oportunidades similares, y de cuyas modalidades se puede explorar cómo involucrar al estudiante en distintos años de su grado.

En el caso de estudio también se desprende la unión de actividades académicas ya sea para fortalecer o extender la actividad en ApS, siendo un ejemplo de ello, la unión de las prácticas curriculares con el TFG. Al respecto, resulta de interés explorar si dicha unión podría ayudar a superar retos como la limitación en tiempo de las experiencias.

En cuanto al **liderazgo de estudiantes** en torno al ApS, el análisis invita a explorar si el contexto universitario (la cultura de participación y liderazgo de los estudiantes en su universidad) influye en el grado de participación que podrían tener estudiantes líderes para el ApS (con otro tipo de actividades específicas para el ApS, como las señaladas en el marco teórico), y en su caso explorar cómo promover este tipo de actividades.

Finalmente, explorando el tema de **incentivos y reconocimientos a los estudiantes**, en el caso de estudio identificamos como posibles incentivos o reconocimientos el diploma acreditativo Honors Program (que entre sus requisitos abarca la realización de una experiencia transformadora en el ámbito social) o los premios Aristos Campus Mundus, en los cuáles entendemos el ApS podría tener cabida. Otro más son las ayudas o becas para las iniciativas de experiencias foráneas. También se hizo referencia de algún reconocimiento informal.

En cuanto a incentivos/reconocimientos sugeridos por estudiantes entrevistados, éstos no hicieron referencia a que haya un catálogo de experiencias de ApS, aunque sí hubo una estudiante que sugirió la invitación por parte de los docentes a este tipo de experiencias, considerando algunos de éstos que el participar en una experiencia real es suficiente incentivo. Por otro lado, no identificamos la pretensión de *créditos extra* por una actividad o experiencia de ApS, aunque sí (para el caso de iniciativas distintas a las asignaturas profesionalizantes) un reconocimiento en el expediente o un título a modo informativo en casos que entendemos sean distintos a *lo convencional* (ya sea por el tipo de actividad realizada o por un sólido enfoque en el servicio). También, vinculado a los incentivos/reconocimiento, encontramos alguna

referencia en cuanto a la organización de una iniciativa particular, la difusión de actividades sociales y el agradecimiento. Por último, de los comentarios de algunos entrevistados se identifican algunas posibles competencias desarrolladas con motivo del ApS, para futura investigación.

CAPÍTULO 8. DIMENSIÓN IV. PARTICIPACIÓN Y ASOCIACIÓN CON ENTIDADES SOCIALES⁴¹¹

En este Capítulo abordaremos la implicación de las entidades sociales en el ApS, las cuales, además de *poner las necesidades*, pueden jugar un rol importante como coeducadoras del estudiante; aspirando a que, más allá de esto, las colaboraciones puedan aprovechar las capacidades y recursos de las mismas para el beneficio de los involucrados.

8.1 Sensibilización de entidades sociales

Más que centrarnos en la cantidad de entidades que en alianza con la Universidad son sensibilizadas en cuanto a las metas institucionales de ApS y las oportunidades existentes (como refiere Furco, 2002a), en este componente nos centramos en conocer si las entidades sociales son sensibilizadas al respecto, y en su caso, cómo ocurre esto y sugerencias en el tema.

8.1.1 Sensibilización de las entidades sociales: Análisis institucional

Si bien la Universidad cuenta con el Plan 2022 con metas y líneas de acción en torno a su vinculación con las organizaciones (incluyendo entidades sociales), entendemos que no hay un plan específico para el ApS que informe a las entidades sociales sobre metas en este tema.

Quizás al no haber un plan específico de ApS sea una de las razones por las cuales al preguntar a alguna que otra entidad sobre las *metas de ApS* se pronunciaron en cuanto a no conocerlas o en algún que otro caso, señalaron conocer más bien las pretensiones de la iniciativa en la que participa (más como un conocimiento de la iniciativa); e incluso quienes señalaron no conocer las metas del ApS ni de la iniciativa como tal⁴¹².

⁴¹¹ Si bien la rúbrica de Furco (2002a) nos habla de agentes comunitarios en alianza con la Universidad, consideramos que es a la universidad quien corresponde determinar cuáles colaboraciones son consideradas como partenariados o alianzas y en su caso qué entidades, colectivos o agentes entran bajo dicho concepto; de tal forma que en el estudio nos hemos centrado en las entidades sociales ya definidas anteriormente, al ser una figura común identificada en la Universidad.

⁴¹² Cabe referir que, entre los entrevistados, hubo personas que estaban más relacionadas con el seguimiento a los estudiantes que con aspectos relativos al convenio o a los acuerdos de colaboración. No obstante, más que hablar de metas de ApS en iniciativas, entendemos que la información que se proporciona en las iniciativas es con respecto a la iniciativa misma (para la colaboración), al no desprenderse lo de las metas en entrevistas.

En cuanto a conocer las *oportunidades de ApS que se ofrecen a los estudiantes* y por ende, en las que podrían participar, esto puede variar según el tipo de colaboración que se tenga con la entidad, pues hasta la fecha de las entrevistas no identificamos un documento o espacio que conglomere las oportunidades de ApS en Deusto, sino que el conocimiento de las mismas entendemos ocurre a través de la invitación/contacto de coordinadores de iniciativas o docentes/tutores de la Universidad, o a propuesta de la misma entidad, como veremos más adelante.⁴¹³

Es de señalar que del estudio se desprenden posibles beneficios de las colaboraciones e inquietudes manifestadas por entidades sociales, que pueden considerarse para efectos de sensibilización de las mismas, según lo visto en marco teórico.

8.1.2 Narrativas de personas involucradas: Posibles espacios para la sensibilización

Si bien hay entidades sociales con las Deusto tiene una fuerte colaboración, que se refleja dada su presencia en más de una iniciativa y en los años que llevan colaborando, una entidad con dichas características sugirió contar con espacios donde se sensibilice e informe a las entidades sobre las distintas oportunidades de ApS en las que pueden colaborar. Esta sugerencia mostró sentido cuando la misma entidad, al escuchar a otra dentro de la entrevista grupal, comentó: “a mí me ha gustado mucho por ejemplo la experiencia que ha comentado [nombre], yo creo que eso es innovador en nuestro sector y hay que socializarlo”.

Si bien no se identificó un espacio *común* en Deusto para sensibilizar a las entidades sociales sobre las oportunidades de ApS, sí se identificaron otros espacios de la Universidad con entidades sociales, que si bien no son específicos para el ApS ni exponen las oportunidades de éste, podrían dar pie a colaboraciones en este rubro. Siendo uno de éstos, el o los espacios con instituciones de la Compañía de Jesús:

(...) existe desde hace años una apuesta institucional o una estrategia de colaboración entre obras diversas de distintos sectores [de] la Compañía de Jesús en España y en el País Vasco (...). (entidad social)

(...) hay toda una relación clara con las instituciones de la Compañía (...) eso se hace a través de una plataforma en esta zona (...) y no sólo es firmar el convenio, sino que, yo

⁴¹³ Conocimiento que incluso dentro de entidades sociales con varios empleados puede variar, según referencia de dos participantes.

creo mucho más importante hacer el seguimiento de todo eso, evaluar constantemente esos convenios y ver las mejoras⁴¹⁴ (...). (participante)

(...) sí que tenemos un convenio marco y macro a nivel institucional para toda la relación con la Universidad de Deusto, no solo en esta asignatura sino en otras prácticas y bueno pues eso ya nos da conocimiento mutuo. Luego pues que formamos parte de la familia ignaciana (...) pues bueno compartimos valores, misión y un poco todo lo que tiene que ver con este intercambio de experiencias y saberes. Y bueno pues desde ahí la planificación de necesidades y actividades pues es mutua. (entidad social)

Otro espacio que si bien tampoco es para el ApS, es una red conformada por miembros de la S.J. en la que, según una persona entrevistada, surgen distintas colaboraciones con la Universidad (consultoría gratuita, investigación...) y en la que participan centros que también colaboran en una iniciativa con ApS o cercana a éste. Lo que hace cuestionarnos si la Universidad participa en otras redes de este tipo.

Si bien no podemos precisar que algunas colaboraciones de ApS hayan derivado de estos espacios, es de señalar que de iniciativas y asignaturas analizadas percibimos una notable presencia de entidades de la S.J. o de condición religiosa. Cabe referir que la actuación de la Universidad no se limita a éstas al identificar otras entidades sin dicha condición.

(...) se nos invita mucho a colaborar con obras de la Compañía [de Jesús], (...) se potencia mucho, no es obligatorio, pero yo creo que esa línea de trabajar con sinergias, con instituciones sociales, y particularmente con los socios de la Compañía no es que esté bien vista, sino que se considera como una parte del ser de esta universidad. (docente)

Si bien, como veremos a continuación, hay una forma de sensibilización de las oportunidades en ApS y/o de las pretensiones de la iniciativa (más como información de la iniciativa y de la colaboración), este apartado denota los posibles espacios que pueden dar pie a colaboraciones para el ApS, que no necesariamente tienen que ser exclusivos del ApS.

8.2 Entendimientos mutuos para el ApS

En este componente abordamos las formas de colaboración entre Universidad y la entidad social para este tipo de experiencias, con un enfoque en cómo ocurren, los tipos de

⁴¹⁴ La persona participante hace ver cómo estos espacios pueden dar pie a posibles colaboraciones.

entendimientos y posibles desacuerdos a surgir. Este componente no profundiza en las distintas temáticas que surgen con motivo de la colaboración, como lo serían cuestiones de gestión de riesgos y cuestiones de responsabilidad de la experiencia.

8.2.1 Establecimiento o inicio de la colaboración para el ApS: Análisis institucional

Las formas de colaboración para el ApS o experiencias cercanas a éste en Deusto varían según la iniciativa o asignatura, identificando colaboraciones en las cuáles la entidad actúa: a) mayormente como *mera receptora del servicio* (poniendo la necesidad/colectivo y alguna que otra consideración, sin implicarse en su desarrollo), aunque pudiendo llegar a implicarse más, retroalimentando a los estudiantes⁴¹⁵; b) como acompañante para que el estudiante se adentre a un determinado colectivo o actividad (siendo el vínculo con los beneficiarios/actividad y dando orientación y acompañamiento/supervisión); y c) como se pretende en las prácticas, formando, acompañando y supervisando, los aprendizajes del estudiante mientras éste desarrolla la actividad encomendada. Colaboración cuya temporalidad variará según la iniciativa/asignatura (todo el curso, semestral, en verano, colaboraciones de menor duración...).

Si bien pueden presentar diferencias, *para el caso de las iniciativas*, la forma de establecer o iniciar la colaboración presenta similitud. Para el caso de vincular con nuevas entidades, por lo general, es el coordinador o persona a cargo de la iniciativa en la Universidad quien contacta con las entidades sociales a fin de comentar sobre la iniciativa y explorar la posibilidad de colaboración; ya en el transcurso de las colaboraciones, nuevas propuestas o necesidades pueden compartirse por parte de entidades tanto a coordinador como a tutores académicos, o derivar de las reuniones con estos últimos⁴¹⁶.

De estar interesada la entidad en colaborar, ésta propone los proyectos (necesidades) en los cuáles podría apoyárseles en base a las especificaciones/consideraciones señaladas por la persona a cargo de la Universidad. Una vez presentadas la(s) propuesta(s) de la entidad, son verificadas por dicha persona de la Universidad a fin de asegurar que coincidan con las

⁴¹⁵ Este primer inciso aplica mayormente para el caso de las asignaturas analizadas. Y los otros dos, más relativos a las iniciativas. Favor de considerar las actividades de sensibilización que realizan las entidades señaladas en el Capítulo VII.

⁴¹⁶ Puede darse el caso de que la propuesta provenga de una entidad social, o como sucede en una de las iniciativas, por propuesta del estudiante (a ser validada). Cabe señalar que en una de las iniciativas, la colaboración se establece a través de una entidad social que conoce distintos proyectos de centros sociales foráneos que son sus aliados. De dichos proyectos, se cuestiona a los centros foráneos dónde requieren apoyo y en base a sus necesidades se determinan las plazas y perfiles que coincidan con las competencias a desarrollar.

competencias a desarrollar en el estudiante. Una vez definidos los proyectos o experiencias a realizar, la Universidad realiza la selección de estudiantes según lo señalado en el Capítulo anterior.

Es de señalar que en una iniciativa de prácticas solidarias, con enfoque en una disciplina específica, se tuvo que diversificar las entidades sociales con las cuales colaborar, ante el hecho de que las entidades señalan tener capacidad para recibir 1-2 estudiantes. Mientras que en otra, también de prácticas, un participante señaló cómo en el acercamiento con las entidades se les dio a conocer el apoyo que los estudiantes podrían brindarles, siendo algo nuevo para las mismas pues en aquél momento no solían contar con el apoyo de profesionales en esa materia. Esto refleja que no es sólo explorar con las entidades el colaborar, sino también sensibilizarlas sobre los tipos de apoyos que pueden recibir a través del ApS (lo que les puede aportar), así como considerar su capacidad de colaboración (contar con necesidades, tiempo, personal, etc.).

Ahora bien, *para el caso de las asignaturas profesionalizantes* exploradas, al ser la experiencia iniciativa del docente, entendemos el contacto con la entidad suele venir mayormente del docente, con la posibilidad de que ocurra, en algún que otro caso, a través de Deusto Campus o de los estudiantes. Esto invita a reflexionar si incluso con las asignaturas habría de haber una determinación institucional de las temáticas sociales a abordar (y con ello, entidades a colaborar), como sucede por ejemplo en una iniciativa donde las entidades con las que se colabora están relacionadas con temas de migración o exclusión social. Aunque con los ODS, da pie a distintas temáticas.

En cuanto a si se celebra un convenio o no por escrito entre las partes, entendemos que esto puede variar. Pues, por poner un ejemplo, para el caso de las prácticas externas, por normativa se tiene que celebrar un Convenio de Cooperación Educativa (Real Decreto 592/2014). Por otro lado, hubo, por ejemplo, una asignatura profesionalizante en las que no se había celebrado un convenio formalizado con la entidad, mientras que en otra sí.

Es de precisar, que la interacción de los estudiantes con la entidad social/beneficiarios en estas dos últimas asignaturas varió, puesto que, en la que no se había celebrado convenio mayormente la entidad *acudió al aula*⁴¹⁷ y la interacción con los estudiantes fue mayormente de forma no presencial; mientras que, en la asignatura donde sí hubo convenio los estudiantes

⁴¹⁷ Al decir que la entidad *acude al aula* nos referimos a cuando es la entidad más bien la que acude a la Universidad o hace una presentación y/o interacción de forma virtual con los estudiantes (a diferencia de que sean los estudiantes los que asistan a las misma). En esta asignatura si bien hubo una actividad con beneficiarios fuera de la Universidad sólo asistieron algunos de los estudiantes. En relación con este tipo de interacciones (donde la entidad *acude* al aula), ha de considerarse la época de COVID en el curso 2020-2021 que probablemente influyó en ello, como lo hizo ver en su caso una entidad social.

contactaron a las entidades y realizaron actividades con sus beneficiarios en distintas ocasiones fuera de la Universidad.

No profundizamos sobre en qué se basa el responsable de la actividad para determinar si celebra o no convenio con la entidad social, lo que invita a una futura investigación, aunque el tipo de experiencia, el apoyo en convenios marcos⁴¹⁸ o el que sea con organizaciones con colaboraciones previas podrían ser factores a influir, según alguna que otra referencia.

No obstante lo anterior, como hemos señalado en el marco teórico, es importante que la definición de si se celebra o no un convenio, o algún acuerdo o formato escrito (más allá de entendimientos mutuos a través de comunicaciones), sea una decisión de la institución académica, con información disponible al docente para orientarlo en ello⁴¹⁹. Por otro lado, es de considerar que, si un convenio requiere ser firmado por una determinada posición en la Universidad⁴²⁰, se ha de tener presente esto para cumplir con los tiempos de la experiencia.

En cuanto al nivel de interacción entre docente/tutor⁴²¹ y estudiantes con la entidad social, esto también varió entre actividades, lo que entendemos va en relación con el tipo de experiencia; no obstante, una evaluación común de la calidad de las experiencias de ApS (no propiamente de los aprendizajes) ayudaría a determinar unos parámetros comunes a seguir en las colaboraciones, aunque sin dejar de considerar las particularidades de cada ApS. Sobre la evaluación ahondaremos en el siguiente Capítulo.

En relación con lo anterior, es de señalar que, para el caso de las asignaturas profesionalizantes, no todas las actividades implicaron una interacción directa con los beneficiarios (sino más bien con la entidad). Tampoco se profundizó en las razones por las cuales la entidad social *acude al aula*, de darse el caso, y no al revés, pero en el caso señalado la docente refirió sobre la infraestructura de la entidad (contar ésta con un espacio pequeño o estar dentro de otro espacio), así como el evitar el traslado de los estudiantes junto con el no ver que el acudir aportase mucho al proyecto⁴²². Así, la no interacción con los beneficiarios de la entidad puede estar supeditada al tipo de proyecto (por ejemplo la entrega de un plan que

⁴¹⁸ Por convenio marco entendemos aquél en el que se establece una colaboración entre Universidad y entidad sin entrar en el detalle de la iniciativa específica.

⁴¹⁹ En algunos manuales señalados en el marco teórico hay una especie de *checklist* para el docente a fin de orientarlo sobre los aspectos a considerar en el desarrollo del ApS, incluyendo en la colaboración con la entidad. *Checklist* que a nuestra consideración ha de estar presente en toda iniciativa para una claridad sobre los puntos a abordar en las colaboraciones, sobre todo si no hubiese un convenio o algún formato por escrito.

⁴²⁰ Como así se reflejó en convenios analizados.

⁴²¹ Incluye la figura de docente-tutor de PSV.

⁴²² Por el tipo de *entregable* fue la razón por la cual la docente no vio la necesidad de interacción con los beneficiarios; aunque consideramos que la entidad/beneficiarios podría apoyar a éstos en su sensibilización y un mejor entendimiento del colectivo.

sólo amerite la interacción con la entidad o el que las actividades se realicen con la comunidad universitaria), aunque ha de explorarse si también cuestiones de logística influyen en este tipo de decisiones (por ej. el que amerite celebrar un convenio, el traslado de los estudiantes...), sobre todo si hubiese una intención de la Universidad de un mayor contacto con beneficiarios en este tipo de experiencias, para la transformación social del estudiante.

8.2.2 Sobre los acuerdos para la colaboración: Análisis institucional

Dentro de los convenios que varían entre iniciativas, tomamos como referencia el *Convenio entre el Ministerio del Interior y la Universidad de la Iglesia de Deusto para el desarrollo de prácticas académicas externas de sus estudiantes*⁴²³ (en lo sucesivo el “Convenio de Cooperación Educativa”). Se trata de un convenio de prácticas (convencionales) público, el cual, si bien no es un convenio *adaptado* a las prácticas solidarias, como sí ocurre en una de las iniciativas, lo consideramos, pues acorde con dos participantes un convenio de prácticas convencional es el empleado en dos iniciativas de prácticas con tinte solidario. También lo consideramos pues incluye los *derechos y deberes* de las partes involucradas estipulados en el Real Decreto 592/2014, de prácticas externas, anteriormente citado.

Para el caso de un convenio de prácticas, el cual según dicho Real Decreto es obligatorio celebrar, ha de contener unos mínimos, entre los cuáles se encuentra, el *Proyecto Formativo* a ser realizado por el estudiante; la protección de datos; “en su caso, el régimen de suscripción y pago de seguros, tanto de accidentes como de responsabilidad civil, o garantía financiera equivalente”; etc. (artículo 7). Con respecto al *Proyecto Formativo*, entendemos que, como parte del convenio, hay un documento anexo que es firmado por universidad, entidad colaboradora y estudiante, en el que se describen los objetivos de las prácticas y las actividades a desarrollar por el estudiante respectivo (el *Proyecto Formativo*), pudiendo llegar a incluir datos de los involucrados, el lugar de realización de las prácticas, periodo y horario acordado, entre otras precisiones, como los compromisos del estudiante⁴²⁴. (Real Decreto 592/2014; Anejo del Convenio de Cooperación Educativa).

El Convenio de Cooperación Educativa analizado incluye derechos y deberes comprendidos en el Real Decreto 592/2014; un *anejo* con un apartado para incluir el *Proyecto*

⁴²³ Convenio anexo de la *Resolución de 26 de marzo de 2021, de la Secretaría General Técnica, por la que se publica el Convenio con la Universidad de Deusto, para el desarrollo de prácticas académicas externas.*

⁴²⁴ Estas referencias del lugar, periodo, horario, nombre de la entidad, etc., junto con el Proyecto Formativo, se han de incluir, en la medida de lo posible, en la oferta de las prácticas según el artículo 17 del Real Decreto 592/2014.

Formativo; la precisión de no tratarse de una relación laboral; lo relativo a los seguros donde se refiere que el estudiante deberá estar cubierto por enfermedad y accidentes y por responsabilidad civil; puntos como la confidencialidad y protección de datos; entre otras cuestiones.

A continuación nos centramos en los derechos y deberes de los involucrados *como reflejo de esos entendimientos en cuanto a las capacidades y recursos que brindan las partes a la colaboración*. Con respecto a los de los *estudiantes* encontramos: el conocer y cumplir el *Proyecto Formativo* atendiendo indicaciones del tutor de la entidad y bajo la supervisión del tutor académico; cumplir con diligencia las actividades; comunicar al tutor académico de incidencias; entregar informes de seguimiento y memoria final; cumplir con la normativa de prácticas de la Universidad; recibir información de la normativa de seguridad y prevención de riesgos laborales relativa a la entidad, la cual junto con las normas de funcionamiento de la misma se compromete a respetar; el derecho a la propiedad intelectual e industrial; entre otros aspectos. (artículo 9 del Real Decreto 592/2014; cláusula 6ª del Convenio de Cooperación Educativa).

En cuanto a los *deberes del tutor de la entidad colaboradora*, están: acoger, supervisar y orientar al estudiante; informarle sobre la organización y funcionamiento de la entidad, incluyendo la normativa relacionada con seguridad y riesgos laborales; organizar la actividad según el *Proyecto Formativo*; coordinarse con el tutor académico para el desarrollo de actividades y la resolución de posibles incidencias; brindar formación complementaria y materiales para la realización de las prácticas; prestar ayuda y asistencia para que el estudiante resuelva cuestiones de carácter profesional para el desempeño de sus prácticas; emitir informe(s); entre otros. (artículo 11 Real Decreto 592/2014; cláusula 11ª del Convenio de Cooperación Educativa). Y en cuanto a los *derechos* del mismo, está el informarse sobre la normativa de prácticas, del *Proyecto Formativo* y las condiciones de su desarrollo; entre otros. (artículo 11 Real Decreto 592/2014; cláusula 11ª del Convenio de Cooperación Educativa).

Con respecto a los *derechos y deberes del tutor académico*, en el Convenio de Cooperación Educativa se hace referencia de la supervisión del *Proyecto Formativo* y la evaluación (cláusulas 4ª y 6ª del Convenio; artículo 9 y 12 del Real Decreto 592/2014). Ya en el Real Decreto 592/2014 podemos encontrar otros, tales como dar un seguimiento efectivo a las prácticas en coordinación con el tutor de la entidad, informar sobre posibles incidencias al órgano responsable de las prácticas en la Universidad, etc.; y en cuanto a derechos, similares a los señalados del tutor de la entidad (artículo 12).

Cabe señalar que dicho Real Decreto refiere un *carácter formativo* de las prácticas externas, de tal forma que no se derive de éstas una relación laboral ni de lugar “a la sustitución de la prestación laboral propia de puestos de trabajo” (artículo 2). Aspecto que se refuerza al señalar que los contenidos de la práctica han de estar relacionados directamente con las competencias a adquirir por el estudiante (artículo 6 del Real Decreto 592/2014).

Todo lo anterior se expone *como un ejemplo* de lo que pueden contener los convenios de colaboración, aunque en este ejemplo el papel de la entidad colaboradora es acoger, acompañar, formar y supervisar la actuación del estudiante, lo que no necesariamente tiene que ocurrir en otras experiencias de ApS distintas a las prácticas, pues como ya hemos señalado el nivel de colaboración varía según la iniciativa/asignatura. Lo mismo con respecto al estudiante y el docente/tutor⁴²⁵, cuyos involucramientos también pueden variar. No obstante, vemos puntos interesantes de lo señalado para su consideración por el personal a cargo, aunado a otros diversos temas que se abordan en materiales de universidades señaladas en el marco teórico, relaciones con cuestiones de logística.

Cabe precisar que en un *convenio* de tinte solidario analizado además de ser objeto la *formación del estudiante*, también lo es el *servicio* a las entidades sociales (el brindarles un apoyo a sus necesidades y acompañar sus procesos y prácticas), reflejando así ese equilibrio del ApS del que hemos venido hablando. Al ser de prácticas, su naturaleza es similar al Convenio de Cooperación Educativa, aunado a que las partes se sujetan al Real Decreto referido, por lo que no profundizamos más al respecto. (UD-Clínica Jurídica Loiola, s.f.b)

En atención a participante, en una iniciativa que no es de prácticas, además de un convenio entre Universidad y entidad social el estudiante suscribe un documento en el cual acepta la plaza y compromisos en torno a la actividad, y llena, junto con la entidad, una ficha de la actividad a realizar en el centro donde se estipulan ciertos datos, así como actividades y horarios de la experiencia. Esto por poner un ejemplo, pero que, si atendemos a materiales que han desarrollado otras universidades (señalados en marco teórico), distinto tipo de información a presentar y consentir el estudiante puede presentarse, lo que entendemos dependerá de la actividad y las políticas de la respectiva universidad.

En un proceso de institucionalización del ApS, de haber distintas oportunidades de ApS y con ello, distintas colaboraciones, vemos importante que en una universidad (en general) se determine lo siguiente⁴²⁶: los términos mínimos a contener; los términos específicos según el

⁴²⁵ Incluye la figura de docente-tutor de PSV.

⁴²⁶ Si bien señalamos sobre la presencia de distintas colaboraciones y el estar en proceso de institucionalización, esto se ha de tener presente en toda experiencia de ApS.

tipo de proyecto que se trate; en qué casos se requiere de convenios formalizados u otro tipo de documento escrito; cómo dar un mayor peso al *servicio* en las colaboraciones⁴²⁷; qué documentos llenarán los estudiantes o cómo se reflejará su conocimiento y en su caso, consentimiento a la experiencia. Es importante que lo anterior se defina con las áreas respectivas (incluyendo la jurídica) y que sea aprobado por la universidad, ante la responsabilidad que asume la misma en este tipo de experiencias.

Más allá de lo señalado, no abordamos aquí sobre otras cuestiones de logística (ej. gestión de riesgos, cuestiones de responsabilidad, etc.) a visibilizar y en su caso, acordar en este tipo de colaboraciones, y que, dado lo amplio que puede ser la temática y los diversos recursos que ofrecen universidades mencionadas en el marco teórico (como manuales de gestión de riesgos, documentos de liberación de responsabilidad, orientaciones en torno a la seguridad, información de coberturas de los seguros, etc.) hay todo un campo por explorar para futura investigación tanto en Deusto, como en la universidad en general.

8.2.3 Continuidad en colaboraciones: Análisis institucional

El repetir colaboraciones con varias de las entidades sociales, o la intención en una de las iniciativas de apoyarse con organizaciones con colaboración previa, nos refleja el interés *de las iniciativas de ApS o cercanas a éste* por buscar una continuidad en las relaciones con dichas entidades, aunque no limitado a generar nuevas relaciones⁴²⁸. Esto tiene sentido si la intención es continuar replicando las actividades con éstas (por ejemplo, en actividades como las de PSV) o, como sucede en las prácticas, si al recaer en las entidades la orientación, supervisión y seguimiento de la actividad, el que ya estén familiarizadas facilita la labor. Ahora bien, de ser éste el interés, hay que considerar la posibilidad de que en un determinado periodo no sea posible dicha continuidad, ya sea por la falta de recursos de la entidad (ya sea de personal o de apoyo), por un cambio de necesidades o por la conclusión del proyecto de la entidad en el que se colabora, como lo hacen ver algunos participantes; y con ello, buscar otras colaboraciones.

En el caso de las asignaturas profesionalizantes lo anterior varía, pues tanto hubo asignaturas que repitieron entidades o colaboraron con entidades que también participan en otras actividades de la Universidad o, por el contrario, tuvieron colaboraciones puntuales. Esto

⁴²⁷ En relación con ello, una entidad señaló que en los convenios se hace mención de estudiante y entidad, “pero las personas objeto de intervención no las nombra tanto y nos parece fundamental en un recurso como el nuestro que es de a pie de calle”, aunque continuó señalando en hacer ver las ventajas a los beneficiarios. Si bien no quedó claro el sentido de hacer mención de los beneficiarios en el convenio, invita a explorar para futura investigación al respecto.

⁴²⁸ Esto puede variar según cada iniciativa, pues en PSV no se descarta que el estudiante proponga nuevas entidades y, en otra iniciativa había una relación nueva no con la entidad sino con algún centro de la misma.

último puede ocurrir por el tipo de actividad, por ejemplo, una necesidad específica no continuada, el tratarse de la misma actividad cada curso lo que implique variar la entidad, etc.; aunque es de señalar cómo una docente comentó que no era su intención repetir entidades, dando entre sus razones, el no generar en ésta una costumbre, para que el apoyo no se prestase a considerarlo como “mano de obra barata” y para no dar pie a exigencias de la misma (que la entidad olvide que se trata de un proyecto formativo⁴²⁹). Cabe referir que en esta asignatura la colaboración de la entidad es muy limitada⁴³⁰; esto lo señalamos, pues otras entidades (tanto de iniciativas como de asignaturas) nos señalaron dedicar recursos (personal, materiales...) a la colaboración y, por ejemplo en uno de los casos se comentó el hacer la actividad más por la sensibilización a los estudiantes que por el *servicio*, por lo que no necesariamente hemos de considerar a la entidad como una mera *receptora del servicio*.

Entendemos que habrá asignaturas profesionalizantes o proyectos de verano con colaboraciones puntuales, aunque nos cuestionamos si de esas interacciones surgen otras necesidades o propuestas de colaboración que, al no ser la disciplina de la docente o persona a cargo, no se aprovechen por no haber un área que identifique dónde aplicarlas. También entendemos que el grado de colaboración de la entidad dependerá de los objetivos del proyecto, no obstante nos llamó la atención como una entidad de nueva colaboración, con poca implicación en la asignatura, si bien señaló estar satisfecha y abierta a nuevas invitaciones no mostró la intención de buscar la colaboración (continuidad en la Universidad), lo que hace cuestionarnos si esto se deba a una necesidad de mayor sensibilización en ApS (que la misma desconozca otras oportunidades en ApS) y con ello, la necesidad de un área que se encargue de ello.

8.2.4 Narrativas de personas involucradas: Contratiempos y desacuerdos en colaboraciones entre Universidad y entidad social⁴³¹

Hablar de cómo son los entendimientos o acuerdos entre las partes, nos lleva a hablar de los desacuerdos entre éstas, más que como una forma de reflejar el grado de entendimiento

⁴²⁹ El hecho de que la entidad *no olvide que se trata de un proyecto formativo* nos recuerda a porqué en convenios de iniciativas analizados se aclara lo *formativo* del proyecto y la no relación laboral; y con ello, el validar con las áreas correspondientes si es necesario dejar en claro este tipo de cuestiones, mediante convenio u otro tipo de acuerdo.

⁴³⁰ Con una reunión para presentar su entidad y su necesidad, intercambios breves con los estudiantes, y el poner en contacto con los beneficiarios para una de las actividades.

⁴³¹ Entiéndase este apartado con respecto a la colaboración entre Universidad y entidad, no abarcando contratiempos con respecto a las experiencias de ApS.

entre éstas, para orientar al lector sobre qué tipo de desacuerdos pueden presentarse y en algunos casos, las sugerencias para superar los mismos.

Si bien en lo general, personal entrevistado de iniciativas no reportó desacuerdos de mayor índole a lo aquí señalado y entidades entrevistadas mostraron una satisfacción por la colaboración e intención de continuidad⁴³², aun así algunos de éstos reflejaron desacuerdos o áreas de mejora⁴³³. Si bien dichos desacuerdos o áreas de mejora se presentan en su conjunto, ha de considerarse que las referencias fueron en atención a la iniciativa del participante.

Así, sobre desacuerdos, dos participantes de una iniciativa refirieron a aquellas situaciones en las que una entidad puede solicitar al estudiante una actividad fuera de lo acordado (por ejemplo, solicitudes relacionadas con el perfil profesional del estudiante aunque no dentro de lo acordado ni de los intereses de éste, según una participante). También desacuerdos en la compaginación de horarios entre entidad y estudiante, aunque según participante, esto ocurre más en los inicios de la colaboración. Sobre estas solicitudes fuera de lo acordado, una entidad hizo ver como un contratiempo el no contar con estudiantes que pudieran apoyarles en temas profesionalizantes; esto es así, pues no todas las iniciativas de ApS tienen esa vinculación profesionalizante, como ya se ha explicado en el Capítulo IV.

Otra docente de asignatura profesionalizante expuso que el primer contacto con la entidad promovido por los estudiantes podría tomarles tiempo, pero que una vez aceptando ésta la colaboración las cosas fluían más rápido; por otro lado, una entidad señaló cómo lo planificado por los estudiantes varió al llevarlo éstos a la práctica. De lo anterior, es importante que la entidad esté consciente de la posible invitación al ApS por otros interlocutores (ej. estudiantes), como de imprevistos que pueden presentarse en el ApS (Puig *et al.*, 2007).

Otro contratiempo fue en relación con no tener la entidad el recurso suficiente para acompañar a los estudiantes, ya sea en cuanto a personal o en cuanto al conocimiento a aportar ésta, lo que en ambos casos imposibilitó la continuidad de la colaboración, según dos participantes. Esto coincide con la referencia de una entidad social que señaló su imposibilidad de tutorizar a más de un estudiante teniendo incluso que rechazar la invitación de otra Facultad.

Esta falta de recurso para acompañar a los estudiantes, lo vinculamos a las referencias de dos entidades sociales que manifestaron una falta de autonomía de algunos de los estudiantes que recibían, lo que les implicaba a éstas un mayor acompañamiento, a lo cual, una lo vinculó

⁴³² Cabe señalar que, de dichas entidades, una señaló que sí continuaría de mejorarse algunas cuestiones; mientras que en otra si bien refleja que el servicio presentó limitaciones ponía en valor la sensibilización/contacto con los estudiantes.

⁴³³ Ya sea al preguntarles directamente en cuanto a contratiempos o desacuerdos presentes en la colaboración o derivado de otras cuestiones en la entrevista.

tanto al año que cursaba el estudiante (2º año) como al hecho de tener un perfil ajeno a la iniciativa⁴³⁴. Lo anterior sugiere que las entidades podrían estar más motivadas a colaborar, de estar los estudiantes más familiarizados con las actividades a desarrollar⁴³⁵. También refleja la posibilidad de una mayor motivación a colaborar según el año académico del estudiante, pues, así como aquella entidad se pronunció con respecto al año del estudiante, otra (de diferente iniciativa) también comentó sobre la madurez de éstos según el año en el que se encontraban (aunque comparando con otros niveles educativos previos) pero aclaró el no querer formar un prejuicio por la edad.

Estos dos últimos aspectos (tanto la relación con el vínculo profesional como el que el estudiante esté en etapas más avanzadas de su grado) resultan interesantes, pues invitan a investigar si las entidades estarían más motivadas a participar en ApS con estudiantes de los últimos años de grado y en actividades cuyo perfil profesional les pueda aportar⁴³⁶, como sería el caso de las prácticas y TFGs, de tal forma que estas últimas fuesen uno de los campos de interés de los involucrados (también de estudiantes como vimos en el Capítulo anterior) y con ello, uno de los campos a potenciar en el ApS.

Por otro lado, en experiencias de corta duración, una persona participante planteó como ejemplo de desacuerdos o áreas a mejorar, las diferencias entre lo que se acuerda con la entidad y lo que llega a suceder (ya sea que la entidad no brinde el acompañamiento adecuado al estudiante o que haya fallas de comunicación dentro de la misma que genere retrasos o reduzca la actuación de los estudiantes). En relación con esto, una entidad social (de este tipo de experiencias) reflejó la importancia de la compatibilidad de agendas entre Universidad y entidades⁴³⁷; también sugirió mejorar cuestiones de logística (en cuanto a claridad en el proceso y sobre la información que reciben los estudiantes), y una mayor comunicación al cierre de la actividad. Cabe señalar que en este caso se trataba de una reciente colaboración⁴³⁸.

⁴³⁴ Señalando que en los primeros años tienen poca experiencia en actividades de participación o ejecución de proyectos, o que por su perfil, no hayan tenido contacto con colectivos o experiencia en formación pedagógica - dado que la actividad es dar clases- viéndolo con una limitación.

⁴³⁵ Esto no sólo desde la opinión de entidades, sino incluso desde algunos estudiantes, pues uno de éstos (cuyo ApS no estaba vinculado con su grado) manifestó que le hubiese gustado recibir una mayor formación para poder ayudar más en el servicio, aunado a que, junto con otra estudiante, manifestó el haber solicitado una plaza más *ad hoc* a su titulación, no lográndose en ambos casos, de lo cual cabe explorar si una limitación en plazas puede ser una razón.

⁴³⁶ Atendiendo también al hecho de que el estar en los últimos años de grado implica el tener un mayor conocimiento dado el recorrido en su grado.

⁴³⁷ La entidad social reportó la dificultad para poder atender estudiantes en una determinada época. No obstante, si bien la misma sugiere adelantar la actividad, puede haber limitaciones por el periodo de exámenes de los estudiantes; de ahí el considerar este tipo de incompatibilidades.

⁴³⁸ Si bien no por parte de la entidad, sí en cuanto a unidades participantes y la persona que coordinaba.

Por otro lado, una entidad manifestó “una complejidad de la universidad” dado los distintos interlocutores dentro de la misma, que le implicaba a ésta tener diferentes proyectos con distintas personas; aunque también lo veía como una forma de conocer diferentes modos de gestión. Una complejidad que en parte apunta al tamaño de la universidad y sus distintas Facultades y áreas, que fue reflejada por otros dos participantes. Si a lo anterior le sumamos la referencia de una docente en cuanto a que, en muchas ocasiones, “desde todas las carreras tiramos de las mismas entidades”, ha de considerarse la mención de Pardo *et al.* (2013) en cuanto a tener presente el límite de plazas que pueden ofrecer las entidades, para evitar el riesgo de saturarlas⁴³⁹.

Siguiendo con esta *complejidad* de la Universidad, la misma entidad reflejó como el involucramiento de distintas áreas y que su interlocutor no fuese tomador de decisiones, había alentado la definición de la actividad. Lo anterior denota que, para determinadas colaboraciones contar con un área de apoyo con experiencia, vinculaciones y toma de decisión podría facilitar las mismas.

Finalmente, centrándonos en sugerencias para las colaboraciones, una entidad señaló su intención de exponer otras necesidades a la Universidad, lo que nuevamente resalta la oportunidad de identificar *nuevos tipos de colaboraciones*. Por otro lado, hubo referencias que podemos considerar como sugerencias para la mejora de las colaboraciones, como la de una docente que señaló que el conocer personalmente a miembros de las entidades le permitía tener con éstas relaciones de confianza, que para la misma ayudan a facilitar los entendimientos; cuestión que otro staff hizo ver cómo en las colaboraciones donde ya se conoce a las entidades hay una mayor fluidez. Lo anterior, aunado a otras sugerencias que se hacen en otros componentes.

8.2.5 Narrativas de personas involucradas: Reciprocidad en colaboraciones

Deusto tiene una amplia experiencia colaborativa con organizaciones, según lo señaló una persona participante. De lo analizado para el estudio, nos queda una sensación de que la mayoría de las entidades sociales entrevistadas están contribuyendo, de forma dirigida, al aprendizaje de los estudiantes (ya sea sensibilizándolos, acompañándolos en su formación y/o dándoles la oportunidad para una formación práctica, de lo cual de una u otra manera resultan beneficiadas); pero también, como área de oportunidad, el potenciar proyectos y/o abrir nuevas

⁴³⁹ Referencia que hizo en documento sobre la modalidad de ApS del MFHV de la Universidad.

experiencias con mayor alcance o impacto en el servicio, sobre todo en las asignaturas profesionalizantes, así como en las prácticas vinculadas a los TFGs; lo que precisa de unas relaciones recíprocas⁴⁴⁰.

De las entrevistas derivaron algunas referencias donde se desprenden aspectos de reciprocidad entre las partes:

(...) es un beneficio mutuo que ellos [entidad] reciben un servicio de unos estudiantes en prácticas, los estudiantes se benefician de que aprenden [en la entidad], y lo que no aprenden en la institución lo aprenden en la Universidad, yo creo que son 3 bandas que nos benefician a todos, ellos [estudiantes] lo ven positivo, la institución lo ve positivo y la universidad lo ve positivo y yo como tutor lo veo positivo”. (tutor de prácticas solidarias)

(...) hemos tenido alumnos, alumnas que han podido aprovechar, exprimir al máximo esta colaboración. (entidad social de prácticas solidarias)

(...) la relación con Deusto siempre ha sido muy fluida y muy enriquecedora yo creo en las dos direcciones. (entidad social de PSV)

(...) aportamos pues conocimientos, testimonios, todo lo que tiene que ver con experiencia. (entidad social de PSV)

(...) al final siempre hay una relación de negociación de, entre las necesidades que tiene la universidad, las necesidades que tiene [nombre de la entidad] y ver cómo conseguimos encontrar la sinergia para poder avanzar con el proyecto, pues eso, que sea un espacio, el *win to win*, en el que todos ganamos. (entidad social de asignatura)

Así, de las anteriores frases rescatamos la negociación y el beneficio para todos los involucrados (el *win-win*), y las aportaciones, no sólo desde el conocimiento de la academia, sino desde la experiencia de la entidad/comunidad⁴⁴¹.

En la infografía de ApS que emplea la UID se establece que la entidad esté presente tanto en el diseño, desarrollo y reflexión posterior de la experiencia de ApS (que abarca su

⁴⁴⁰ Entendiendo a la reciprocidad como la colaboración también de la entidad social en el diseño, implementación y evaluación de la experiencia de ApS, según lo visto en el marco teórico, que por ende presupone unos beneficios mutuos.

⁴⁴¹ Una entidad señaló sobre el acudir a la Universidad para acercar a los estudiantes a la realidad. En relación a esto, una persona líder mencionó que las entidades sociales “nos están aportando desde su visión y desde estar en la realidad concreta”. Así, en esa reciprocidad es hacer valer las capacidades de ambos que, para el caso de la entidad una de éstas es acercar la realidad.

participación en la reflexión sobre posibles proyectos y en el seguimiento/supervisión que haga el docente, una comunicación continua con ésta y la evaluación de la aportación a la entidad/comunidad) (UNIJES, s.f.e); por su parte la definición de ApS del Proyecto APS-UNIJES incluye que el servicio sea efectivo para la entidad (UNIJES, s.f.c). En relación con esto, una persona participante señaló sobre ver a la entidad/sociedad “como un igual”:

(...) pensar en que los proyectos pues hay que codiseñarlos con la organización o con la sociedad, hay que formar al profesorado para hacerlo, hay que formar a los estudiantes, hay que monitorizar todo el proceso y luego hay que hacer una evaluación de que efectivamente se han desarrollado las competencias previstas y que el agente con el que has colaborado pues también ha visto un beneficio en esa colaboración.

Así, vemos una opinión de construir en la Universidad colaboraciones de mayor implicación de la entidad social, más recíprocas. Al respecto, entendemos que los términos de *reciprocidad y beneficio mutuo* señalados por Campus Compact (2014?) con respecto al *service engagement*, en el que la entidad está presente en las distintas fases del proyecto y compartiendo recursos y beneficios, pueden presentar diferencias con respecto a los alcances de un ApS⁴⁴²; no obstante, desde nuestra percepción, hemos de aspirar a la reciprocidad del ApS planteada en el marco teórico y similar a las pretensiones en Deusto (según lo anterior), en cuanto a la presencia de la entidad en el diseño, implementación y evaluación de las experiencias, sin dejar de lado la idea de cómo ir mejorando esas implicaciones, sobre todo en su papel de *doble vía* que supere el concepto de que es la Universidad quien trae el conocimiento, es decir, de cocrear conocimientos y servicio.

En relación con lo anterior, hemos de destacar aquellas colaboraciones en Deusto donde las entidades ponen en valor su expertise, relaciones u otros recursos, si bien no para las experiencias de ApS sí para *iniciativas* que dan vida a dichas experiencias; por ejemplo, participando la entidad social en el diseño, implementación y en la gestión de las colaboraciones con otros centros, como sucede en una de las iniciativas; o siendo la que codiseña, organiza e imparte una asignatura con enfoque social.

Finalmente concluimos este apartado con la referencia de otra persona participante quien señaló que la relación con entidades sociales, en general, “es estrategia, no sólo colaboración”; mencionando además:

⁴⁴² Por limitaciones como la disponibilidad de las entidades (en cuanto a recursos y capacidades), el alcance de la experiencia (habiendo proyectos tanto de menor como de mayor alcance) o la adecuación de la experiencia a un determinado período (ej. 15 días, el semestre...).

(...) y no solo es firmar el convenio, sino que yo creo mucho más importante hacer el seguimiento de todo eso, evaluar constantemente esos convenios y ver las mejoras. Eso supone una relación constante con instituciones (...) ⁴⁴³ a decir, suponen un tema de relaciones para que se puedan generar no sólo los convenios sino luego una serie de políticas comunes. Yo creo que no sólo es un trabajo de cooperación y de ayuda entre las diferentes instituciones, sino también yo creo que los retos siempre suelen ser de establecer cooperaciones estratégicas (...).

Así, más allá de iniciativas puntuales, se habla de establecer “cooperaciones estratégicas” con las entidades, que va en línea con esa *reciprocidad y beneficio mutuo* que se plantea para el *service engagement*, donde el ApS puede apoyar estos esfuerzos, no sólo a través de las experiencias de ApS, sino como espacio para dar pie a otras colaboraciones, como veremos a continuación.

8.3 Voz y liderazgo de entidades sociales

Abordamos aquí sobre los espacios u oportunidades para las entidades sociales relacionados con el impulso del ApS, así como aquellos aspectos que motivan a las mismas a participar o que esperarían por su colaboración, al entender que su colaboración les implica tiempo y recursos que podría destinar a otras actividades (Eby, 1998). Esto, sobre todo si con una institucionalización del ApS se pretendiese generar un mayor número de colaboraciones o fortalecer la calidad de los proyectos y con ello, de la colaboración.

8.3.1 Sobre espacios de voz y liderazgo: Análisis institucional

Cuando hablamos de voz y liderazgo de las entidades sociales en ApS, un tema que surge es con respecto a los espacios u oportunidades que tienen éstas en la universidad para impulsar o promover el ApS. Ya en anterior apartado hemos señalado cómo se establece el contacto con las entidades sociales, a través del cual comparten sus necesidades y *reclutan* estudiantes y docentes. Y en cuanto a espacios relacionados propiamente con la institucionalización del ApS, hemos mencionado que no identificamos un comité asesor institucional del ApS, en el cual pudiese participar alguna entidad social; aunque cabe referir

⁴⁴³ Si bien la referencia inicia haciendo mención de la colaboración con entidades de la S.J. posteriormente también refiere a alguna que otra entidad no jesuítica.

que en la Clínica Jurídica su Reglamento prevé uno con la participación de dos representantes de organizaciones e instituciones colaboradoras (UD-Clínica Jurídica Loiola, s.f.a, artículo 10)⁴⁴⁴.

Más allá del ApS y de otras experiencias como prácticas, voluntariado o la formación dual; una entidad social puede participar en la Universidad de distintas formas, sea ya en seminarios, capacitaciones o presentaciones tanto a estudiantes o docentes, como a externos; a través de colaboraciones de investigación o consultoría gratuita; o a través de espacios para difundir sus eventos, o para reclutar estudiantes (la Feria de Voluntariado, de Empleo o las Jornadas de Emprendimiento). Espacios mencionados por participantes y que, como veremos más adelante, algunos de éstos son señalados con motivo de este componente.

Finalmente, si nos centramos en los incentivos/reconocimientos a éstas por su actuación, de los convenios analizados en anterior apartado (tanto de prácticas, como de iniciativa distinta a éstas), se desprendió un certificado a otorgarse al tutor de la entidad social por su participación, e incluso uno para la entidad (esto último en iniciativa distinta a la de prácticas). Por no hacerse mención de este certificado en otra iniciativa/asignaturas, suponemos que el mismo va relacionado con el tipo de actuación de la entidad (como tipo prácticas de mayor colaboración de la entidad) o por tratarse de colaboraciones más extendidas.

8.3.2 Narrativas de personas involucradas: Formas de incentivar y reconocer a entidades sociales para el ApS

Más que hablar de incentivos y/o reconocimiento a las entidades sociales (como sucede con docentes y estudiantes), la rúbrica de Furco (2002a) lo aborda desde la voz y el liderazgo de representantes de agentes comunitarios dentro de la Universidad, de sus oportunidades/espacios para impulsar o promover el ApS/institucionalización. Esta diferenciación en cuanto a voz/liderazgo en lugar de incentivos/reconocimientos, coincide en cierta forma con la referencia de un docente que cuestiona el porqué reconocerlas: “Las dos entidades salen beneficiadas ¿no?, decir, que en ese sentido ¿quién reconoce a quién?”.

No obstante lo anterior, a fin de seguir un mismo lenguaje de incentivos y reconocimientos en el guión de entrevista (como sucedió con docentes y estudiantes) y atendiendo al marco teórico, se les preguntó a las entidades sociales si recibían

⁴⁴⁴ En el componente de Evaluación, se incluyen aspectos relacionados con la retroalimentación de las entidades sociales de las iniciativas.

incentivos/reconocimiento en actividades de ApS o cercanas a éste, dando como ejemplos el tener ciertos espacios en la Universidad tales como aquéllos para expresar necesidades y reclutar estudiantes/docentes⁴⁴⁵, y en algunos casos dando otros ejemplos como dar charlas, investigación, continuar la relación, agradecimiento... En su caso se les cuestionó sobre su interés sobre los mismos o qué esperaban de la colaboración con la Universidad.

En relación a lo anterior, el *servicio* fue mencionado por algunos participantes⁴⁴⁶, lo que ahondaremos en el componente de Evaluación; también los espacios que ofrece la Universidad y la oportunidad de establecer el contacto con los jóvenes estudiantes; aspectos que abordaremos a continuación. Es de precisar que, con la forma en cómo abordamos este componente, no es la intención dar un sentido materialista a la colaboración, pues como señala uno de los docentes “¿quién reconoce a quién?”, en una relación recíproca; sino la pretensión es identificar motivaciones que impulsen colaboraciones más recíprocas/de beneficio mutuo, como parte ya no sólo del ApS sino del *community engagement* de la Universidad.

Espacios en la Universidad como incentivos/reconocimiento

Al hablar de incentivos/reconocimientos (conforme a lo anterior), en la entrevista grupal a entidades sociales, una de éstas mencionó la oportunidad que tenía la misma de dar “clase” a estudiantes, acercándolos así a su causa social. También propuso un espacio donde la Universidad les brinde orientación en temas innovadores para éstas, yendo así la relación más allá de una necesidad específica según la misma:

(...) creo que nos beneficiaríamos si la Universidad podría abrir estos espacios para hacer como una introducción de este tipo de temas, temas innovadores, temas que ellos, desde la academia, identifiquen que nos pueden venir bien a todas las entidades sociales, (...). Entonces bueno esa mirada de ganar-ganar y ayuda mutua pues estaría muy bien, sobre todo en esta clave ¿no? de que la universidad está al día en nuevas enfoques, en nuevas tecnologías, en espacios que puedan retroalimentar al tercer sector, (...).

De dicha opinión, las demás entidades del grupo se mostraron de acuerdo, sugiriendo una de éstas espacios de divulgación de su actuar social, proponiendo una asignatura transversal

⁴⁴⁵ En atención a Furco (2002a).

⁴⁴⁶ Donde tres entidades lo mencionaron como incentivo y otras dos sin precisar, aunque haciendo valer el valor del servicio para las mismas.

que divulgase la labor del tercer sector -lo que entendemos abarca ya la asignatura de PSV⁴⁴⁷-. También propuso generar encuentros entre las entidades sociales y el sector privado, mediados por la Universidad, que puedan servir de reflexión e incluso colaboración entre los dos primeros.

Otra entidad señaló que los espacios ya existentes en la Universidad le resultaban en sí un incentivo/reconocimiento por su colaboración:

(...) para nosotros es un espacio privilegiado de poder estar en contacto con estos públicos [jóvenes y docentes] y acercar nuestras causas, nuestra visión, nuestra misión, y de ahí, (...) es cuando surgen muchas veces las colaboraciones, (...); o todas las líneas de investigación que tiene la Universidad que también es un aporte, (...), entonces digo, ya sólo por eso digo, es un espacio muy interesante.

Esta referencia va en línea con otra entidad, la cual expuso no buscar un reconocimiento por su colaboración en ApS, pero sí el compartir su experiencia a través de charlas y jornadas; lo que a su vez coincide con dos de las anteriores, y que, ya en algunos espacios de ApS son las mismas entidades quienes dan charlas, como sucede para algunas en PSV.

Por otro lado, así como esta entidad que no busca un reconocimiento, otras dos entidades mostraron una posición similar⁴⁴⁸, cabe referir que una de éstas tuvo poca implicación en la asignatura profesionalizante -más como *receptora del servicio*-, mientras que la otra participa en PSV, lo que hace cuestionarnos si el tipo de experiencia y grado de implicación de la entidad influyen en su opinión; pues otra entidad que también participa en PSV (pero también en otras oportunidades), le pareció “un buen gesto” la idea de un reconocimiento, proponiendo un reconocimiento a las buenas prácticas de las entidades sociales, en el que colaboren los estudiantes señalando el porqué reconocen a éstas y qué les han aportado; considerando la misma entidad que este reconocimiento les ayudaría a seguir mejorando y mostrar sus contribuciones tanto a sus beneficiarios como a estudiantes: “ese espacio de posibilidad de encuentro, y si es de reconocimiento por supuesto social o económico pues sería un buen gesto”.

Por otro lado, anteriormente señalamos cómo una de las entidades se pronunció por *las líneas de investigación* como incentivo para la misma. Al respecto, al preguntarle a una entidad si estaría interesada en la investigación u otros espacios, se mostró muy interesada en la

⁴⁴⁷ Pues para uno de los docentes-tutores de PSV, a través de esta asignatura también se pretende que el estudiante conozca la figura de la entidad social, el sentido de la misma, y de los profesionales y voluntarios que colaboran en ésta.

⁴⁴⁸ Una satisfecha con el servicio, señalando que de haber sería un mero agradecimiento y otra más no consideró necesario ni incentivos ni agradecimiento.

investigación, al tener “muchas preguntas” vinculadas a sus beneficiarios. En relación con esto, otra entidad señaló cómo a raíz de su primera experiencia en ApS había surgido una propuesta de colaboración para una investigación, señalando que a ellos les venía mejor una “docencia aplicada”⁴⁴⁹ a lo cual entendimos se refería tanto a la investigación como al ApS:

(...) esto lo hemos hablado con [nombre], que a lo largo del curso creo que también se podrían hacer, (...) algunos acuerdos con la Universidad a nivel más global, (...), si se puede profundizar en algún tema en concreto no sé con el tema de Derechos Humanos (...) porque nosotros no somos un centro académico, y temas más de investigación se podrían incluso negociar, hacer acuerdos de colaboración con la Universidad, y entonces ya incluso puede ser que estudiantes que ya han estado y son partícipes [con nosotros, a través del ApS], a lo mejor en estudios de investigación pudieran luego cerrar su experiencia (...).

Este *cierre de la experiencia* a través de la investigación, nos recordó a la estudiante que señaló cómo el TFG había sido el cierre de la pregunta surgida en sus prácticas; de tal forma que el ApS no sólo puede dar pie a una investigación sino incluso combinarse con ésta, como ya sucede en la Clínica Jurídica.

Estas propuestas de *combinación de espacios*, de nuevas colaboraciones y de nuevos espacios, reflejan la necesidad de un medio que permita consolidarlas -de ser interés de la Universidad generar más espacios de este tipo-, como podría ser a través de una entidad coordinadora, espacios de encuentro, etc.

Por otro lado, los espacios de colaboración ya existentes en la Universidad, más allá de poder ser un incentivo, también pueden servir como puntos de encuentro para la colaboración en ApS, como podría ser por ejemplo la *Feria de Voluntariado*, donde una persona participante señaló que “no se ha llegado a conseguir que el estudiante que vaya a participar en PSV sea quien elija el centro por medio de la feria”, dando como razón de ello, la no coincidencia en plazos. Así, esto sugiere analizar los espacios ya existentes (ferias, charlas, investigación, etc.) e identificar de dónde y cómo podrían surgir nuevas colaboraciones para el ApS.

Otro punto a comentar, es la referencia que hizo una persona participante en cuanto a emitir un certificado a una entidad social por su colaboración en una iniciativa, colaboración que para la entidad fue parte de un proyecto subvencionado, lo que nos recordó a otra entidad que mencionó el colaborar con Deusto como parte de su presencia en la comunidad y dado el respaldo que tienen los proyectos por colaborar en ellos una universidad: “proyectos como éste

⁴⁴⁹ Explicándolo como el ver frutos a corto plazo de los conocimientos.

que vienen avalados por una universidad como Deusto, pues siempre gustan”, reflejándose así estos espacios de colaboración como parte de su imagen hacia el exterior.

De las referencias anteriores nos quedamos con la percepción de un interés de algunas entidades sociales por distintos espacios (colaboraciones) en la Universidad, los cuales no necesariamente han de estar vinculados al ApS pero que pueden emplearse como un medio para fortalecer las relaciones con éstas (como parte de esos espacios para dar mayor voz a las mismas) e incluso ver la posibilidad de cómo combinarlo para el ApS (charlas, con investigación). Y, a la inversa, el ApS puede también ser un espacio que dé pie a otras colaboraciones, como hemos venido señalando.

Contacto con estudiantes como incentivo para colaborar

Otras de las respuestas identificadas como aspectos que motivan a una entidad social a colaborar en experiencias de ApS o cercanas a éste, es con respecto al contacto que se establece con los jóvenes (los estudiantes), para sensibilizarlos sobre su causa social, y en su caso, para implicarlos con miras a un objetivo determinado.

En cuanto al *interés de sensibilizar a estudiantes sobre su causa social*, uno de los docentes señaló como las entidades sociales tienen el interés no sólo de difundir la organización para que se les conozca sino también de concienciar a los estudiantes sobre determinadas causas sociales; viendo las entidades a este tipo de experiencias como una oportunidad para ello.

En línea con esto, una entidad social que colabora en prácticas señaló el cambio de mentalidad en el estudiante como lo más importante de su colaboración. La misma manifestó su interés de extender la colaboración a estudiantes de otros grados para sensibilizarlos, sugiriendo incluso el reducir las horas de prácticas para que más estudiantes pasen por la entidad⁴⁵⁰, y señaló que seguramente habría en la entidad temas en los cuales éstos podrían colaborar, reflejándose otra vez nuevas oportunidades de colaboración. Esta prioridad de sensibilizar al estudiante coincide con la mención de otra entidad, que si bien señaló que tanto el aprendizaje como el servicio le eran relevantes, de tener qué definir cuál de los dos le resultaba de mayor valor, posicionaba el aprendizaje de los estudiantes como de mayor interés para la misma⁴⁵¹. Lo anterior, no es de extrañar pues se trata de entidades que colaboran en

⁴⁵⁰ Es de señalar que la sensibilización a los jóvenes no está dentro de los ejes fundamentales de esta entidad social, pero que, según la misma, “repercute positivamente en nuestros fines”.

⁴⁵¹ Se le preguntó a la misma qué le resultaba de mayor valor. Cabe referir que por aprendizaje, no sólo se refería a la causa social, sino también lo relativo a la disciplina del estudiante.

prácticas, donde hay una clara función coeducadora, aunque en una de las iniciativas se refleja una fuerte pretensión de fortalecer el *servicio*.

Con respecto a otras entidades no vinculadas a las prácticas, una de éstas manifestó que la sensibilización de los estudiantes es una labor muy relevante para la lucha contra la problemática social que ésta atiende, y en relación con esto, hizo ver como si bien su intención no era que sus proyectos se conformen por varios estudiantes nuevos, creía importante el favorecer este tipo de espacios para que los jóvenes tuvieran la oportunidad de enfocar sus carreras por esta vía, y al igual que entidad anterior buscaba recibir a más estudiantes para sensibilizarlos en torno a su labor.

Así, la sensibilización se vincula para la atención de la causa social, pero también para la vinculación de más personas a estos temas (enfocar sus carreras a ello), y como parte del aprendizaje de los estudiantes.

Por su parte, si bien otra entidad consideró que algunos *entregables* de experiencias de ApS que tiene con distintos centros educativos al final podrían no serle tan útiles, participaba en esta clase de proyectos para fomentar la sensibilización entre los jóvenes. Cabe referir que la entidad cuenta con personal para hacer el entregable comentado -cuestión que podría no suceder con otras entidades-, aunado a que, de su ejemplo, dio a entender la existencia de factores que intervienen a la hora de *aterrizar* los entregables a la realidad⁴⁵². No obstante lo anterior, ya hablando de la asignatura por la cual se le entrevistó si bien manifestó disconformidad en cuanto al tiempo que estaba tomando el proyecto⁴⁵³, hizo ver también su interés *por tener un entregable desde la perspectiva de los jóvenes* (es decir, desde la visión y medios que los jóvenes emplean), lo que consideramos interesante para aquellas entidades sociales que busquen generar actividades que involucren a los jóvenes⁴⁵⁴, de tal forma que el objeto de *servicio* sea un servicio que además integre la visión de éstos.

Con este último ejemplo vemos *un interés adicional de la entidad relacionado al contacto con los jóvenes para un objetivo determinado*. En relación con esto, una entidad anterior expuso como benéfica la retroalimentación de los jóvenes al estar éstos actualizados

⁴⁵² “(...) lo que es el producto en sí del trabajo, pues es más interesante para ellos [estudiantes] que para [nombre de entidad]”. “(...) el aterrizaje [del entregable] en la realidad cotidiana de la organización pues intervienen otras muchas variables, factores, pues digo que escapan dentro del alcance del proyecto que muchas veces tienen los estudiantes que es más acotado y más limitado”. Cabe señalar que su mención fue en general pues también tiene colaboración con otros centros educativos.

⁴⁵³ Recordemos que nos encontramos en un proyecto formativo.

⁴⁵⁴ Si bien son entidades sin fines de lucro, nos referimos a aquellas actividades que realizan para cumplir con su objeto social.

de los últimos aprendizajes, sirviendo ello para actualizar a los empleados de la entidad⁴⁵⁵; mientras que otras dos expusieron este tipo de espacios como un medio para acercarse a los jóvenes, núcleo al cual normalmente no están dirigidos, ya sea para conseguir voluntarios o partidarios⁴⁵⁶. Así, además de la sensibilización/formación a los jóvenes, puede haber un interés por parte de la entidad de colaborar ya sea para integrar la perspectiva de los estudiantes, apoyarse de sus conocimientos actualizados o como medio para conseguir partidarios.

Ahora bien, pueden darse casos en los que entidades colaboren más por la sensibilización/formación y contacto con jóvenes que por el *entregable* de un proyecto en sí mismo⁴⁵⁷, lo que hace cuestionarnos si ello apunta a una debilidad en el servicio o si es parte de la naturaleza formativa del ApS. Si bien el que el *entregable* del estudiante no le sea tan útil a la entidad no fue un tema que comentasen otras entidades, mostrando satisfacción con el *servicio* o continuando con la colaboración, vale la pena aquí abordarlo, para, como *practitioners* y entidades autoevaluar la calidad de los proyectos, independientemente de si la entidad se da por satisfecha con el aprendizaje de los estudiantes. Esto en atención a comentario de otra entidad⁴⁵⁸:

(...) por un lado creo que nosotros mismos tendremos que autoevaluarnos en el sentido de si lo que nosotros demandamos (...) estos servicios de aprendizaje y servicio, son los adecuados, están bien enfocados, son concretos, y claro por otra parte, si el estudiante es el apropiado si para poder ejecutar este trabajo, y si luego además también (...) la responsabilidad nuestra, el poder aprovechar el trabajo que se haya efectuado, sabes, porque si no, si luego no lo aprovechamos tampoco nos sirve, decir que, tampoco nos sirve de mucho a nosotros.

En nuestra opinión, independientemente de que el sensibilizar a los jóvenes sea o no una necesidad de la entidad a ser atendida, consideramos que para efectos del ApS, ha de aspirarse a la consecución de un entregable que le sirva de apoyo a la entidad, puesto que una sensibilización a los jóvenes también puede lograrse a través de otro tipo de experiencias distintas al ApS; aunque dicha consecución también bajo la consideración de la naturaleza formativa del proyecto. Han de evitarse también aquellas colaboraciones en las que la entidad

⁴⁵⁵ Esto, si bien puede ser el servicio del ApS (donde los estudiantes aportan sus conocimientos), ha de considerarse, la familiaridad que pueden tener éstos en otros temas (no necesariamente relacionado al conocimiento profesionalizante) como lo es el uso de las tecnologías (competencia genérica).

⁴⁵⁶ Una de éstas expuso cómo algunas estudiantes se convirtieron posteriormente en sus voluntarias, señalando que si bien el impacto en atraer jóvenes es reducido lo considera muy relevante.

⁴⁵⁷ Mencionamos *entregable* y no el *servicio* en sí mismo, toda vez que la sensibilización puede ser vista como parte del servicio.

⁴⁵⁸ Al comentar con ésta si se había dado un caso similar (no serle tan útil el entregable), la misma señaló que no, agregando la cita respectiva.

parece ser quien *brinda el servicio* al aceptar la colaboración, pero no ver el beneficio de lo aportado en personal y tiempo por la misma.

8.4. A modo de conclusiones

De lo analizado identificamos la relevancia que asume la figura de la entidad social en un ApS, cuyo grado de colaboración varía entre iniciativas, pero que, destina recursos y capacidades para el ApS, como se refleja en el estudio de caso. Entendemos que si bien puede haber experiencias donde la entidad participe más bien como *receptora del servicio*, las colaboraciones han de aspirar a ir fortaleciendo la *reciprocidad* de las partes, lo que incluye una mayor interacción de la entidad, en lo posible.

En cuanto a la **sensibilización a entidades sociales**, para el caso de estudio, entendemos que el contacto y la comunicación a éstas se ha centrado más en cuanto a dar a conocer la iniciativa/asignatura, a la cual se le invita, y aspectos relativos a la colaboración. En cuanto a las metas en ApS a comunicar a las entidades sociales, es de señalar que aún no se cuenta con un plan específico de ApS de Deusto. Y en cuanto a las oportunidades en ApS a comunicar, si bien aún no se cuenta con espacios que conglomeren las oportunidades existentes en la Universidad, del estudio hemos identificado distintos canales que se pueden aprovechar para dar pie a este tipo de colaboraciones.

Con respecto al componente de **entendimientos mutuos**, en el caso de estudio el establecimiento de la colaboración para el ApS por lo general proviene de hacerle saber a la entidad social las pretensiones de la iniciativa o asignatura en ApS por la cual se contacta, para que la misma defina si cuenta con necesidades relacionadas así como su interés en colaborar; información o sensibilización que por lo general es brindada por persona a cargo de la iniciativa o el docente para el caso de las asignaturas. La colaboración puede acompañarse o no de un convenio formalizado entre la Universidad y la entidad social, y en su caso, por un documento que firma el estudiante. Los convenios revisados se conforman de derechos y deberes o compromisos de las partes, principalmente entre estudiante, entidad social y tutor académico, así como otros términos más generales, tales como el carácter *formativo* de la colaboración, lo relativo a la confidencialidad de la información y los seguros, etc.

Si bien no profundizamos en el caso de estudio sobre en qué se basa el responsable de la actividad para determinar si celebra o no convenio con la entidad social, en atención al marco teórico entendemos que la definición de si se celebra o no un convenio o *acuerdo* escrito ha de

ser una decisión de la institución académica, con información disponible al docente para orientarlo en ello. De forma aparte, si bien no profundizamos en cuanto al tema logístico de las colaboraciones, denotamos la relevancia de una futura investigación en el tema.

En el caso de estudio identificamos un interés de las iniciativas con ApS o cercanas a éste por buscar una continuidad en las relaciones con las entidades (aunque no limitado a nuevas relaciones), aunque esto no necesariamente ocurre en las asignaturas profesionalizantes al haber variaciones (expresadas en el Capítulo). También identificamos posibles desacuerdos que pueden presentarse en las colaboraciones, los cuáles atienden a cuestiones de incompatibilidad de agendas, fallas en la comunicación o de información a proporcionar, falta de recursos por parte de la entidad, falta de autonomía de estudiantes, etc., donde un aspecto que se plantea como apoyo a la fluidez de las relaciones, es que las partes se conozcan, las relaciones de confianza entre éstas, aunque otras sugerencias para las colaboraciones se comparten en su apartado respectivo.

La amplia experiencia colaborativa de Deusto con organizaciones (entre éstas, entidades sociales) y los distintos espacios de colaboración que la misma ofrece, se muestran como favorables para apostar por relaciones más recíprocas en las experiencias de ApS.

Finalmente, en relación con los espacios de **voz y liderazgo de las entidades sociales**, a través de un contacto directo con la entidad, éstas pueden exponer sus necesidades para el reclutamiento de docentes y estudiantes, contacto que también puede originarse por la entidad. El caso de estudio cuenta con distintos espacios para la colaboración con las entidades, entre éstos el ApS. Justamente de dichos espacios, identificamos que algunos de éstos, e incluso espacios *nuevos* sugeridos por participantes, resultan un incentivo a las entidades para colaborar con la Universidad; refiriéndonos a espacios de divulgación, de formación, u otros. En cuanto a experiencias de ApS o cercanas a éste, un fuerte incentivo de las entidades a colaborar es su interés por establecer un contacto con los jóvenes para sensibilizarlos, mencionándose además otros posibles intereses como el desarrollo de entregables desde la perspectiva de los estudiantes, conseguir voluntarios o partidarios, o la actualización de conocimientos. No obstante, hay que cuidar que dicho interés no opaque la posibilidad de generar entregables efectivos para las entidades, como se reflejó en uno de los casos, aunque bajo la consideración de tratarse de un proyecto formativo.

CAPÍTULO 9. DIMENSIÓN V. APOYO INSTITUCIONAL AL APS

En anteriores capítulos ya hemos visto cómo ocurre el involucramiento de profesorado, estudiantes y entidades sociales en las experiencias de ApS, pero, para impulsar y extender estas experiencias, es importante que la institución dedique recursos tanto en personal, económico y de respaldo. Particularmente en este apartado⁴⁵⁹ encontramos una mayor interrelación entre componentes, por lo que es importante considerarlos en conjunto.

9.1 Entidad coordinadora

9.1.1. Sobre la presencia de entidad coordinadora: Análisis institucional

Como ya hemos visto, en Deusto hay distintas iniciativas de ApS o cercanas a éste, como asignaturas que lo incorporan. Dentro de la Universidad, dos ámbitos transversales (con una actuación más allá de una Facultad) están desarrollando o gestando acciones en torno al ApS. Por un lado, desde el Vicerrectorado de Comunidad Universitaria se desprenden las áreas/iniciativas como Deusto Campus, RSU, MFHV, Proyecto APS-UNIJES, etc., donde este último proyecto ve lo relacionado al impulso de la institucionalización del ApS en Deusto. Y por el otro, desde el Vicerrectorado de Ordenación Académica, se desprende la Unidad de Innovación Docente cuyas acciones para el ApS ya hemos señalado, y que a su vez miembros de la misma llevan un *hub* de ApS del proyecto *Uniservitate*. Ámbitos que, según participante, en ApS ha habido interacciones entre personas de dichos ámbitos.

Para una participante la actual identificación del ApS se ubica desde el lado del VCUA por sus distintas iniciativas (Proyecto APS-UNIJES, MFHV, Deusto Campus), si bien ha habido acciones desde la UID, para dicha participante, el desarrollo del ApS en esta unidad no ha sido uno de sus objetivos prioritarios: “se ha trabajado más desde el área de Deusto Campus”⁴⁶⁰.

⁴⁵⁹ A diferencia de las otras dimensiones, el análisis institucional de los componentes se apoya mayormente en referencias de participantes. Esto, en atención al tipo de información que involucra el componente (por ej. al no entrar en mayor detalle en temas de financiación), como en su caso, el grado de desarrollo del componente (por ej. no haber aún una entidad coordinadora para el ApS).

⁴⁶⁰ Entendemos que refiere Deusto Campus, dado que algunos de sus miembros colaboran también en el Proyecto APS-UNIJES.

No obstante lo señalado, hasta el momento no se ha creado en Deusto una entidad coordinadora que asista, a nivel institucional, a los distintos involucrados del ApS para la implementación, desarrollo e institucionalización del ApS (sobre todo en asignaturas profesionalizantes, por lo que hemos venido señalando). Al respecto, una persona participante señaló que está, como mera idea, el proponer una estructura formal “identificable para los temas de ApS”, denominándola “el faro del ApS”. En relación con esto, otra persona expuso como posible idea el contar con un coordinador de ApS en las Facultades que diera apoyo, formación y monitoreo a los docentes, quien sería apoyado (aunque sin precisar por cuál área o persona)⁴⁶¹.

9.1.2 Narrativas de personas involucradas: ¿Dónde ubicar a la entidad coordinadora en Deusto, en caso de haberla?

En relación con este componente, es de señalar cómo tres participantes reflejaron la necesidad de que el VOA o un área en el ámbito académico colabore en el impulso del ApS en Deusto. Al respecto, una participante reflejó que el llevar estos temas desde funciones académicas, podría ser más favorecedor para generar movimiento, que desde una función no académica, brindando como ejemplo al equipo de *Uniservitate* (donde algunas de sus miembros son parte de la UID) por estar distribuidas entre distintas Facultades, fungiendo como “influencers” dentro de la Universidad.

Por el otro lado, otra persona participante reconoció que, si bien no estar en lo académico dificulta a la hora de impactar o poder concretar en torno al tema, considera que el estar posicionado desde el VCUA permite tener una visión más integral y transversal de la Universidad, y no “esa misión en compartimentos estancos que pueden tener los departamentos o las facultades”; señalando además un fácil acceso a las diferentes facultades “por ese papel como, más neutro”.

Lo anterior es relevante, pues como vimos en el marco teórico, uno de los puntos discutidos es dónde ha de estar posicionada una entidad coordinadora del ApS. Donde tanto la VCUA, como el VOA, tienen la posibilidad de colaborar de forma transversal con las distintas Facultades.

En diálogo con una de las anteriores personas, al referir qué vicerrectorado habría de llevar el ApS, señaló lo siguiente:

⁴⁶¹ Referencia que surgió al dialogar con dicha persona sobre cómo cambiar el hecho de que la investigación ocupa más las prioridades de los docentes.

(...) Que lo lleve uno [o] que lo lleve otro como Universidad a veces nos dan un poco igual, siempre y cuando trabajemos juntos, siempre y cuando cada vez que se vayan a tomar decisiones sobre APS no se olvide los unos de los otros, (...), por eso quién lo ha llevado hasta ahora, yo entiendo que lo seguirá llevando o igual de repente por la razón que sea se dice ‘oye no es mejor que esto ahora se lleva desde innovación y que se encargue desde los planes de formación’, (...) iremos viendo cómo lo organizamos, sobre todo porque cada vez está cogiendo más peso.

Adicional a lo anterior, la misma planteó “cuando las cosas cogen mucho peso necesitas una estructura muy fuerte”, señalando que la parte de formación (innovación docente) tiene una estructura muy fuerte aunque ello no significaba que fuera la que tuviese que llevarlo.

9.1.3 Narrativa de personas involucradas: Aspectos a considerar por la entidad coordinadora o en la estrategia de ApS

En la determinación del área que estará a cargo de la entidad coordinadora (de optarse por ésta), consideramos importante explorar qué aspectos del contexto universitario se han de tener en cuenta para orientarnos en la determinación de dicha área.

Para el caso de Deusto, una persona participante considera que, más allá de un tema de recurso económico⁴⁶², es necesario lo siguiente en un proceso de institucionalización (general, no sólo de ApS):

(...) para mí el *quid* de la cuestión (...) es que tú tengas una estructura con una cualificación suficiente que tenga una interlocución adecuada con los que toman las decisiones, o sea que se sienten en la mesa de los decanos o de los del equipo de innovación docente en la que están los vicedecanos de innovación docente, para poder hablar de estos temas, para saber lo que hacen, para proponerles cosas, para apoyarle para; pues lo que hace el staff.

En diálogo con la misma persona, se reflejaron otros aspectos a tenerse en cuenta, desde su percepción, ante una pretensión de establecer una iniciativa transversal como lo es una institucionalización: Primero, la necesidad ya sea de incorporar a personas que están en los equipos de los tomadores de decisiones (para la consecución de objetivos) o que la temática esté “sentada en las mesas donde se toman las decisiones sobre los planes”; segundo, tener presente la existencia de proyectos independientes que se generen en distintas áreas; tercero, la

⁴⁶² La misma no veía al tema de financiación como una inquietud, señalando que si el proyecto se justificaba bien, veía viable la financiación.

necesidad de contar con una definición del área, objetivos, presupuesto y personal; cuarto, la posibilidad de que otras funciones o prioridades retrasen la consecución de objetivos; y quinto, la novedad del área a cargo puede influir en el proceso, viendo mejor el que sea un área ya conocida dentro de la universidad. Cabe señalar que, con respecto a un equipo de trabajo para una iniciativa transversal, la misma persona veía necesario el que dicho equipo cuente con personas de todas las Facultades, aunado a hacer una reflexión sobre la colaboración de distintas iniciativas para potenciar entre éstas sus actividades.

Finalmente, es de señalar su referencia en cuanto a que “una cosa nueva tú no puedes imponerla”, yendo en línea con otro participante quien apuntó que todo cambio en el sistema genera una resistencia. De ahí la relevancia de atender los distintos componentes de esta dimensión.

9.2 Entidad creadora de políticas

En este apartado abordamos algunas referencias de políticas en torno al ApS en la Universidad, así como con respecto a si éste es considerado como un objetivo académico esencial en la misma. E incluimos la opinión de una persona participante que puede ser de interés para este componente.

9.2.1 Consideraciones generales: Análisis institucional

Se preguntó a participantes involucrados en cuestiones administrativas si había políticas dentro de la Universidad relacionadas al ApS, dando en algunos casos ejemplos de políticas relacionadas con el *servicio*, con la implicación en comunidad. Al respecto, un participante señaló como políticas el plan I+M (2016) (el cual ya no está vigente), y el plan RSU (ya abordado en otro capítulo). Otro hizo referencia del Boletín Oficial de la Universidad de Deusto señalando que éste contiene la normativa de la Universidad, y haciendo mención de venir en éste “un documento que habla de las prácticas”. No obstante lo anterior, una política de ApS o relacionada al servicio, no fue identificada por los participantes a los que se cuestionó, a lo que entendemos que el ApS se nutre de políticas generales de la Universidad. Por ello, consideramos importante que para futura investigación se ahonde en éstas, incluyendo cuestiones relacionadas con gestión de riesgos y cuestiones de responsabilidad, al no ahondarse en este estudio.

Cabe referir que en los Capítulos V, VI y VII se aborda si el ApS está o no presente en criterios relacionados con la revisión/promoción de profesorado o del expediente académico del estudiante.

Además del desarrollo de políticas oficiales, un punto que se aborda específicamente en la rúbrica de Furco (2002a) es con respecto a si el ApS es considerado un objetivo esencial por los comités tomadores de decisiones. Según algunos participantes, habrá comités o grupos de trabajo con *capacidad de decisión* donde en algunos casos puede surgir el ApS ya sea como ejemplo relacionado a comunidad universitaria, al desarrollo de estudiantes o como parte de los cambios en el MFHV. Cuestionando a dos personas líderes -que por su posición pueden formar parte de comité(s) tomador(es) de decisiones-, encontramos que una de estas personas considera que el ApS es “bien visto”, pero de ahí a que sea un objetivo educativo esencial, no se ha llegado a ello: “no hemos llegado a ese punto de institucionalización del ApS”; mientras que la otra persona refiere “se considera importante pero tampoco esencial (...) pero también hay otras cosas que se consideran importantes”.

En relación con estas prioridades, otra persona líder denota cómo en los últimos años ha habido en Deusto un enfoque importante en la investigación, del cual según la misma “corremos el riesgo de que [la docencia] se resienta”; aunque entre las prioridades institucionales percibidas por entrevistados, la investigación no se mencionó con la misma frecuencia que otras⁴⁶³. Independientemente de las prioridades que se tengan, cierto es que temas como la Agenda 2030 requieren de atención, el punto es ver cómo avanzan las universidades en ese sentido.

9.2.2 Narrativas de personas involucradas: Consideraciones al regular la experiencia de ApS

En el Capítulo VII mencionamos cómo una persona participante apuntó una necesidad de flexibilizar el ApS, cuestionando el estandarizar las evaluaciones de las experiencias de ApS o el intentar acomodar el ApS, por ejemplo, en criterios de un TFG convencional. Con su opinión nos reflejó que una estandarización o “excesiva regulación” implicaría el intentar acomodar al ApS en un molde predeterminado que termine por *afectar el servicio*. La persona participante refleja no ser partidaria de establecer indicadores de estandarización, tanto por la pluralidad de los proyectos de ApS, como por su experiencia (tanto en ApS como en otros

⁴⁶³ Ver Capítulo V para mayor referencia, incluyendo posibles razones de las prioridades que en dicho capítulo se señalan.

campos de trabajo) de que una estandarización o excesiva regulación hace que la experiencia *se caiga*. De lo anterior, aclara, “esto es una experiencia general de las universidades, no hablo de Deusto”.

Otra cuestión interesante que aborda la misma persona es con respecto a los comités que toman decisiones para las experiencias de ApS. Para ésta, es importante que quienes los conformen sean cercanos a las experiencias, para evitar propuestas que no tengan que ver con el “recorrido del proceso” y que terminen por entorpecer el desarrollo de experiencias más enriquecedoras para los involucrados: “yo solo puedo proponer si entiendo un proceso y me hago cargo de la dinámica del proceso.”

(...) yo creo que la proximidad con las entidades, la proximidad con los chavales, permite entender las necesidades del proceso y esto para el servicio es fundamental. Entonces, cuando las instancias decisorias tienen que estar en todo el proceso y hay que tener una mirada muy omnicomprendiva del proceso para poder decidir sobre ello, eso yo creo que es importante.

Esta reflexión supone la necesidad de tener un claro entendimiento del proceso y una mirada omnicomprendiva del mismo para la toma de decisiones en el ApS, una sensibilización a los tomadores de decisiones, como también se ha señalado en el marco teórico.

Con lo que expone, entendemos que el hablar de políticas para el ApS, implica también el introducir cambios en políticas existentes que permitan el impulso del ApS; haciéndonos ver esta última persona el poner atención en equilibrar al servicio cuando ello ocurra, y en sensibilizar a los tomadores de decisiones del proceso sobre el que se decide.

Ahora bien, ha de considerarse que se trata de la opinión de una persona participante, así como el que su iniciativa particular puede variar con respecto a otro tipo de iniciativas, pero que incluimos sus observaciones para abrir a la reflexión de qué tanto se puede enmarcar al ApS dentro de estándares y/o políticas ya existentes y el denotar la relevancia de explorar, analizar y dialogar cuando se presente la definición de políticas en torno al ApS o que influyan en éste.

9.3 Equipo de trabajo

En este componente abordamos sobre los equipos de trabajo que integran las iniciativas de ApS y en cuanto a su dedicación, de considerar que su labor influye en el proceso de

institucionalización. Resaltamos también sobre fortalecer la labor de los tutores académicos involucrados, en aras de fortalecer el ApS, en atención a una de las iniciativas.

9.3.1 Consideraciones generales: Análisis institucional

Hablar propiamente de personas dedicadas al impulso e institucionalización del ApS en el campus, es remitirnos en principio a la persona que, por parte de Deusto, co-coordina el Proyecto APS-UNIJES (que tiene impacto en Deusto). Al respecto, dada la dedicación que está definido le ocupe a la misma, podría señalarse que la co-coordinación está dentro de sus principales responsabilidades, según referencia de persona participante⁴⁶⁴.

Ahora bien, si consideramos los aportes e influencia de las distintas iniciativas de ApS o cercanas a éste en el proceso de institucionalización en Deusto, cabría mencionar cómo están conformados sus equipos de trabajo.

Entendemos que de estas iniciativas de ApS o cercanas a éste habrá miembros más directamente relacionados con el impulso del ApS, como lo son los coordinadores o responsables de dichas iniciativas, no obstante, también nos referimos aquí a las personas que fungen como tutores académicos en éstas (docentes-tutores para el caso de PSV), pues en el siguiente apartado se resalta la posibilidad de adoptar éstos un rol más relevante para el impulso de su iniciativa⁴⁶⁵.

En el Capítulo IV hacemos una descripción de las iniciativas de ApS o cercanas a éste y las personas que lo conforman. Se tienen iniciativas curriculares que son llevadas por una persona que coordina la misma y que se apoya de un equipo de personas que fungen como tutores académicos de los estudiantes⁴⁶⁶. Y por su parte en Deusto Campus, la iniciativa con ApS es llevada por colaboradores involucrados en el área de Solidaridad.

En general, las funciones de un coordinador son establecer el contacto inicial e invitar a las entidades sociales a participar, definir en conjunto con la entidad social las actividades en las que participan los estudiantes, gestionar en su caso la firma de los convenios de

⁴⁶⁴ Como ya hemos señalado en el Capítulo IV, en este proyecto otras personas de Deusto participan en los grupos de expertos y grupo de técnicos, no obstante, nos centramos en la co-coordinación al entender que es la que dedica mayor tiempo al proyecto, no confirmándose la dedicación del resto.

⁴⁶⁵ No obstante considere que este grupo de tutores también es considerado para la Dimensión II de profesorado.

⁴⁶⁶ Es de señalar que en una de las iniciativas, se intenta concentrar las actividades de índole solidario en uno de los tutores del equipo; mientras que en otra, la persona que coordina también funge como tutor para estudiantes de determinada Facultad, y en su caso, se apoya de otros tutores de haber estudiantes de otras Facultades. Estos dos casos, a diferencia de las otras iniciativas donde son más personas (que fungen como tutores solidarios) que conforman el equipo de trabajo.

colaboración entre la Universidad y la entidad social, lo relacionado a la selección y asignación de plazas a los estudiantes.

Para el caso de las personas que fungen como tutores académicos (resumiendo lo visto en anterior Capítulo), se encargan del acompañamiento y supervisión de la actividad del estudiante, de su evaluación y de tener el contacto con la entidad social asignada para el seguimiento de los estudiantes, en sí velar porque se cumplan los objetivos de la actividad aunque ha de considerarse que sus funciones varían según iniciativas (pues por ejemplo en las prácticas externas sus funciones están reguladas por el Real Decreto 592/2014); y también posibilitar espacios de reflexión (variando, según cada iniciativa)⁴⁶⁷.

Del personal señalado hay tanto PDIs como PAS. Para el caso de las iniciativas curriculares, salvo uno de los casos, ninguno tiene como dedicación principal la iniciativa de ApS o cercana a éste, sino que la actividad es sólo una parte de sus funciones. Mientras que, en el caso de Deusto Campus, Vuela es sólo una parte de las funciones de las personas involucradas. No obstante, lo anterior no significa que PDIs o PAS no puedan adaptar sus tiempos para una mayor dedicación⁴⁶⁸.

Por tomar una referencia, el equipo con mayor número de personas es el de la iniciativa de ApS transversal en la Universidad, el cual en uno de sus campus está conformado por 8 docentes-tutores apoyados por el coordinador del módulo. Pero el número de personas no es determinante de la dedicación en tiempo a la actividad, pues la dedicación en tiempo varía según la iniciativa y la función realizada.

Para el caso de la Unidad de Innovación Docente, si bien en el Capítulo VI se describen acciones que tocan al ApS (por ser una de las metodologías que se impulsan por la misma), no hay una persona como tal exclusivamente dedicada al ApS, sino que entre sus miembros hay personas que a través de acciones (ya señaladas) le dan un lugar⁴⁶⁹.

Así las cosas, no identificamos una persona o personas cuya *principal función* sea el impulso y la institucionalización del ApS *en Deusto*, aunque como señalamos del Proyecto APS-UNIJES, sí una persona de Deusto con una importante dedicación en éste, a influir en cierto modo en el impulso de la institucionalización en la Universidad. Y además de ello, distintas personas en Deusto que a través de sus iniciativas/acciones, le dan un espacio y/o

⁴⁶⁷ Ver Capítulos VI y VII para mayor referencia.

En relación con los tutores de entidades sociales, ver capítulo VII.

⁴⁶⁸ Un ejemplo de ello son los proyectos de innovación docente. Aunque entendemos que de haber una adaptación ésta habrá de atender las políticas respectivas de la Universidad.

⁴⁶⁹ No incluimos aquí respecto al personal a cargo del *hub* del proyecto *Uniservitate* al no versar su labor en el ApS de Deusto.

impulso al ApS en la misma. Cabe referir que, tanto en la dedicación como en la financiación de las dedicaciones no profundizamos al no ser propiamente un equipo de trabajo para la institucionalización del ApS.

Ahora bien, con respecto a contar con un cargo apropiado para poder influir propiamente en la institucionalización del ApS, han de considerarse los aspectos señalados en el componente de Entidad Coordinadora.

Cabe señalar que si tomamos como referencia el equipo que lleva el plan de RSU, transversal en la Universidad, está conformado por personas que no tienen una dedicación exclusiva a la actividad (variando la dedicación entre los integrantes), aunque según una persona participante se ha hecho una reflexión de la organización del equipo a fin de poder tener un mayor impacto dentro de la Universidad.

Lo anterior nos invita a reflexionar sobre *qué es lo que se adecúa mejor a la estructura/contexto* de una universidad que pretenda conformar un equipo de trabajo para la institucionalización del ApS y *qué experiencias similares han tenido otros* dentro de la misma que puedan apoyar en la definición de dicho equipo.

9.3.2 Narrativas de personas involucradas: Opiniones sobre dedicación y figura del tutor solidario

Para el impulso de una iniciativa -y en su caso la institucionalización del ApS-, se reflejó la necesidad de contar con personal que dedique tiempo a la misma: “si no tienes horas gente, cómo vas a hacer las cosas” (según una participante), “tampoco nos da para muchos proyectos nuevos por la capacidad que tenemos” (según otra persona participante). Lo que, según la referencia de dos participantes, ha limitado el poder hacer más/extender la actividad o en su caso, no poder llevar a cabo lo planificado. Para una de estas personas, si bien considera que las actividades son valoradas por la Universidad, apunta el necesitar de “más personas liberadas para desarrollar más propuestas y una implicación económica un poquito mayor en ellas”.

Por lo tanto, si la pretensión es la institucionalización del ApS en la Universidad, ello implicará una dedicación específica o mayor para el ApS y con ello, el adaptar las dedicaciones del personal que se determine o contratar más personal. La generación de más experiencias de ApS y su correspondiente apoyo institucional, vendrá aparejado de una necesidad de recursos, tanto en personal, económicos u otros.

Por otro lado, es importante tener una estrategia propia de ApS en la que el personal tenga claro el impulsar al ApS como parte de sus funciones, pues, por ejemplo, al preguntarse a una persona participante (que entre sus actividades está el ApS) si tenía como función el impulso del ApS, señaló no tener una encomienda específica para impulsarlo, pero que tenía la intención de fortalecer actividades en el tema.

En relación con adaptar la dedicación del personal mencionada anteriormente, es de resaltar lo señalado en cuanto a una de las iniciativas de prácticas de tinte solidario, que pretende darle una mayor fuerza a la figura del tutor de prácticas/TFGs. En esta iniciativa entendemos que se busca que la figura del tutor vaya más allá de la de un tutor convencional en aras de fortalecer el servicio, y por ende, con un reconocimiento en crédito docente adicional. Según participante, si bien en un inicio la búsqueda y acuerdos con entidades sociales fue mayormente desarrollada por el coordinador de la iniciativa (invitarlos a participar, definir actividades a realizar el estudiante, la temática de TFGs, etc.), la apuesta es que el tutor académico se encargue también de la coordinación con la entidad social; distribuyéndose entre el equipo de trabajo, no sólo el seguimiento con estudiantes y las entidades sociales, sino también la determinación junto con la entidad de las temáticas a abordar (ej. propuestas de TFGs al tener identificadas las necesidades de la entidad) y la búsqueda de “nuevos nichos”. Esto aunado a la pretensión de una mayor vinculación entre las prácticas y TFGs (guiadas por el mismo tutor).

Así, vemos relevante el reflexionar sobre un fortalecimiento de la figura del tutor de prácticas, TFGs o de otras iniciativas, que se refleje, en el diseño/logística de la relación con la entidad social, en la reflexión del estudiante esperada en el ApS, probablemente en la evaluación de aspectos más allá de la asignatura, y en la consecución de proyectos de mayor calidad e impacto; lo que entendemos podrían traer una mayor dedicación a éste. Un fortalecimiento de su labor en aras de fortalecer los servicios, de no residir en otros la responsabilidad.

Lo anterior lo vemos importante, si consideramos, por un lado, la limitación que pueden tener los tutores que pretendan ir más allá de la dedicación que les es concedida para una tutoría convencional, y por el otro, la relevancia que han resaltado dos participantes de otras iniciativas, en cuanto a las acciones de acompañamiento y seguimiento al estudiante para su reflexión y su aportación a la entidad y; de acercamiento con las entidades para el establecimiento de relaciones de confianza. Lo anterior, sin menoscabo de lo que la figura de coordinación podría traer a la iniciativa (ej. celebración de convenios, etc.).

9.4 Financiación

Más que hablar de si las iniciativas de ApS o cercanas a éste reciben *recursos fuertes* institucionales y/o *externos y de corto plazo* para su desarrollo y cuál de éstas es la principal, dada la naturaleza del tema y ser una cuestión que algunos de los participantes no pudieron precisar en sus entrevistas, abordamos aquí más bien algunos aspectos relacionados con la financiación para el ApS.

9.4.1 Sobre financiación de las iniciativas/asignaturas: Análisis institucional

Si nos centramos propiamente en iniciativas para el impulso del ApS en Deusto, hemos de hablar del Proyecto APS-UNIJES, del cual se señaló: “es la primera vez que un proyecto de la red Universidades Jesuitas de España (a partir de ahora UNIJES) recibe una financiación exterior” (Irigaray y Prieto, s.f.). Si bien dicha referencia no precisa el grado de financiación externa al Proyecto (ni lo abordamos aquí por lo ya señalado), es un ejemplo de cómo los proyectos para el ApS pueden ser impulsados mediante financiación externa. Cabe referir que el Proyecto APS-UNIJES es a tres años.

Con respecto a otras iniciativas de ApS o cercanas a éste, si bien no abordamos aquí los tipos de recursos que reciben, en torno a los gastos en iniciativas locales de índole curricular, se refleja como mayor gasto (de la iniciativa, no del ApS) la dedicación de personal (de Deusto) involucrado en la iniciativa; señalándose como gastos menores (de ser el caso) la formación, desplazamiento de personal y materiales. Para el caso de las experiencias foráneas, se señaló como gasto relevante, las becas o ayudas que se dan a estudiantes para su alojamiento, traslado o manutención (según la iniciativa). Es de considerar que los gastos dependerán del tipo de experiencia de ApS que se realice.

Por otro lado, centrándonos en las asignaturas profesionalizantes con ApS o cercanas a éste, una participante hizo ver que el profesorado no está acostumbrado a solicitar una financiación, aunque según la misma “hay convocatorias de cuando en cuando que tú las puedes aprovechar con este propósito”, señalando como ejemplos, a la convocatoria de Aristos Campus Mundus y la de los Proyectos de Innovación Docente de Deusto. Sobre esta última, la convocatoria para el curso 2020-2021 señala una ayuda por una cantidad hasta de 3.000 Euros por proyecto -que podría ser de ApS-, a destinarse a costes de personal (horas de dedicación docente), materiales, formación y otros recursos necesarios (UD-VOA, 2020); financiación que

incluso puede ser complementada con financiación adicional pública o privada (UD-VOA, 2020). Adicional a ello, recientemente se publicó una convocatoria para los premios de *Uniservitate* (Premio Uniservitate 2022), la cual reparte una cantidad económica para continuar o iniciar nuevos proyectos de ApS solidario en la Educación Superior católica (Uniservitate, s.f.).

9.4.2 Narrativa de personas involucradas: Consideraciones en torno a financiación

Con respecto a la financiación de las experiencias, el impulso del ApS puede requerir de mayor financiación para las nuevas actividades o el reajuste de lo que se ha venido haciendo; como así hizo ver una persona participante sobre la necesidad de un reajuste en las actividades para el siguiente curso, de compaginar nuevas actividades con las anteriores: “habrá que hacer un ajuste en todo ello, hasta qué punto puede participar la universidad y con qué (...)”.

Por otro lado, si bien una persona participante señaló que si un proyecto está bien justificado puede llegar a ser financiado por la Universidad, en atención a la referencia de otra participante, una *falta de tiempo* de los involucrados (por tener otras responsabilidades) puede desmotivar la búsqueda de financiaciones para esta clase de proyectos⁴⁷⁰. Lo anterior refleja una posible necesidad de apoyo para conseguir financiaciones, un aspecto en lo que podría apoyar una entidad coordinadora. Por otro lado, la financiación ha de venir acompañada de dedicación docente (ya sea como parte de la financiación o asumido el coste internamente) como se refleja anteriormente; pero también, como vemos en otros componentes, de esa capacidad de influencia y de colaboración con las áreas correspondientes.

9.5 Apoyo administrativo

En este componente nos centramos en las acciones que realizan los líderes administrativos de la Universidad⁴⁷¹ para hacer del ApS una parte importante y visible de la actividad universitaria. Entre los hallazgos, incluimos algunas referencias en cuanto al conocimiento del ApS por parte de los líderes, así como sobre la relevancia de su respaldo en este tipo de acciones.

⁴⁷⁰ La participante expuso, como idea, sobre una cátedra relacionada con esta temática, que a su entender “nadie lo ha propiciado”, dando como razones de ello el que no se haya pensado a quién pedir dinero o por falta de tiempo.

⁴⁷¹ Dando en algunas entrevistas ejemplos de líderes administrativos, a rector, vicerrectores, decanos, vicedecanos, directores de departamento.

9.5.1 Labor de líderes administrativos con respecto al ApS: Análisis institucional

Se preguntó a dos personas líderes su percepción con respecto al entendimiento del ApS entre los líderes administrativos de la Universidad y la posibilidad de confundirlo con otras prácticas como voluntariado o prácticas sociales, a lo cual, las opiniones se dividieron: por un lado, se señaló una confusión con verlo como un voluntariado y no entenderlo como una metodología educativa⁴⁷², confusión que por la referencia de participante parece estar relacionada con la modalidad de ApS del MFHV (actividades de tipo voluntariado); mientras que la otra persona tenía la impresión de que a nivel de gestión de dirección sí hay una distinción del ApS con las prácticas y el voluntariado⁴⁷³.

Lo anterior como vemos, es la percepción o creencia de dos líderes, que percibimos se alimenta de lo que piensan éstos en cuanto al ApS, por lo que lo procedente es la aplicación de un cuestionario a los líderes respectivos para conocer su opinión al respecto. No obstante, por lo que hemos venido analizando, consideramos importante que se definan unos criterios que dejen en claro qué entra y qué no como ApS en el campus, considerando las posibles confusiones denotadas en el capítulo V anterior, así como las diferencias entre iniciativas/asignaturas que son de naturaleza similar, como por ejemplo las diferencias entre las prácticas abordadas en este estudio.

Aunado a una claridad y con ello una sensibilización a líderes administrativos que les facilite una distinción entre las experiencias de este tipo, vemos también importante la sensibilización a los líderes sobre los alcances que puede tener el ApS y su institucionalización, como por ejemplo, los recursos que una institucionalización le implicaría a la Universidad.

En cuanto a las acciones que hacen los líderes administrativos para impulsar o dar visibilidad al ApS, dos participantes señalaron que la actuación de aquéllos es más a nivel de toma de decisiones y no en lo operativo (realizado por otros), donde uno señaló el que *dejan hacer*⁴⁷⁴ la actividad y facilitan la financiación para la misma.

⁴⁷² “(...) yo creo que no se diferencia, (...) creo que bueno pues hay una persona que está en una entidad haciendo una acción de ayuda a los demás y con eso está aprendiendo, entonces eso es APS y eso es voluntariado, y eso es lo que hay, entonces yo creo que eso es lo que se entiende, no se entienden que sea una metodología (...)”. También mencionó que, en cuanto a líderes administrativos, se sabe por algunos lo que es el ApS y con respecto a otros, refleja el tener duda.

⁴⁷³ En la distinción que brinda esta persona líder, la reflexión crítica derivada de la mezcla entre el aprendizaje y el servicio y el realizar “el aporte” es lo que entendemos señala como punto diferenciador de las prácticas, “en otros ámbitos igual no se exige, tú tienes unas prácticas, se hace una evaluación y ya está (...)”. No obstante, no queda claro a qué se refiere con “el aporte” pues pone como ejemplos un “un paper, desde una reflexión conjunta, etcétera”.

⁴⁷⁴ Lo que también fue referido por otra participante distinta a estos dos.

Según referencia de cuatro participantes, dos de los ejemplos claros del apoyo por parte de líderes administrativos en Deusto son los proyectos de APS-UNIJES y el *hub* de *Uniservitate*, al posibilitar *la entrada a dichos proyectos*, e incluso, para el caso del *hub*, el que una de las personas líderes promoviera la adopción de la iniciativa en Deusto. Proyectos que, para una de los participantes, ayudan a que se visibilice el ApS, y que para el caso del proyecto APS-UNIJES busca el impulso del ApS dentro de la Universidad por las acciones que se están emprendiendo.

Como ya se ha visto anteriormente, el tema social en la Universidad claramente es impulsado por el Vicerrectorado de Comunidad Universitaria, ante los diversos proyectos que desprenden del mismo (Deusto Campus, MFHV, RSU, Proyecto APS-UNIJES, etc.), al llevar éste la identidad y misión de la Universidad; aunque también como veremos, hay involucramiento de otras personas líderes, como lo sería el Vicerrectorado de Ordenación Académica, a través de la Unidad de Innovación Docente (y por ende, del *hub* de *Uniservitate* asumido por algunos de sus miembros).

Para una de las personas líderes señaladas anteriormente, otro reflejo del apoyo es la modalidad de ApS en el MFHV; iniciativa que ha logrado aplicarse de forma transversal en la mayoría de las titulaciones de grado (cediendo las Facultades un espacio al MFHV) y mantenerse (con algunas adaptaciones) por más de 10 años. En relación a esto, un participante señaló como ejemplos de apoyo administrativo, las menciones del ApS y de la modalidad ApS del MFHV en discursos de apertura de curso desde hace 10 años⁴⁷⁵, en la celebración de Santo Tomás de Aquino, o el apartado del MFHV que aparece en la memoria de la Universidad “con un tratamiento diferenciado”: “hay una visibilización institucional discreta tampoco es que en la Universidad y su, esté haciendo bandera de identidad de esto, pero hay un reconocimiento institucional y una visibilización del programa”.

Cabe señalar que en algunos comunicados se han identificado menciones del rector en cuanto al servicio o impacto social, que consideramos favorecedor para reflejar la relevancia de estos temas, en los que el ApS es una posible herramienta. Específicamente en ApS, un ejemplo claro es la participación que tuvo el rector en el *I Simposio Global UNISERVITATE* celebrado en los días 29 y 30 de octubre del 2020 (CLAYSS, 2021); siendo mencionado el rector como “probablemente, uno de los más abanderados”, por otra persona líder. También, cabe incluir un ejemplo, según participante, de cómo una de las altas instancias canalizó a otra área una solicitud de colaboración (relacionada con el ApS) que hizo una entidad social.

⁴⁷⁵ La mención del ApS en discursos también fue hecha por otra participante.

Si bien no como un ejemplo de apoyo al ApS, pero sí de colaboración entre líderes en torno a éste o con posible impacto a éste, se refleja en una de las iniciativas cercanas al ApS, que es dinamizada por una Facultad (en específico un vicedecanato) con el impulso del VCUA⁴⁷⁶. Lo que nos recuerda a lo visto en marco teórico en relación con que el respaldo a este tipo de temáticas no ocurra sólo desde un líder individual sino de una forma más extendida.

Todo lo anterior son menciones de ejemplos de cómo se incluye el ApS o acciones ligadas al servicio en el actuar de algunos líderes administrativos, no obstante, esto no implica que no se requiera de una mayor actuación para hacer al ApS una parte relevante del quehacer universitario, sobre todo para el caso de las asignaturas profesionalizantes, que si bien por lo analizado en el estudio entendemos hay una pretensión de fortalecer este ámbito, es importante se consoliden más acciones en torno a éstas, de haber una pretensión por institucionalizarlo. Para ello, consideramos relevante el apoyo del liderazgo administrativo, dado referencias hechas en componentes anteriores (ej. llevar las iniciativas a las mesas donde se toman las decisiones para que puedan prosperar o el incorporar a tomadores de decisiones de Facultades en éstas, etc.). Un apoyo que además del respaldo, se refleje en otros componentes, como en financiación, personal y políticas.

Como vemos, las anteriores referencias son más en relación a rectorado y vicerrectorado, en cuanto a los decanatos también se abordará en el componente de *Apoyo de Facultades/Departamentos*.

9.5.2 Narrativas de personas involucradas: Percepciones sobre apoyo de líderes administrativos

Para el caso de las asignaturas profesionalizantes, la percepción del apoyo administrativo puede variar a lo señalado, pues, por ejemplo, para una docente ha habido un recorrido del ApS en el transcurso de los años “que ha costado” aunque hoy en día lo percibe ya socializado por razones del tiempo que ha pasado y de una mayor importancia del aprendizaje experiencial; y otra docente ve un reflejo del apoyo administrativo a través de la innovación docente y la estrategia universitaria. Pero, por otro lado, una docente considera no haber apoyo; mientras que otro considera que se podría hacer más y que si bien las “competencias prosociales” están en la misión y mensajes de la Universidad, el docente lo hace por iniciativa propia, sugiriendo que, canales o propuestas para los más reticentes (como por

⁴⁷⁶ Donde una persona participante refleja que la concreción de la iniciativa se logró gracias al diálogo entre el vicedecanato con otras dos personas líderes de la Universidad.

ejemplo un reconocimiento), podrían favorecer a ello. Y, por su parte, otra docente más dio un ejemplo de respaldo y apoyo al proyecto de ApS a través del agradecimiento de un líder a los estudiantes, aunque indicando que en otra ocasión no hubo dicha participación. Así, las percepciones entre docentes varían.

Si bien algunos refieren que el ApS es importante para la Universidad por el tipo de institución que es⁴⁷⁷, al momento de ponerlo en práctica, de bajarlo a la realidad, se reconoce que hay dificultades; pues, por ejemplo, una de las personas líderes señaló la “complejidad de gestión” del ApS versus una asignatura tradicional (en relación con la búsqueda de prácticas, la celebración de convenios con las entidades sociales). También es de considerar el *peso* que representa para una titulación ceder espacio de su programa académico, viendo un participante a los 12 ECTS logrados por el MFHV como un hito. En línea con lo anterior, es de considerar la referencia de líder, en cuanto a que el ApS “se considera importante pero tampoco esencial (...) pero también hay otras cosas que se consideran importantes”. Así, en esta cristalización *del dicho al hecho*, hay que ser conscientes de otras prioridades o cuestiones por atender, como de lo que presupone para una universidad “bajarlo a la realidad”; pero también cuidar no desalentar a los distintos involucrados (que se perciba como retórica).

Finalmente, hemos de incluir la opinión de una persona participante en cuanto al respaldo que considera debe haber en un proceso de institucionalización, quedando reflejado el contar con una sensibilización, convencimiento y derivado de ello, respaldo institucional (incluyendo a los tomadores de decisiones), para avanzar en un proceso de institucionalización del ApS.

(...) en un proceso de institucionalización, todos los niveles tienen que estar implicados de una u otra manera y por supuesto que tiene que haber el visto bueno y la apuesta de la institución por esta metodología. Y si no se conoce, y si no hay un visto bueno, pues es que va a llegar un momento en que no se va a poder seguir dando pasos si no hay esa visión positiva, esa certeza o esa creencia de que efectivamente pues sí que es una metodología que queremos incorporar y que queremos trabajar (...).

⁴⁷⁷ Acorde con referencias de dos participantes, ligado a la identidad y misión de la misma.

9.6 Apoyo de facultades y/o departamentos académicos

En este apartado hacemos referencia a las oportunidades en ApS impulsadas desde las Facultades o departamentos (las consideradas en este estudio), el tipo de apoyo brindado por éstas (sin adentrarnos a la parte financiera), y hallazgos en torno a su involucramiento.

9.6.1 Sobre el apoyo de las Facultades en la Universidad: Análisis institucional

El desarrollo e impulso del ApS ha recaído mayormente en el VCUA como parte del compromiso comunitario de Deusto; y en cuanto a las asignaturas profesionalizantes con ApS o cercanas a éste, entendemos su implementación depende de la motivación de cierto profesorado (donde acciones que pueden llegar a motivarlo, como de la UID y Proyecto APS-UNIJES, no son de las Facultades). De haber una actuación de las Facultades/departamentos entendemos ésta se refleja mayormente en un dejar hacer para las asignaturas profesionalizantes, con algunas contribuciones en las prácticas solidarias y en el MFHV, cómo se refiere más adelante.

Lo anterior no implica que no se piense involucrar a las Facultades en el ApS de Deusto, puesto que de referencias de algunos participantes se desprende la necesidad de hacerlo, aunque cabe explorar el alcance que tendría su involucramiento, pues si vemos la rúbrica de Furco (2002a) su implicación se enmarca en ofrecer oportunidades de ApS incluidas en el programa académico y/o en el financiamiento de la actividad.

Centrándonos en las iniciativas de ApS o cercanas a éste, la colaboración de las Facultades varía. En cuanto al MFHV, si bien las Facultades han cedido un espacio en su programa académico para su incorporación, ya el impulso y la gestión de la modalidad de ApS ha dependido (hasta el curso 2020-2021) del VCUA. Según una persona participante, la implicación de las Facultades ha sido en cuanto a facilitar algunos de sus docentes para las asignaturas de dicha modalidad y la liberación de los créditos docentes para que éstos colaboren. En relación a esto, otra persona participante señaló que la dedicación docente *en el MFHV* podía ser cubierta por Facultades aunque también por el VCUA dependiendo del caso (sin precisar de la modalidad de ApS); aunque con la migración del MFHV a la CCSSHH - entendemos a ocurrir en el curso 2021-2022-, sería uno de los temas a definir. Una migración que según una de las anteriores personas sólo será en cuanto a la gestión ordinaria por lo que continuará dependiendo del VCUA.

Otras colaboraciones son: el que la Facultad de Derecho ha creado una Clínica Jurídica para ofrecer experiencias de ApS locales, con una expresa referencia del ApS; la DBS ha dinamizado la iniciativa de prácticas solidarias internacionales; mientras que en las prácticas CAFyD se incorporó a entidades sociales ante la inquietud de algunos de sus integrantes por apoyar a dicha sector.⁴⁷⁸ Más allá de estas iniciativas, hay Facultades que pueden estar involucradas en las Prácticas Solidarias Nacionales o en las PSI (Facultades ajenas a la DBS), donde su colaboración se traduce en cuestiones relacionadas a la selección de estudiantes, convenios, tutoría académica, etc.⁴⁷⁹

Enfocándonos en las asignaturas profesionalizantes con ApS o cercanas a éste, la sensación de apoyo por parte de los departamentos académicos/Facultades está dividida entre docentes entrevistados; por un lado, dos docentes que no ven un apoyo o involucramiento por parte de la Facultad/departamento; y por el otro, quienes ven un apoyo que se refleja en un *dejar hacer*, como por ejemplo el respaldo y agradecimiento señalado por una docente, o la firma del convenio por parte del decano (para la experiencia de ApS) señalado por otra docente.

9.6.2 Narrativas de personas involucradas: Algunas consideraciones en torno a apoyo decanal / departamental

Distintas temáticas surgieron en el diálogo sobre el apoyo departamental/Facultad; algunas ya señaladas en otros apartados que aquí profundizamos.

a) **Otras prioridades de las Facultades.** Si bien una persona participante considera que el ApS es bien visto dentro de la institución y que difícilmente puede ser visto de forma negativa, también señala que otra cosa es bajarlo a la realidad de las Facultades por otras prioridades. En relación con esto, un participante señaló que el hecho de contar con iniciativas de ApS desde la VCUA puede relajar a las Facultades/departamentos en su involucramiento en estos temas.

Esta cuestión de prioridades nos recuerda a dos personas participantes que hicieron ver que su actividad en estos temas no era valorada de la misma forma que otras actividades, señaladas con anterioridad.

⁴⁷⁸ Ello no quiere decir que otras Facultades no integren entidades sociales como parte de las prácticas, pero que, entendemos a las aquí señaladas como ApS o más cercanas a éste según lo señalado en el Capítulo III.

⁴⁷⁹ Otra implicación de menor relevancia, la encontramos en una iniciativa en el que la Facultad ha de autorizar que docente(s) acudan a experiencias de este tipo para acompañar a los estudiantes, como sucedió con una docente invitada.

Si bien algunos docentes refirieron sobre el ser bien visto el ApS, lo anterior, ligado a las otras muchas cosas que tienen las Facultades (según mención de participante), nos invita a reflexionar sobre cómo dar mayor peso a este tipo de iniciativas en las Facultades; recordando en relación a esto, la recomendación de otra persona participante en cuanto a mostrarle a las Facultades cómo incorporarlo en su labor, y, para el caso del ApS, en reflejar el potencial que puede tener en la docencia.

b) **Sobre la inclusión del ApS en el programa académico.** Algún que otro docente de asignatura profesionalizante señaló no incluir al ApS en el programa de la asignatura, de lo cual, una participante mencionó dejar el proyecto *genérico* para dar oportunidad a posibles modificaciones; mientras que otra mencionó comentarle a los estudiantes sobre el ApS ya en el aula. Esta posibilidad de modificaciones, ya sea por imposibilidad del docente o de la entidad social (como señaló la participante), puede ser una barrera para su inclusión en el programa académico.

Entendemos que la integración explícita del ApS en el programa oficial, se puede hacer tanto para asignaturas obligatorias, como optativas (esto último, como sucede con PSV⁴⁸⁰). No obstante, es de explorar sobre lo que representa incorporar el ApS en los programas académicos formales, tanto por los recursos a destinarse para *asegurar la actividad*, como si ello implica el usar el ApS en cada curso, en todos o algunos grupos, etc.

c) **Sobre la comunicación con las Facultades.** Otro punto a explorar es el entender qué tanta implicación se espera de las Facultades/departamentos en las experiencias de ApS; si ésta se traduce en financiar y respaldar las experiencias, darles un lugar en el programa académico, o si incluso ha de estar detrás del impulso de las mismas. También en cuanto a sus responsabilidades en torno a la logística de las experiencias y cómo podría apoyar/reemplazar en ello una entidad coordinadora de nivel institucional.

Lo anterior lo señalamos pues, si bien en tres entrevistas se refleja una falta de comunicación entre las personas a cargo de las experiencias de ApS o cercanas a éste y su respectiva Facultad/departamento, es importante reflexionar cómo han de contribuir las Facultades en este tipo de experiencias o si en su caso, lo asume otra área de apoyo (como lo podría ser una entidad coordinadora). También explorar si, razones como, no requerirse a la Facultad de apoyo económico, el tipo de experiencias de ApS (por ej. una interacción con la

⁴⁸⁰ Esto al consultar la asignatura de PSV en las memorias de los grados de Derecho y ADE (UD, 2022a; UD, 2022b).

entidad mayormente en aula o de forma digital) o los tipos de indicadores que evalúan las Facultades, son factores que influyen en la comunicación entre éstas.

Así, vemos relevante explorar qué interacciones se esperan de las Facultades en temas de sensibilización, logística, financiación, evaluación, etc., lo que entendemos dependerá de la estrategia de ApS que se adopte (por ej. si habrá o no una entidad centralizada, con coordinadores en las Facultades o ambos); cuestión que consideramos importante tener definido tanto por la claridad al docente y la calidad de las experiencias, como por cuestiones de responsabilidad, gestión de riesgos, etc. que asume la institución educativa, entre otras.

d) **Sobre la migración de las experiencias de ApS a la Facultad.** Anteriormente señalamos que la gestión ordinaria del MFHV pasará a la CCSSHH. Al respecto, de dos participantes se reflejó las razones de dicha migración: el que haya una coherencia con la materia del 4º año del MFHV que es gestionada por un centro de la CCSSHH; para la mejora en la gestión, toda vez que la Facultad abordará las cuestiones administrativas; y para permitir a aquellas personas que no estaban adscritos a una Facultad, el poder estarlo, lo que resulta benéfico en términos de desarrollo profesional. De lo anterior, si bien la infraestructura de las Facultades puede facilitar por ejemplo labores administrativas, así como darle un lugar al docente en una Facultad, vemos valioso de este punto la colaboración entre las áreas (VCUA y Facultad), y de ser el caso, el hacer camino para ir incorporando o cediendo este tipo de iniciativas a las Facultades.

e) **Sobre las barreras entre Facultades.** Anteriormente mencionamos unas iniciativas impulsadas desde las Facultades, las cuales pueden inspirar a otras a realizar algo similar o en su caso, que la iniciativa se extienda a otras Facultades. No obstante, más allá de una posible limitación en cuanto a la disponibilidad de las entidades sociales para colaborar con distintas Facultades, han de considerarse posibles limitaciones entre las misma Facultades.

Una de estas limitaciones la expuso una persona participante, donde al extenderse la invitación a otras Facultades, señaló que si bien “a la mayoría les gusta la idea”, no fue posible acordar con otras, por incompatibilidad de plazos, o porque “hay algunas pues, son más complicadas o por su naturaleza pues quizás no les encaje tanto”.

Esto, también abarca el tema de las prácticas extracurriculares, pues en una de las iniciativas, en una Facultad sólo pudieron hacerse las extracurriculares por la incompatibilidad de plazos en las curriculares. Al respecto, ha de valorarse qué ocurriría en caso de que tampoco hubiese oportunidad de incorporar las extracurriculares de otra Facultad en una iniciativa de ApS.

Por su parte, una persona participante de otra iniciativa expuso cómo a pesar de haber una pretensión por abarcar a estudiantes de otras Facultades, no lo veía posible, mencionando entre las razones, el hecho de que “cada Facultad paga su aprendizaje y servicio” y con ello, la pretensión de que el fruto de la experiencia recaiga en la Facultad del estudiante por ser la que financia⁴⁸¹; sugiriendo reflexionar una posible transversalidad del ApS a fin de poder realizar estas colaboraciones.

(...) yo creo que ahí, tiene que haber una reflexión a nivel transversal de la Universidad, en donde el aprendizaje y servicio no tenga departamentos, no tenga cajones estanco, (...) si no que las experiencias de aprendizaje y servicio puedan ser transversales a toda la Universidad (...) no sé si podemos darle una vuelta a esto del aprendizaje y servicio como transversal, sin perder la Facultad.

Lo anterior resulta relevante no sólo por hacer ver una posible barrera, sino porque invita a explorar qué aspectos dejar del lado de las Facultades y qué del lado institucional, dada su transversalidad.

9.7. Evaluación

El Capítulo IV incluye algunas referencias sobre la evaluación hecha a los estudiantes que participan en las iniciativas de ApS o cercanas a éste, específicamente en el aspecto académico. En este apartado profundizamos en cómo son los esfuerzos de evaluación que se emprenden en Deusto y aspectos a considerar dado referencias de participantes.

9.7.1 Esfuerzos de evaluación: Análisis institucional

En atención a lo visto en iniciativas y asignaturas en ApS o cercanas a éste, entendemos que aún no hay esfuerzo, a nivel campus, que sistematice la evaluación con respecto a la cantidad y la calidad de las experiencias de ApS. No obstante, como refiere participante “puede haber (...) evaluaciones particulares de cada una de las iniciativas”⁴⁸². Es de precisar que por dicho esfuerzo a nivel campus, no nos referimos a que las iniciativas se evalúen de un mismo modo, pero sí que haya unos mínimos comunes que respondan a una estrategia que sirva para la institucionalización del ApS.

⁴⁸¹ Que para participante resulta lógico al ser la que financia la asignatura. Otra de las razones fue, el tener la Facultad otras prioridades

⁴⁸² La persona participante señaló además el no haber “una única evaluación sistematizada”.

Ha de considerarse que el proyecto APS-UNIJES pretende tanto mapear las experiencias de ApS (lo que reflejaría una cantidad de las mismas), como poner en común herramientas de evaluación de cada centro para con ello determinar si es posible contar con criterios comunes entre los centros participantes.

Con respecto a la evaluación en torno a los proyectos de ApS, que se realiza de forma independiente entre iniciativas, una primera similitud es el que los estudiantes llenan una *memoria final* que, si tomamos como referencia la memoria de prácticas acorde a normativa abarca aspectos tales como: descripción de las actividades, la valoración de lo desarrollado con los conocimientos/competencias, las aportaciones en aprendizajes, sugerencias de mejora, etc. (artículo 14 del Real Decreto 592/2014).

La memoria final es evaluada por el tutor/docente-tutor académico, además de evaluar éste otras actividades mayormente académicas (según la iniciativa). Resulta interesante cómo en una iniciativa, se solicita a estudiantes hacer una reflexión en la memoria final *desde la experiencia vivida*, es decir, considerando también los aprendizajes/experiencia no propiamente académicos, según no los hizo ver una persona participante.

Cabe precisar cómo en una iniciativa se hizo mención de una evaluación por parte del estudiante en torno a la experiencia, valorando aspectos como la formación para la actividad en campo, la experiencia en terreno, el programa como tal, da sugerencias de mejoras, etc. En otra más, el estudiante también evalúa la actividad y a la entidad, existiendo una pretensión de reunir a éstos, una vez pasada la actividad, para que compartan en grupo con otros estudiantes las experiencias vividas.

Ahora bien, en cuanto a aspectos *por valorar la entidad social*, en una de las iniciativas se lleva a cabo una reunión bi-anual con entidades sociales a fin de conocer su retroalimentación en torno a las experiencias (para lo cual se les comparte un formato), además de agradecerles a éstas por su participación; quienes no pueden asistir, también reciben el formato, a fin de conocer su opinión. En otra más se envía a entidades un formulario para la valoración de la actividad y del estudiante. Cabe precisar que en las prácticas, la entidad social ha de emitir informes sobre la actuación del estudiante (Real Decreto 492/2014). Así, una variedad entre iniciativas denota la posibilidad de un intercambio entre éstas para homologar indicadores de evaluación que resulten de interés, atendiendo a su vez cuestiones de normativa (por ejemplo, para el caso de las prácticas).

Así identificamos como hay valoraciones desde formatos o formularios, tipo encuestas, como también reuniones (ya sea grupales o en lo individual [tutores con estudiante] para intercambiar sus opiniones, lo cual varía según iniciativa.

En cuanto a las asignaturas profesionalizantes, por mencionar algunos ejemplos, en dos asignaturas participantes señalaron una evaluación enfocada en el proyecto desde el lado académico, con reunión informal con la entidad social (una vez finalizado el proyecto) a modo de retroalimentación⁴⁸³. En otra asignatura, para evaluar el proyecto se evalúa la intervención hecha por los estudiantes y además, cómo éstos han recogido las necesidades, entendido al colectivo y evaluado la intervención; aunque la entidad social no colabora en dicha evaluación ni tiene una retroalimentación con el docente (pues el contacto lo tiene con los estudiantes). Así, entendemos que la evaluación de la asignatura, y por ende del proyecto de ApS, lo determina el docente, pudiendo variar entre asignaturas, aunque en la infografía de ApS que recoge la UID, la fase de evaluación implica el responder si se ha logrado el objetivo de aprendizaje, los aprendizajes personales y competencias desarrolladas en los estudiantes, el valor aportado a la comunidad y cómo ha ido el proceso. (UNIJES, s.f.e).

Así, tanto por los criterios de la UID, la independencia entre iniciativas para la evaluación, como la pretensión de la rúbrica de Furco (2002a), consideramos importante el explorar la determinación de indicadores comunes y de interés a ser homologados, entre las iniciativas/asignaturas, sobre todo en cuanto a cantidad y calidad de las experiencias (como reflejo de la extensión y justificación del ApS), aunque como ya señalamos considerando lo que traerá el Proyecto APS-UNIJES a la evaluación en Deusto, así como también las diferencias entre experiencias, como se hace ver más adelante. Esto, tanto para la justificación/mejora del ApS como parte de un proceso de institucionalización, pero también para atender otros esfuerzos de reporte de la Universidad, tanto a sus grupos de interés como para acreditaciones y rankings.

Lo anterior lo señalamos también, al considerar la referencia de una persona participante que si bien había segregado cifras de ApS de su iniciativa para una actividad específica, no pensaba hacerlo de forma continua/establecida al no ser un indicador que le interesase -lo que tiene sentido, si no se le solicita-; así como de otro, que mencionó hacer un seguimiento informal a ex-alumnos que continuaban en el ámbito relacionado con la iniciativa⁴⁸⁴, en caso de que ello le sirviese para aplicar a una financiación, pero no lo realizaba de forma sistematizada por no ser el objetivo del programa y haber otros canales de interacción con éstos. Así, se puede estar desaprovechando el medir indicadores que a la Universidad le interese monitorear y/o reportar. También, una determinación de indicadores comunes aclararía

⁴⁸³ Retroalimentación en cuanto a preguntar sobre la efectividad del servicio, cómo se había sentido la entidad o qué tal había ido la colaboración.

⁴⁸⁴ Por ejemplo, a través de cartas de recomendación.

a los involucrados qué requisitos mínimos ha de tener la experiencia para ser considerada como ApS y además un ApS de alta calidad.

En cuanto a la difusión de los resultados, en el Capítulo IV señalamos sobre una presentación de avances del Proyecto APS-UNIJES. En las Memorias RSU se han venido reportando el número de estudiantes que integran las asignaturas de 2º año del MFHV (UD, 2017, 2018, 2019), cifra conjunta que junto con las actividades de Deusto Campus se presentan en el Anuario 2021 (aunque sin separar cifras específicas del ApS como tal⁴⁸⁵) (UD, 2021b); y en algunos comunicados de Deusto (UD, 2019f, 2020d, 2021a) y póster de buena práctica (Asenjo y Sánchez, s.f.), vemos identificadas cifras en cuanto al número de estudiantes que colaboran, de cuatro iniciativas⁴⁸⁶ (y en uno de los casos, el número de proyectos). Así las cosas, se tienen datos difundidos de forma esparcida que vemos relevante (junto con otros de interés) sistematizar para visibilizar una actuación conjunta y comparable en ApS. Por otro lado, es de señalar que uno de los participantes comentó presentar un informe anual de los resultados de la iniciativa a una alta instancia tanto de su Facultad como de un Vicerrectorado, por lo que la difusión sugerida también puede involucrar un reporte a los grupos de interés internos (en este caso a líderes).

9.7.2 Contribución a entidad/comunidad: Análisis institucional

En relación con las contribuciones a entidades sociales y/o sus destinatarios derivadas de los proyectos de ApS o cercanos a éste, se encontraron de participantes referencias sobre: apoyo por parte de los estudiantes con un servicio tipo voluntariado⁴⁸⁷; actividades con colectivos; sensibilización a colectivos u otros agentes; materiales audiovisuales; generación de informes/planes/materiales para consulta de entidades sociales; apoyo en recaudación de fondos; recomendaciones de mejora a la entidad social⁴⁸⁸; uso de la información de TFG para robustecer las contribuciones de una entidad a un determinado proyecto, para usarse con beneficiarios o para robustecer el proyecto en el cual el estudiante colaboró; investigación; etc. De una forma indirecta, están como contribuciones a las entidades sociales, la sensibilización de los estudiantes, conocer la perspectiva o visión de los jóvenes estudiantes, atraer

⁴⁸⁵ Hay un apartado de colaboración curricular y otro de voluntariado internacional, aunque sin precisar qué de ello es ApS.

⁴⁸⁶ En el póster también se incluye el número de entidades colaboradoras.

⁴⁸⁷ Bajo el entendido de ser un espacio de aprendizaje para el alumnado (concretarse el ApS).

⁴⁸⁸ Ya sea el estudiante proponiéndolas directamente a la entidad social o que, al explorar su proceso las opiniones de estudiantes sirvan como evidencia de los aspectos a mejorar en la misma.

voluntarios/partidarios a la entidad social; así como la oportunidad de acceder a otros espacios dentro de la Universidad, como la investigación.⁴⁸⁹ Sobre dichas contribuciones un punto que percibimos, para el caso de las asignaturas profesionalizantes, fue predominar la colaboración de los estudiantes con la entidad social, que si bien tiene un impacto indirecto a sus destinatarios, y cuestiones de pandemia pudieron haber influido, vale la pena reflexionar sobre una mayor colaboración directa con los destinatarios, claro está teniendo presente que el *servicio* va ligado a un proceso formativo y la toma de medidas tanto para la no afectación a dichos destinatarios, como las relacionadas a cuestiones de logística.

Si bien la rúbrica de ApS de Furco (2002a) no refiere expresamente sobre la medición de impacto social (a diferencia de otra rúbrica de community engagement más reciente), la rúbrica de la calidad de las experiencias de ApS de Campo (2015) sí incluye al respecto. En relación con esto, de las referencias en anterior apartado respecto a lo que llega a evaluar la entidad social en la iniciativa, se desprende la necesidad de explorar cómo medir el impacto o contribución⁴⁹⁰ social de las experiencias de ApS, más allá de la satisfacción de la actividad o de contribuciones *percibidas*⁴⁹¹, y sobre cómo sumarlo a los esfuerzos de la Universidad en temas de impacto social. También explorar, cómo acercar aún más a las entidades en las evaluaciones, que si bien ello puede variar entre iniciativas/asignaturas⁴⁹², ver cómo fortalecer la actuación de la entidad/beneficiarios al evaluar tanto a estudiantes (también en competencias sociales/personales), el impacto social y la iniciativa; claro está considerando la disponibilidad de éstos para ello.

De lo anterior, vemos interesante los resultados que se generen por parte de la comisión de medición de impacto para el Proyecto APS-UNIJES en cuanto al intercambio de experiencias de evaluación entre centros, pues por ejemplo en uno de los centros se hace una medición del retorno social de experiencias de ApS (Delfa y Ballesteros, 2020). Así, no sólo vemos interesante el intercambio de experiencias a nivel interno, sino también lo que puede resultar con otros centros.

⁴⁸⁹ Lo aquí señalado en atención a entrevistas a estudiantes, entidades sociales y docentes/tutores; así como de buenas prácticas de ApS de Jornada de Innovación Docente señaladas en el capítulo IV.

⁴⁹⁰ Decimos contribución, en atención a la interpretación de un impacto como algo en el largo plazo (en atención a referencia en Carnegie Foundation, 2020).

⁴⁹¹ Al ser algo que se le cuestiona a la entidad, a través de la encuesta.

⁴⁹² Por ejemplo, en las prácticas, el tutor de la entidad ha de emitir un informe valorando las competencias de los estudiantes (artículo 13 del Real Decreto 592/2014), pero en este caso su colaboración es mayor que con respecto a otras iniciativas. Por otro lado, en asignaturas profesionalizantes, de los docentes señalados no se identificó colaboración de la entidad en la evaluación a estudiantes, pero en otra asignatura sí, según referencia de participante. Cabe referir que en una buena práctica publicada en UD-Unidad de Innovación Docente (2020) se identificó la colaboración de la entidad en la evaluación.

9.7.3 Narrativas de personas involucradas: Sobre flexibilizar la evaluación

En el Capítulo VII abordamos cómo una persona participante propone la flexibilización en cuanto a la evaluación de las experiencias de ApS. En cuanto a su opinión de establecer indicadores para las experiencias señaló: “me resulta complicado estandarizar ciertos productos”, sobre lo cual, refiere que, si bien la introducción de estándares en determinada iniciativa tiene un “potencial potente” también puede “cargarse proyectos que no están suficientemente maduros”:

(...) necesitamos unos regímenes de flexibilidad, porque necesitamos más tiempo para entender, que el servicio tiene que ver con cierta constancia en el tiempo, con cierta consistencia en las entidades, con más tiempo de que en [mes] te pongo una nota.

(...) no necesariamente poner una nota mide bien el aprendizaje y servicio, porque esa nota está pensada para una manera de evaluación que es la típica. (...) entonces [la nota] no está pensada para un aprendizaje y servicio, que es más flexible, que tiene otras maneras de evaluar.

Así, como señala en otro apartado, a la persona participante le resulta difícil establecer unos indicadores de estandarización en parte por la pluralidad y diversidad de las experiencias; aunado a que, según su experiencia⁴⁹³ en la medida en que se ha regulado excesivamente se ha visto afectada la experiencia⁴⁹⁴. También, hace referencia de una *curva de aprendizaje* en el estudiante.

Lo anterior invita a una reflexión al respecto al momento de explorarse indicadores comunes para la evaluación en las experiencias en ApS; aunque rúbricas como la de Campo (2015) puede servir de orientación de cómo evaluar la calidad de las experiencias a partir de elementos comunes entre éstas. Por otro lado, si la intención fuese incluir indicadores, por ejemplo para acreditaciones o profundizar en determinados indicadores (como el desarrollo de competencias de estudiantes), habría que reflexionar también el atender las particularidades de las experiencias de ApS.

⁴⁹³ Tanto en iniciativa de ApS como en otra ajena a éste.

⁴⁹⁴ Considerando la persona participante ser una cuestión a abordar las universidades en general, no sólo en Deusto. Más información relacionada a este apartado, en los componentes de *Oportunidades de estudiantes* y Entidad creadora de *políticas*.

9.8 ¿Futuro del ApS en Deusto?

En entrevistas se preguntó a personal de Deusto, si veían futuro al ApS en la Universidad. Hubo tanto opiniones favorables, como otras que no lo ven tan claro. Dentro de las respuestas a favor, encontramos:

(...) claramente, mucho además. Decir de otra manera si no tuviese futuro es que no vamos por buen camino. (docente)

(...) sí que le veo, y cada vez hay más profesores implicados y preguntando, y creo que sobre todo se va evidenciando, lo que te decía, el valor de la experiencia y de una experiencia transformadora en la educación integral de los estudiantes. (staff)

(...) no hemos logrado la institucionalización, (...) estamos avanzando y quizá en un tiempo podremos decir que somos un caso de institucionalización, ahora no, pero bueno como confluyen todas estas cosas yo creo que está cambiando rápido la realidad. (líder)

No sólo le veo futuro sino que creo que debería ser algo mucho más abierto y con una mayor participación. (staff)

(....) yo creo que tiene mucho futuro porque no se conoce todo el impacto que tiene, entonces a mí me parece que sí, creo que tenemos camino, creo que hay mucho camino que hemos recorrido pero debe de institucionalizarse un poco más. (participante)

Esta última opinión en cuanto a institucionalizar “un poco más”, puede ser en atención a las iniciativas ya descritas; no obstante, es importante la sensibilización con respecto a los procesos de institucionalización, de los compromisos y recursos que implica ésta, lo que puede tomar al ser un esfuerzo que implica a distintas áreas/involucrados, tiempo, y la necesidad no sólo de que se aprueben las decisiones sino de asegurar que las mismas sean implementadas (como ya nos señaló anteriormente una participante). Así, por nuestra parte, vemos que falta aún camino por recorrer en el proceso de institucionalización del ApS en Deusto⁴⁹⁵, que consideramos es importante lo tengan en claro todos los involucrados, sobre todo en cuanto a la necesidad de fortalecer la presencia del ApS en las asignaturas profesionalizantes/ Facultades y en lo relacionado con esta V dimensión institucional. Esto último, tanto por lo analizado,

⁴⁹⁵ Un camino a recorrer que no es exclusivo de Deusto, sino también de otros centros españoles como se refleja en Heràs-Còlas *et al.* (2018).

como por las siguientes referencias, en cuanto a si veía la persona participante futuro para el ApS en Deusto:

(...) es difícil, (...), porque obliga bastante esfuerzo, tiene un coste económico en la medida en que son horas de trabajo de la gente y en que habría que dedicar recursos, y bueno, puede asustar un poco si se intenta escalar de las experiencias un tanto limitadas que tenemos a algo mucho más amplio y general. Pero, por lo que yo percibo hay un interés, una sensibilidad institucional de decir, bueno, pues esta revisión del Módulo de Formación Humana en Valores, este repensar cómo queremos trabajar estas dimensiones de la formación del alumnado y el aprendizaje-servicio, algo tiene que decir en esto. No sé hasta dónde llegaremos los próximos cursos, no sé cuánto se considerará, se conseguirá llegar, cuántas voluntades e intereses conseguiremos aunar para esto, pero yo creo que es, que es una ventana de oportunidad importante. (participante)

(...) a esta asignatura, a la de participación [inaudible], le veo futuro. A lo transversalidad [en cuanto a asignaturas profesionalizantes] no tanto (...). (docente)

(...) en la medida en que ese grupo motor sea capaz de involucrar a las estructuras universitarias tendrá futuro, hasta entonces pues iremos haciendo pequeñas cositas, pero no será algo distintivo ni significativo. Futuro tiene. ¿Cuándo? pues no lo sé, yo ahora mismo no veo que haya un grupo motor, no digo que no exista, digo que yo no lo veo, (...) yo tengo mi visión de mi parcela. (docente-tutor)

Por su parte una participante reflejó que la institucionalización del ApS no es algo que se resuelva en un corto plazo. Ha de considerarse que la institucionalización del ApS es un proceso que lleva su tiempo, que si bien ha tenido esfuerzos previos hemos de tener en cuenta los esfuerzos desde distintas aristas que parece pueden confluir y acelerar el proceso, como el Proyecto APS-UNIJES y el involucramiento de la Unidad de Innovación Docente, de mantenerse y potenciarse éstos.

En relación con lo expuesto en este apartado, ha de considerarse otros comentarios que se han venido reflejando en otros apartados, por ejemplo, las otras prioridades presentes en la Universidad, etc., pero también una mayor consciencia sobre la relevancia del ApS y las sinergias que puede tener éste con otros ámbitos, como la Agenda 2030. Por otro lado, en la entrevista grupal de las entidades sociales los presentes coincidieron en sí verle un futuro a este tipo de proyectos, es decir, estar de acuerdo con la continuación de los mismos; y para lo cual

ya hemos señalado las áreas de oportunidad y motivantes de las colaboraciones, a considerar si hubiese una pretensión de dar un mayor alcance a lo que hasta ahora se ha hecho. En cuanto a los estudiantes, no se les preguntó directamente sobre el futuro del ApS en la Universidad, aunque se abordó sobre la utilidad de los proyectos para los mismos (Capítulo VII).

No olvidar al Servicio...

Independientemente de las acciones que se empleen para institucionalizar al ApS y el avance que tenga el mismo, recordando a Eby (1998) tenemos que tener presente que la balanza entre el Aprendizaje y Servicio esté equilibrada, terminando este apartado con la siguiente referencia:

“(...) yo era muy escéptico con el aprendizaje y servicio al principio, porque yo siempre había trabajado con voluntariado social, y para mí el voluntariado social tiene una cuestión importante que es, que debe poner el foco siempre en la persona o el colectivo con el que está, entonces el protagonismo no se lo tiene que llevar el voluntario o voluntaria sino el destinatario, la persona que, a la que tú vas a ayudar o acompañar; y yo veía que el aprendizaje servicio podría caer en un mirarse al ombligo, mirarse en el espejo y entender que sólo casi única exclusivamente beneficia al alumnado, beneficia a la Universidad, y para mí el foco el aprendizaje y servicio tiene sentido (...) cuando realmente es constructivo y es transformador y cuando realmente sigue poniendo el foco en los desfavorecidos, en los colectivos a los que ayuda, en las sociedades a las que quiere transformar, es decir, para mí eso es la clave, para mí tendrá sentido, pero tendrá un sentido más global cuando entendamos, que el foco hay que ponerlo en el otro, ese altruismo tiene que ser real. (docente)

9.9 A modo de conclusiones

Si bien todas las dimensiones y componentes son importantes, la dimensión de apoyo institucional viene a dar coordinación, impulso y sostenibilidad al proceso de institucionalización. Del análisis se desprende esa sinergia entre componentes, el apoyarse de otro para avanzar, como lo sería la financiación para el equipo de trabajo, la evaluación para la financiación, el respaldo de líderes administrativos para que opere una entidad coordinadora, etc.

Si bien el caso de estudio no cuenta con una **entidad coordinadora** a nivel institucional, sí PDI y PAS que destinan parte de su tiempo al ApS y construyen camino en el proceso de la institucionalización. De concretarse más adelante una entidad coordinadora en el caso de estudio, dos ámbitos destacan con posibilidad para su gestión: Por un lado, desde el VCUA, de quién *cuelga* el Proyecto APS-UNIJES (que por tradición, aquél ha venido gestionando temas en torno al ApS por su implicación en la identidad y misión de la Universidad) y del que según participante tiene una visión más integral y transversal, con un fácil acceso a Facultades por su papel neutro. Y por el otro, desde el VOA, a través de la Unidad de Innovación Docente, del cual según otra participante la refleja como más favorecedora para generar movimiento por su función académica y la distribución de algunos de sus miembros entre distintas Facultades. Lo anterior puede reflejar una disyuntiva sobre dónde posicionar a la entidad coordinadora, misma que también se refleja por otros autores. Cabe señalar que algunos puntos del análisis invitan a reflexionar sobre la necesidad de contar con una figura que brinde estrategia y coordinación en un proceso de institucionalización.

Para el caso de las **políticas**, si bien en el caso de estudio no se refiere entre participantes una política propia de ApS presente en la Universidad, en atención al marco teórico entendemos que este componente también implicaría el integrar al ApS en otras políticas institucionales para su impulso, como por ejemplo podría ser su reconocimiento en la revisión/promoción a profesorado o su inclusión en el expediente académico, etc. En una universidad, las personas a cargo del ApS han de analizar qué políticas actuales influyen en el ApS o requieren modificarse o crearse, para la implementación de las experiencias (ej. lo relativo a la logística), así como para la institucionalización.

En cuanto a la conformación del **equipo de trabajo**, hablar propiamente de una persona o personas cuya *función principal* sea el impulso y la institucionalización del ApS *en Deusto*, no la hay como tal, aunque sí una persona de Deusto con una importante dedicación al Proyecto APS-UNIJES, para su co-coordinación a 3 años. Por otro lado, hay distintas personas que, a través de sus iniciativas, le dan un espacio y/o impulso al ApS en la Universidad, aunque dedican sólo una parte de sus funciones a éste, pero no es dedicación principal (salvo en una de las iniciativas). Esto último en parte atiende al contexto universitario, pues el PDI tiene distintas actividades laborales.

En el caso de estudio el número de personas que conforman las iniciativas y el grado de dedicación en el ApS varía entre iniciativas. En atención a referencias de participantes entendemos que de pretender una mayor dedicación en el impulso del ApS o en su

institucionalización, se requeriría el adaptar la labor de personal existente para una mayor dedicación en tiempo o a través de nuevo personal.

En cuanto a la **financiación** del ApS en Deusto, gracias a la financiación externa y acogida por parte de la Universidad, la iniciativa centrada en la institucionalización del ApS: el Proyecto APS-UNIJES, es posible. Si bien una participante señaló que docentes no suelen requerir fondos para la experiencia de ApS en asignatura profesionalizante, hay convocatorias que pueden explorarse (ya sea para asignaturas profesionalizantes u otros) para la financiación de este tipo de experiencias, como los Proyectos de Innovación Docente, *Uniservitate*, etc., lo que podría apoyar, de buscar mejorar la calidad de las experiencias, extenderlas o darles una continuidad. Por otro lado, como hacen ver algún que otro participante, la financiación al ApS ha de venir acompañada de la voluntad de la Universidad para que se ceda dedicación laboral al ApS (en caso de que no se abarque en la financiación respectiva).

En el caso de estudio, el **apoyo por parte de líderes administrativos** se ha traducido mayormente en la aprobación de iniciativas de ApS o cercanas a éste (en cuanto a toma de decisiones, dejando lo operativo a otros), mayormente a través de la VCUA, pero también a través de algunas actuaciones de visibilización o respaldo. Para el caso de las asignaturas profesionalizantes, docentes entrevistados brindaron su percepción sobre el apoyo administrativo, con opiniones divididas. Más allá de actuaciones de visibilización o expresiones de respaldo, en atención al marco teórico consideramos que un apoyo de líderes administrativos en una universidad se traduce en el respaldo de las propuestas para la institucionalización, a través de financiación, recurso humano, políticas, etc. que se requiera para ello.

En cuanto al **apoyo de Facultades/departamentos**, en Deusto algunas Facultades impulsan o participan en prácticas de tinte solidario señaladas en el Capítulo IV. Para el caso de las asignaturas profesionalizantes, la percepción de apoyo por parte de docentes entrevistados varía, aunque de haberlo, éste se refleja más en un dejar hacer. Los hallazgos del estudio invitan a explorar más en cuanto a cómo concretar acciones de ApS en una Facultad ante otras prioridades de la misma, sobre la comunicación del profesorado con éstas sobre el ApS, las barreras para el ApS que puede haber entre Facultades, sobre la inclusión del ApS en el programa académico y también en cuanto a la migración de experiencias de ApS a las Facultades.

Finalmente, con respecto al componente de **evaluación**, en el caso de estudio no hay una iniciativa a nivel campus que sistematice la evaluación de la cantidad y calidad de las distintas experiencias que existen a través de iniciativas y asignaturas. La evaluación, distinta

entre cada iniciativa, versa en los aprendizajes/competencias de estudiantes, la valoración de la iniciativa por el estudiante y/o la valoración que realiza la entidad. En cuanto a las asignaturas profesionalizantes del caso de estudio, entendemos que la evaluación depende del docente (con enfoque mayormente académico, según los entrevistados), aunque la infografía de ApS empleada por la UID señala evaluar: el cumplimiento del objetivo de aprendizaje, aprendizajes y competencias desarrolladas en estudiantes, valor aportado a la comunidad y cómo ha ido el proceso.

En cuanto a hablar de contribuciones a la comunidad, en el apartado exponemos los tipos de servicio que se realizaron en el caso de estudio, lo que, junto con la valoración que hacen entidades, invita a explorar, para futura investigación, cómo potenciar la evaluación del impacto/contribución social de las experiencias, así como la participación de las entidades en la misma.

CONCLUSIONES

A través del estudio de caso compartimos, desde un análisis profundo, conclusiones en torno a la institucionalización del ApS desde un caso particular; que pueda servir como referencia a quienes se encuentran bajo contextos similares (como lo son, otras universidades jesuitas españolas), bajo el entendido de que no es nuestra intención generalizar las siguientes conclusiones, tanto por tratarse de un sólo estudio de caso como por el hecho de que un proceso de institucionalización va de la mano del contexto y particularidades de cada universidad. Estas conclusiones se apoyan a su vez de lo analizado en el marco teórico.

10.1 Aportaciones de autores y herramientas de evaluación de términos paraguas al análisis de la institucionalización del ApS

Para el caso de estudio tomamos como marco de referencia la rúbrica de Furco (2002a), cuyas dimensiones y componentes fue posible encuadrar en la unidad de análisis, como se refleja en este estudio. 20 años después de la rúbrica analizada, consideramos que la misma *visibiliza* los elementos para involucrar a los distintos grupos que conforman el ApS y poder hacerlo parte de la cultura y el *core* de la universidad. A nuestro parecer, todos los componentes los vemos importantes para el proceso y si bien, en una determinada Fase puede no estarse contemplando alguno de éstos (por ejemplo, el liderazgo estudiantil o el reconocimiento en la promoción del profesorado), ello no significa que el componente no venga a fortalecer al proceso, ante la relación entre componentes (apoyarse entre éstos), que se refleja en este estudio.

Si bien dicha rúbrica nos marca una pauta, analizar otros autores e instrumentos de evaluación fue por demás enriquecedor. Primero, para una mejor comprensión de los componentes. Segundo, para identificar mayor detalle, indicadores y acciones que se realizan en torno a éstos y expectativas en la materia que nos marcan instrumentos más recientes. Tercero, para identificar posibles temáticas de las cuáles se pueda explorar a futuro su incorporación o mayor visibilidad en el proceso de institucionalización; como por ejemplo: el apoyo logístico a las experiencias, la *reciprocidad* de las colaboraciones de tal forma que la principal motivación de las entidades sea el Servicio, la evaluación y difusión del impacto

social, la integración del ApS en acreditaciones o índices, la implicación del *mercado* para *poner en valor* este tipo de experiencias, entre otros.

Del estudio también concluimos sobre la importancia de tener una guía sobre los indicadores y acciones que conduzcan a las fases que se plantean en las Fases de Furco. Sabemos que en una institucionalización se busca la figura de una entidad coordinadora para brindar guía, coordinación y apoyo a los involucrados, pero ¿cómo lograr ésta? y una vez implantada ¿qué hemos de medir de ella? Las publicaciones e instrumentos de evaluación explorados (de Estados Unidos) pueden servir de referencia, pero habremos de explorar acorde a cada contexto (como el de las universidades españolas o las de condición religiosa) y que se generen mayores recursos y guías para quienes ya están emprendiendo el camino de la institucionalización. Esto, no es solamente importante para guiar el camino de la institucionalización, sino también para justificarlo, como veremos más adelante.

Después de lo analizado, hablar de una institucionalización del ApS lo entendemos como generar acciones que permitan impulsarlo en distintos espacios (y por ende, modalidades) a través de la institución, cuidando que el ApS no quede en *células aisladas* dentro de una institución, Facultad o departamento. Pero, desde nuestra perspectiva, ello no significa que haya oportunidades de ApS por doquier en la universidad o cumplir con un determinado número de éstas, sino más bien que haya las estructuras, recursos y percepción de valor, para que, donde sea idóneo, tanto para estudiantes como para la comunidad, pueda ser empleado. Institucionalizar para nosotros significa que el ApS sea parte de la cultura y *core* institucional: que sea entendido, valorado, promovido y cuente con los recursos necesarios para su implementación, evaluación y mejora.

Por otro lado, una institucionalización implica colaboración; acuerdos; respaldo; compatibilidad de agendas; reciprocidad; superar los “cajones estanco”; en su caso, adecuación de criterios y/o políticas para lograr su visión; así como una evaluación en paralelo al proceso que la justifique. Es un proceso que involucra a todos los niveles y que toma tiempo, por lo que es importante tener presente las razones detrás de la misma. El ApS ha de verse como una herramienta que pueda llegar a ser relevante para la implicación de una universidad con su comunidad (*community engagement*), conjugando tanto la innovación docente como el compromiso comunitario. Iniciativas como los Objetivos de Desarrollo Sostenible y el involucramiento de universidades y otros agentes en éstos, han de movernos a buscar cómo ir generando proyectos de ApS de mayor calidad, y para ello explorar cómo superar los retos que por su naturaleza (ej. sujeto a una asignatura, otras prioridades institucionales, etc.) puede afrontar.

10.2 Oportunidades de ApS en un proceso de institucionalización

Las oportunidades para incorporar el ApS en una universidad son variadas. En el caso de estudio se presentan en distintas facetas: asignaturas profesionalizantes, experiencias foráneas, prácticas y TFGs de tinte solidario (incluso vinculados), así como a través de una modalidad transversal a las Facultades donde los estudiantes realizan una actividad *tipo voluntariado* vinculada a un proceso de aprendizaje. Cabe referir que otros autores identifican alguna que otra modalidad adicional. Al respecto, entendemos que el número y diversificación de experiencias irá respondiendo a la suma de más partidarios en el tema (justamente, una de las pretensiones de la institucionalización).

El ApS brinda la oportunidad de combinar espacios de Aprendizaje y de Servicio en una misma experiencia. Pero también, esas experiencias pueden verse fortalecidas de sumar otros espacios académicos, como lo serían las prácticas + TFGs, prácticas curriculares + extracurriculares, colaboración entre asignaturas, etc. Al respecto, potenciar las prácticas solidarias, e incluso su unión con los TFGs, nos pareció de interés explorar a futuro. Esto, dado que entre las opiniones de participantes, identificamos alguna en cuanto al interés de entidades sociales por los conocimientos profesionalizantes de los estudiantes, en cuanto a que la unión de las prácticas y TFGs hacía más holística la experiencia o venía a consolidar lo aprendido en las prácticas, así como un medio para extender la experiencia del estudiante que venga a fortalecer tanto su aprendizaje como el servicio.

Es importante cuidar el entendimiento que tienen los involucrados en torno al ApS. Que el mismo no se familiarice sólo con cierto tipo de experiencias, como por ejemplo parece suceder con una de las asignaturas del MFHV del caso de estudio, donde algunos participantes reflejaron la posibilidad de que se piense que el ApS es aquél que ocurre a través de esta asignatura. Este tipo de confusiones también puede ocurrir en el caso de una Clínica con tinte solidario dentro de una Facultad o para el caso de asignaturas que sean asignadas como “ApS”. Así, en un intento por *etiquetar* lo que es ApS, ha de cuidarse que su entendimiento no limite la cultura e implementación de éste. Que aquél que quiera emprenderlo pueda hacerlo, más allá de lo que ya se genera.

La ubicación del ApS en la estructura organizacional de la universidad no ha de condicionar el equilibrio entre el Aprendizaje y el Servicio. Por ejemplo en Deusto, el ApS ha sido mayormente impulsado desde el Vicerrectorado de Comunidad Universitaria, aunque

podemos llegarlo a encontrar a través de *iniciativas* de algunas Facultades o impulsado como metodología desde la Unidad de *Innovación Docente*. De lo anterior, podemos llegar a cuestionarnos ¿cómo ver o posicionar al ApS? ¿cómo metodología innovadora o cómo parte del compromiso comunitario? Desde nuestra percepción el equilibrio esperado entre el Aprendizaje y el Servicio responde a ello: El ApS es tanto Aprendizaje como Servicio y ha de buscarse el equilibrio y el fortalecimiento entre éstos. Sobre todo hoy en día, que las universidades tienen tanto la responsabilidad de formar ciudadanos con un sentido de responsabilidad social, como de contribuir en la atención de los retos sociales y ambientales que afronta nuestra sociedad.

En una extensión de las experiencias, han de dimensionarse los recursos que supondría para una universidad, pero también cuidar que dicha extensión no genere distintos requerimientos de colaboración que terminen por saturar a entidades colaboradoras. Así, en un proceso de institucionalización ha de cuidarse que los recursos y capacidades que invierta la entidad se justifiquen en el ApS, es decir, que los beneficios superen lo invertido, lo que entendemos es la pretensión de colaboraciones recíprocas. Vemos importante visibilizar la *reciprocidad* de las colaboraciones (que incluye el que ambas partes resulten beneficiadas) en un proceso de institucionalización, para garantizar la sostenibilidad del mismo.

En relación con lo anterior, de establecer una universidad una apuesta ambiciosa para extender su ApS, consideramos importante que las asignaturas profesionalizantes *formen parte de la ecuación*, principalmente por el elemento básico que resultan ser en un proceso de institucionalización (la generación de una cultura de ApS entre el profesorado, ser parte del *core* de la universidad). También este tipo de experiencias pueden resultar favorecedoras para proyectos grupales y con ello la posibilidad de que se involucre a menos entidades.

10.3 Alineación del ApS con la misión, estrategia y otros esfuerzos de la universidad

Para la institucionalización del ApS es relevante conocer el contexto interno y externo de la universidad, el identificar las prioridades institucionales y con ello los puntos de encuentro entre éstos, mismos que pueden servir de facilitadores para la introducción o desarrollo de este tipo de experiencias. Con esto nos referimos no sólo a cuestiones educativas, sino también a temas de índole social, de reconocimiento a profesorado, etc., como los compromisos que asume la universidad por su Responsabilidad Social Universitaria, o por ejemplo, los

reconocimientos que pueden recibir los docentes por su labor social (incluyendo hacia el exterior).

Un ejemplo de lo anterior es la identificación que hicimos en el caso de estudio sobre la alineación del ApS con su misión y modelo formativo. Por ejemplo, para el caso de la misión, a través de su relación con el paradigma Ledesma-Kolbenvach, las Preferencias Apostólicas Universitarias, etc. Para el caso de su modelo formativo, identificando puntos de encuentro con éste, como lo sería la *experimentación activa* de su modelo de aprendizaje, y algunas de las actitudes, valores y competencias que promueve la Universidad. Además, nos dimos a la tarea de identificar puntos de encuentro con otras prioridades institucionales señaladas en su plan estratégico institucional, como por ejemplo el interés de la Universidad por un modelo cooperativo con agentes externos a la universidad (entre éstos organizaciones sociales), donde a nuestra consideración, el ApS puede servir como uno de los instrumentos para cristalizar los compromisos de la universidad con su comunidad (su *community engagement*), además de servir como enlace a otro tipo de colaboraciones (ej. investigación, charlas, etc.).

Ahora bien, resulta interesante las *tensiones* que pueden surgir entre la misión y los compromisos de *servicio* con los requerimientos del *mercado*. ¿Cómo hacer que el mercado preste mayor interés a estudiantes que pasan por este tipo de experiencias como el ApS? ¿cómo hacer más atractivo a los estudiantes el realizar prácticas o proyectos con entidades sociales en lugar de corporativos u otras empresas? Consideramos que la Responsabilidad Social Corporativa podría ser uno de los medios a explorar para ello, tal como lo reflejó un estudiante al exponer la reflexión que hicieron en aula, vinculando su actividad (ApS) con la RSC y su actuación como futuro profesionalista en un mercado con mayor interés en la sostenibilidad. Lo que nos recuerda a la pretensión de la CRUE (2015) por la sostenibilización curricular y el ApS como herramienta para ello. Así, esto nos invita a explorar sobre cómo motivar a las empresas a *poner en valor* las competencias que pueden llegar a desarrollar los estudiantes a través de este tipo de proyectos, e incluso sobre su posibilidad de colaborar en éstos.

Así, de todo lo anterior, es importante que previo a desarrollar una planificación estratégica para el ApS nos cuestionemos qué es lo que estaremos atendiendo con el ApS, en cuanto a la misión institucional, objetivos académicos y otras prioridades institucionales (tanto externas como internas), lo que además de orientar sobre las acciones a implementar, nos proporcionará elementos para su legitimidad.

10.4 Involucramiento de docentes y sus expectativas

Si bien iniciativas impulsadas desde la propia institución (de *arriba hacia abajo*, por ej. desde un vicerrectorado) pueden facilitar la realización de actividades de ApS, pueden implicar un doble riesgo: que se conviertan en *burbujas aisladas*, y que el profesorado considere que con esas iniciativas sea suficiente y no se propongan nuevas experiencias de ApS.

A nuestra percepción, si en una universidad se pretende una institucionalización del ApS, resulta implícito **involucrar al profesorado**, impulsar y apoyar a éste para el desarrollo de más experiencias de ApS, así como para la mejora de la calidad de las mismas. Esto, tanto por la necesidad de generar una cultura al respecto entre el profesorado, así como garantizar la presencia del ApS en el *core* académico.

Si tomamos como referencia el caso de estudio, el profesorado puede involucrarse en ApS a través de la visibilización dada en Jornadas y Proyectos de Innovación Docente, actividades de sensibilización (ej. charlas) o una formación ya más dirigida (como la del Proyecto APS-UNIJES, en desarrollo). Derivado de las voces de algunas personas participantes identificamos como *elementos a considerar* para involucrar a los docentes los siguientes: interés y disponibilidad del docente, adecuación del ApS con la asignatura y cierta formación/características del docente para llevar la relación con estudiantes/entidad. Del análisis, también se desprenden otros elementos para involucrar al profesorado: necesidad de apoyo de las Facultades, invitación (promoción), acompañamiento al docente, políticas que respalden al ApS, una percepción de valor (tanto por parte del docente, como de su entorno próximo) y una inversión de tiempo que no le represente una desventaja en su desarrollo profesional.

En relación con las **expectativas del profesorado** para involucrarse en el ApS, es de señalar que en el caso de Deusto las asignaturas profesionalizantes con ApS se reflejan como una iniciativa propia de ciertos docentes, motivados por los aprendizajes del estudiante y/o el compromiso comunitario. Respecto a la posición de recibir incentivos de tipo económico y reconocimientos por hacer ApS, hubo disparidad de opiniones. No obstante, es de precisar que quienes no se mostraron partidarios de los incentivos de tipo económico, sí señalaron interés por otra clase de incentivos. Esta diferencia entre opiniones resulta interesante, invitando a explorar más al respecto en una futura investigación, así como investigar si hay factores que influyan en dicha diferencia de opiniones, tales como el tipo de experiencia de ApS, el surgir del interés propio del docente, el grado de acompañamiento que recibe éste de una entidad

coordinadora, etc.

En el estudio se mencionan algunos aspectos que podrían ser barrera para motivar a docentes a involucrarse en ApS. Si esas barreras resultasen ser algo común en los centros universitarios, se debería explorar qué factores externos influyen en los criterios de desarrollo profesional del profesorado y en su caso, si fuera posible, hacer modificaciones para dar más cabida al *involucramiento comunitario* en la labor docente (por ej. en sexenio, revistas de impacto, investigaciones, rankings/acreditaciones, etc.).

Para dar un mayor *valor* al ApS frente al docente o su entorno laboral, identificamos posibles facilitadores o aspectos a ser explorados: (i) ligar al ApS, en la medida de lo posible, a acciones que para el profesorado tengan un mayor valor para su currículum (como por ej. la investigación o la transferencia social); (ii) explorar qué elementos del marco que regule la dedicación y el reconocimiento al profesorado pueden ligarse con el ApS o darle a éste un espacio (por ej. una compensación para un *ajuste* de la asignatura o explorar en qué criterios podría encuadrar el ApS para la concesión de plazas de titularidad y cátedra); y (iii) recibir un apoyo institucional para la implementación del ApS. En definitiva, si el contexto institucional prioriza otras actividades en la labor del docente, el apoyo institucional puede ser requerido, para que el profesorado que realiza ApS no se vea en desventaja en su desarrollo profesional.

El involucramiento ha de venir acompañado de formación y acompañamiento institucional (incluyendo en las cuestiones logísticas de las experiencias), si se considera, por un lado, la relevancia de que este involucramiento atienda a una estrategia institucional, y por el otro, las responsabilidades que se asumen detrás de un ApS.

Es relevante una percepción de valor del ApS en docentes y su entorno académico, para lo cual nos podemos apoyar de su conexión con otras prioridades y actividades institucionales, así como de las Facultades y líderes administrativos.

10.5 Involucramiento de estudiantes y sus expectativas

Un hallazgo interesante del caso de estudio va en relación con los esfuerzos que emprende personal de ciertas iniciativas de ApS o cercanas a éste en la selección de los estudiantes que participan en las mismas. Una dedicación notable que entendemos pretende contar con estudiantes interesados y afines a las experiencias, que puedan sacar un mayor provecho de la misma y hacer un buen papel en la entidad social.

En la mayoría de las iniciativas de ApS o cercanas a éste del caso de estudio, identificamos que las plazas en las entidades le son asignadas a los estudiantes. Si bien no ahondamos sobre esto, resulta interesante explorar sus razones y si ello tiene relación con la disponibilidad de las entidades sociales con las cuales colaborar. Esto lo vemos importante, para cuidar el no saturarlas con diversos requerimientos de una universidad.

En el caso de estudio, las iniciativas de ApS o cercanas a éste son voluntarias por parte del estudiante (en el caso de las prácticas, el estudiante *elige* participar con una entidad social). De cara a otras universidades que se planteen iniciativas voluntarias, consideramos importante que haya una difusión previa de las mismas, a través de distintos canales que ponga en valor el ApS ante el estudiante y que permita diferenciarlas de otras ofertas convencionales para evitar que se diluya la importancia de las primeras.

Además de la oferta en ApS, es importante que el estudiante conozca los alcances de la experiencia, los compromisos a asumir, y posibles riesgos aparejados a la misma, tanto para su conocimiento como en relación al consentimiento de su participación. A la hora de definir criterios sobre cómo sensibilizar/informar a los estudiantes, vemos interesante aprovechar las distintas modalidades de ApS dentro de la universidad, apoyándose de las buenas prácticas de otras universidades, para compartir entre áreas buenas prácticas y generar materiales y protocolos con *aspectos comunes*.

En cuanto a las **expectativas de los estudiantes** en torno a incentivos y reconocimientos por hacer ApS, identificamos un interés por realizar experiencias prácticas, reales, donde el simple hecho de hacer una experiencia real ya resulta un motivo para participar. Otras menciones (de menor consenso o individuales), fueron con respecto a obtener un certificado de participación, una de éstas precisándolo al expediente académico, e incluso se mencionó un título (especialidad) a modo *informativo*. Si bien se trata de un par de menciones, lo anterior invita a explorar más al respecto, como elementos a potenciar en los esfuerzos de difusión para atraer al estudiantado, a lo que, en nuestra opinión, también sumaríamos la satisfacción del servicio solidario reflejada por algunos estudiantes.

Aun cuando en el estudio de caso no identificamos grupos estudiantiles ligados con cuestiones sociales, salvo uno, al estar escuchando las voces de los estudiantes identificamos interés, motivación por la actividad por la cual se les entrevistaba, y en algunos casos un liderazgo. Esto es una invitación a explorar en nuestras universidades la existencia de estudiantes interesados por impulsar las temáticas sociales y ambientales a través de los conocimientos que vayan adquiriendo en sus carreras. También explorar si otros estudiantes,

docentes y administrativos podrían sentirse más motivados a participar en el ApS de haber figuras estudiantiles líderes que promuevan su impulso.

Durante las entrevistas también surgieron algunos comentarios de retroalimentación de las actividades que nos llevan a pensar en cómo darles mayor voz y liderazgo a los estudiantes en un proceso de institucionalización, para ir construyendo junto con éstos experiencias que atraigan mayor interés. Algunos autores nos brindan ejemplos de actividades a través de las cuales los estudiantes pueden adoptar un rol en la institucionalización del ApS, más allá de su protagonismo en las experiencias; por lo que consideramos importante que, como *practitioners*, investiguemos y compartamos buenas prácticas al respecto, que den mayor visibilidad del liderazgo que pueden adoptar. Claro está, bajo una guía, supervisión y acompañamiento a éstos ante la relevancia y responsabilidades que hay detrás de las experiencias de ApS.

10.6 Involucramiento de entidades sociales y sus expectativas

Así como los docentes tienen un rol manifiesto en un proceso de institucionalización del ApS, ligado a la conformación de una masa crítica para su implementación y apoyo, las colaboraciones de reciprocidad y confianza con las entidades sociales se muestran como otro de los pilares del proceso.

Resulta interesante cómo, en las iniciativas de ApS o cercanas a éste del caso de estudio, una continuidad en las relaciones se refleja como un valor agregado en las colaboraciones. Esto, por facilitar la gestión de las experiencias de ApS, máxime si la entidad tiene una importante implicación en éstas (como sucede en las prácticas, con su rol coeducador). Cabe referir que esto no necesariamente ocurre en las asignaturas profesionalizantes con ApS, pues hubo casos con colaboraciones puntuales, por distintas razones. Ya sea que se determine una colaboración puntual o sostenida a través del ApS, vemos importante la reciprocidad en éstas, que motive a las entidades a volver cuando haya una necesidad comunitaria en la cual contribuir. Además del apoyo que a través de un ApS se puede dar a la comunidad, se tiene mucho por aprender de ella.

Entendemos que las colaboraciones de ApS entre universidad y entidad social se plasman de distintas maneras, ya sea a través de convenios formalizados, formatos preestablecidos, o mediante entendimientos derivados de comunicaciones electrónicas o reuniones. Si tomamos en consideración cuestiones como la logística de las experiencias (que involucra cuestiones de responsabilidad, gestión de riesgos, etc.) y el que las colaboraciones

atiendan a una estrategia institucional, consideramos importante que en un proceso de institucionalización se determinen: los *términos* (entendimientos) *mínimos* generales a contener en todas las colaboraciones y aquéllos específicos del tipo de proyecto que se trate; en qué casos se requiere de convenios formalizados o bajo un determinado formato; qué documentos llenarán los estudiantes o cómo se reflejará su conocimiento y en su caso, consentimiento de la experiencia; qué elementos integrar a los entendimientos a fin de fortalecer la reciprocidad en las colaboraciones. Estas determinaciones a nuestro parecer han de ser adoptadas por las áreas correspondientes de cada universidad (incluyendo la jurídica), bajo una comprensión de los distintos tipos de experiencias que hay, así como los calendarios a cumplir para que las experiencias puedan culminar en tiempo.

En el caso de estudio exploramos convenios tanto convencional como de ApS, en los cuales identificamos el objeto *formativo* de la actividad. En uno de éstos, se incluye además el apoyo y acompañamiento a las entidades como parte del objeto de la colaboración. Esto nos lleva a reflexionar que la *reciprocidad* a la que habremos de aspirar en las colaboraciones ha de reflejarse en las políticas, convenios y materiales que generemos, y que termine por transmitirse en las experiencias bajo una actividad de cocreación entre estudiantes/docente y la comunidad, en donde ambas partes enseñan y aprenden.

En esos entendimientos entre universidad y entidad social, vemos importante que haya claridad también en cuanto a los compromisos y/o actividades de las partes con respecto a la gestión de riesgos y cuestiones de responsabilidad. Eso significa dar una mayor *visibilidad* a la parte logística de las experiencias de ApS en el proceso de institucionalización, ya sea en este componente (como parte de los entendimientos) o como parte del apoyo institucional a asumirse por la universidad. A nuestro parecer, el ámbito de logística, así como las políticas en torno al mismo, requiere de mayor investigación en el campo de la institucionalización del ApS, donde las buenas prácticas de contextos como el estadounidense podrían apoyar en su estudio.

A la hora de explorar posibles desacuerdos y contratiempos a presentarse en las colaboraciones, las propias entidades pueden tener sugerencias o alternativas para superarlos. Por ello, es importante acompañar las iniciativas o asignaturas de una evaluación por parte de la entidad, que además de valorar la experiencia y al estudiante, brinde retroalimentación sobre las colaboraciones, bajo una visión de que la satisfacción de éstas asegurará la sostenibilidad del programa.

Una universidad también ha de analizar si su estructura facilita a las entidades la colaboración. De no haber un área central que reciba las propuestas, hemos de cuestionarnos si

las mismas pueden *perderse en el camino*, por recibirlas un interlocutor que no sepa a dónde dirigirlas. También hemos de cuestionarnos si para la concreción de las propuestas se requiere pasar por distintas personas o áreas, lo que venga a retrasarlas. Y finalmente, de recibir las entidades requerimientos de distintas áreas de una universidad, si las entidades prefieren contar con un sólo interlocutor en la universidad, que sea el “faro” de sus dudas y peticiones.

En cuanto a las **expectativas de las entidades sociales**, un incentivo para las entidades sociales de cara a colaborar en el ApS, es la sensibilización o el contacto con los estudiantes. Si bien este encuentro puede ser enriquecedor para estudiantes y entidades, es importante asegurar que dicho interés no prime sobre el objetivo de *servicio* (es decir, que colaboren más por el contacto con los estudiantes, que por el *servicio* en sí), para lo cual es importante que las experiencias de ApS atiendan a necesidades reales, concretas, aterrizadas y acorde a las capacidades de los estudiantes, de tal forma que lo realizado satisfaga el objetivo de servicio.

Entre otros intereses de las entidades sociales identificamos poder contar con espacios para compartir su “voz” o para conocer las oportunidades en ApS. No obstante, es interesante cómo manifestaron interés por otros espacios no necesariamente vinculados con el ApS, como colaboraciones de investigación, o espacios para recibir formación sobre temas de su interés, o para establecer contacto con el sector empresarial, mediando la Universidad. Así, consideramos importante ver al ApS, no sólo como metodología de aprendizaje, sino como canal para ir construyendo tejido con las entidades sociales y dar entrada a otras colaboraciones. De igual forma, estos otros espacios pueden servir para promover nuevas oportunidades de ApS.

10.7 Estructura para el ApS y el apoyo institucional

Distintas actividades de ApS o cercanas a éste vienen a dar, en sus respectivos espacios, un lugar al ApS en una universidad, y con ello, abrir camino hacia su institucionalización. Para lograrla, vemos necesario acompañar este camino con los componentes de la dimensión *Apoyo Institucional* para poder generar, encauzar y facilitar esfuerzos que conduzcan a la institucionalización del ApS.

En relación al componente de **Entidad Coordinadora**, algunos puntos del análisis invitan a reflexionar sobre la necesidad de contar con una figura que brinde estrategia, guía y coordinación en un proceso de institucionalización. En primer lugar, como medio para acompañar, apoyar y facilitar la labor de iniciativas y asignaturas en ApS. También, como una forma de asegurar unos *mínimos comunes* entre los diversos esfuerzos que se emprendan para

el ApS (formación, logística, evaluación, etc.), que respondan a un plan específico del ApS, a criterios/políticas institucionales y a los indicadores de evaluación. Otros puntos que invitan a ello son, sobre el dar guía a la colaboración con las entidades sociales, bajo una visión de reciprocidad; así como, servir como medio para superar barreras que puedan surgir entre áreas/Facultades y dar respuesta a cuestiones que vayan más allá de la labor que corresponda al profesorado. Finalmente, el poder dar promoción y extensión del ApS en la institución.

Respecto a la disyuntiva sobre dónde posicionar a una entidad coordinadora, en el área académica o social, la importancia de lograr una masa crítica convencida y partidaria del ApS, que venga a implementarlo, justificaría su ubicación en el área académica. No obstante, es importante que el Servicio se encuentre equilibrado al Aprendizaje, generar colaboraciones recíprocas con las entidades sociales para la calidad de los proyectos y con ello, la sostenibilidad del ApS, lo que apoyaría su ubicación dentro del área social. En nuestra percepción, se han de aprovechar los *expertises* y capacidad de influencia de las áreas académica y social, cuya colaboración nos parece clave, para motivar la participación, apoyar a los distintos involucrados, cuidar de las relaciones con las entidades sociales, superar retos, etc. Esto, aunado a apoyarse por comité(s) que de(n) guía y dirección al proceso y que se conformen por los distintos grupos involucrados. De igual forma, independientemente de dónde se ubique la entidad coordinadora, ésta ha de ser respaldada por los distintos líderes administrativos de la Universidad, primando la idea de un liderazgo conjunto, sobre el individual, que soporte el ApS.

En atención al caso de estudio, la entidad o estructura que se encargue de institucionalizar ha de contar o acompañarse de los siguientes elementos: (i) una estructura fuerte, neutra y transversal; (ii) una interlocución adecuada con tomadores de decisiones; (iii) objetivos, presupuesto y personal; (iv) personas inmiscuidas en las Facultades; (v) colaboración con otras áreas; (vi) visto bueno de tomadores de decisiones; (vii) involucramiento del área académica; (viii) una implicación de los distintos niveles; y (ix) una apuesta por ello. Lo anterior invita a explorar su aplicabilidad en otras universidades.

Una institucionalización del ApS vendrá acompañada de un requerimiento de **recursos humanos** (más horas de personal), ya sea adaptando la labor de personal existente o contratando a nuevo. De la investigación desprendemos que el mismo ha de tener la capacidad de influenciar a los distintos niveles de los que se requiera su respaldo y colaboración.

Este requerimiento de más horas de personal, aunado a otros posibles gastos aparejados a un proceso de institucionalización, implicará la necesidad de **financiación** ya sea mediante *recursos fuertes* institucionales y/o por una *financiación externa y de corto plazo*. Entendemos

que los tipos de gastos y la magnitud de los mismos variarán según los tipos de experiencias de ApS que se emprendan. No obstante, vemos relevante ahondar cuáles son *todos los costos asociados* a éstas, para poder visibilizarlos a efectos del proceso de institucionalización.

El Proyecto APS-UNIJES es un ejemplo de cómo proyectos específicos para la institucionalización del ApS pueden ser impulsados mediante financiación externa, por lo que cabe destacar el papel que pueden jugar los financiadores externos en la institucionalización o impulso del ApS. Aunque para su sostenibilidad, han de buscarse *recursos fuertes* en la institución, siendo a su vez dicha financiación un reflejo de la prioridad del tema en la institución.

En un proceso de institucionalización no sólo se trata de aportar recursos humanos y/o económicos para el desarrollo de las experiencias, también la creación de **políticas** para el ApS o la alineación de las actuales con éste. Para la creación de políticas, entendemos influirá el entendimiento y la relevancia que tenga el ApS en los comités creadores de dichas políticas, y con ello, una posible necesidad de sensibilizarlos en el tema o incluso integrar a conocedores del proceso de ApS en la toma de estas decisiones.

Para la institucionalización del ApS se requiere del **apoyo firme de líderes administrativos**. Si bien los líderes administrativos pueden realizar diversas actividades para dar visibilidad al ApS, es importante asegurar que sus acciones se reflejen en toma de decisiones, políticas, financiación, equipo de trabajo...

Como anteriormente señalamos, en el caso de una institucionalización, es implícito el impulso de las asignaturas profesionalizantes, involucrar al profesorado. Es por ello, que el **involucramiento de las Facultades/departamentos** no puede quedar fuera de la ecuación de una institucionalización. Si bien en la rúbrica de ApS de Furco identificamos el apoyo de los departamentos académicos mediante la integración del ApS en el programa académico y/o a través de su financiación, vemos importante se determine además la labor y responsabilidad de las Facultades en el acompañamiento al profesorado en sus experiencias de ApS, es decir si será a través de éstas o si las mismas se apoyarán para ello de una entidad coordinadora, y en su caso, qué comprenderá dicho acompañamiento. Además, vemos a la participación de las Facultades/departamentos también como relevante si las mismas tienen a su cargo el desarrollo del profesorado y dada la influencia de superiores y pares en la actuación del docente.

Vemos relevante a la **evaluación** de las experiencias para justificar la propia institucionalización, la financiación de las actividades, la colaboración de otros agentes, para los incentivos y reconocimientos, para el respaldo de los líderes, etc. En definitiva, no se trata de generar experiencias de ApS por generarlas (por un *nice to have*), sino que las experiencias

y los esfuerzos que emprendamos para mantenerlas y extenderlas han de venir respaldados por una adecuada evaluación.

Sabemos que la evaluación del ApS no es una tarea sencilla, pues además de definir los indicadores de evaluación es importante que se acompañe de distintos instrumentos, así como de la participación de los involucrados. Por otro lado, habremos de seguir explorando cómo superar barreras que pueden presentarse durante el proceso. En esta evaluación, vemos importante medir la calidad y el impacto de las experiencias (incluyendo el impacto social), más allá de comunicar las actividades que se realizan y la cantidad de éstas. Y por otro lado, estar abiertos a la necesidad de adaptar los criterios de evaluación académicos habituales para una experiencia de ApS.

Una cuestión que nos surge es si habremos de considerar el apoyo logístico como parte del apoyo institucional, es decir, darle una visibilidad en esta dimensión V, considerando que la logística de las experiencias ha de responder a unos criterios institucionales, aunado a las responsabilidades que estas experiencias pueden aparejar a sus involucrados. Con ello, facilitar la identificación del apoyo logístico como otro recurso más a ser aportado por la institución. Consideramos importante se explore la inclusión de esta *visibilización*, ya sea aquí o en otra dimensión de la institucionalización.

Finalmente, en el estudio intentamos denotar la necesidad de equilibrar el Aprendizaje con el Servicio. Esto, a nuestro parecer, ha de reflejarse en las estructuras, políticas y mensajes que se generen para la institucionalización. Entendemos que una universidad puede verse más atraída al Aprendizaje por su *core* académico, por eso hemos de recordar su corresponsabilidad frente a los retos sociales y ambientales, y seguir fortaleciendo al ApS para que apoye estos esfuerzos.

10.8 Propuestas específicas para la unidad objeto de análisis

Además de lo señalado anteriormente en este Capítulo, algunas ideas específicas respecto a **cómo institucionalizar o fortalecer el proceso de institucionalización** del ApS en la Universidad de Deusto, se exponen a continuación. Lo señalado en este apartado, sin menoscabo de otras sugerencias señaladas en el estudio y sin dejar de considerar el contar con un futuro análisis sobre lo relativo a la logística de las experiencias de ApS en la UD que complemente las propuestas, al identificar en este estudio la necesidad de dar una mayor visibilidad al ámbito logístico como parte del proceso de institucionalización del ApS.

Primero, de haber la pretensión en Deusto de continuar con el impulso del ApS, se han de aprovechar en Deusto los puntos de conexión que el ApS tiene con la misión institucional, el modelo pedagógico, la colaboración con agentes externos, la RSU, los ODS, etc., para *dar un mayor peso* al valor del ApS. Es importante que las actuaciones que se pretendan emprender vengan acompañadas de la comunicación y *justificación* (a quien corresponda) sobre las responsabilidades a asumir y los distintos recursos y apoyo a requerir, siendo para ello relevante, conjuntar la evaluación de lo que ya se ha emprendido y del proceso en sí y las experiencias, que, en paralelo, se vayan generando. Para dichas actuaciones, también es de aprovechar la experiencia y opiniones de las distintas personas que se han venido involucrando en el proceso.

Segundo, para una institucionalización del ApS, vemos importante dirigir mayores esfuerzos al desarrollo del ApS *en asignaturas profesionalizantes* (en cuanto a su extensión dentro de las Facultades, aunque también con dedicación para la mejora de la calidad de las experiencias), lo que requiere de un mayor involucramiento del profesorado como de brindar mayor apoyo a éste, y, por ende, la implicación de las Facultades. En esta conducción de esfuerzos, es importante que se promueva *un concepto de ApS* más apegado al de las asignaturas profesionalizantes, para superar posibles confusiones con el ApS del MFHV o de Vuela. También, sugerimos aprovechar experiencias ya vividas con respecto a la vinculación del ApS con prácticas curriculares/TFGs, para *explorar* sobre su impulso, así como explorar sobre el fortalecimiento de una figura de *tutor solidario* expuesta en el estudio. Por otro lado, ante una diferencia de opiniones entre miembros de profesorado en cuanto a los incentivos de tipo económico y al reconocimiento por hacer ApS, vemos importante explorar más al respecto, así como las razones detrás de ello.

Tercero, vemos importante explorar los medios para impulsar un liderazgo o involucramiento estudiantil en el desarrollo del ApS en la Universidad, y sobre cómo vincular la actuación solidaria del ApS con la profesionalización en los mensajes que se transmitan a los estudiantes.

Cuarto, de haber una pretensión por extender las experiencias de ApS, las relaciones con distintas entidades sociales construidas por otros programas pueden facilitar unas colaboraciones de reciprocidad y beneficio mutuo en el ApS; no obstante, ante los distintos interlocutores que presenta la UD es importante cuidar el no saturarlas con distintas colaboraciones, como también el que las experiencias de ApS respondan a necesidades reales identificadas. Al respecto, una figura o ente que monitoree lo anterior podría ser de apoyo. Por otro lado, aprovechar otros espacios existentes de contacto con las entidades sociales para la

difusión y en su caso, sensibilización sobre el ApS; así como valorar las sugerencias de alguna que otra entidad, dadas en el estudio, relacionadas con su búsqueda de otros espacios de colaboración, que permitan cuidar y potenciar las relaciones con las mismas.

Quinto, para una institucionalización del ApS, vemos importante contar en Deusto con una figura o entidad (que según la estrategia que se siga, se determinará si será centralizada, descentralizada, etc.) que sirva de impulso, guía y apoyo, y que además de contar con recursos como financiación, personal, etc., cuente con el respaldo de líderes administrativos y de las Facultades, dando *un lugar* al ApS en estas últimas. En relación a esto, vemos importante para futura investigación explorar políticas de la institución para determinar en su caso, las adecuaciones que una institucionalización o impulso del ApS traería a las mismas. Por otro lado, dado el contexto en Deusto, entendemos que el desarrollo del ApS implica una interacción y colaboración entre las distintas áreas o unidades involucradas/ a involucrar.

También, vemos importante contar con una iniciativa *institucional* para sistematizar con respecto a la cantidad, calidad e impacto de las experiencias de ApS, que si bien respete *particularidades* de las experiencias de las iniciativas y asignaturas profesionalizantes que se generen, responda a unos intereses comunes de mejora, estrategia y reporte. También, ir evaluando el progreso en el proceso de institucionalización.

Vemos como positivo los proyectos de APS-UNIJES y de Uniservitate para el avance del ApS en Deusto, al dar al ApS una mayor visibilidad, así como por las actividades, experiencia y las personas que se han venido involucrando con motivo de ello; viendo nosotros como oportunidad el evaluar cómo dichos proyectos influyen en el avance *interno* de la UD. Ahora bien, en estas actuaciones con otros externos, no hay que perder de vista lo ya *vivido en lo particular* y aprovechar la experiencia de sus docentes, staff, entidades sociales y otros, que retroalimenten también, los criterios, materiales, indicadores, y soluciones (ahí donde sea aplicable) que conduzcan hacia los objetivos institucionales en ApS.

10.9 Limitaciones del estudio

Taxonomía del ApS. Nuestro estudio se conforma tanto de experiencias *etiquetadas* como ApS, como de algunas que no lo están pero que son similares; *etiquetas* que entendemos son fijadas por las personas a cargo y no resultado de un consenso institucional. Ante este tipo de situaciones, vemos como una limitación para este tipo de investigaciones, no contar con una definición oficial sobre el ApS en la universidad ni con criterios que orienten sobre qué es

considerado y qué no como ApS.

Pandemia. Toda vez que el estudio no se centró en las experiencias de ApS sino en el proceso de institucionalización, no indagamos si el número de experiencias o el tipo de proyecto (grado de interacción con la comunidad/beneficiarios en asignaturas profesionalizantes), identificados en el curso 2020-2021, había sido influido por cuestiones de pandemia. Cabe señalar que los tipos de proyectos son parecidos a otros publicados en Jornadas de Innovación Docente.

Contexto estadounidense. Debe considerarse que el análisis teórico se basa mayormente en el contexto estadounidense, por lo que habrá aspectos que quizás no tengan la misma dimensión o relevancia para otros contextos. Desde nuestra perspectiva, para efectos de institucionalización, las aportaciones del contexto estadounidense son valiosas, así como aplicables al caso de estudio considerando que la evaluación del proceso de institucionalización pensado para Deusto, se basa en la rúbrica de ApS de Furco.

Nivel de análisis. No analizamos la parte logística de las experiencias de ApS (salvo algunas cuestiones relacionadas con convenios, para identificar cómo eran los entendimientos en atención a la rúbrica de ApS de Furco) pues era adentrarnos en este aspecto a un nivel más profundo de lo planteado para la investigación, y que queda abierto a profundizar en el futuro, para que pueda ser visibilizado en el proceso de institucionalización.

Sobre la muestra. En relación con las experiencias foráneas, la muestra no ha podido recoger las opiniones de estudiantes, ni de mayor diversidad de entidades sociales. En el estudio tampoco se incluyó a integrantes de áreas administrativas (jurídico, departamento económico, etc.). Lo anterior, ha limitado el análisis y conclusiones de este estudio, siendo una invitación a posteriores investigaciones que consideren un tamaño y diversidad de dicha muestra más amplia.

10.10 Futura investigación

En el estudio hemos venido señalando aspectos que consideramos de interés explorar para futura investigación. Adicional a éstos, vemos relevante investigar; a) qué reconocimientos o espacios pueden dar los rankings, índices sociales, acreditadoras, etc. a las actividades de ApS; b) cómo dar una mayor relevancia a la labor del docente en ApS; c) cómo es la logística de las experiencias de ApS en las universidades y cómo se gestionan riesgos, cuestiones de responsabilidad, entre otros aspectos logísticos, en las mismas; d) qué políticas

actuales de una universidad influyen en el ApS o requieren modificarse o crearse para su consideración; y e) la aplicabilidad de la rúbrica de ApS de Furco en el contexto jesuita español, e investigar qué indicadores considerar para evaluar a la institucionalización.

También, si bien parece haber un movimiento en el campo de la institucionalización del ApS entre universidades españolas, como ya hemos señalado con anterioridad una institucionalización comprende el análisis de diversos factores y el considerar que se trata de un proceso que toma tiempo, esfuerzos y voluntades, dado lo que implica. De lo anterior sugerimos, una investigación comparativa de los procesos de institucionalización de universidades españolas, con criterios unificados, sistematizados, y apoyándose de información de las universidades, más allá de presentaciones de experiencias en Congresos o de la información disponible en páginas web de las universidades. Un análisis que permita extraer formulaciones más completas de sus procesos de institucionalización.

El análisis hecho en esta investigación, si bien complejo y extenso ante las diversas temáticas a considerar en una institucionalización, pretende obtener una mayor comprensión sobre la institucionalización y sus componentes, que contribuya al conocimiento que hay en la materia. No obstante, queda camino por recorrer. Así, hacemos un llamado para que más investigadores se sumen a explorar el campo de la institucionalización del ApS, así como a escuchar las voces de sus involucrados, en aras no sólo de extender las experiencias de ApS en las universidades, sino de ir mejorando las mismas, lo que además brinde un mayor lugar al ApS en los esfuerzos de *community engagement* de una universidad. Todo lo anterior, bajo una misma visión: generar egresados más socialmente responsables y contribuir al bien común.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía general

- Agrafojo, J., García, B. y Jato, E. (2017). Aprendizaje servicio e innovación educativa en la Universidad de Santiago de Compostela: estrategia para su institucionalización. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3, 23-34. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2017.3.3>
- Altman, J. y Fields, A. (s.f.). *Middlesex County College. Faculty Service Learning Handbook. Fall, 2018-Spring, 2019*. Recuperado el 27 de enero, 2022, de <https://www.middlesexcc.edu/service-learning/wp-content/uploads/sites/132/2018/02/MCC-Service-Learning-Faculty-Handbook.Aug2018-2.pdf>
- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R. y Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: Una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la Universidad. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 78-95. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART5.pdf>
- Aramburuzabala P. y Opazo H. (2016). Spanish National Report. Europe Engage Survey of Civic Engagement & Service-Learning Activities. En P. Aramburuzabala, L. McIlrath, H. Opazo, R. Altenburger, K. De Bruyn, H. Grönlund, S. Maas, N. Mažeikiene, L. Meijs, R.H. Mesicek, J. Millican, A. Nortooma, A.B. Pessi, N.M. Preradovic, W. Stark, G. Tuytschaever, M. Vargas-Moniz & B. Zani (2017). *Europe Engage. Developing a Culture of Civic Engagement through Service-Learning within Higher Education in Europe* (pp. 23-36) <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/234398cf-d04c-4c21-a1dd-83b6ee98370b/BOOK%20OK.pdf>
- Aramburuzabala, P., Vargas-Moniz, M.J., Opazo, H., McIlrath, L. y Stark, W. (2019). Considerations for service learning in European Higher Education. En P. Aramburuzabala, L. McIlrath y H. Opazo (Eds.). *Embedding Service Learning in European Higher Education. Developing a Culture of Civic Engagement* (pp. 230-242). Routledge.
- Balcázar, P., González-Arratia, N., Gurrola, G. y Moysén, A. (2013). *Investigación cualitativa* (2a. reimpresión). Universidad Autónoma del Estado de México. (Trabajo original publicado en 2006). <https://docenciaiep.files.wordpress.com/2016/05/investigacion3b3n-cualitativa.pdf>
- Battle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España. El Contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Editorial PPC.
- Bonner Foundation (The Corella & Betram F. Bonner Foundation). (2018). *2018 Bonner Program Self-Assessment Tool (part of the 2017-2018 Annual Report)* Recuperado el 06 de marzo, 2020, de <https://www.surveymonkey.com/r/2018BonnerSelfAssessment>
- Bonner Foundation (The Corella & Bertram F. Bonner Foundation). (s.f.a). *Bonner Program Model*. Recuperado el 13 de abril, 2022, de <http://www.bonner.org/bonner-program-model>
- Bonner Foundation (The Corella & Betram F. Bonner Foundation). (s.f.b). *Self-Assessment Tool for Bonner Programs and Host Campuses (Indicators of High Quality. Draft - Versión 1.1)*.

- [Archivo PDF]. Recuperado el 15 de septiembre, 2022 de <http://bonnernetnetwork.pbworks.com/f/BonnerSelfAssessTool.pdf>
- Bringle, R.G. y Hatcher, J.A. (1996). Implementing Service Learning in Higher Education. *Higher Education*, 67(2), 221-239 <https://digitalcommons.unomaha.edu/slcehighered/16>
- Bringle, R.G., y Hatcher, J.A. (2000). Institutionalization of Service Learning in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 71(3), 273–290 <https://doi.org/10.2307/2649291>
- Bringle, R.G. and Steinberg, K. (2010), Educating for Informed Community Involvement. *American Journal of Community Psychology*, 46, 428-441. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9340-y>
- California State University Channel Islands. Center for Community Engagement. (s.f.). *Faculty Guide to Service Learning*. Recuperado el 27 de enero, 2022, de <https://www.csuci.edu/communityengagement/servicelearning/cce-fac.pdf>
- California State University. (s.f). *Self-Assessment Rubric for the Institutionalization of Service Learning in University STEM Departments. An Assessment Tool of the (STEM) Initiative*.
- California State University. (2011). *A Resource Guide for Managing Risk in Service-Learning*. Recuperado el 27 de enero, 2022, de http://137.145.34.165/cce/resource_center/documents/CCE_ResGuide_2011_webvs_Final.pdf
- Campo, L. (2015). Evaluar para mejorar los proyectos de aprendizaje servicio en la universidad. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1, 91-111. <https://doi.org.10.1344/RIDAS2015.1.6>
- Campus Compact. (2012). *Presidents' Declaration on the Civic Responsibility of Higher Education*. <https://kdp0143vw6z2dlw631if5c5-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/large/2009/02/Presidents-Declaration.pdf> (Trabajo Original publicado 2000).
- Campus Compact. (2012). Service Learning Definitions and Principles of Good Practice. En *Campus Compact's introduction to service-learning toolkit : Readings and resources for faculty*. (2a. ed.) (pp. 7-10). Campus Compact. (Trabajo Original publicado 2003).
- Campus Compact [North Carolina]. (2013). *Building the Engaged Campus. A Campus Planning Guide* Recuperado el 14 de septiembre de 2022, de <https://compact.org/sites/default/files/2022-06/Engagement-assessment-NCCC.pdf>
- Campus Compact [Indiana]. (2014?). *Embedding Service Engagement in Higher Education: A Rubric for Institutional Planning*. Recuperado el 12 de noviembre, 2018 de www.indianacampuscompact.org
- Campus Compact. (s.f.a) *About*. Recuperado el 15 de septiembre, 2022, de <https://compact.org/who-we-are/mission-and-vision/>.
- Campus Compact. (s.f.b). *Tenure and Promotion for Engaged Scholarship - A Repository* (2022, Agosto 30). Recuperado el 15 de septiembre, 2022, de <https://compact.org/tenure-and-promotion-repository/what-is-ces/>

- Campus Compact. (s.f.c). *Civic Action Planning Resources* [Archivo Word]. Recuperado el 12 de noviembre de 2018, de <https://compact.org/resource-posts/step-by-step-planning-tool/>
- Campus Compact [Missouri]. (s.f.d). *Community Engagement Benchmarking Tool - DRAFT* [Archivo Word]. Recuperado el 14 de septiembre de 2022, de: <https://compact.org/resources/institutional-assessment>
- Campus Compact [Utah]. (s.f.e). *Building the Engaged Campus. A Civic Action Planning Guide* [Archivo Excel]. Recuperado el 14 de septiembre de 2022, de <https://compact.org/resources/civic-action-plan-engagement-assessment>
- Campus Compact. (s.f.f). *Civic Action Planning*. Recuperado el 15 de septiembre, 2022 de https://compact.org/current-programs/civic-action-planning?f%5B0%5D=resource_type%3A778&f%255B0%255D%3Dresource_type=778
- Campus Compact. (s.f.g). *Action Statement of Presidents & Chancellors*. Recuperado el 07 de agosto, 2022, de <https://compact.org/current-programs/civic-action-planning/action-statement-of-presidents-chancellors>
- Capdevila A. y Lombardi A. (2018). Resultados de cinco años de institucionalización del APS en la Universitat Rovirai i Virgili. En V. Martínez, N. Melero, E. Ibáñez y M.C. Sánchez (Eds.) *El Aprendizaje-Servicio en la Universidad. Una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y el desarrollo sostenible* (pp. 343-347). Comunicación Social Ediciones y Publicaciones. <http://hdl.handle.net/10433/6323>
- Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. (2020). *Elective Community Engagement Classification. First-Time Classification Documentation. 2020 Classification*. Recuperado el 15 de septiembre, 2022 de <https://carnegieelectiveclassifications.org/resources-from-2020-cycle-and-earlier/>
- Celio, C.I., Durlak, J. y Dymnicki, A. (2011). A Meta-analysis of the Impact of Service-Learning on Students. *Journal of Experiential Education* 34(2), 164-181. <https://doi.org/10.1177/105382591103400205>
- Cheng, J., Muhajarine, N., McMullen, L., y Dunlop, A. (2016). Measuring Capacity for Community-Engaged Scholarship: Results from an Institutional Self-Assessment at the University of Saskatchewan. *Engaged Scholar Journal: Community-Engaged Research, Teaching, and Learning*, 1(2), 197-214. <https://doi.org/10.15402/esj.v1i2.108>
- Cho, Y.H. (2017). Towards an engaged campus: Measuring and comparing definitive stakeholders' perceptions of university social engagement in South Korea. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 18(2), 185-202. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-12-2015-0194>
- Cicero-Johns, B. (2016). *Higher education administrators' perspective on service learning* [Tesis doctoral, Marshall University]. <http://mds.marshall.edu/etd/1037>
- Council for the Advancement of Standards in Higher Education (CAS). (2018). *Civic Engagement and Service-Learning Programs. CAS Standards and Guidelines*. Recuperado el 11 de febrero,

2020, de <http://standards.cas.edu/getpdf.cfm?PDF=E86EC8E7-9B94-5F5C-9AD22B4FEF375B64>

- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). (2015). *Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad*. Recuperado el 15 de septiembre, 2022, de <https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/2.-APROBADA-INSTITUCIONALIZACION-ApS.pdf>
- Creswell, J.W. (2009). *Research design: Qualitative, Quantitative and Mixed Method Approaches* (3a. ed.). Sage.
- Cuban, S. y Anderson, J.B. (2007). Where's the Justice in Service-Learning? Institutionalizing Service-Learning from a Social Justice Perspective at a Jesuit University, *Equity & Excellence in Education*, 40(2), 144-155. <https://doi.org/10.1080/10665680701246609>
- Decicco, S.L. (2006). *Relationships Between Organization Structure and the Institutionalization of Service-Learning in Engaged Community Colleges*. [Tesis Doctoral, University of Illinois].
- Deeley, S.J. (2016). *El Aprendizaje-Servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica* (Alcina, Sara, tradu.). Narcea.
- Driscoll, A. (2008). Carnegie's Community-Engagement Classification: Intentions and Insights, Change: *The Magazine of Higher Learning*, 40(1), 38-41 <https://doi.org/10.3200/CHNG.40.1.38-41>
- Eby, J.W. (1998). Why Service-Learning Is Bad. *Service Learning, General*, 27, 1-10. <https://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/27>
- Enos, S. y Troppe, M.L. (1996). Service-Learning in the Curriculum. En B. Jacoby & Associates (Eds.) *Service-learning in Higher Education: Concepts and Practices* (pp. 156-181). Jossey-Bass.
- Eyler, J., Giles, D.E., (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* Jossey-Bass.
- Eyler, J., Giles, D.E., Stenson, C.M. y Gray, C.J. (2001). At A Glance: What We Know about The Effects of Service-Learning on College Students, Faculty, Institutions and Communities, 1993-2000: Third Edition. *Higher Education*, 139. <https://digitalcommons.unomaha.edu/slcehighered/139>
- Fernández, D. y Canarias J. (2015). El aprendizaje-servicio como apuesta institucional de la Universidad de Deusto desde la pedagogía ignaciana. En P. Aramburuzabala, H. Opazo y J. García-Gutiérrez (Eds.) *El Aprendizaje-Servicio en las Universidades. De la Iniciativa Individual al Apoyo Institucional* (pp. 593-607). Universidad Nacional de Educación a Distancia. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=739675>
- Fitzgerald, H.E., Bruns, K., Sonka, S.T., Furco, A. y Swanson, L. (2016). The Centrality of Engagement in Higher Education: Reflections and Future Directions. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 20(1), 245-254. <https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/1271>

- Furco, A. (1996a). Service-learning: a balanced approach to experiential education. In B. Taylor & Corporation for National Service (Eds.), *Expanding Boundaries: Serving and Learning* (pp. 2-6). Corporation for National Service. <https://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/128>
- Furco, A. (1996b). Service-Learning and School-to-Work: Making the Connections. *Journal of Cooperative Education*, 32(1), 7-14. <http://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/152>
- Furco, A. (2001). Advancing Service-Learning at Research Universities. *NEW DIRECTIONS FOR HIGHER EDUCATION*, 114, Summer 2001. John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/he.15>
- Furco, A. (2002a). Self-Assessment Rubric for the Institutionalization of Service-Learning in Higher Education. University of California Berkeley. Recuperado el 15 de septiembre, 2022 de <https://talloiresnetwork.tufts.edu/wp-content/uploads/Self-AssessmentRubricfortheInstitutionalizationofService-LearninginHigherEducation.pdf>
- Furco, A. (2002b). Institutionalizing Service-Learning in Higher Education. *Journal of Public Affairs*, 6, 39-67.
- Furco, A. (2003). Rúbrica de autoevaluación para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la Educación Superior (Revisión 2003). (Zulueta, Sebastián, Trad.). *Revista Internacional de Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*. Número Cero (Octubre 2011), 77-88. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6368177>
- Furco, A. (2005). Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio. En Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología; Unidad de Programas Especiales; Programa Nacional Educación Solidaria, *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. Actas del 7mo. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"* (pp. 19-26). http://www.clayss.org.ar/seminario/anteriores/actas/2005_Actas7.pdf
- Furco, A. (2014). IV.6.3. Strategic Initiatives to Impact the Institutionalization of Community Engagement at a public research university. *Report: Higher Education in the World 2014*, 01 Octubre 2014. <http://hdl.handle.net/2099/15281>
- Furco, A. (2016). Creating an Institutional Agenda for Community-Engaged Scholarship Faculty Development. *Journal of Community Engagement and Higher Education*. 8(3), 1-5.
- Furco, A. (2019a, 28 de agosto). El Estado de la Investigación de A-S: ¿Hacia dónde vamos desde aquí? [sesión de conferencia, archivo de video, parte 1]. *V Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio*, Buenos Aires. Recuperado el 14 de noviembre, 2019, de <https://www.youtube.com/watch?v=jzNzKDfhzO4>
- Furco, A. (2019b, 28 de agosto). El Estado de la Investigación de A-S: ¿Hacia dónde vamos desde aquí? [sesión de conferencia, archivo de video, parte 2]. *V Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio*, Buenos Aires. Recuperado el 14 de noviembre, 2019, de https://www.youtube.com/watch?v=1GS_9HxkOw8&t=25s
- Furco, A. y Miller, W. (2009). Issues in benchmarking and assessing institutional engagement. *New Directions for Higher Education*, 147, 47-54. <https://doi.org/10.1002/he.357>

- Furco, A. y Root, S. (2010). Research Demonstrates the Value of Service Learning. *Phi Delta Kappan*, 91(5), 16-20. <https://doi.org/10.1177/003172171009100504>
- Furco, A., Weerts, D., Burton, L. y Kent, K. (2009). *Assessment Rubric for Institutionalizing Community Engagement in Higher Education*. Recuperado el 15 de septiembre, 2022 de <https://conservancy.umn.edu/handle/11299/213717>
- Gándara, M. y Mugarra, A. (2019). Institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la Universidad. Aproximación desde la innovación docente y el compromiso comunitario: El caso de la Universidad de Deusto. En A. Martínez y P. Carrascosa (Coords.) *Educación en el compromiso social. Los proyectos de Aprendizaje-Servicio en la formación universitaria* (pp. 47-80). Ediciones San Jorge. Colección Koiné.
- Gándara, M. y Mugarra, A. (2021). Educación contra la desigualdad de género: Aprendizaje-Servicio como herramienta para fomentar la igualdad de género. En A. Vidu y A. Mugarra, (Coords.). *Superación de la doble pobreza de las mujeres víctima de violencia de género. Innovación y oportunidades para el empleo* (pp. 201-217). Dykinson.
- García-Peinado, R., Cerrillo, C. y Lázaro, P. (2020). Avances en el proceso de institucionalización del aprendizaje-servicio en la Universidad Autónoma de Madrid. En P. Aramburuzabala, C. Ballesteros, J. García-Gutiérrez y P. Lázaro (Eds.). *El papel del Aprendizaje-Servicio en la construcción de una ciudadanía global* (pp. 921-930). Universidad Nacional de Educación a Distancia. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:EditorialUNED-aa-EDU-Jgarcia-0003>
- Gelmon, S., Holland, B.A., Driscoll, A., Spring, A. y Kerrigan, S. (2009). *Assessing service-learning and civic engagement: Principles and Techniques*. (3rd. printing). Campus Compact. (Trabajo Original publicado 2001).
- Gelmon, S.B., Seifer, S.D., Kauper-Brown, J. y Mikkelsen, M. (2005). *Building Capacity for Community Engagement: Institutional Self-Assessment*. Community-Campus Partnerships for Health. Recuperado el 15 de septiembre, 2022 de <https://communityengagement.uncg.edu/wp-content/uploads/2014/08/self-assessment-copyright.pdf>
- Gezuraga, M. (2014). El aprendizaje-servicio (a-s) en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU): En el camino hacia su institucionalización. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=44335>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Graell, M. (2015). Los centros educativos y las entidades sociales deben establecer relaciones de colaboración. En J.M. Puig (Coord.) *11 ideas clave. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* (pp. 65-75). Graó.
- Gómez, D., Gómez M.L. y Puchades, R. (2018). Apoyo institucional a las experiencias de Aprendizaje-Servicio en la UPV: formación, sistematización y difusión. En V. Martínez, N. Melero, E. Ibáñez y M.C. Sánchez (Eds.) *El Aprendizaje-Servicio en la Universidad. Una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y el desarrollo sostenible* (pp. 348-352). Comunicación Social Ediciones y Publicaciones. <http://hdl.handle.net/10433/6323>

- Grönlund, H. y Nortomaa, A. (coords.) con Aramburuzabala, P. McIlrath, L., Héctor Opazo, Altenburger, R., Maas, S. Mažeikiene, N., Meijs, L. C. P. M., Mikelic, N., Millican, J. Stark, W., Tuytschaever, G. Vargas-Moniz, M. & Zani, B. (2017). *Guidelines for Institutionalization of Service-Learning*. Recuperado el 14 de septiembre, 2022, de <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/4676aec5-7f74-4a0c-bdff-cda07beb4892/guidelines-euengage-2.pdf>
- Hartley M., Saltmarsh J. y Clayton P. (2010). Is The Civic Engagement Movement Changing Higher Education? *British Journal of Educational Studies*, 58(4), 391-406, <https://doi.org/10.1080/00071005.2010.527660>
- Heras-Colàs, R.; Masgrau-Juanola, M. y Soler-Masó, P. (2017). The Institutionalization of Service-Learning at Spanish Universities. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 5(1), 85–97. <https://doi.org/10.37333/001c.29756>
- Heckert, T. M. (2010). Alternative Service Learning Approaches: Two Techniques That Accommodate Faculty Schedules. *Teaching of Psychology*, 37(1), 32–35. <https://doi.org/10.1080/00986280903175681>
- Hesser, G. (2003). Faith-based service-learning: Back to the future [Review of Commitment and connection: Service-learning and Christian higher education, edited by Gail Gunst Heffner and Claudia DeVries Beversluis]. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 10(1), 59–69. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0010.106>
- Hernández R., Fernández C. y Baptista P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ª Ed.). McGraw Hill. https://www.academia.edu/20792455/Metodolog%C3%ADa_de_la_Investigaci%C3%B3n_5ta_edici%C3%B3n_Roberto_Hern%C3%A1ndez_Sampieri
- Hinck, S.S. y Brandell, M.E. (2000). The Relationship between Institutional Support and Campus Acceptance of Academic Service Learning. *American Behavioral Scientist* 43(5), 868-882. <https://doi.org/10.1177/00027640021955522>
- Holland, B.A. (1997). Analyzing Institutional Commitment to Service: A Model of Key Organizational Factors. *Michigan Journal of Community Service Learning*, Fall 1997, 30-41. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0004.104>
- Holland, B.A. (1999). Factors and strategies that influence faculty involvement in public service. *Journal of Public Service and Outreach*, 4(1), 37-43. <https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/780/780>
- Holland, B.A. (2000). Institutional Impacts and Organizational Issues Related to Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, Special Issue (Fall), 52-60. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.spec.107>
- Holland, B. A. (2001). Toward a definition and characterization of the engaged campus: Six cases. *Metropolitan Universities*, 12(3), 20-29.
- Holland, B.A. (2006). Levels of Commitment to Community Engagement. Adapted from Holland, *Michigan Journal of Community Service Learning*, Vol. 4, Fall 1997, 30- 41. Recuperado el 15

de septiembre, 2022, de <https://compact.org/sites/default/files/2022-06/HollandMatrix-Levels-of-Commitment-to-Engagement.pdf>

- Holland, B.A. (2016). Factors Influencing Faculty Engagement - Then, Now, and Future. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*. 20(1), 73-81. <https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/1257>
- Holland, B.A. y Gelmon, S.B. (2012). The state of the “engaged campus”: What we have learned about building and sustaining university-community partnerships. En Campus Compact, *Campus Compact's introduction to service-learning toolkit: Readings and resources for faculty*. (2nd. ed.), (pp. 195-198). Campus Compact. (Trabajo Original publicado 1998).
- Hollander, E.L., Saltmarsh, J. y Zlotkowski, E. (2001). Indicators of Engagement. In L.A. Simon, M. Kenny, K. Brabeck & R.M. Lerner (Eds.) *Learning to Serve: Promoting Civil Society Through Service-Learning*. Recuperado el 14 de julio, 2022, de <https://www.researchgate.net/publication/226422049>
- Jacoby, B. (2014). *Service-learning Essentials: Questions, Answers, and Lessons Learned*. Jossey-Bass.
- Joyce, K.L. (2008). *The institutionalization of service-learning: A collaborative approach*. [Tesis Doctoral, Rowan University].
- Kecskes, K. (2008a). Measuring Community-Engaged Departments: A Study to Develop an Effective Self-Assessment Rubric for the Institutionalization of Community Engagement in Academic Departments. [Tesis doctoral. Portland State University]. <https://doi.org/10.15760/etd.2680>
- Kecskes, K. (2008b). *Creating Community-Engaged Departments: Self-assessment Rubric for the Institutionalization of Community Engagement in Academic Departments*. Recuperado el 15 de septiembre, 2022 de: <http://bonner.pbworks.com/w/file/attach/109996225/Engaged%20Department%20RUBRIC%20-%20Kecskes.pdf>
- Kellogg Commission on the Future of State and Land-Grant Universities. (1999). *Returning to Our Roots: The Engaged Institution* (Third Report). National Association of State Universities and Land-Grant Colleges. <https://www.aplu.org/library/returning-to-our-roots-the-engaged-institution/file>
- Klentin, J. y Wierbowski-Kwiatkowska, A. (2013). Service-Learning Program Institutionalization, Success, and Possible Alternative Futures: A Scholarly Perspective. *Journal of Community Engagement and Scholarship*, 6(2), 46-58. <https://doi.org/10.54656/ZYLF3309>
- Lake, D., Mileva, G., Carpenter, H., Carr, D., Lancaster, P. y Yarbrough, T. (2017). Shifting Engagement Efforts Through Disciplinary Departments: A Mistake or a Starting Point? A Cross-Institutional, Multi-Department Analysis. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 21(3), 135-164, <https://compact.org/sites/default/files/2022-05/RS385%2BFINAL.pdf>
- Leiderman, S., Furco, A., Zapf, J. & Goss, M. (2002). *Building Partnerships with College Campuses: Community Perspectives*. Council of Independent Colleges. <https://eric.ed.gov/?id=ED481879>

- Lewing, J.M. (2019). Faculty Motivations and Perceptions of Service-Learning in Christian Higher Education, *Christian Higher Education*, 18(4), 294-315, <https://doi.org/10.1080/15363759.2018.1534621>
- Lewing M. y Shehane M. (2017). The Institutionalization of Service Learning at the Independent Colleges and Universities of the Gulf Coast Region, *Christian Higher Education*, 16(4), 211-231, <https://doi.org/10.1080/15363759.2016.1254074>
- Liang, L. y Sandmann, L. (2015). Leadership for community engagement-A distributed leadership perspective. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 19(1), pp. 35-64. <https://www.researchgate.net/publication/298696256>
- Lorenzo, M., Mella, I. y García, J. (2020). El proceso de institucionalización del aprendizaje-servicio en la Universidad de Santiago de Compostela (USC). En P. Aramburuzabala, C. Ballesteros, J. García-Gutiérrez y P. Lázaro (Eds.). *El papel del Aprendizaje-Servicio en la construcción de una ciudadanía global* (pp. 943-949). Universidad Nacional de Educación a Distancia. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:EditorialUNED-aa-EDU-Jgarcia-0003>
- Macías, D. (2019). *Diseño de un diagnóstico sobre la situación y tendencia del Aprendizaje-Servicio (ApS) para fortalecer la institucionalización en la Universitat Politècnica de València (UPV)*. [Tesis Doctoral, Universitat Politècnica de València]. <https://doi.org/10.4995/Thesis/10251/134025>
- Martín, X. (2009). La pedagogía del aprendizaje servicio, En J.M. Puig, (Coord..) *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 107-126). Graó.
- Mazón, J.J. (2012). El marco jurídico del Servicio Social. *Gaceta Médica de México*, 148, 284-91. https://www.anmm.org.mx/GMM/2012/n3/GMM_148_2012_3_284-291.pdf
- McIlrath, L. (Coord.), Aramburuzabala, P., Opazo, H., Tuytschaever, G., Stark, W., Mikelic, N., Meijs, L., Mažeikiene, N., Zani, B., Vargas-Moniz, M., Millican, J., Northmore, S., Altenburger, R., De Bruyn, K., Hopia, A., Pessi, A. B., Grönlund, H. & Maas, S. (2016). *Europe Engage Survey of Civic Engagement & Service-Learning Activities within the Partner Universities*. Recuperado el 25 de mayo, 2019 de <https://europeengagedotorg.files.wordpress.com/2016/04/report-euen-mcilrath-et-al4.pdf>
- Meijs, L.P.C.M., Mass, S.A. y Aramburuzabala, P. (2019). Institutionalisation of service learning in European Higher Education. En P. Aramburuzabala, L. McIlrath & H. Opazo (Eds.) *Embedding Service Learning in European Higher Education. Developing a Culture of Civic Engagement* (pp. 213-229). Routledge.
- Mendia, R. (2016). El aprendizaje-servicio: una metodología para la innovación educativa. *Revista CONVIVES*, 16, 20-26. <https://convivesenlaescuela.blogspot.com/2016/12/revista-convives-n-16-aprendizaje.html>
- Michigan State University. Center for Service-Learning and Civic Engagement (2015). *Service-Learning Toolkit. A guide for MSU Faculty and Instructors*. Recuperado el 15 de septiembre, 2022, de <https://communityengagedlearning.msu.edu/upload/toolkits/Service-Learning-Toolkit.pdf>

- Morton, K. (1996). Issues Related to Integrated Service-Learning into the Curriculum. En B. Jacoby & Associates (Eds.) *Service-learning in Higher Education: Concepts and Practices* (pp. 276-296). Jossey-Bass.
- Mugarra, A. y Martínez, A. (2018). La Clínica Jurídica Loiola: un proyecto de lucha por la justicia social. *Oñati Socio-legal Series [online]*, 8(4), 488-503. <https://doi.org/10.35295/osls.iisl/0000-0000-0000-0955>
- Mungaray, A. y Ocegueda, J.M. (1999). *El servicio social y la educación superior frente a la extrema pobreza en México*. ANUIES-SEDESOL-SEP.
- New England Resource Center for Higher Education (NERCHE). (2016). *Self -Assessment Rubric for the Institutionalization of Diversity, Equity and Inclusion. College of Education and Human Development*. [Archivo PDF]. Recuperado el 15 de septiembre, 2022, de <https://compact.org/resources/nerches-self-assessment-rubric-for-the-institutionalization-of-diversity-equity-and-inclusion-in-higher-education>
- Oklahoma City University. (2021). Service-Learning Manual. 2021-2022. [documento electrónico]. Recuperado el 15 de septiembre, 2022, de <https://www.okcu.edu/uploads/arts-and-sciences/OCU-Service-Learning-Manual-21-22.pdf>
- O'Meara, K. (2011). Faculty Civic Engagement: New Training, Assumptions, and Markets Needed for the Engaged American Scholar. En J. Saltmarsh y M. Hartley (Eds.) *To Serve a Larger Purpose: Engagement for Democracy and the Transformation of Higher Education*. (pp. 177-198). Temple University Press.
- O'Leary, Z. (2010). *The essential guide to doing your research project*. Sage.
- Opazo, H., Aramburuzabala, P. y Cerrillo, R. (2016). A review of the situation of service-learning in higher education in Spain. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 17(1), 75-91. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3046.1841>
- Palos, J. (2015). Los proyectos de aprendizaje servicio siguen etapas bien establecidas y han de estar abiertos a cambios imprevistos. En J.M. Puig (Coord.) *11 ideas clave. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* (p. 103-114). Graó.
- Paz-Lourido, B. (2018). Avances en el proceso de institucionalización del ApS en la Universitat de les Illes Balears: 2014-2017. En V. Martínez, N. Melero, E. Ibáñez y M.C. Sánchez (Eds.) *El Aprendizaje-Servicio en la Universidad. Una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y el desarrollo sostenible* (pp. 353-358). Comunicación Social Ediciones y Publicaciones. <http://hdl.handle.net/10433/6323>
- Pérez-Pérez, C., González-González, H., Lorenzo-Moledo, M., Crespo-Comesaña, J., Belando-Montoro, M.R. y Costa, A. (2019). Aprendizaje-Servicio en las universidades españolas: un estudio basado en la percepción de los equipos decanales. *RELIEVE*, 25(2), art. 4. <http://doi.org/10.7203/relieve.25.2.15029>
- Phillips, L.A., Marron, J.K., Baltzer, C., Kichline, C., Filoon, L. y Whitley, C. (2017). Overcoming barriers to service-learning in higher education. En S. Hou (Ed.) *Service Learning: Perspectives, Goals and Outcomes* (pp. 3-18). Nova Science Publishers, Inc.

- Plante, J. (2015). *Institutionalizing Service-Learning as a Best Practice of Community Engagement in Higher Education: Intra- and Inter-Institutional Comparisons of the Carnegie Community Engagement Elective Classification Framework*. [Tesis Doctoral. University of Central Florida]. <http://stars.library.ucf.edu/etd/708>
- Plante, J.D. y Cox, T.D. (2016). Integrating Interview Methodology to Analyze Inter-Institutional Comparisons of Service-Learning within the Carnegie Community Engagement Classification Framework. *Journal of Academic Administration in Higher Education*, 12(1), Spr 2016, 65-72. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1139155>
- Prentice, M.; Exley, R. y Robinson, G. (2003). Sustaining Service Learning: The Role of Chief Academic Officers. American Association of Community Colleges. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535901.pdf>
- Prieto M.A. y March J.C. (2002). Paso a paso en el diseño de un estudio mediante grupos focales. *Atención Primaria* 2002, 15 de abril, 29(6), 366-373. <https://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-pdf-13029750>
- Puig, J.M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia/Octaedro.
- Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del Aprendizaje-Servicio [Pedagogical Features of Service-Learning]. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- RMC Research Corporation. (2008). Standards and Indicators for Effective Service-Learning Practice. *National Service-Learning Clearinghouse*. www.servicelearning.org/instant_info/fact_sheets/k-12_facts/engagement/
- Rouse, M.K. y Sapiro, V. (2011). Institutional Support for Advancing Undergraduate Service-Learning A Case Example from a Large Public Research-Intensive University. University of Wisconsin-Madison. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED515126.pdf>
- Rubio (Coord.). Fundación Zerbikas (Adaptación). (s.f.). Aprendizaje y servicio solidario. Guía de bolsilla. Guía 0. [Archivo PDF]. Recuperado el 15 de septiembre, 2022 de <https://www.zerbikas.es/guias-practicas/>
- Rubio, L. (2011). ApS: aterrizaje entre teoría y práctica. *Aula de Innovación Educativa*, 203-204, 34-37 <https://www.grao.com/es/producto/aprendizaje-servicio-au203>
- Rubio, L. (2015). Implantar el aprendizaje servicio en una entidad social supone reconocer su dimensión pedagógica y definir un servicio útil y formativo. En J.M. Puig (Coord.) *11 ideas clave. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* (pp. 91-102). Graó.
- Rue, P. (1996). Administering Successful Service-Learning Programs. En B. Jacoby & Associates (Eds.) *Service-learning in Higher Education: Concepts and Practices* (pp. 246-275). Jossey-Bass.
- Rubin, S. (1996). Institutionalizing Service-Learning. En B. Jacoby & Associates (Eds.) *Service-learning in Higher Education: Concepts and Practices* (pp. 297-315). Jossey-Bass.

- Ruiz-Corbella, M. y Manjarrés, A. (2018). La evaluación por competencias en los proyectos de Aprendizaje-Servicio. En M. Ruiz-Corbella, y J. García-Gutiérrez (Eds.) *Aprendizaje-Servicio: los retos de la evaluación* (pp. 97-116). Narcea.
- Sacavage, M.J. (2009). Service-learning in the Franciscan tradition: The institutionalization of service-learning at Franciscan colleges and universities. [Tesis doctoral, Indiana University of Pennsylvania].
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.464.4622&rep=rep1&type=pdf>
- Saltmarsh, J., Middleton, M. y Quan, M. (2019). Institutionalizing Community Engagement: The College within a University as a Missing Organizational Link, *eJournal of Public Affairs*: 8(3), Article 2, 6-34. <https://bearworks.missouristate.edu/ejopa/vol8/iss3/2>
- Saltmarsh, J., Wooding, J. y McLellan, K. (2014). The Challenges of Rewarding New Forms of Scholarship: Creating Academic Cultures that Support Community-Engaged Scholarship, A report on a Bringing Theory to Practice seminar held May 15, 2014. *New England Resource Center for Higher Education Publications*. 49. https://scholarworks.umb.edu/nerche_pubs/49
- Sandmann, L.R. y Weerts, D.J. (2008). Reshaping institutional boundaries to accommodate an engagement agenda. *Innovative Higher Education*, 33(3), 181–196. <https://doi.org/10.1007/s10755-008-9077-9>
- Sax, L.J., y Astin, A.W. (1997). The Benefits of Service: Evidence from Undergraduates. *The Educational record*, 78, 25-32.
- Schafer, R.H. (2004). Service-Learning in Christian Higher Education: Bringing our Mission to Life, *Christian Higher Education*, 3(2), 127-145, <https://doi.org/10.1080/15363750490429417>
- Swanson, L. (2008). *The Institutionalization of Service-Learning at Land-Grant Colleges in South Carolina*. [Tesis doctoral. Clemson University].
https://tigerprints.clemson.edu/all_dissertations/219/
- Simola, S. (2010), A service-learning initiative within a community-based small business, *Development and Learning in Organizations*, 24(2). <https://doi.org/10.1108/dlo.2010.08124bad.008>
- Tapia, M.N. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: El aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En M. Martínez (Ed.) *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 27-56). Octaedro.
- UNESCO. (2017). *Educación para los objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado el 15 de septiembre, 2022, de https://web.unican.es/unidades/igualdad/SiteAssets/guia-de-recursos/responsabilidad-social-universitaria/EdS_ODS.pdf
- Underwood, T. (09 de Marzo de 2015). *Assessment - MC- Missouri Campus Compact - Experts*. Missouri Campus Compact-Experts. Recuperado el 12 de noviembre, 2018, de <https://experts.missouristate.edu/display/MCC/Assessment#Assessment-InstitutionalMeasures>

- University of Maryland [Commuter Affairs and Community Service]. (1999). Faculty Handbook for Service Learning. *Guides*. Paper 19. [Archivo PDF]. Recuperado el 15 de septiembre, 2022, de <http://digitalcommons.unomaha.edu/slceguides/19>
- Venegas, F.J. (1999). *Legislación sobre servicio social Vol. I. Algunas reflexiones sobre el régimen constitucional del servicio social de estudiantes*. ANUIES.
- Vincent, A. (2010). An Examination of Factors that Affect the Institutionalization of Service-Learning at American Institutions of Higher Education. [Tesis doctoral. University of South Dakota].
- Vogel, A. y Seifer, S. (2011). Impacts of Sustained Institutional Participation in Service-Learning: Perspectives from faculty, staff and administrators. *Gateways International Journal of Community Research and Engagement*, Vol. 4, 186–202, <https://doi.org/10.5130/ijcre.v4i0.1789>
- Vogel, A., Seifer, S. y Gelmon, S. (2010). What influences the long-term sustainability of service-learning in higher education? Lessons from a study of early adopters?, *Michigan Journal of Community Service Learning*, 17(1), 59–74. <https://eric.ed.gov/?id=EJ950766>
- Votruba, J.C. (1996). Strengthening the university's alignment with society: Challenges and strategies, *Journal of Public Service and Outreach*, 1(1), 29–36. <https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/668>
- Ward, K. (1998). Addressing Academic Culture: Service Learning, Organizations, and Faculty Work. *New Directions for Teaching and Learning*, 73, 73-80. <https://doi.org/10.1002/tl.7309>
- Weerts, D.J. (2007). Toward an Engagement Model of Institutional Advancement at Public Colleges and Universities. *International Journal of Educational Advancement*, 7, 79–103 <https://doi.org/10.1057/palgrave.ijea.2150055>
- Weerts, D.J. y Sandmann L. (2008). Building a Two-Way Street: Challenges and Opportunities for Community Engagement at Research Universities. *The Review of Higher Education*, Fall 2008, 32(1), 73-106, <https://doi.org/10.1353/rhe.0.0027>
- Welch, M. y Saltmarsh, J. (2013). Current practice and infrastructures for campus centers of community engagement. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 17(4), 25–55. <https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/1067>
- Woodard, K. (2013). The voices of higher education service-learning directors: A qualitative inductive analysis. [Tesis doctoral. Western Michigan University].
- Yin, R.K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2a. ed.). Sage.
- Yin, R.K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5a. ed.). Sage.
- Young, C.A., Shinnar, R.S., Ackerman, R.L., Carruthers, C.R. y Young, D.A. (2007). Implementing and Sustaining Service-Learning at the Institutional Level. *Journal of Experiential Education*. 29(3), 344-365. <https://doi.org/10.1177/105382590702900306>

Bibliografía en torno al caso de estudio

- Acuerdo 1/2020, de 5 de marzo, del Consejo Académico [Universidad de Deusto], por el que se modifica el Acuerdo 1/2018, de 8 de febrero, del Consejo Académico por el que se establecen las Directrices Generales para el diseño de los Honors Program asociado a los títulos de Grado (promulgado por Orden de Rector 5/2020, de 6 de marzo). (BOUD 76). [Archivo PDF]. Recuperado el 15 de septiembre, 2022, de https://estudiantes.deusto.es/cs/Satellite/estudiantes/es/estudiantes_ud/informacion-academica-y-gestiones/normas-academicas
- Acuerdo 2/2020, de 5 de marzo, del Consejo Académico [Universidad de Deusto], por el que se modifica el Acuerdo 1/2018, de 8 de febrero, del Consejo Académico por el que se establecen las Directrices Generales para el diseño de los Honors Program asociados a los títulos de Grado (promulgado por Orden de Rector 7/2020, de 6 de marzo). (BOUD 76). [Archivo PDF]. Recuperado el 15 de septiembre, 2022, de https://estudiantes.deusto.es/cs/Satellite/estudiantes/es/estudiantes_ud/informacion-academica-y-gestiones/normas-academicas
- Administración de la Comunidad Autónoma de Euskadi - Departamento de Educación (2019). *Plan del Sistema Universitario 2019-2022*. Recuperado el 15 de septiembre, 2022, de https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/uni_planes_universitarios/es_def/adjuntos/Plan del Sistema Universitario 2019-2022_c.pdf
- Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA) (2021). En la nueva ANECA la comunicación es fundamental y debe hacerse con responsabilidad y ética. En *ANECA al día. Boletín de noticias*. 2(36). <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/ANECA-al-dia>
- Arano, A. (2019, 5 de marzo). *Experiencias que transforman*. Universidad de Deusto. Recuperado el 15 de septiembre, 2022, de <https://blogs.deusto.es/aprender-ensenar/experiencias-que-transforman/>
- Aristos Campus Mundus (2013). *II Jornadas Interuniversitarias de Innovación Docente: El reto de la formación integral en la universidad del siglo XX: Crecer en valores*. Recuperado el 15 de septiembre, 2022, de <https://aristoscampusmundus.net/wp-content/uploads/2013/08/II-JORNADAS-INTERUNIVERSITARIAS-INNOVACION-DOCENTE.2013.pdf>
- Aristos Campus Mundus (2021a). *IV Jornadas Interuniversitarias de Innovación Docente - ACM: Reflexiones sobre la buena docencia universitaria*. [Archivo PDF]. Recuperado el 15 de septiembre, 2022, de <https://aristoscampusmundus.net/iv-jornadas-interuniversitarias-de-innovacion-docente/resultados/>
- Aristos Campus Mundus (2021b). *Modificación de la II Convocatoria del Programa de Ayudas a Proyectos de Innovación Educativa. Aristos Campus Mundus 2021*. Recuperado el 15 de

- septiembre, 2022, de <https://aristoscampusmundus.net/wp-content/uploads/2021/03/ACM-convocatoria-proyectos-innovacion-educativa2021-v2.pdf>
- Aristos Campus Mundus (2021c, 10 de Junio). *Abierta la convocatoria de la IX edición de los Premios Aristos Campus Mundus de Responsabilidad Social*. Recuperado el 22 de diciembre, 2021 de <https://aristoscampusmundus.net/noticias/detalle/abierta-la-convocatoria-de-la-ix-edicion-de-los-premios-aristos-campus-mundus-de-responsabilidad-social/>
- Aristos Campus Mundus (2021d, 15 de Octubre). *Resuelta la IX convocatoria de los Premios ACM de Responsabilidad Social*. Recuperado el 17 de enero, 2022 de <https://aristoscampusmundus.net/noticias/detalle/resuelta-la-ix-convocatoria-de-los-premios-acm-de-responsabilidad-social/>
- Aristos Campus Mundus, s.f.a. *Agregaciones y gobernanza*. Recuperado el 15 de septiembre, 2022, de: <https://aristoscampusmundus.net/categorias-principales/agregacionesygobernanza/>
- Asenjo, F.; Sánchez, E. (s.f.). *Prácticas de CAFyD y Aprendizaje y Servicio*. [Archivo PDF]. Recuperado el 15 de septiembre, 2022 de <https://sites.google.com/deusto.es/jornadasinnovaciondocenteud/castellanoeuskera/ix-jornada-de-innovaci%C3%B3n-y-calidad/ix-p%C3%B3sters-de-buenas-pr%C3%A1cticas?authuser=0>
- Canarias, J. (2016, 18 de octubre). *¿Qué es eso del aprendizaje-servicio?* Universidad de Deusto. Recuperado el 15 de septiembre, 2022 de: <https://blogs.deusto.es/aprender-ensenar/que-es-eso-del-aprendizaje-servicio/>
- Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) (2021). *I Simposio Global Uniservitate: 29 y 30 de octubre de 2020* [Libro digital]. https://publicaciones.uniservitate.org/actas/1.4%20Actas_I_Simposio.pdf
- Compañía de Jesús [Provincia de España] (2019). *Proyecto Apostólico de Provincia* [Archivo PDF]. Recuperado el 15 de septiembre, 2022 de <https://infosj.es/documentos/category/161-proceso-de-planificacion>
- Delfa, B. y Ballesteros, C. (2020). *La medición del retorno social del Aprendizaje-Servicio en la Universidad Pontificia Comillas mediante la metodología SROI. Análisis de los resultados. Análisis de discurso*. Universidad Pontificia Comillas. ICADE. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. <http://hdl.handle.net/11531/47453>
- Eizaguirre, A., Bezanilla, M.J., Arruti, A., y Sáenz, N. (Coords.) (2019). *Espacios de aprendizaje en Educación Superior*. Octaedro.
- Fernández, D. y Canarias, J. (2015). El aprendizaje-servicio como apuesta institucional de la Universidad de Deusto desde la pedagogía ignaciana. En P. Aramburuzabala, H. Opazo y J. García-Gutiérrez (Eds.) *El Aprendizaje-Servicio en las Universidades. De la Iniciativa Individual al Apoyo Institucional* (pp. 593-607). Ed. Universidad Nacional de Educación a Distancia. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=739675>
- Ferrán-Zubillaga, A. y Guinot-Viciano, C. (2012). Aprendizaje-servicio: propuesta metodológica para trabajar competencias. *Portularia*, XII-EXTRA, 187-195. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=161024437020>

- Gándara, M. y Mugarra, A. (2019). Institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la Universidad. Aproximación desde la innovación docente y el compromiso comunitario: El caso de la Universidad de Deusto. En A. Martínez y P. Carrascosa (Coords.) *Educación en el compromiso social. Los proyectos de Aprendizaje-Servicio en la formación universitaria* (pp. 47-80). Ediciones San Jorge. Colección Koiné.
- Gándara, M. y Mugarra, A. (2021). Educación contra la desigualdad de género: Aprendizaje-Servicio como herramienta para fomentar la igualdad de género. En A. Vidu y A. Mugarra, (Coords.). *Superación de la doble pobreza de las mujeres víctima de violencia de género. Innovación y oportunidades para el empleo* (pp. 201-217). Dykinson.
- García, A. (2017, 12 de diciembre). *¿Es posible el Aprendizaje Servicio en la formación online? ¿Son realidades insalvables?* Universidad de Deusto. Recuperado el 15 de septiembre, 2022 de <https://blogs.deusto.es/aprender-ensenar/es-posible-el-aprendizaje-servicio-en-la-formacion-online-son-realidades-insalvables/>
- García, A. (2018, 23 de enero). *Formación Online + Aprendizaje Servicio (II): sí, es posible, ¿y necesario?* Universidad de Deusto. Recuperado el 15 de septiembre, 2022, de <https://blogs.deusto.es/aprender-ensenar/formacion-online-aprendizaje-servicio-ii-si-es-posible-y-necesario/>
- García, A. y Mugarra, A. (2014). Aprendizaje-Servicio para la Alfabetización Económica: una experiencia de autoevaluación de sus aprendizajes por parte de estudiantes universitarios. En A. Díaz-Román y M.T. Ramiro (Comps.) *XI Foro Internacional sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior*. Granada, Ed. Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC).
- García, A., Mugarra, A. y Villa, A. (2017). Innovación Social Universitaria como marco para la fundamentación, desarrollo y evaluación comunitaria de proyectos de Aprendizaje-Servicio, *Educación y Diversidad, revista interuniversitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 10(2), julio-diciembre, 77-86. [http://www.grupo-edi.com/anuario_list.php?ano=2016\(2\)](http://www.grupo-edi.com/anuario_list.php?ano=2016(2))
- García, A., Villa, A. y Mugarra, A. (2018). Procesos de investigación-acción en Aprendizaje y Servicio Solidario: percepciones de los protagonistas pedagógicos en el proyecto Hiri Lagunkoiak. *RIDAS Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio* (5), 62-86 <https://doi.org/10.1344/RIDAS2018.5.5>
- García-Olalla, A., Bezanilla, M.J., Arruti, A. y Aláez, M. (2021). *Respuestas innovadoras al nuevo perfil del estudiante universitario*. Editorial Síntesis.
- Gómez, C., Rodríguez, M. A., Lezcano-Mújica, M., Lobato, A., Hernández, M.B. y Parodi, J.C. (2015). *Suplemento Europeo al Título - Guía de Grado*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado el 15 de septiembre, 2022 de https://www.universidades.gob.es/stfls/universidades/Estadisticas/ficheros/Guia_expedicion_set_grado.pdf
- Irigaray, I. y Prieto, C. (s.f.). *Institucionalización del Aprendizajeservicio en las universidades jesuitas en España*. Uniservitate. Recuperado el 01 de agosto, 2022, de

[https://www.uniservitate.org/wp-content/uploads/ninja-forms/15/Poster-
INSTITUCIONALIZACION-DEL-ApS-EN-LAS-UNIVERSIDADES-JESUITAS-EN-
ESPANA.pdf](https://www.uniservitate.org/wp-content/uploads/ninja-forms/15/Poster-
INSTITUCIONALIZACION-DEL-ApS-EN-LAS-UNIVERSIDADES-JESUITAS-EN-
ESPANA.pdf)

- Lorenzo, V. y Matallanes, B. (2013). Desarrollo y evaluación de competencias psicosociales en estudiantes universitarios a través de un programa de aprendizaje-servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(2), 155-176. <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/art8.pdf>
- Marco-Gardoqui, M., Eizaguirre, A. y García-Feijoo, M. (2019). La metodología de aprendizaje-servicio para el desarrollo del perfil humanista de los estudiantes. En A. Eizaguirre *et al.* (Coords.). *Espacios de aprendizaje en Educación Superior*, 61-74. Octaedro.
- Marco-Gardoqui, M., Eizaguirre, A. y García-Feijoo, M. (2020). The impact of service-learning methodology on business schools' students worldwide: A systematic literature review. *PLoS ONE* 15(12): e0244389. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0244389>
- Mugarra, A. (2017). Service-Learning, teaching innovation and legal clinic in Spanish universities: on the way!, *German Journal of Legal Education*, vol. 4, 158-189.
- Mugarra, A., Alonso, A., Borges, C.E., Echaniz, A., García, A., Gómez, M. y Pijoan, A. (2017). *Ciudades amigables para todas las personas: Aprendizaje y Servicio Solidario para proyectos innovadores e inclusivos* [Libro digital]. Social Impact Briefings No. 2, Ed. Universidad de Deusto. [http://dx.doi.org/10.18543/dsib-2\(2017\)-pp151-190.pdf](http://dx.doi.org/10.18543/dsib-2(2017)-pp151-190.pdf)
- Mugarra, A., Borges, C. y García, A. (2015). Ciudades amigables para todos: investigación-acción universitaria en accesibilidad urbana a través de OpenStreetMap (OSM). En P. Aramburuzabala, H. Opazo y J. García-Gutiérrez (Eds.) *Aprendizaje-Servicio en las universidades: de la iniciativa individual al apoyo institucional* (pp. 245-257). Ed. Universidad Nacional de Educación a Distancia <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=739675>
- Mugarra, A. y García, A. (2015). Aprendizaje-Servicio de universitarios para la Alfabetización Económica: Autoevaluando los propios aprendizajes. En P. Aramburuzabala, H. Opazo y J. García-Gutiérrez (Eds.) *Aprendizaje-Servicio en las universidades: de la iniciativa individual al apoyo institucional* (pp. 289-306). Ed. Universidad Nacional de Educación a Distancia <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=739675>
- Mugarra, A. y Martínez, A. (2018). La Clínica Jurídica Loiola: un proyecto de lucha por la justicia social, *Oñati Socio-legal Series [online]*, 8(4), 488-503 <https://doi.org/10.35295/osls.iisl/0000-0000-0000-0955>
- Negro-Duque, L. (2021, 2 de marzo). *Uniservitate: Fomentando el ApS*. Universidad de Deusto. Recuperado 15 de septiembre, 2022, de <https://blogs.deusto.es/aprender-ensenar/uniservitate-fomentando-el-aps/>
- Nicolás, A. (2008). Misión y Universidad: ¿Qué futuro queremos?. En El Paradigma Ledesma Kolvenbach. Identidad y Misión para las universidades jesuitas. Recuperado el 14 de septiembre, 2022 de <https://www.deusto.es/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Expires&blobheadername2=content-type&blobheadername3=MDT->

[Type&blobheadername4=Content-
Disposition&blobheadervalue1=Thu%2C+10+Dec+2020+16%3A00%3A00+GMT&blobhea
dervalue2=application%2Fpdf&blobheadervalue3=abinary%3Bcharset%3DUTF-
8&blobheadervalue4=inline%3Bfilename%3D%22El+Paradigma+Ledesma-
+Kolvenbach.pdf%22&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1344401012743&s
sbinary=true](https://www.deusto.es/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Expires&blobheadername2=content-type&blobheadername3=MDT-Type&blobheadername4=Content-Disposition&blobheadervalue1=Thu%2C%2010%2FDec%202020%2016%3A00%3A00%20GMT&blobheadervalue2=application%2Fpdf&blobheadervalue3=abinary%3Bcharset%3DUTF-8&blobheadervalue4=inline%3Bfilename%3D%22El+Paradigma+Ledesma+Kolvenbach.pdf%22&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1344401012743&ssbinary=true)

Orden del Rector 3/2017, de 3 de marzo, por la que se promulga la modificación del Reglamento de Estudiantes de la Universidad de Deusto aprobado en el Consejo de Dirección de esta Universidad del 23 de julio de 2015. [Archivo PDF]. Recuperado el 15 de septiembre, 2022, de https://estudiantes.deusto.es/cs/Satellite/estudiantes/es/estudiantes_ud/informacion-academica-y-gestiones/normas-academicas

Pardo, J. J.; Macarulla, A. M.; Ferrán, A.; Ibáñez, A.; Matellanes, B.; Iturrioz, C.; Fernández, D.; Ruiz de Hilla, F.; Irigaray, I.; Abaunz, I.; Casanueva, I.; Elexpuru, I.; Caro, J.; Canarias, J.; Madariaga, J. A.; Pagola, J. I.; López, J. M.; Guinot, M. C.; Revuelta, M. D.; Campos, P. P. y Lorenzo, V. (2013). Las Asignaturas de la Modalidad Aprendizaje y Servicio del Módulo de Formación en Valores de la Universidad de Deusto. En Universidad de Deusto, Universidad Pontificia Comillas, Universitat Ramon Llull. *II Jornadas InterUniversitarias de Innovación Docente Aristos Campus Mundi, "EL RETO DE LA FORMACIÓN INTEGRAL EN LA UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI: Crecer en Valores"*, Bilbao, pp. 91-96. Recuperado el 15 de septiembre, 2022, de [https://www.deusto.es/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&
blobheadername1=Expires&blobheadername2=content-
type&blobheadername3=MDT-Type&blobheadername4=Content-
Disposition&blobheadervalue1=Thu%2C+10+Dec+2020+16%3A00%3A00+GMT&
blobheadervalue2=application%2Fpdf&blobheadervalue3=abinary%3Bcharset%3DU
TF-
8&blobheadervalue4=inline%3Bfilename%3D%22II+Jornadas+Interuniversitarias+d
e+Innovaci%C3%B3n+Docente.+2013.pdf%22&blobkey=id&blobtable=MungoBlob
s&blobwhere=1344401012979&ssbinary=true](https://www.deusto.es/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Expires&blobheadername2=content-type&blobheadername3=MDT-Type&blobheadername4=Content-Disposition&blobheadervalue1=Thu%2C%2010%2FDec%202020%2016%3A00%3A00+GMT&blobheadervalue2=application%2Fpdf&blobheadervalue3=abinary%3Bcharset%3DUTF-8&blobheadervalue4=inline%3Bfilename%3D%22II+Jornadas+Interuniversitarias+de+Innovaci%C3%B3n+Docente.+2013.pdf%22&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1344401012979&ssbinary=true)

Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. Boletín Oficial del Estado, 184, de 30 de julio de 2014. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/07/11/592>

Resolución de 26 de marzo de 2021, de la Secretaría General Técnica, por la que se publica el Convenio con la Universidad de Deusto, para el desarrollo de prácticas académicas externas. Boletín Oficial del Estado, 85, de 09 de abril de 2021. <https://www.boe.es/boe/dias/2021/04/09/pdfs/BOE-A-2021-5614.pdf>

Salterain, A. (19 de octubre de 2021). *En busca de un encuentro transformador*. Universidad de Deusto. Recuperado el 15 de septiembre, 2022, de <https://blogs.deusto.es/aprender-ensenar/en-busca-de-un-encuentro-transformador/>

Salterain, I., Eizaguirre, A., Díaz-Iso, A., Aláez, M., García-Feijoo, M., Roldán-Henao, M., Mota, L., Booth, P. y Simeone, D. (2021). Descripción de un proceso participativo de diagnóstico de la

- institucionalización del aprendizaje-servicio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 12, 149-162. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2021.12.15>
- Sánchez, E., Urquijo, I., Lázaro, Y. y Asenjo, F. (2021). Fomentando la responsabilidad social del alumnado universitario mediante el Aprendizaje y Servicio. En A. García-Olalla, M.J. Bezanilla, A. Arruti, A. y M. Aláez (Coords.). *Respuestas innovadoras al nuevo perfil del estudiante universitario* (pp. 159-168). Editorial Síntesis.
- Secretariado para la Justicia Social y la Ecología (2014). Documento especial: La Promoción de la Justicia en las Universidades de la Compañía. *Promotio Iustitiae*, no. 116 2014/3. Recuperado el 15 de septiembre, 2022, de <https://www.ausjal.org/la-promocion-de-la-justicia-en-las-universidades-de-la-compania-secretariado-para-la-justicia-social-y-la-ecologia/>
- Sosa, A. (2019). *Preferencias Apostólicas Universales de la Compañía de Jesús, 2019-2029. Carta del Padre General*. Recuperado el 15 de septiembre, 2022, de https://www.jesuits.global/es/documents_category/uaps-es/
- UNIJES (2021a). *Vuela Verano 2021. Programa de Voluntariado Europeo de Voluntariado y Aprendizaje-Servicio*. Recuperado el 28 de mayo, 2021, de <https://sites.google.com/view/volunteersummer2021unijes/castellano?authuser=0>
- UNIJES (2021b). *Jornada virtual sobre el proyecto “Strengthening Service-Learning at Jesuit University in Spain”*. [Archivo de video] Recuperado el 06 de diciembre, 2021 de <https://unijes.net/2021/06/23/jornada-virtual-strengthening-service-learning/>
- UNIJES (s.f.a). *Presentación*. Recuperado el 15 de septiembre, 2022 de <https://unijes.net/unijes/presentacion/#:~:text=UNIJES%20E2%80%93%20Universidades%20Jesuitas%20es%20la,humanista%20de%20sus%20programas%20formativos>
- UNIJES (s.f.b). *Deusto y el Proyecto sobre la institucionalización del ApS en UNIJES*. Recuperado el 11 de mayo, 2022 de <https://unijes.net/2020/07/24/deusto-aps/>
- UNIJES (s.f.c) *Aprendizaje y Servicio*. Recuperado el 15 de septiembre, 2022 de <https://unijes.net/aprendizaje-y-servicio/>
- UNIJES (s.f.d). *Avances del proyecto de institucionalización del Aprendizaje-Servicio en los centros de UNIJES*. Recuperado el 15 de septiembre, 2022, de <https://unijes.net/2021/02/03/avances-proyecto-aps/>
- UNIJES (s.f.e). *Aprendizaje y Servicio - ApS* [Archivo PDF]. Recuperado el 15 de septiembre, 2022, de <https://www.deusto.es/cs/Satellite/deusto/es/universidad-deusto/sobre-deusto-0/formacion-y-valores/innovacion-docente/modelo-deusto-de-formacion>
- UNIJES (s.f.f). *Nuevo impulso al proyecto “Strengthening Service-Learning at Jesuit Universities in Spain”* Recuperado el 21 de diciembre, 2022, de: <https://unijes.net/2021/11/16/impulso-service-learning-aps/>
- Universidad de Deusto (2001). *Marco pedagógico UD. Orientaciones generales* [Archivo PDF]. Recuperado el 15 de septiembre, 2022, de <https://www.deusto.es/cs/Satellite/deusto/es/universidad-deusto/sobre-deusto-0/formacion-y-valores/innovacion-docente/modelo-deusto-de-formacion>

Universidad de Deusto (2003). *Estatutos Generales*. Recuperado el 15 de septiembre, 2022, de <https://www.deusto.es/document/deusto/es/estatutos-generales.pdf>

Universidad de Deusto (2014). *VI Jornada Universitaria de Innovación y Calidad: Buenas Prácticas Académicas para la Innovación del Proceso de Aprendizaje en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. Recuperado el 15 de septiembre, 2022, de <https://www.deusto.es/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Expires&blobheadername2=content-type&blobheadername3=MDT-Type&blobheadername4=Content-Disposition&blobheadervalue1=Thu%2C+10+Dec+2020+16%3A00%3A00+GMT&blobheadervalue2=application%2Fpdf&blobheadervalue3=abinary%3Bcharset%3DUTF-8&blobheadervalue4=inline%3Bfilename%3D%22VI+Jornada+Universitaria+de+Innovaci%C3%B3n+y+Calidad.+2014.pdf%22&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1344401012957&ssbinary=true>

Universidad de Deusto (2016). *Deusto: Servicio y Compromiso. Proyecto 7: Responsabilidad Social Universitaria. Memoria 2015-2016*. Recuperado el 15 de septiembre, 2022 de <https://www.deusto.es/document/deusto/es/memoria-rsu-201516.pdf>

Universidad de Deusto (2017). *Deusto: Servicio y Compromiso. Proyecto 7: Responsabilidad Social Universitaria. Memoria 2016-2017*. Recuperado el 15 de septiembre, 2022 de <https://www.deusto.es/document/deusto/es/memoria-rsu-20162017.pdf>

Universidad de Deusto (2018a). Programa de la asignatura Desarrollo Global y Migraciones (Grado en Derecho + Grado en Relaciones Laborales *et al.*). Curso académico 2018/19. [Archivo PDF]. Recuperado el 15 de julio, 2019 de <https://www.deusto.es/cs/Satellite/deusto/es/nuevos-estudiantes-de-grado/estudios-grados/>

Universidad de Deusto (2018b). *Deusto: Servicio y Compromiso. Proyecto 7: Responsabilidad Social Universitaria. Memoria 2017-2018*. Recuperado el 15 de septiembre, 2022 de <https://www.deusto.es/document/deusto/es/memoria-rsu-20172018.pdf>

Universidad de Deusto (2018c). Programa de la asignatura Ciudadanía para el Cambio Social (Grado en Derecho + Grado en Relaciones Laborales *et al.*). Curso académico 2018/19. [Archivo PDF]. Recuperado el 05 de junio, 2019 de <https://www.deusto.es/cs/Satellite/deusto/es/nuevos-estudiantes-de-grado/estudios-grados/>

Universidad de Deusto (2019a, 03 de abril). *Deusto entre las 27 mejores universidades del mundo y primera universidad española en impulso al ODS nº 16 de Naciones Unidas: promoción de sociedades justas, pacíficas e inclusivas*. Recuperado el 15 de septiembre, 2022 de <https://www.deusto.es/cs/Satellite/deusto/es/universidad-deusto/vive-deusto/deusto-primer-universidad-espanola-en-promocion-de-sociedades-justas-pacificas-e-inclusivas/noticia>

Universidad de Deusto (2019b). *Deusto 2022. Personas que transforman el mundo*. Recuperado el 15 de septiembre, 2022, de <https://www.deusto.es/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&>

[blobheadername1=Expires&blobheadername2=content-type&blobheadername3=MDT-Type&blobheadername4=Content-Disposition&blobheadervalue1=Thu%2C+10+Dec+2020+16%3A00%3A00+GMT&blobheadervalue2=application%2Fpdf&blobheadervalue3=abinary%3Bcharset%3DU TF-8&blobheadervalue4=inline%3Bfilename%3D%22Plan+Estrat%C3%A9gico+Deusto+2022.pdf%22&blobkey=id&blohtable=MungoBlobs&blobwhere=1344469556443&ssbinary=true](https://www.deusto.es/cs/Satellite/deusto/es/responsabilidad-social-universitaria/que-es-rsu/documentos-sobre-rsu)

Universidad de Deusto (2019c). Deusto: Servicio y Compromiso. Proyecto 7: Responsabilidad Social Universitaria. Memoria 2018-2019. [Archivo PDF]. Recuperado el 27 de noviembre, 2021 de <https://www.deusto.es/cs/Satellite/deusto/es/responsabilidad-social-universitaria/que-es-rsu/documentos-sobre-rsu>

Universidad de Deusto. (2019d). *XI Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente para el Curso 2019-2020. Proyectos Aprobados*. [Archivo PDF]. Recuperado el 15 de septiembre, 2022, de <https://www.deusto.es/cs/Satellite/deusto/es/universidad-deusto/sobre-deusto-0/formacion-y-valores/innovacion-docente/area-de-proyectos/proyectos-de-innovacion>

Universidad de Deusto (2019e). *El Modelo Deusto de Formación Dual y la Escuela para la Facilitación Dual. 'The Art of CO'*. [Archivo PDF]. Recuperado el 15 de septiembre, 2022, de <https://www.deusto.es/cs/Satellite/deusto/es/universidad-deusto/sobre-deusto-0/formacion-y-valores/innovacion-docente/modelo-deusto-de-formacion>

Universidad de Deusto (2019f, 15 de Noviembre). *Deusto hace balance sobre las experiencias internacionales vividas en clave de solidaridad por estudiantes y personal universitario*. Recuperado el 15 de septiembre, 2022 de <https://www.deusto.es/cs/Satellite/deusto/es/universidad-deusto/vive-deusto/deusto-hace-balance-sobre-las-experiencias-internacionales-vividas-en-clave-de-solidaridad-por-estudiantes-y-personal-universitario-/noticia>

Universidad de Deusto (2020a). Programa de la asignatura Participación Social y Valores (Grado en Administración y Dirección de Empresa + Grado en Derecho, Bilbao). Curso académico 2020/21. [Archivo PDF]. Recuperado el 15 de julio, 2021, de <https://www.deusto.es/es/inicio/estudia/estudios/doble-grado/ade-derecho/plan-de-estudios#planEstudio>

Universidad de Deusto (2020b). Programa de la asignatura Ciudadanía Cambio Social (Grado en Administración y Dirección de Empresa + Grado en Derecho, Bilbao). Curso académico 2020/21. [Archivo PDF]. Recuperado el 19 de julio, 2021, de <https://www.deusto.es/es/inicio/estudia/estudios/doble-grado/ade-derecho/plan-de-estudios#planEstudio>

Universidad de Deusto (2020c). XII Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente para el Curso 2020-2021. Proyectos Aprobados. [Archivo PDF]. Recuperado el 15 de septiembre, 2022, de <https://www.deusto.es/cs/Satellite/deusto/es/universidad-deusto/sobre-deusto-0/formacion-y-valores/innovacion-docente/area-de-proyectos/proyectos-de-innovacion>

- Universidad de Deusto (2020d, 20 de Mayo). *Se pone en marcha la Clínica Jurídica 2020-2021*. Recuperado el 15 de septiembre, 2022, de <https://www.deusto.es/cs/Satellite/deusto/es/universidad-deusto/vive-deusto/reunion-de-participantes-en-la-clinica-juridica-loiola/noticia>
- Universidad de Deusto (2021a, 30 de Marzo). *Éxito en convocatoria “Vuela” de voluntariado y aprendizaje-servicio de UNIJES*. Recuperado el 15 de septiembre, 2022, de <https://www.deusto.es/cs/Satellite/deusto/es/universidad-deusto/vive-deusto/exito-de-convocatoria-del-programa-%E2%80%9Cvuela%E2%80%9D-de-voluntariado-y-aprendizajeservicio-de-unijes-/noticia>
- Universidad de Deusto (2021b). Anuario 2021 [Archivo PDF]. Recuperado el 15 de septiembre, 2022, de <https://www.deusto.es/cs/Satellite/deusto/es/universidad-deusto/vive-deusto/anuario-deusto>
- Universidad de Deusto (2021c). Programa de la asignatura Participación Social y Valores (Grado en Derecho + Grado en Comunicación *et al.*, San Sebastián). Curso 2020/21. [Archivo PDF]. Recuperado el 24 de julio, 2021 de <https://www.deusto.es/es/inicio/estudia/estudios/doble-grado/derecho-comunicacion/plan-de-estudios#planEstudio>
- Universidad de Deusto (2021d). Programa de la asignatura Ciudadanía Cambio Social (Grado en Derecho + Grado en Comunicación *et al.*, San Sebastián). Curso 2021/2022. [Archivo PDF]. Recuperado el 24 de julio, 2021, de <https://www.deusto.es/es/inicio/estudia/estudios/doble-grado/derecho-comunicacion/plan-de-estudios#planEstudio>
- Universidad de Deusto. (2021e). XIII Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente para el Curso 2021-2022. Proyectos Aprobados. [Archivo PDF]. Recuperado el 15 de septiembre, 2022, de: <https://www.deusto.es/cs/Satellite/deusto/es/universidad-deusto/sobre-deusto-0/formacion-y-valores/innovacion-docente/area-de-proyectos/proyectos-de-innovacion>
- Universidad de Deusto (2021f). Programa de la asignatura de Prácticas (Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte [CAFyD]). Curso 2021/22. [Archivo PDF]. Recuperado el 07 de diciembre, 2021, de <https://www.deusto.es/es/inicio/estudia/estudios/grado/cafyd/plan-de-estudios#planEstudio>
- Universidad de Deusto (2022a). *Impreso solicitud para verificación de títulos oficiales* (Memoria de Verificación - Administración y Dirección de Empresas) [Archivo PDF]. Recuperado el 12 de septiembre, 2022, de https://www.deusto.es/cs/Satellite/deusto/es/universidad-deusto/sobre-deusto-0/formacion-y-valores/sistema-de-garantia-interna-de-calidad-0/indicadores-del-sgic-0/dbs-verificacion/grados-4/administracion-y-direccion-de-empresas/generico?_ga=2.2291120.1419811162.1601885532-1326891801.1568900533
- Universidad de Deusto (2022b). *Impreso solicitud para verificación de títulos oficiales* (Memoria de Verificación - Derecho) [Archivo PDF]. Recuperado el 12 de septiembre, 2022, de: <https://www.deusto.es/cs/Satellite/deusto/es/universidad-deusto/sobre-deusto-0/formacion-y-valores/sistema-de-garantia-interna-de-calidad-0/indicadores-del-sgic-0/verificacion/grados-5/derecho/generico>
- Universidad de Deusto (s.f.a). *Normativa de la asignatura Trabajo Fin de Grado de la Facultad de Derecho*. Recuperado el 06 de diciembre, 2021, de <https://derecho.deusto.es/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobh>

[eadername1=Expires&blobheadername2=content-type&blobheadername3=MDT-Type&blobheadername4=Content-Disposition&blobheadervalue1=Thu%2C10+Dec+2020+16%3A00%3A00+GMT&blobheadervalue2=application%2Fpdf&blobheadervalue3=abinary%3Bcharset%3DUTF-8&blobheadervalue4=inline%3Bfilename%3D%22NUEVA+NORMATIVA+TFG+Derecho+UD+%28PDF%29.pdf%22&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1344402456719&ssbinary=true](https://derecho.deusto.es/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Expires&blobheadername2=content-type&blobheadername3=MDT-Type&blobheadername4=Content-Disposition&blobheadervalue1=Thu%2C10+Dec+2020+16%3A00%3A00+GMT&blobheadervalue2=application%2Fpdf&blobheadervalue3=abinary%3Bcharset%3DUTF-8&blobheadervalue4=inline%3Bfilename%3D%22NUEVA+NORMATIVA+TFG+Derecho+UD+%28PDF%29.pdf%22&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1344402456719&ssbinary=true)

Universidad de Deusto (s.f.b). *Jornadas Innovación UD*. Recuperado el 15 de septiembre, 2022, de <https://sites.google.com/deusto.es/jornadasinnovaciondocenteud/castellanoeskera/ix-jornada-de-innovaci%C3%B3n-y-calidad?authuser=0>

Universidad de Deusto (s.f.c). *Historia, Misión e Identidad*. Recuperado el 12 de noviembre, 2021 de <https://www.deusto.es/cs/Satellite/deusto/es/universidad-deusto/sobre-deusto-0/la-institucion/mision-e-identidad>

Universidad de Deusto (s.f.d). Estrategia de Enseñanza y Aprendizaje. [Archivo Word]. Recuperado de el 15 de septiembre, 2022, de <https://www.deusto.es/cs/Satellite/deusto/es/universidad-deusto/sobre-deusto-0/formacion-y-valores/innovacion-docente/presentacion-27>

Universidad de Deusto (s.f.e). *Aprende online. Aprende sin límites*. Recuperado el 15 de septiembre, 2022, de <https://sites.google.com/deusto.es/webinars-formacion-online/inicio#h.y3z8w5zb9un0>

Universidad de Deusto (s.f.f). Estrategia de Apoyo Académico-Profesional al Estudiante. [Archivo Word]. Recuperado el 15 de septiembre, 2022, de <https://www.deusto.es/cs/Satellite/deusto/es/universidad-deusto/sobre-deusto-0/formacion-y-valores/innovacion-docente/presentacion-27>

Universidad de Deusto, Clínica Jurídica Loiola (s.f.a). *Reglamento de constitución, organización y funcionamiento de la "Clínica Jurídica Loiola" de la Facultad de Derecho*. Recuperado el 06 de diciembre, 2021, de: <https://derecho.deusto.es/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Expires&blobheadername2=content-type&blobheadername3=MDT-Type&blobheadername4=Content-Disposition&blobheadervalue1=Thu%2C10+Dec+2020+16%3A00%3A00+GMT&blobheadervalue2=application%2Fpdf&blobheadervalue3=abinary%3Bcharset%3DUTF-8&blobheadervalue4=inline%3Bfilename%3D%22CORRECTO-REGLAMENTO+CL%3%8DNICA+JUR%3%8DDICA+UD+Loiola+20.06.206%2C0.pdf%22&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1344412209206&ssbinary=true>

Universidad de Deusto, Clínica Jurídica Loiola (s.f.b). *Convenio de cooperación educativa para la "Clínica Jurídica Loiola" entre la Universidad de Deusto y entidades sociales*. Recuperado el 02 de febrero, 2022 de <https://derecho.deusto.es/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Expires&blobheadername2=content-type&blobheadername3=MDT-Type&blobheadername4=Content-Disposition&blobheadervalue1=Thu%2C10+Dec+2020+16%3A00%3A00+GMT&blobheadervalue2=application%2Fpdf&blobheadervalue3=abinary%3Bcharset%3DUTF-8&blobheadervalue4=inline%3Bfilename%3D%22CORRECTOO+160705->

[Convenio+de+Cooperaci%C3%B3n+Educativa.pdf%22&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1344412468537&ssbinary=true](https://owcspro.deusto.es/document/deusto/es/modelo-de-aprendizaje-universidad-de-deusto.pdf)

Universidad de Deusto, Unidad de Innovación Docente (2016a). MAUD: *Modelo de Aprendizaje de la Universidad de Deusto*. [Archivo PDF]. Recuperado el 20 de septiembre, 2022, de: <https://owcspro.deusto.es/document/deusto/es/modelo-de-aprendizaje-universidad-de-deusto.pdf>

Universidad de Deusto, Unidad de Innovación Docente (2016b). *Aprendizaje Basado en Competencias*. Recuperado el 15 de septiembre, 2022, de <https://www.deusto.es/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Expires&blobheadername2=content-type&blobheadername3=MDT-Type&blobheadername4=Content-Disposition&blobheadervalue1=Thu%2C+10+Dec+2020+16%3A00%3A00+GMT&blobheadervalue2=application%2Fpdf&blobheadervalue3=abinary%3Bcharset%3DUTF-8&blobheadervalue4=inline%3Bfilename%3D%22Aprendizaje+Basado+en+Competencias.pdf%22&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1344401012825&ssbinary=true>

Universidad de Deusto, Unidad de Innovación Docente (2016c). *Modelo de competencias del profesorado en la Universidad de Deusto*. Recuperado el 15 de septiembre, 2022, de <https://www.deusto.es/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Expires&blobheadername2=content-type&blobheadername3=MDT-Type&blobheadername4=Content-Disposition&blobheadervalue1=Thu%2C+10+Dec+2020+16%3A00%3A00+GMT&blobheadervalue2=application%2Fpdf&blobheadervalue3=abinary%3Bcharset%3DUTF-8&blobheadervalue4=inline%3Bfilename%3D%22Modelo+de+competencias+del+profesorado+en+la+Universidad+de+Deusto..pdf%22&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1344401012664&ssbinary=true>

Universidad de Deusto, Unidad de Innovación Docente (2016d). *Mejora en la calidad de la Docencia* [documento electrónico]. Recuperado el 15 de septiembre, 2022, de <https://www.deusto.es/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Expires&blobheadername2=content-type&blobheadername3=MDT-Type&blobheadername4=Content-Disposition&blobheadervalue1=Thu%2C+10+Dec+2020+16%3A00%3A00+GMT&blobheadervalue2=application%2Fpdf&blobheadervalue3=abinary%3Bcharset%3DUTF-8&blobheadervalue4=inline%3Bfilename%3D%22Mejora+en+la+calidad+de+la+Docencia.pdf%22&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1344401012629&ssbinary=true>

Universidad de Deusto, Unidad de Innovación Docente (2016e). *Evaluación Formativa de Grado*. Recuperado el 15 de septiembre, 2022, de <https://www.deusto.es/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Expires&blobheadername2=content-type&blobheadername3=MDT-Type&blobheadername4=Content-Disposition&blobheadervalue1=Thu%2C+10+Dec+2020+16%3A00%3A00+GMT&>

[blobheadervalue2=application%2Fpdf&blobheadervalue3=abinary%3Bcharset%3DUTF-8&blobheadervalue4=inline%3Bfilename%3D%22Evaluaci%C3%B3n+Formativa+en+Grado..pdf%22&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1344401012708&ssbinary=true](https://www.deusto.es/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Expires&blobheadername2=content-type&blobheadername3=MDT-Type&blobheadername4=Content-Disposition&blobheadervalue1=Thu%2C+10+Dec+2020+16%3A00%3A00+GMT&blobheadervalue2=application%2Fpdf&blobheadervalue3=abinary%3Bcharset%3DUTF-8&blobheadervalue4=inline%3Bfilename%3D%22Evaluaci%C3%B3n+Formativa+en+Grado..pdf%22&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1344401012708&ssbinary=true)

Universidad de Deusto, Unidad de Innovación Docente. (2017). *Buenas Prácticas Académicas y de Gestión para la Innovación del Proceso de Aprendizaje en el Espacio Europeo Superior (EEES)*. Recuperado el 15 de septiembre, 2022, de <https://www.deusto.es/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Expires&blobheadername2=content-type&blobheadername3=MDT-Type&blobheadername4=Content-Disposition&blobheadervalue1=Thu%2C+10+Dec+2020+16%3A00%3A00+GMT&blobheadervalue2=application%2Fpdf&blobheadervalue3=abinary%3Bcharset%3DUTF-8&blobheadervalue4=inline%3Bfilename%3D%22VII+JORNADA+INNOVACION+Y+CALIDAD+ultimo.pdf%22&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1344423425847&ssbinary=true>

Universidad de Deusto, Unidad de Innovación Docente. (2018). *Espacios de aprendizaje en el ámbito universitario actual: oportunidades para el desarrollo de competencias e implementación de buenas prácticas docentes innovadoras*. Recuperado el 15 de septiembre, 2022, de <https://www.deusto.es/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Expires&blobheadername2=content-type&blobheadername3=MDT-Type&blobheadername4=Content-Disposition&blobheadervalue1=Thu%2C+10+Dec+2020+16%3A00%3A00+GMT&blobheadervalue2=application%2Fpdf&blobheadervalue3=abinary%3Bcharset%3DUTF-8&blobheadervalue4=inline%3Bfilename%3D%22VIII+JORNADA+UNIVERSITARIA+2018%2C0.pdf%22&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1344466884160&ssbinary=true>

Universidad de Deusto, Unidad de Innovación Docente. (2020). *Atendiendo al nuevo perfil de estudiante universitario del siglo XXI. Experiencias y prácticas universitarias con las que dar respuesta a las demandas, intereses y motivaciones de nuestro alumnado, sus especificidades y expectativas, a la vez que se potencia el logro de los objetivos de aprendizaje. IX Jornada Universitaria de Innovación y Calidad*. [Archivo PDF]. Recuperado el 15 de septiembre, 2022, de <https://sites.google.com/deusto.es/jornadasinnovaciondocenteud/castellanoeuskera/ix-jornada-de-innovaci%C3%B3n-y-calidad/ix-publicaci%C3%B3n-de-buenas-pr%C3%A1cticas?authuser=0>

Universidad de Deusto, Unidad de Innovación Docente (s.f.a). *Plan de formación del Profesorado novel*. [Archivo PDF]. Recuperado el 15 de septiembre, 2022, de <https://www.deusto.es/cs/Satellite/deusto/es/universidad-deusto/sobre-deusto-0/formacion-y-valores/innovacion-docente/modelo-deusto-de-formacion>

Universidad de Deusto, Unidad de Innovación Docente. (s.f.b). *Evaluación Acreditativa. Label 1*. [Archivo PDF]. Recuperado el 15 de septiembre, 2022,

<https://www.deusto.es/cs/Satellite/deusto/es/universidad-deusto/sobre-deusto-0/formacion-y-valores/innovacion-docente/modelo-deusto-de-formacion>

Universidad de Deusto, Unidad de Innovación Docente. (s.f.c). *Evaluación Acreditativa. Label 2*. [documento electrónico]. Recuperado el 15 de septiembre, 2022, de <https://www.deusto.es/cs/Satellite/deusto/es/universidad-deusto/sobre-deusto-0/formacion-y-valores/innovacion-docente/modelo-deusto-de-formacion>

Universidad de Deusto, Unidad de Innovación Docente (s.f.d). *IX Jornada de Innovación Docente y Calidad. Programa 2019*. [Archivo PDF]. Recuperado el 15 de septiembre, 2022, de <https://sites.google.com/deusto.es/jornadasinnovaciondocenteud/castellanoeskera/ix-jornada-de-innovaci%C3%B3n-y-calidad?authuser=0>

Universidad de Deusto, Vicerrectorado de Ordenación Académica. (2020). *Duodécima convocatoria de Proyectos de Innovación Docente para el Curso 2020-2021*. [Archivo PDF]. Recuperado el 15 de septiembre, 2022, de <https://www.deusto.es/cs/Satellite/deusto/es/universidad-deusto/sobre-deusto-0/formacion-y-valores/innovacion-docente/area-de-proyectos/proyectos-de-innovacion>

Uniservitate (s.f.). *Premios Universitate. Preguntas frecuentes*. Recuperado el 01 de agosto, 2022, de <https://www.uniservitate.org/es/premio-2022/premio-preguntas-frecuentes/>

ANEXOS

ANEXO I PROTOCOLO DE ENTREVISTA (GENERAL)*

- 1.- ¿Cómo son las oportunidades en ApS? Descríbalas y describa su rol en esta
 - 1.1 -¿Cómo se entiende al ApS?
 - 1.2 ¿Quiénes tienen acceso a las oportunidades en ApS?
 - 1.3 ¿Por qué participar en las oportunidades de ApS?
 - 1.4 ¿Cómo están integradas las oportunidades de ApS en el grado académico?
- 2.- ¿Qué esfuerzos de planificación estratégica para impulsar el ApS se tienen?
- 3.- ¿Cuáles son las prioridades de la institución?
 - 3.1 ¿Cómo se encuentra vinculado el ApS con dichas prioridades institucionales?
- 4.- ¿Cómo se involucra a docentes en el ApS? Describa las acciones.
 - 4.1 ¿Qué esfuerzos realizan docentes para impulsar o promover el ApS?
- 5.- ¿Cómo se reconoce a docentes que se involucran en ApS? Describa las acciones.
 - 5.1 ¿Cómo se reconoce en proceso de revisión, promoción y *tenure*?
 - 5.2 ¿Cuáles son sus expectativas en cuanto a incentivos/reconocimientos?
- 6.- ¿Cómo se involucra a estudiantes en el ApS? Describa las acciones.
 - 6.1 ¿Qué esfuerzos realizan estudiantes para impulsar o promover el ApS?
- 7.- ¿Cómo se reconoce a estudiantes que se involucran en ApS? Describa las acciones.
 - 7.2 ¿Cuáles son sus expectativas en cuanto a incentivos/reconocimientos?
- 8.- ¿Cómo se involucra a entidades sociales en el ApS? Describa las acciones.
- 9.- ¿Cómo se establece y cómo es la relación con entidades sociales?
- 10.- ¿Cómo se reconoce a entidades sociales que se involucran en ApS? Describa las acciones.
 - 10.1 ¿Cuáles son sus expectativas en cuanto a incentivos/reconocimientos?
- 11.- ¿Cómo se comunica/pone al tanto sobre el ApS? ¿Qué información se proporciona?
- 12.- ¿Cómo son las estructuras que coordinan las actividades -más relevantes- de ApS en la universidad? Describa quiénes la conforman, funciones que desempeñan, dedicación, destinos (relevante) de la financiación, a quién se reporta y colaboraciones.

13.- ¿Cómo apoyan los líderes administrativos y las Facultades/deptos. académicos a los esfuerzos en ApS?

14.- ¿Cómo se evalúa?

15. ¿Se ve un futuro al ApS?

16.- Pregunta para la muestra “bola de nieve”. Según el participante, se le solicita que introduzca a la doctoranda con otros potenciales participantes.

17.- ¿Algo más que desee agregar?

** La doctoranda puede realizar preguntas adicionales para profundizar en las respuestas de sus entrevistados.*

Según el grupo al que se dirige la entrevista (docentes, estudiantes, entidades...), algunas preguntas pueden omitirse/adaptarse.

ANEXO II CONSENTIMIENTO INFORMADO

Dado su involucramiento en iniciativa de Aprendizaje-Servicio o en iniciativa cercana al Aprendizaje-Servicio, se le ha invitado a participar en un estudio llevado a cabo por la doctoranda Mariel Gándara García como parte del proyecto de su tesis doctoral que realiza en el marco del programa de doctorado Derechos Humanos: Retos éticos, sociales y políticos de la Universidad de Deusto bajo la co-dirección de Aitziber Mugarra Elorriaga y Cristina de la Cruz Ayuso.

El objetivo del proyecto de la tesis doctoral es analizar el panorama actual del proceso de institucionalización del Aprendizaje-Servicio (ApS) en la Universidad de Deusto. Esto comprende aspectos relacionados con filosofía y misión del ApS, apoyo e involucramiento de docentes y de estudiantes en ApS, participación y asociación con la comunidad, y apoyo institucional al ApS.

Su participación es voluntaria. Si decide participar, se le realizará una entrevista, ya sea individual o en modalidad grupal, con una duración no mayor a 2 horas, la cual será grabada de audio o de audio y vídeo para su posterior transcripción. Una vez transcrita, la grabación será eliminada. La transcripción de la grabación será eliminada una vez finalizado el proyecto de tesis doctoral. No se recabarán datos personales sensibles. Usted se reserva el derecho a no responder preguntas, así como de abandonar la entrevista en cualquier momento, sin necesidad de dar explicación.

La información que proporcione será utilizada sólo para fines académicos relacionados con la elaboración de la tesis doctoral. Los datos personales serán tratados de forma completamente anónima y confidencial y resguardados por la doctoranda de conformidad con la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

Si desea hacer alguna pregunta, puede contactar a la doctoranda a su correo electrónico marielgandara@deusto.es

DECLARO que he entendido todo lo anterior y estoy de acuerdo en participar en este estudio. He recibido una copia de este consentimiento.

Nombre y apellidos de la persona participante: _____

Fecha y firma de la persona participante:

