

BORDÓN

Revista de Pedagogía

NÚMERO MONOGRÁFICO / *SPECIAL ISSUE*

Aprendizaje-servicio en la educación superior
Service-learning in Higher Education

Héctor Opazo, Pilar Aramburuzabala y Lorraine McIlrath
(editores invitados / *guest editors*)



Volumen 71
Número, 3
2019

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

LA IDENTIDAD ACADÉMICA DEL PROFESORADO DE APRENDIZAJE-SERVICIO. UNA MANERA TRANSFORMADORA DE SER Y ESTAR EN LA UNIVERSIDAD

Academic identity in service-learning teaching. A transformative way of being and staying in the university

ISRAEL ALONSO, MONIKE GEZURAGA, NAIARA BERASATEGI E IDOIA LEGORBURU
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2019.68435

Fecha de recepción: 01/11/2018 • Fecha de aceptación: 24/06/2019

Autor de contacto / Corresponding author: Israel Alonso Sáez. E-mail: israel.alonso@ehu.eus

INTRODUCCIÓN. La literatura ha puesto de manifiesto la importancia del estudio de la identidad académica para el cambio de la educación. En el caso del aprendizaje-servicio como innovación educativa y planteamiento pedagógico, metodología e, incluso, filosofía de la formación plantea una manera diferente de entenderse como docente. En este contexto esta investigación pretende identificar los rasgos y características de la identidad académica del profesorado que trabaja con aprendizaje-servicio (ApS), así como su papel y rol en el trabajo docente y su impacto en la universidad. **MÉTODO.** Desde la perspectiva de la metodología de métodos mixtos se analizan los datos de cuatro investigaciones sobre ApS en relación a la temática de estudio. En concreto se analiza la información de 319 cuestionarios, 8 entrevistas, 3 grupos de discusión y 60 relatos de profesorado, alumnado y socios comunitarios. **RESULTADOS.** El profesorado de ApS tiene una representación del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el alumnado es el protagonista del proceso y en el que resultan claves la cooperación, la motivación y su participación activa. En este sentido, las funciones a desarrollar por el profesorado son las de acompañar, posibilitar un escenario para que el aprendizaje sea posible y liderar un proceso junto al alumnado y los socios comunitarios que participan en el proceso. **DISCUSIÓN.** Los resultados muestran que el profesorado universitario en ApS incorpora los componentes que responden a ser profesor de universidad hoy en día para posibilitar un aprendizaje profundo y extenso por parte del alumnado y asumir e impulsar la responsabilidad social universitaria. También que esta identidad académica cuestiona con su práctica las contradicciones de la universidad actual, marcada por la mercantilización y por la presión evaluadora, planteando una manera de ser y estar transformadora en los contextos en los que se desarrolla.

Palabras clave: *Aprendizaje-servicio, Identidad académica, Colaboración, Responsabilidad social universitaria, Innovación educativa.*

Introducción

Identidad académica y cambio en la educación superior: hacia nuevos modos de entender la formación

Uno de los agentes claves en el desarrollo de iniciativas de aprendizaje-servicio (en adelante, ApS) es el profesorado. En la actualidad, la identidad académica de estos profesionales es un campo de estudio en auge por su importancia, entre otras cuestiones, en el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje (Weise y Sánchez, 2013). Mediante un análisis de la literatura (Alonso, Lobato y Arandia, 2016) se pueden señalar diferentes elementos clave para su definición: a) la representación del proceso de enseñanza-aprendizaje y las emociones o sentimientos asociados a ellos (Weise y Sánchez, 2013); b) los valores y la dimensión ética (Clarke, Hyde y Drennan, 2013; Fitzmaurice, 2013); c) la interacción con compañeros y colegas (Kreber, 2010; Leibowitz, Ndebele y Winberg, 2014), así como con los estudiantes y otros agentes de la sociedad (Korhonen y Törnä, 2014; Nevgi y Löfström, 2014); d) los conocimientos y saberes profesionales de naturaleza distinta y relacionados con los diferentes ámbitos de su trabajo académico (docencia, investigación y gestión) que permiten al docente afrontar las múltiples situaciones relacionadas con su quehacer profesional (Caballero y Bolívar, 2015); e) la cultura institucional y universitaria (Tryggvason, 2012); y f) la integración como proceso permanente en el que cada académico responde ante las diferentes situaciones a las que tiene que hacer frente en cada momento de su vida profesional (Pozo, 2011).

La importancia actual de este estudio se puede encontrar en los dos procesos que han estado aconteciendo en la educación superior (en adelante, ES) durante las últimas décadas (Alonso *et al.*, 2016): a) la preocupación de los académicos por el impacto en la identidad del cambio hacia una mayor competitividad y la mercantilización que se está produciendo en la ES

(Clarke *et al.*, 2013) y b) la mayor atención a la función docente y a su protagonismo en la universidad. Como plantean Monereo y Pozo (2011), el estudio y comprensión de la identidad docente y su transformación es vital para cambiar la educación, es decir, transformar la educación y los procesos de enseñanza y aprendizaje en la ES plantea necesariamente que los docentes cambien la identidad y la cultura que se construye en cada comunidad en la que participan.

En este sentido, ¿qué supone ser docente hoy en día? ¿A qué necesidades debe responder y cómo debe hacerlo? La universidad y las prácticas docentes tienen que dar respuesta a dos grandes retos formativos. Por un lado, lograr un aprendizaje profundo y extenso que permita al alumnado desarrollarse profesional y personalmente en un mundo más complejo que en generaciones anteriores. Y, por otro, fomentar una formación ética y ciudadana de los universitarios, que tenga un impacto en la mejora y en la transformación social (Berasategi, Alonso y Román, 2016).

Una referencia en este escenario es el giro que se ha producido y que pasa de centrar la educación en la enseñanza a hacerlo en los aprendizajes, donde el alumnado debe tomar un mayor protagonismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje y el docente tiene un papel clave de facilitador, tal y como ocurre en la propuesta de ApS, desde la que se entiende la formación no como transmisión de conocimientos, sino como el desarrollo de competencias por parte del alumnado (González y Wagenaar, 2003), que necesita proyectar, por lo menos, en una parte importante del currículum, situaciones formativas en las que el aprendizaje sea situado en la realidad social y profesional para la que se está formando.

En este sentido, Monereo *et al.* (2012) hablan de una enseñanza auténtica que tiene que ver con: a) que los planteamientos académicos estén relacionados con la realidad profesional y

sean relevantes, y tengan plena significación para el alumnado participante; b) que las prácticas educativas en las que el desarrollo de las competencias venga dado por un proceso acompañado, un proceso en el que se brindan los apoyos, las orientaciones pertinentes para una construcción del conocimiento; y c) el poder socializador de esos planteamientos; prácticas en las cuales el alumnado se vaya apropiando de valores, normas, compromiso, responsabilidad, etc., propios de la profesión a la que se orienta.

Dumont *et al.* (2010) en esta dirección destacan tres estrategias que los docentes deben desarrollar: posibilitar el aprendizaje guiado, el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje vivencial basado en la reflexión sobre la experiencia. El Centro para la Docencia y el Aprendizaje (2014), teniendo como base los *Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education* formulados por Chickering y Gamson en 1987, indica explícitamente que las buenas prácticas en la formación universitaria se producen cuando el profesorado posibilita acciones tales como: a) promover el contacto entre el alumnado y el profesorado; b) desarrollar prácticas de cooperación entre estudiantes; c) promover el aprendizaje activo, siendo protagonista el alumnado y manteniendo su autonomía en el proceso de aprendizaje; d) realizar de forma rápida un *feedback* sobre las tareas que desarrollan; e) concretar un tiempo específico para la realización de las tareas; f) tener expectativas altas sobre las posibilidades de aprendizaje del alumnado; g) tener en cuenta la diversidad en las formas de aprendizaje que tenemos las personas; y h) plantear tareas desafiantes que obliguen a los estudiantes a enfrentarse a situaciones complejas y aparentemente desestructuradas.

Otra cuestión a la que el profesorado debe responder en la actualidad es a un rol de colaboración y trabajo conjunto con la sociedad que supere un modelo de transferencia unidireccional (Bringle y Hatcher, 2002; Bruns, Fitzgerald, Furco, Sonka y Swands, 2011), encuadrado dentro

del marco de responsabilidad social universitaria (Martínez, 2010). Una comunidad académica que se relacione con los agentes sociales y comunitarios de manera respetuosa, dinámica y complementaria (Martínez y Martínez, 2015).

Como explicaremos, el aprendizaje-servicio se asienta en este modo de concepción de la formación universitaria en esta sociedad porque no solo implica al profesorado y alumnado, sino también a los agentes sociales y educativos, involucrándolos en un proyecto de servicio que incide en el aprendizaje profundo de todas las personas participantes, generando, a su vez, un desarrollo del conocimiento importante tanto para la formación y las personas que se forman como para la sociedad.

Aprendizaje-servicio en la educación superior

En la actualidad, el ApS constituye un movimiento de innovación educativa de referencia a nivel mundial por su corpus teórico y su práctica en todos los niveles educativos con presencia en distintas partes del mundo, así como por el gran número de investigaciones existentes en este ámbito. Bajo el paraguas de este término encontramos diferentes planteamientos pedagógicos, metodologías, programas y también una filosofía de la formación (Furco, 2003; Alonso, Arandia, Martínez, Martínez y Gezurga, 2013; Martínez y Martínez, 2015) que tratan de unir dos prácticas presentes y separadas hasta los años noventa en la educación superior: el desarrollo de actividades y servicios solidarios o comunitarios y el desarrollo del currículum.

Las investigaciones llevadas a cabo en este ámbito coinciden en los beneficios que esta metodología tiene en la formación universitaria de los estudiantes en todas las disciplinas (Bruns *et al.*, 2011; McIlrath, Lyons y Munck, 2012). Kuh (2008) sitúa esta metodología como una de las diez prácticas con mayor impacto en la educación postsecundaria en Estados Unidos. Jagla, Erickson y Tinkler (2013) añaden que el ApS

permite superar la simple transmisión y fragmentación de los contenidos por su carácter integral y situado. Asimismo, recalcan que en los casos en que los proyectos estén destinados a combatir desigualdades y prácticas de exclusión educativa y social, la participación del alumnado es de utilidad para identificar y buscar respuestas a temas, situaciones y problemas sociales, comunitarios y personales que, por ser complejos, exigen decisiones reflexivas y comprometidas. En este sentido se ha constatado el impacto que tiene esta metodología en el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado (Hatcher, Bringle y Muthiah, 2004; Prentice y Robinson, 2010), en el crecimiento personal (Twill, Elpers y Lay, 2011) y en el desarrollo de un liderazgo responsable y comprometido con los problemas sociales (Aramburuzabala, 2014; Folgueiras, Luna y Puig, 2013).

Junto a los beneficios en el desarrollo profesionalizador y el desarrollo de valores cívicos del alumnado, también se señalan beneficios para el resto de agentes participantes en el proceso de ApS: el profesorado, los socios comunitarios, la comunidad social y la propia Administración educativa. En relación a esta última se apunta el importante poder transformador que el ApS puede tener en la misma y en sus relaciones con el entorno (Furco, 2011), posibilitando que la universidad se convierta en una comunidad que aprende, que se orienta a la investigación de aspectos socialmente relevantes, y que se pone al servicio de la sociedad.

Rol del profesorado de ApS

Varios estudios (Bustamante, 2006; Gezuraga, 2014) reflejan los efectos que el desarrollo del ApS está teniendo en los docentes que lo llevan a la práctica e inciden en un rol e identidad académica muy marcados. Estos nos hablan de: un aumento de la satisfacción en la práctica docente; un aumento del compromiso social por parte de estos, y la posibilidad de establecer otro tipo de relaciones con estudiantes y agentes comunitarios.

El ApS implica una nueva forma de relación educativa, una relación que se orienta a la transformación social y que supone un nuevo enfoque educativo (Mayor y Rodríguez, 2016). Si nos centramos en la acción tutorial dentro del ámbito universitario (García-Pérez y Mendía, 2015; Gezuraga y Malik, 2015), podemos observar cómo el desarrollo de estos proyectos supone la práctica efectiva de las siguientes funciones:

- Relacional: hace especial hincapié en la acogida del alumnado y la necesidad de ofrecer un espacio de confianza.
- Organizativa: implica detallar un plan de trabajo consensuado con el alumnado.
- Guía: el alumno es protagonista de su proceso formativo.
- Apoyo: fomenta una reflexión continua entre el alumnado y el profesorado a lo largo del proceso.
- Regulación: provoca una continua revisión y contraste del proyecto que está en proceso.
- Comunicativa: implica un diálogo profundo y sincero entre los diversos agentes implicados.

Dentro de la acción tutorial y docente, cabe destacar la acción compartida que agentes del entorno social y el tutor académico realizan respecto al alumnado, relación que posibilita el contraste continuo de la tarea avanzada, lo cual exige al profesorado situarse ante una mirada distinta teniendo que abandonar la zona de confort en la que a veces se sitúa, pues se trata de un espacio de mayor incertidumbre, aunque de suma riqueza y, además, posibilita la construcción conjunta del conocimiento.

En este marco cada docente se erige como un modelo personal de aprendizaje (Sandrea y Reyes, 2010), es una figura motivadora e impulsora del proyecto comunitario, lo cual implica “la promoción de un mayor compromiso docente como gestor de cambio social al vincular los aportes de sus asignaturas al mejoramiento de vida de las personas en su entorno social” (De Castro, Amaris y Guerra, 2017: 251).

Como destacábamos anteriormente, una de las razones más importantes del interés por el estudio de la identidad académica es que difícilmente cambiará la educación si no cambian las maneras de ser y entenderse de los profesionales. Se pueden impulsar e implantar cambios metodológicos o innovaciones docentes en la ES, como puede ser el ApS, pero si los docentes no modifican la manera de entenderse como profesionales de la ES y la forma de comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje, difícilmente estos cambios pueden tener impacto o ser verdaderamente transformadores y mantenerse en el tiempo. Todo esto se está produciendo, además, en un escenario mundial en la ES de mercantilización y competitividad en el que cada académico tiene que responder a una fuerte presión por publicar, conseguir proyectos, divulgar, etc., aspectos que están más relacionados con la investigación y que obligan a relegar, en ocasiones, otras funciones como la docencia o la responsabilidad social en la comunidad académica.

En este contexto, desde este trabajo queremos responder a los siguientes objetivos:

- Identificar los rasgos y características de la identidad académica de los profesores que trabajan con ApS.
- Conocer su rol en su trabajo docente y el impacto que está teniendo en diversos retos de la universidad actual, como son una docencia auténtica y basada en competencias, la colaboración con otros agentes y su responsabilidad social.
- Describir las dificultades y necesidades del profesorado de ApS, así como los apoyos necesarios para la sostenibilidad de estas iniciativas.

Método

Se ha optado por la utilización de una metodología mixta que ha analizado datos de diferentes investigaciones, y se ha realizado a través de una investigación donde se han combinado métodos

cualitativos y métodos cuantitativos. Los métodos mixtos han ganado popularidad desde que autores como Bryman (1988), Brewer y Hunter (1989), entre otros, publicaran sus opiniones acerca de combinar los métodos cuantitativos y cualitativos en investigaciones en las ciencias sociales. Asimismo, diferentes autores han manifestado las grandes ventajas y potencialidades que tiene la utilización de métodos mixtos (Johnson y Onwuegbuzie, 2004), recurriendo en una misma etapa o fase de la investigación al uso de técnicas cuantitativas y cualitativas. El objetivo de los mismos no es reemplazar el enfoque cuantitativo ni cualitativo, sino minimizar las debilidades que puedan tener ambos y combinarlos en un único estudio a través de diferentes métodos.

Muestra e instrumentos

Para este estudio se analizaron los datos de cuatro investigaciones, realizadas en el periodo entre 2014-2015 (ver tabla 1). Las investigaciones tuvieron como objetivo ahondar en procesos de aprendizaje-servicio en el contexto universitario y, en concreto, los realizados en la Universidad del País Vasco (Alonso *et al.*, 2013; Berasategi *et al.*, 2016, Gezuraga, 2014), recogiendo la voz y la perspectiva de los participantes desde diferentes visiones: alumnado, profesorado y socios comunitarios.

La muestra participante en este estudio estuvo configurada por 352 alumnos, 20 profesores y 28 socios comunitarios (personas en representación de entidades sociales y administrativas del servicio con las que se ha colaborado) vinculadas a la Universidad del País Vasco.

En concreto, se han analizado los datos referentes a dichas investigaciones, los cuales se han obtenido a través de la implementación de diferentes técnicas, cualitativas y cuantitativas. Entre las cualitativas destacan las entrevistas, los grupos de discusión, los relatos y el análisis documental; y entre las cuantitativas, la encuesta (ver tabla 2).

TABLA 1. Referencia de investigación/estudio de las que se han utilizado los datos

	Año	Ámbito
1. Evaluación de una experiencia de ApS en una asignatura del segundo curso del Grado de Educación Social (UPV/EHU) en el curso 2011-2012 (investigación 1)	2014	Universidad del País Vasco (UPV/EHU)
2. Evaluación del impacto en el alumnado de una asignatura del tercer curso del Grado de Educación Social (UPV/EHU) durante los años 2011-2012 y 2012-2013 (investigación 2)	2014	UPV/EHU
3. Investigación doctoral sobre el aprendizaje-servicio (ApS) en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) y su institucionalización (investigación 3)	2014	UPV/EHU
4. Estudio diagnóstico comprensivo sobre proyectos de aprendizaje y servicio: elaboración de una guía de buenas prácticas (investigación 4)	2015	Universidad de Barcelona, Universidad de Deusto y UPV/EHU

TABLA 2. Referencia de investigación, instrumento utilizado, muestra y código para análisis de datos¹

	Entrevistas (E)			Grupos de discusión (GD)			Relato (R)	Cuestionarios (C)			Cód.
	P	A	SC	P	A	SC	A	P	A	SC	
Investigación 1 (I1)							60			10	IEC
Investigación 2 (I2)									130		IS
Investigación 3 (I3)				5	5	4		11	154	14	II
Investigación 4 (I4)	4	3			1						IAS
Total	4	4		5	5	4	60	11	284	24	

Nota: P= profesorado; A= alumnado; SC= socio-comunitario.

Las entrevistas se desarrollaron con alumnado y profesorado dentro de la investigación (4), e iban encaminadas a medir las siguientes dimensiones: aprendizajes/competencias desarrolladas por el alumnado, servicios ofrecidos a la comunidad y nivel de participación del alumnado. En este estudio nos hemos detenido en los resultados emergidos en torno al papel del profesorado implicado.

Los grupos de discusión se desarrollaron con alumnado, profesorado y socios comunitarios dentro de la investigación (3), mediante estos se ahondó en el análisis de las siguientes dimensiones:

- a) Desarrollo de proyectos mediante ApS: aspectos formales, apoyos institucionales y dificultades/facilidades en el desarrollo de los proyectos.
- b) Extensión universitaria a través del ApS: en este caso hemos rescatado los elementos referidos a la identidad profesional y su desarrollo a través del ApS.

El profesorado externo recogió las notas de campo en la sesión de exposición y entrega de los proyectos realizada por el alumnado y los profesionales de las entidades en la investigación (1). En esta investigación también se

recogieron relatos, una narración escrita e individual de los aprendizajes realizados por el alumnado que participó en este estudio, así como del papel de los diferentes agentes que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, hay que decir que se utilizaron tres tipos de cuestionarios:

a) El cuestionario (Gezuraga, 2014) que se aplicó a alumnado, profesorado y socios comunitarios en el seno de la investigación (3), el cual recogía las siguientes dimensiones:

- Desarrollo de proyectos mediante ApS: aspectos formales, apoyos institucionales y dificultades/facilidades en el desarrollo de los proyectos.
- Extensión universitaria a través del ApS: en este caso, también hemos rescatado los elementos referidos a la identidad profesional y su desarrollo a través del ApS.

b) El cuestionario referido a la opinión del alumnado sobre la docencia de su profesorado (Universidad del País Vasco, 2019) dirigido al alumnado en el seno de la investigación (2). El instrumento está basado en el modelo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y recoge las siguientes dimensiones: el estudiante es el centro de atención, fomenta la colaboración y el trabajo en equipo, organiza la educación de acuerdo a los objetivos del proceso de aprendizaje y fortalece la adquisición de herramientas para un aprendizaje permanente y autónomo.

c) Un cuestionario de evaluación sobre diferentes aspectos (participación e implicación del alumnado, adecuación del producto, comunicación con el profesorado, etc.) a los socios comunitarios de la investigación (1) (Alonso *et al.*, 2013).

Análisis de datos

En concordancia con el tipo de estudio planteado, se debe decir que hemos desarrollado un análisis mixto apoyado en:

Un análisis de datos cuantitativos mediante el programa SPSS 24.0. Para realizar el análisis estadístico se emplearon comparación de medias y análisis de frecuencias.

Un análisis cualitativo de contenido textual basado en un sistema categorial emergente de las transcripciones de la información recogida a través de los diferentes instrumentos.

Los datos de tipo cuantitativo (informe de resultados) y cualitativo han sido registrados, codificados y analizados utilizando el programa Nvivo 10 de análisis cualitativo. El análisis se ha basado en un sistema categorial emergente (Strauss y Corbin, 2000).

Resultados

Presentamos los resultados de este estudio en cuatro apartados claves en la identidad académica del profesorado de ApS. En primer lugar, describimos las representaciones que tienen del proceso de enseñanza-aprendizaje (en adelante, E-A); en segundo lugar describimos su papel y rol en el proceso docente, y, en tercer lugar, profundizamos en el lugar que la responsabilidad social universitaria ocupa en su identidad. Finalizamos con el análisis de las dificultades y necesidades del profesorado que ha impulsado estas iniciativas, así como los retos para que estas puedan ser sostenibles.

Representación del proceso de E-A

El análisis de los datos pone en evidencia cuál es la representación por parte del profesorado de ApS y cuáles son sus aspectos claves. Cuando hablamos de identidad docente, no solo nos

referimos a lo que el docente piensa sobre lo que es ser docente, sino también a su praxis, a lo que verdaderamente hace y plantea en el aula y durante el curso. Por ello, para conocer esta concepción del proceso de E-A, como hemos constatado, es importante tener en cuenta sus voces, pero también las del alumnado y los socios comunitarios (en adelante, SSCC), como vamos a ir reflejando en este apartado de resultados.

De las encuestas y grupos de discusión a alumnado, profesorado y SSCC (I3.C y E. P/SC/A), podemos entresacar algunas de las características de cómo se concibe el proceso de E-A. Estas son:

- Se pone al mismo nivel el aprendizaje del alumnado y la respuesta a las necesidades reales del entorno.
- Importancia del sentido de los procesos de aprendizaje en los que están inmersos los alumnos.
- Desarrollo de compromiso social y satisfacción por la labor que se desarrolla.
- Desarrollo de competencias.
- Adquisición de pautas de actuación que serán válidas en el futuro, un aprendizaje autónomo y el vínculo con el entorno.

Desde esta metodología, un pilar del proceso de E-A es el mayor protagonismo y autonomía que adquiere el alumnado, así como el trabajo en equipo de este. Esto se aprecia en el análisis de la comparación de la percepción que tiene el alumnado sobre la metodología docente empleada entre un grupo que ha desarrollado la asignatura con ApS y otro que no (I2.E.A). En la siguiente tabla podemos apreciar que la metodología docente empleada favorece en mayor medida el trabajo en equipo (m= 4.2) y ayuda a establecer más conexiones entre esta asignatura y otras (m= 3.8). Asimismo, los datos muestran que el empleo de esta metodología favorece principalmente una actitud reflexiva (m= 3.8), motiva al alumnado (m= 3.8) para que se interese por su proceso de aprendizaje y estimula la participación (m= 3.9).

El profesorado de ApS considera que un aspecto clave que posibilita esta metodología es la motivación en relación al aprendizaje. Esto aparece, como hemos visto, en los datos reflejados anteriormente. También hemos de señalar que tanto el alumnado como el profesorado estaban, en más de un 90% de las respuestas dadas en los 165 cuestionarios, de acuerdo con que la

TABLA 3. Opinión del alumnado sobre la metodología

	Asignatura con metodología ApS	Asignatura sin metodología ApS
	M	M
Favorece el trabajo en equipo (si las condiciones del aula y del grupo lo permiten)	4.0	4.2
Establece conexiones entre esta asignatura y otras asignaturas afines a la titulación	3.5	3.8
Orienta el trabajo personal del alumnado tanto en el aula como fuera de ella (tutorías, e-mail)	3.6	3.9
Motiva al alumnado para que se interese por su proceso de aprendizaje	3.4	3.8
Favorece una actitud reflexiva	3.6	3.8
Estimula la participación	3.6	3.9

Fuente: elaboración propia.

participación en este tipo de proyectos incidía en la motivación del alumnado hacia los procesos de aprendizaje en los que estaba involucrado (I3.C.P y I3C.A). Una motivación que en este caso deviene por la oportunidad que tiene de ser protagonista del proceso, buscar por sí mismo soluciones y alternativas a la situación sobre la que está trabajando; por ser, así pues, un aprendizaje experiencial y situado. Es también una motivación por posibilitar un escenario educativo en el que ha de asumir el reto de afrontar y resolver una situación real, muy diferente a las que ha tenido que responder en la formación académica habitual. Y, por último, está relacionada con la labor prosocial y el sentido de colaborar en la resolución de necesidades sociales. Los siguientes testimonios aluden a estas cuestiones:

Motiva un montón y les ayuda a ponerse en otra situación, y ese alumnado, que es medio apático, que igual está haciendo la carrera, pues mira, porque [silencio], por no estar en casa, etc., es que le pone en pista y clave de decir, oye, que yo aquí no estoy haciendo cualquier cosa, que esto es importante (I4.E. P4).

Sin embargo, cuando ya empezaron a tener relación con la entidad y a ver la necesidad de diseñar/realizar la intervención para cubrir las necesidades de los usuarios, esto se tradujo en la participación activa en clase. Empecé a oír en clase otras voces. A través de esto, la gente se motiva y hace que participen más (I4.E. P2).

Es un acto para mí fascinante. ¿Por qué?, porque te llegan los valores igual, por todas partes, te encuentras con mujeres que igual nunca habían estado en una universidad, que habían sido excluidas de ella, incluso de aprender, ves reflejado en sus ojos, en sus palabras, en sus emociones, y tú dices: bueno, aquí hay algo más (I4.GD.A).

En este último testimonio podemos apreciar otro aspecto clave en la representación del

aprendizaje por parte del profesorado de ApS, como es la importancia de provocar la emoción. El complemento a esa búsqueda por parte del profesorado de que surja la emoción en el proceso es generar espacios de reflexión durante el mismo. Si el servicio y todo lo que conlleva tienen un gran protagonismo, también lo tienen los momentos y espacios de reflexión entre el alumnado, y entre este y el profesorado y/o los socios comunitarios.

Otro elemento importante de la caracterización del proceso de E-A es cómo en este tipo de procesos no solo tienen relevancia los aprendizajes curriculares, sino todas aquellas competencias y habilidades que promueven en el alumnado una formación y desarrollo integral. Incluso, como plantea este docente es un “proceso en el que aprendemos todos” (I4.E.P1). Otro docente lo explica de la siguiente manera: “Hay que educar personas, esta es una metodología como otras, que sirve para educar personas, en su manera más integral” (I4.GD.P).

También, el alumnado tiene la percepción de que la participación en proyectos de ApS contribuye a una formación de manera integral. El 95% de los 153 que respondieron al ítem relativo a esta cuestión reflejaron estar de acuerdo con esta idea, estando casi el 70% totalmente de acuerdo con la misma.

El rol del profesorado de ApS. Acompañar, organizar y liderar

El papel del profesorado en esta metodología es la de guía y acompañante. Esta voz por parte del alumnado caracteriza claramente este rol:

En esta metodología el profesor no nos ha impuesto o mandado lo que debíamos hacer en concreto, sino que nos ha explicado el trabajo a realizar y luego nos ha guiado y dejado libertad a la hora de acometer el proyecto y de crear nuestro propio proceso. En caso de duda o problema se lo hemos comentado y nos ha

ayudado, pero siendo nosotros los protagonistas y eso creo que ha sido muy importante, a pesar de que hemos tenido que imponernos una rutina y un ritmo como grupo para que no se acumulara el trabajo (I1.R.A).

Este acompañamiento es valorado por el alumnado como esencial. En los siguientes datos relacionados con la percepción del alumnado (I3.C.A), esta función se cumple. Un alto porcentaje, 112 de los 153 encuestados (73,2%) decían haberse sentido acompañado por el profesorado en el proceso vivido, en concreto, un 43,1% estaba parcialmente de acuerdo con esta idea, mientras que el 31,1% lo estaba totalmente.

Junto a la función y rol de acompañante y guía, el profesorado de ApS también evidencia la importancia de contar con habilidades y competencias que hagan posible que el proceso esté bien organizado, que haya, evidentemente, momentos de reflexión y un *feedback* constante, así como un plan amplio de evaluación.

El tercer gran clúster competencial es el relacionado con el diálogo y el liderazgo. El profesorado que impulsa y desarrolla la metodología de ApS camina junto con el alumnado y las entidades. En muchas ocasiones su trabajo es apoyar, motivar y a veces mediar entre el alumnado y las entidades. Se trata de un liderazgo horizontal, basado en el apoyo a las diferentes dinámicas de

cada grupo de alumnos y del grupo clase, así como en la comunicación con los profesionales de las entidades socioeducativas con las que se trabaja (I1.N.P). Para llevar a cabo este liderazgo es necesario tener visión, confianza e implicarse en los problemas y conflictos que aparecen en el proceso. Esto exige la creación de un ambiente de aprendizaje diferente y más distendido, además de la utilización de los ámbitos formales e informales dentro y fuera del aula. Implica, aun teniendo todavía un papel central, distribuir el poder en lo relativo al diseño, desarrollo y evaluación, ya que en estos tres momentos en las experiencias de ApS pueden participar también el alumnado y los SSCC. Un indicador de esta cuestión es que en las encuestas de profesorado y socios comunitarios analizadas (I3.E.SC) el 100% del profesorado consultado estaba de acuerdo con la idea de que los SSCC habían tenido un papel fundamental en el diseño y puesta en marcha de los proyectos de ApS que se habían desarrollado, más concretamente, el 63,6% estaba totalmente de acuerdo (I3.E.P). Los SSCC declaran casi en su totalidad que se han implicado en un seguimiento conjunto con el profesorado de los proyectos que se estaban desarrollando o se habían desarrollado.

En la tabla 4 también podemos ver, asimismo, cómo la responsabilidad sobre esta evaluación no es solo del profesorado. En más del 90% de los procesos de evaluación habían participado alumnado, profesorado y SSCC (I3.C.SC).

TABLA 4. Participación en el seguimiento de los proyectos junto al profesorado (respuesta de los SSCC)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En blanco	1	,6	7,1	7,1
	Sí	13	7,3	92,9	100,0
	Total	14	7,8	100,0	
Perdidos Sistema		165	92,2		
Total		179	100,0		

El liderazgo docente tiene una última característica identitaria en todos los casos estudiados, como es la colaboración con otros docentes. Trabajar con esta metodología en los casos analizados ha planteado un trabajo conjunto en el diseño, desarrollo y evaluación con otros profesores. Contrastar, apoyarse entre asignaturas, poner en común aciertos y dificultades, aprendizajes y buenas prácticas ha generado la construcción de una comunidad de aprendizaje entre docentes que no habían trabajado en el mismo equipo ni en este ámbito con anterioridad.

Responsabilidad social y compromiso con la comunidad

Llevar a cabo e impulsar procesos de E-A con ApS exige al profesorado entender su trabajo y la institución en la que se ubica de una manera concreta. Asumir que la responsabilidad social de la universidad y el desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado son clave. Esto, hoy en día, no está en el ADN de todo el mundo académico, por lo que plantea una manera diferente de entenderse y propone cómo ser profesional en la universidad actual. La voz de una profesora lo muestra de la siguiente manera:

Como herramienta para la transformación, es decir, que nuestro alumnado esté participando allí en grupos interactivos y otras actividades del proyecto de comunidades de aprendizaje, hace que el proyecto funcione, pero no solo eso, sino que tiene un impacto en el colectivo de chavales/as (que no es un colectivo cualquiera, tienen un montón de dificultades). A nuestros alumnos se les ofrece otra realidad que pueden tocar, conocer y que, al final, se llevan a casa. A nivel de centro, de colectivo y de barrio, este hecho tiene un impacto (I4.N.P4).

La responsabilidad social, la implicación y la relación de la universidad con el entorno en el que se ubica se relata como dotador de “sentido”; esto exige en el profesorado contar con un sentido individual pero también colectivo. En

sí, podríamos identificarlo como uno de los corazonas de su “identidad académica”. Creer en lo que se hace y en los efectos que tiene y sustentar el trabajo que se lleva a cabo en unos valores y un planteamiento ético. Como se aprecia en la siguiente voz, esta metodología puede suponer un antes y un después en la manera de entenderse como profesor.

No fue hasta un año después cuando fui consciente de lo que ello suponía. Creo que incluso definí con mayor rotundidad la educación como parte de un cambio social gracias a haber conocido y profundizado en la metodología de aprendizaje-servicio (I4.E.P2).

Dificultades y conflictos en el desarrollo de experiencias de ApS. El reto de la sostenibilidad

Esta manera de entenderse y de hacer como académico no está exenta de dificultades y de conflictos. En primer lugar, se manifiesta que es complejo y que necesita contar con una mayor energía y con los recursos suficientes. Cuando estos no están, se puede producir un desbordamiento que puede desembocar en frustración e impotencia. Esta cuestión queda reflejada en distintas voces entresacadas de los estudios analizados (I4.GD.P/I4.E.P/I3.GD.P):

Trabajar con esta metodología requiere de formación, apoyos y reconocimiento, que en pocas ocasiones se tienen.

El diseño de las asignaturas por cuatrimestres y en 15 semanas no ayuda a su desarrollo.

Supone un plus de trabajo por parte del alumnado y profesorado que en ocasiones se vuelve en contra.

El ApS no se alinea con los requisitos de la competitividad y la presión evaluadora a la que se ven afectados el colectivo académico, donde se priman méritos de investigación.

La siguiente voz explica bien esta complejidad entre lo que se desea hacer y lo que es posible:

Otro problema son los resultados que se piden. Tiene que haber unos resultados claros del servicio, del aprendizaje, etc. Hay mucha presión que deviene en dificultad. Para que algo así salga bien, se tienen que dedicar muchas horas. Por muy grande que sea la satisfacción de embarcarse en algo así, tienes que disponer de horas y tiempo, que no siempre es compatible con las exigencias de artículos, investigaciones, acreditaciones... (I4.E.P3).

En este sentido, se pone como horizonte de sostenibilidad que la propia docencia en ApS sea un ámbito de investigación y poder proyectar lo realizado y analizado en publicaciones científicas, ya que esto puede permitir al profesorado compatibilizar estas dos exigencias. Finalmente, es importante señalar que el impulso de esta metodología por unos pocos profesores o la generación de una masa crítica, se ha de ver acompañada por procesos de institucionalización y de apoyo estructural.

Discusión y conclusiones

Como hemos podido ver a través de los resultados, la identidad del profesorado universitario en ApS incorpora los componentes que responden a lo que supone ser profesor de universidad en la actualidad (Dumont *et al.*, 2010; Kuh, 2008). Es decir, como plantea la literatura, una representación del proceso de E-A en la que el alumnado esté en el centro y se le posibilite para su formación situaciones significativas de aprendizaje en las que se vea comprometido con este y en las que la interacción entre iguales y con educadores sea posible (González y Wagenaar, 2003). Un proceso en el que el aprendizaje sea de naturaleza dialógica y el profesorado un acompañante, pasando de ser instructor a guía y líder del proceso (Gezuraga y Malik, 2015; Monereo *et al.*, 2012). También, hemos podido evidenciar una clara función docente en

la promoción de la reflexión crítica a lo largo del proceso, aspecto que también se señala en trabajos previos como el de Páez y Puig (2013) y, más recientemente, por parte de Arcos, Gezuraga, Berasategi e Ibarrondo (2019).

En relación a la literatura científica, este estudio presentado corrobora que esta manera de entender y llevar a cabo la docencia genera una mayor interacción, participación y compromiso por parte del alumnado, aspectos claves para que se produzca un aprendizaje profundo y extenso (Centro para la Docencia y el Aprendizaje, 2014). También, como plantean Sotelino, Lorenzo y Santos (2015), el ApS pone de relieve que en la sociedad del conocimiento actual la enseñanza y el aprendizaje no son posibles sin diálogo y sin construcción del discurso epistémico en profesores y estudiantes.

En la línea de trabajos previos sobre la identidad académica, el profesorado de ApS se caracteriza, en primer lugar, porque en la base de su docencia cuenta con valores y principios éticos (Fitzmaurice, 2013). En segundo lugar, por el trabajo colaborativo con otros docentes y, de esta manera, por contribuir a la construcción de comunidades de aprendizaje (Kreber, 2010; Leibowitz *et al.*, 2014) que permiten incidir en la innovación y en la mejora continua.

Relacionado con los valores y principios éticos anteriormente citados, en este estudio se evidencia que la manera de entenderse y hacer del profesorado universitario que impulsa y desarrolla la docencia con ApS responde a una de las funciones que tiene la universidad en la actualidad, como es la responsabilidad social universitaria (Martínez, 2010; Furco, 2011), una manera de entender la investigación y la docencia al servicio y en relación con la sociedad en la que se ubica (Martínez y Martínez, 2015). En esta línea, el ApS está emergiendo como una innovación universitaria al conectar las dimensiones académicas y comunitarias del aprendizaje (Sotelino *et al.*, 2015). Posibilita, igualmente y en la línea de otros trabajos (Hatcher *et al.*, 2004;

Prentice y Robinson, 2010), formar nuevas generaciones que sean capaces de hacer frente, con pensamiento crítico y competencia, a las necesidades sociales, con valores de igualdad y de justicia. Ahora bien, el profesorado universitario de ApS no solo profundiza y es un referente en la identidad que es necesaria en el momento actual, sino que también cuestiona con su práctica las contradicciones que tiene la universidad actual. Un proceso de mercantilización y rendición de cuentas, que es contestado con una manera de hacer planteada desde otra lógica, en la que el aprendizaje y la responsabilidad social se ponen por delante de la competitividad, del éxito y del ascenso académico. Es más, pone en cuestión que la academia sea el único centro de la investigación y la docencia, para asumir un liderazgo educativo desde el trabajo colaborativo con otros agentes para conseguirlo. Se trata, también, de poner en el centro el sentido de lo que se hace y el efecto que produce como docente, frente a triunfar en un contexto complejo, como es la carrera académica en la actualidad. Como se observa en este

estudio, generalmente el profesorado es el que comienza de manera aislada con estas experiencias, y se va convirtiendo, organizada en la mayoría de las universidades, en una masa crítica. Este estudio, en la línea de otros trabajos (Gezuraga, 2014; Sotelino *et al.*, 2015) destaca que este proceso no está exento de dificultades. Es más, se pone en cuestión su sostenibilidad si no hay un apoyo institucional y recursos. Si bien esto es una realidad, no es menos cierto que los grupos de profesorado de ApS anteriormente citados, en cada universidad, continúan con este trabajo, buscando estrategias colaborativas para hacer frente a las dificultades y seguir siendo, con su manera de ser y estar en la docencia, un caudal de cambio y de transformación en la institución universitaria actual.

Para terminar con este trabajo, queremos señalar que otra cuestión importante sobre la que se debe seguir investigando es si los dirigentes universitarios son conscientes de todos estos procesos y en qué medida lo están aprovechando para el crecimiento del capital formativo universitario.

Nota

¹ Los códigos de esta tabla son la referencia en las citas y datos de los resultados. Corresponden a *Investigación de referencia. Instrumento. Tipo de informante*, por ejemplo, 14.E.P correspondería con la investigación 4, entrevista a profesorado.

Referencias bibliográficas

- Alonso, I., Arandía, M., Martínez, B., Martínez, I. y Gezuraga, M. (2013). El aprendizaje-servicio en la innovación universitaria. Una experiencia realizada en la formación de educadoras y educadores sociales- Service-Learning in university. An experience conducted in the training of social educators. *International Journal of Education for Social Justice (RIEJS)*, 2(2), 195-216.
- Alonso, I., Lobato, C. y Arandía, M. (2016). La identidad profesional docente como clave para el cambio en la educación superior. *Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 31(5), 51-74.
- Aramburuzabala, P. (2014). Aprendizaje-servicio. Ciudadanía activa, justicia social y aprendizaje. En V. Ballesteros Alarcón (coord.), *Implicaciones de la educación y el voluntariado en la formación de una ciudadanía activa. Perspectiva internacional* (pp. 33-48). Granada: GEU.
- Arcos, A., Gezuraga, M., Berasategi, N. e Ibarrodo, A. (2019). Fortaleciendo vínculos Universidad-Sociedad con el Aprendizaje-Servicio Crítico y la Economía Social y Solidaria. *Comunicaciones de Universidad otra, II jornadas (Bilbao, 19 de abril del 2018)*. Bilbao: Zubiria Etxea. UPV/EHU.

- Berasategi, N., Alonso, I. y Roman, G. (2016). Service-learning and Higher Education: Evaluating Students Learning Process from their Own Perspective. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 228, 424-429.
- Brewer, J. y Hunter, A. (1989). *Multimethod research: A synthesis of styles*. Newbury Park, California: Sage.
- Bringle, R. y Hatcher, J. (2002). Campus - Community Partnership: The Terms of Engagement. *Journal of Social Science*, 58(3), 505-516.
- Bruns, K., Fitzgerald, H., Furco, A., Sonka, S. y Swands, L. (2011). *Centrality of Engagement in Higher Education*. San Francisco: Council on Engagement and Outreach Annual Meeting.
- Bryman, A. (1988). *Quantity and Quality in Social Research*. Londres: Routledge.
- Bustamante, A. (2006). *Factores clave en la implementación del programa A+S. La visión de los docentes*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Caballero, K. y Bolívar, A. (2015). Identidades profesionales, concepciones de enseñanza-aprendizaje y estrategias docentes del profesorado universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 57-77.
- Chickering, A. W. y Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE bulletin*, 3(7).
- Clarke, M., Hyde, A. y Drennan, J. (2013). Professional identity in Higher Education. En B. Kehm y U. Teichler (eds.), *The academic profession in Europe: New tasks and new challenges* (pp. 7-21). Amsterdam: Springer.
- De Castro, A., Amaris, M. C. y Guerra, D. (2017). A manera de conclusión: experiencia del Aprendizaje Servicio en la Universidad del Norte. En A. de Castro y E. Domingues (comps.), *Transformar para Educar 4. Aprendizaje-Servicio* (pp. 241-264). Universidad del Norte.
- Dumont, H., Instance, D. y Benavides, F. (eds.) (2010). *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*. París: OCDE.
- Fitzmaurice, M. (2013). Constructing professional identity as a new academic: a moral endeavour. *Studies in Higher Education*, 38(4), 613-622.
- Folgueiras, P., Luna, E. y Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185.
- Furco, A. (2003). Issues of definition and program diversity in the study of Service-Learning. En S. Billig y A. S. Waterman (eds.), *Studying service-learning: Innovations in education research methodology* (pp. 11-30). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Furco, A. (2011). El aprendizaje-servicio: un enfoque equilibrado de la educación experiencial. *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, 1, 64-70.
- García-Pérez, A. y Mendia, R. (2015). Acompañamiento educativo: el rol del educador en Aprendizaje y Servicio Solidario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 42-58.
- Gezuraga, M. (2014). *El Aprendizaje-Servicio (A-S) en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU): En el camino hacia su institucionalización* (tesis doctoral inédita). Departamento de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- Gezuraga, M. y Malik, B. (2015). Orientación y acción tutorial en la universidad: aportes desde el aprendizaje-servicio. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 8-25.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hatcher, J. A., Bringle, R. G. y Muthiah, R. (2004). Designing effective reflection: What matters to service-learning? *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11(1), 38-46.
- Jagla, V., Erickson, J. y Trinkler, A. (2013). *Transforming Teacher Education through Service-Learning*. Greenwich: Information Age Publications.

- Johnson, R. B. y Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *American Educational Research Association*, 33, 14-26.
- Korhonen, V. y Törmä, S. (2014). Engagement with a teaching career - how a group of Finnish university teachers experience teacher identity and professional growth. *Journal of Further and Higher Education*, 40(1), 1-18.
- Kreber, C. (2010). Academics' teacher identities, authenticity and pedagogy. *Studies in Higher Education*, 35(2), 171-194.
- Kuh, G. D. (2008). *High-Impact Practices: What they Are, Who has Access to them, and Why they Matter*. Washington DC: Association of American Colleges and Universities.
- Leibowitz, B., Ndebele, C. y Winberg, C. (2014). 'It's an amazing learning curve to be part of the project': exploring academic identity in collaborative research. *Studies in Higher Education*, 39(7), 1256-1269.
- Martínez, B. y Martínez, I. (2015). El aprendizaje servicio y la formación inicial de profesionales de la educación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 244-260.
- Martínez, M. (coord.) (2010). *Aprendizaje Servicio y Responsabilidad Social de las Universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Mayor, D. y Rodríguez, D. (2016). Aprendizaje-servicio y práctica docente: una relación para el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 535-552.
- McIlrath, L., Lyons, A. y Munck, R. (eds.) (2012). *Higher Education and Civic Engagement. Comparative Perspectives*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2011). La identidad en psicología de la educación. En C. Monereo y J. I. Pozo (coords.), *La Identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites* (pp. 45-56). Madrid: Narcea.
- Monereo, C., Sánchez-Busqués, S. y Suñé, N. (2012). La enseñanza auténtica de competencias profesionales. Un proyecto de aprendizaje recíproco instituto-universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 16(1).
- Nevgi, A. y Löfström, E. (2014). Visualisations as a means for exploring academics' teacher identities. *International Journal for Academic Development*, 19(3), 174-185.
- Páez, M y Puig, J. M. (2013). La reflexión en el Aprendizaje Servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 13-32.
- Pozo, J. I. (2011). La construcción de la identidad en la psicología cognitiva. Del aprendizaje situado a la integración jerárquica. En C. Monereo y J. I. Pozo (coords.), *La Identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites* (pp. 45-56). Madrid: Narcea.
- Prentice, M. y Robinson, G. (2010). *Improving student learning outcomes with service learning*. Washington DC: American Association of Community Colleges.
- Sandrea, L. y Reyes, L. M. (2010). Proyectos de aprendizaje de servicio-comunitario y su influencia en las conductas prosociales de estudiantes universitarios. *Revista de Pedagogía*, 31(89), 379-404.
- Sotelino, M. A., Lorenzo, A. y Santos, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica en la universidad: una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Londres: Sage Publications.
- Tryggvason, M. T. (2012). Perceptions of identity among Finnish university based subject teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 289-303.
- Twill, S., Elpers, K. y Lay, K. (2011). Achieving HBSE competencias through service learning. *Advances in Social Work*, 12(1), 49-62.
- Universidad del País Vasco (2019). *Encuesta de opinión al alumnado sobre la docencia de su profesorado*. Recuperado de <https://www.ehu.eus/es/web/sed-iez/inkesta>

Weise, C. y Sánchez, S. (2013). Identidad docente y estrategias de resolución de incidentes críticos en contextos universitarios de alta diversidad sociocultural. *Cultura y Educación*, 25(4), 561-576.

Abstract

Academic identity in service-learning teaching. A transformative way of being and staying in the university

INTRODUCTION. Literature has highlighted the importance of the study of academic identity for the change of education. In the case of service-learning (S-L) as educational innovation and pedagogical approach, methodology, programs and even philosophy of training, a different way of understanding as a teacher is presented. In this context, this research aims to identify the features and characteristics of the academic identity and the teachers who work with service-learning, as well as their role in their teaching work and its impact on the university. **METHOD.** The mix methodology was used to analyze 4 research works about service-learning. Specifically, the results of 319 questionnaires, 8 interviews, 3 discussion groups and 60 stories of teachers, students and community partners will be analyzed. **RESULTS.** The results show that the teaching staff of S-L has a representation of the teaching learning process in which the students are the protagonists of the process and the key to cooperation, motivation and active participation of the students. In this sense, the key functions of the teaching staff is the possibility of accompanying, enabling a scenario for possible learning and leading the process together with the students and community partners **DISCUSSION.** The results show that the university teaching staff in S-L incorporates the components that respond to being a university professor to enable deep and extensive learning by the students, and university social responsibility. In addition, this academic identity questions with its practice the contradictions of the current university marked by commercialization and evaluative pressure, posing a way of being transformative in the contexts in which it is developed.

Keywords: *Service-Learning, Academic identity, Collaboration, University social responsibility, Educational innovation.*

Résumé

L'identité professionnelle des enseignants de l'apprentissage-service. Une façon transformatrice d'être étudiant et d'assister à l'université

INTRODUCTION. La littérature a souligné l'importance de l'étude de l'identité académique pour changer l'éducation. L'apprentissage-service (A-S) en tant qu'innovation éducative, approche pédagogique, méthodologie et philosophie de la formation propose une manière différente de se concevoir en tant qu'enseignant. Dans ce contexte, cette recherche vise à identifier les traits et les caractéristiques de l'identité académique des enseignants qui travaillent avec A-S, ainsi que leur rôle comme enseignants et l'impact de leurs activités dans l'université. **MÉTHODE.** Du point de vue de la méthodologie des méthodes mixtes, les données de quatre recherches sur A-S sont analysées par rapport au sujet d'étude. En particulier 319 questionnaires, 8 entretiens, 3 groupes de discussion et 60 récits d'enseignants, étudiants et des autres partenaires communautaires sont analysées. **RÉSULTATS.** Les enseignants d'A-S ont une représentation du processus

d'enseignement-apprentissage où les étudiants sont les protagonistes d'un processus dont les éléments clés sont la coopération, la motivation et la participation active. Dans ce contexte, les fonctions principales des enseignants sont: créer des scénarios qui favorisent l'apprentissage, diriger des projets et accompagner les étudiants dans un processus où ils vont rencontrer des autres partenariats communautaires. **DISCUSSION.** Les résultats montrent que les enseignants universitaires A-S incorporent des méthodologies d'actualité qui permettent un apprentissage profond et plus vaste, au même temps qui contribuent à promouvoir la responsabilité sociale de l'université. Cette identité académique, à travers ses pratiques, met en évidence les contradictions de l'université actuelle, marqués par la marchandisation et la pression des évaluations, en proposant comme alternative une manière transformatrice d'être étudiant et d'assister aux cours de l'université.

Mots-clés: *Apprentissage-service, Identité académique, Collaboration, Responsabilité sociale des universités, Innovation pédagogique.*

Perfil profesional de los autores

Israel Alonso Sáez (autor de contacto)

Educador Social y doctor en Pedagogía por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Tiene más de 15 años de experiencia en la intervención socioeducativa y comunitaria con personas en situación de exclusión. En estos momentos es profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar y vicedecano de Coordinación, Mejora de Titulaciones de Grado y Posgrado. Su trabajo en investigación se centra en dos líneas: la acción socioeducativa y el cambio y la innovación en la universidad. Participa en diferentes investigaciones de convocatorias europeas, estatales o autonómicas impulsadas a través de la colaboración entre el Grado de Educación Social y entidades sociales por medio del desarrollo del Consejo/Observatorio de Titulación. Miembro del equipo promotor del ApS de la UPV/EHU y de la Red Española ApS-Universidad.

Correo electrónico de contacto: israel.alonso@ehu.eus

Dirección para la correspondencia. Facultad de Educación de Bilbao (UPV/EHU). Barrio Sarriena, S/N, 48940 Leioa, Vizcaya.

Monike Gezuraga Amundaráin

Pedagoga, máster en Educación Especial y doctora en Educación. Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), dentro del Grado de Educación Social. Sus líneas de investigación se centran en el aprendizaje-servicio (ApS) y el vínculo universidad-sociedad en general. Miembro del equipo promotor del ApS de la UPV/EHU, de la Red Española ApS-Universidad y colaboradora de la Fundación Zerbikas.

Correo electrónico de contacto: monike.gezuraga@ehu.eus

Naiara Berasategi Sancho

Doctora en Psicología Social, profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) dentro del Grado de Educación Social. Se centra en

diferentes líneas de investigación unidas a la inclusión socioeducativa. Ha impartido docencia y tiene diferentes publicaciones sobre aprendizaje-servicio (ApS).

Correo electrónico de contacto: naiara.berasategi@ehu.eus

Idoia Legorburu

Diplomada en Educación Infantil y licenciada en Psicopedagogía. Máster en e-Learnig y Redes Sociales. En los últimos años ha simultaneado su trabajo como profesora en varios centros de la red pública del País Vasco con la docencia en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), dentro del Grado de Educación Social y Educación Infantil. Sus líneas de investigación están unidas a la inclusión socioeducativa. Ha impartido docencia y ha participado en diferentes investigaciones sobre aprendizaje-servicio (ApS).

Correo electrónico de contacto: idoia.legorburu@ehu.eus