



ESCUELA DE DOCTORADO  
INTERNACIONAL DE LA USC

Daniel  
Sáez Gambín

Tesis doctoral

Qué es la calidad y cómo  
medirla en los proyectos  
de aprendizaje-servicio  
universitarios

Santiago de Compostela, 2024

**Programa de doctorado en Educación**

DANIEL SÁEZ GAMBÍN



ESCOLA DE DOUTORAMENTO  
INTERNACIONAL DA USC

TESIS DOCTORAL

# QUÉ ES LA CALIDAD Y CÓMO MEDIRLA EN LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO UNIVERSITARIOS

Autor

Daniel Sáez Gambín

Directores:

Miguel Ángel Santos Rego y María del Mar Lorenzo Moledo

Tutor:

Miguel Ángel Santos Rego

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN



SANTIAGO DE COMPOSTELA  
2024

## FINANCIACIÓN

Esta tesis doctoral es el resultado de la investigación llevada a cabo tras la concesión a D. Daniel Sáez Gambín de una Ayuda para contratos predoctorales para la formación de doctores (2018) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, cofinanciada por el Fondo Social Europeo (BOE-B-2018-48362). Referencia de la ayuda: PRE2018-084523.

## AGRADECIMIENTOS

El proceso de realización de esta tesis doctoral ha sido un camino largo y desafiante, que no podría haber recorrido sin la ayuda de numerosas personas a las que he tenido la fortuna de conocer y de las que he tenido el honor de aprender.

En primer lugar, quiero expresar mi gratitud más profunda a mis directores de tesis, Miguel Ángel Santos Rego y María del Mar Lorenzo Moledo. Han sido la guía constante en esta intrincada travesía, brindándome soporte, consejos y sabiduría en cada etapa. Su compromiso y dedicación han sido un faro que ha iluminado el camino hacia el logro de este trabajo. Gracias por confiar en mí.

Al equipo ESCULCA, en particular a mis compañeros y compañeras del despacho 28. Su constante apoyo, tanto en los aspectos académicos como personales ha sido vital para esta tesis.

A los profesores y las profesoras de los proyectos de aprendizaje-servicio, que han ofrecido amablemente su tiempo y esfuerzo en colaborar con esta investigación.

A mis amigos de Murcia, “los Tormos”, os debo mucho. A pesar de la distancia, me habéis brindado vuestro apoyo firme y me habéis enseñado lo que significa la amistad. Gracias por estar siempre ahí.

A Alex, por su incomparable soporte emocional y amor sin límites. Tus risas, paciencia y optimismo han sido mi refugio a lo largo de este viaje.

Por último, quiero dedicar estas palabras de agradecimiento a mi familia. Vuestra creencia incansable en mí ha sido y siempre será mi fuerza motriz. Vuestro amor, apoyo, y sacrificios han moldeado quien soy ahora, incluso en la distancia. Para quienes ya no estáis entre nosotros, este logro es también vuestro.

*La educación no es solo preparación para la vida,  
la educación es la vida en sí misma*

John Dewey

*El aprendizaje es experiencia, todo lo demás es información*

Albert Einstein

# QUÉ ES LA CALIDAD Y CÓMO MEDIRLA EN LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO UNIVERSITARIOS

## RESUMEN

El aprendizaje-servicio es una metodología educativa que ha ido cobrando fuerza en universidades europeas durante más de dos décadas, particularmente en el contexto español. Sin embargo, a pesar de la profusa investigación que testimonia sus ventajas, encontramos una evidente falta de atención sobre los aspectos relativos a la calidad de su implementación. Por ello, esta tesis doctoral tiene como propósito explorar la relación entre las formas de realizar proyectos de ApS universitarios y los beneficios que obtiene el alumnado, poniendo el énfasis en el desarrollo de competencias transversales. Con este objetivo, la investigación asume un diseño cuasiexperimental y en ella se evalúan 18 proyectos en las Universidades de Santiago de Compostela y A Coruña, implicando una muestra final de 568 estudiantes, 381 en el grupo experimental y 187 en el control. Se recopilan datos sobre sus percepciones de las competencias transversales y su asociación con la formación universitaria, contrastándolas con las características de los proyectos que fueron proporcionadas por el profesorado. Los resultados verifican la efectividad del ApS frente a metodologías más convencionales. Además, se identifican distintos elementos de las experiencias que aparecen vinculados a mayores ganancias. Los datos nos han permitido diseñar una Guía de Verificación de la Calidad de los Proyectos de ApS. Concluimos destacando la importancia de avanzar en esta línea de investigación y nos permitimos invitar a la comunidad académica a prestar mayor atención, no solo a las competencias transversales, sino también al amplio espectro de dimensiones en las que es posible que el ApS tenga un impacto significativo en indicadores de calidad universitaria a la altura de nuestro tiempo.

**PALABRAS CLAVE:** aprendizaje-servicio; educación superior; empleabilidad; calidad; competencias transversales.

# QUE É A CALIDADE E COMO MEDILA NOS PROXECTOS DE APRENDIZAXE-SERVIZO UNIVERSITARIOS

## RESUMO

O aprendizaxe-servizo é unha metodoloxía educativa que foi cobrando forza en universidades europeas durante máis de dúas décadas, particularmente no contexto español. Con todo, a pesar da profusa investigación que testemuña as súas vantaxes, atopamos unha evidente falta de atención sobre os aspectos relativos á calidade da súa implementación. Por iso, esta tese doutoral ten como propósito explorar a relación entre as formas de realizar proxectos de ApS universitarios e os beneficios que obtén o alumnado, poñendo a énfase no desenvolvemento de competencias transversais. Con este obxectivo, a investigación asume un deseño cuasiexperimental e nela avalíanse 18 proxectos nas Universidades de Santiago de Compostela e A Coruña, implicando unha mostra final de 568 estudantes, 381 no grupo experimental e 187 no control. Recompílanse datos sobre as súas percepcións das competencias transversais e a súa asociación coa formación universitaria, contrastándoas coas características dos proxectos que foron proporcionadas polo profesorado. Os resultados verifican a efectividade do ApS fronte a metodoloxías máis convencionais. Ademais, identifícanse distintos elementos das experiencias que aparecen vinculados a maiores ganancias. Os datos permitíronnos deseñar unha Guía de Verificación da Calidade dos Proxectos de ApS. Concluímos destacando a importancia de avanzar nesta liña de investigación e permitímonos convidar á comunidade académica a prestar maior atención, non só ás competencias transversais, senón tamén ao amplo espectro de dimensións nas que é posible que o ApS teña un impacto significativo en indicadores de calidade universitaria á altura do noso tempo.

**PALABRAS CHAVE:** aprendizaxe-servizo; educación superior; empregabilidade; calidade; competencias transversais.

# WHAT IS QUALITY AND HOW TO MEASURE IT IN UNIVERSITY SERVICE-LEARNING PROJECTS

## ABSTRACT

Service-learning is an educational methodology that has gained momentum in European universities for over two decades, particularly within the Spanish context. However, despite extensive research showcasing its advantages, there is a noticeable lack of focus on the aspects related to the quality of its implementation. Therefore, this doctoral thesis aims to explore the relationship between the different approaches to university service-learning projects and the benefits obtained by students, with a focus on the development of transversal competencies. To achieve this goal, the research adopts a quasi-experimental design, evaluating 18 projects at the Universities of Santiago de Compostela and A Coruña, involving a final sample of 568 students, 381 in the experimental group and 187 in the control group. Data regarding their perceptions of transversal competencies and their association with university education are collected, contrasting them with project characteristics provided by the faculty. The results confirm the effectiveness of service-learning compared to more conventional methodologies. Furthermore, various elements of the experiences are identified to be linked to greater gains. These findings have allowed us to design a Guide for Verifying the Quality of Service-Learning Projects. In conclusion, we emphasize the importance of furthering research in this direction and invite the academic community to pay closer attention not only to transversal competencies but also to the wide spectrum of dimensions in which service-learning may have a significant impact on university quality indicators, aligning with our current times.

**KEYWORDS:** service-learning; higher education; employability; quality; transversal competencies.

# ÍNDICE

# ÍNDICE

<b>ABSTRACT</b>	<b>8</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1. EL APRENDIZAJE-SERVICIO: ORIGEN, INFLUENCIAS E HISTORIA</b>	<b>20</b>
1.1. JOHN DEWEY Y LA GRAN COMUNIDAD	21
1.1.1. El potencial educativo de la experiencia	28
1.2. LA TEORÍA DEL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL	32
1.2.1. El modelo de David Kolb	36
1.3. LA INTERACCIÓN SOCIAL COMO CLAVE DEL APRENDIZAJE	41
1.3.1. Piaget y el cognitivismo	42
1.3.2. Vygotsky y la perspectiva sociocultural	44
1.3.3. El socioconstructivismo y el construccionismo	48
1.3.4. El aprendizaje situado	50
1.3.5. La teoría de la actividad	52
1.3.6. El aprendizaje transformativo	55
1.4. HISTORIA DEL APRENDIZAJE-SERVICIO	57
1.4.1. El origen del término y la institucionalización de la metodología	61
1.4.2. La internacionalización del aprendizaje-servicio	67
<b>CAPÍTULO 2. LA CONCEPTUALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO Y SU LUGAR EN LA UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI</b>	<b>74</b>
2.1. CONCEPTUALIZANDO EL APRENDIZAJE-SERVICIO	75
2.1.1. Las perspectivas sobre la metodología	75
2.1.2. Formas de llevar el aprendizaje-servicio a la práctica	80
2.1.3. Las diferencias entre el aprendizaje-servicio y otras educaciones experienciales	88
2.1.4. Las fases de un proyecto de aprendizaje-servicio	93
2.1.5. Los ámbitos de aplicación del aprendizaje-servicio	99
2.2. EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD ACTUAL	104
2.2.1. La responsabilidad social de la universidad	107

2.2.2. La universidad como promotora activa del empleo	112
2.2.3. La acogida del aprendizaje-servicio en la educación superior	115
2.2.4. El aprendizaje-servicio y el desarrollo de la RSU y los ODS	119
2.3. LOS BENEFICIOS DEL APRENDIZAJE-SERVICIO	124
2.3.1. El modelo por competencias	124
2.3.2. El aprendizaje-servicio como vía para el desarrollo de competencias	130
2.4. LAS CRÍTICAS AL APRENDIZAJE-SERVICIO	140
<b>CAPÍTULO 3. LA CALIDAD EN EL APRENDIZAJE-SERVICIO</b>	<b>145</b>
3.1. DURACIÓN E INTENSIDAD DE LOS PROYECTOS	148
3.1.1. Cuando la cantidad importa: la relación entre la duración y los beneficios de los proyectos de aprendizaje-servicio	151
3.2. EL RIGOR ACADÉMICO	155
3.2.1. Incorporando el conocimiento en la acción: el equilibrio entre adquirir y aplicar conocimientos en proyectos de aprendizaje-servicio	159
3.2.2. La comunidad como pieza clave en la definición de objetivos	161
3.2.3. Los resultados de una buena integración del servicio y la asignatura	162
3.3. EL SERVICIO SIGNIFICATIVO	163
3.3.1. Más allá del aprendizaje: el valor de la atribución de significado en experiencias educativas	165
3.3.2. De la teoría a la acción: los factores que hacen que una experiencia sea significativa	168
3.3.3. Algunos consejos para seleccionar el servicio	173
3.4. LA RECIPROCIDAD	175
3.4.1. Los principales obstáculos a la reciprocidad	177
3.4.2. Las motivaciones de la comunidad	178
3.4.3. El tránsito a un aprendizaje-servicio con mayor nivel de reciprocidad	180
3.5. LA AUTONOMÍA DEL ALUMNADO	184
3.5.1. Trabajar en grupos como facilitador de la autonomía	189
3.5.2. Peligros y virtudes de fomentar la independencia en proyectos de aprendizaje-servicio	191
3.6. EL PROFESORADO COMO SUPERVISOR Y GUÍA	192
3.7. LA REFLEXIÓN	198

<b>CAPÍTULO 4. LA DIMENSIÓN EMPÍRICA DEL ESTUDIO</b>	<b>210</b>
4.1. CONTEXTUALIZACIÓN	210
4.2. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS	216
4.3. MÉTODO	217
4.3.1. Fases del proceso	219
4.3.2. Participantes	222
4.3.3. Justificación y análisis de los instrumentos de investigación	225
4.3.4. Procedimiento para el análisis de los datos	239
<b>CAPÍTULO 5. LOS BENEFICIOS DEL APS. UN ESTUDIO CENTRADO EN LA CALIDAD DE LOS PROYECTOS.</b>	<b>243</b>
5.1. COMPARACIÓN ENTRE EL ALUMNADO PARTICIPANTE Y NO PARTICIPANTE EN PROYECTOS DE APS	244
5.2. COMPARACIÓN SEGÚN EL PERFIL DEL ALUMNADO	250
5.2.1. Género	250
5.2.2. Edad del alumnado	251
5.2.3. Área de conocimiento	252
5.2.4. Experiencia laboral	253
5.2.5. Participación previa en actividades de servicio promovidas por la universidad	254
5.2.6. Participación en los últimos 12 meses en una organización juvenil/entidad de acción voluntaria	255
5.3. COMPARACIÓN SEGÚN LOS ELEMENTOS DE CALIDAD DE LOS PROYECTOS	256
5.3.1. Criterios operativos y organizacionales del proyecto	256
5.3.2. Seguimiento del alumnado	264
5.3.3. Evaluación del proyecto	267
5.3.4. Reflexión en el proyecto	271
5.3.5. Comparación según la Escala de criterios de calidad en ApS	278
5.3.6. Clasificación de la calidad de los proyectos	285
5.4. DISCUSIÓN	289
<b>CONCLUSIONS</b>	<b>301</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>310</b>



<b>ANEXOS</b>	<b>366</b>
ANEXO I. INFORME FAVORABLE DEL COMITÉ DE BIOÉTICA DE LA USC	368
ANEXO II. FICHA DE REGISTRO DE PROYECTOS/ EXPERIENCIAS DE APS EN LA UNIVERSIDAD	370
ANEXO III. CUESTIONARIO SOBRE COMPETENCIAS GENÉRICAS PARA ALUMNADO UNIVERSITARIO. COMGAU	380
ANEXO IV. CONCLUSIONES	386
ANEXO V. GUÍA DE VERIFICACIÓN DE LA CALIDAD DE LOS PROYECTOS DE APS EN LA UNIVERSIDAD	395
ANEXO VI. RELACIÓN DE PUBLICACIONES Y DECLARACIÓN RESPONSABLE	399
<b>ÍNDICES COMPLEMENTARIOS</b>	<b>404</b>
ÍNDICE DE FIGURAS	405
ÍNDICE DE TABLAS	407

# INTRODUCCIÓN

## INTRODUCCIÓN

La presente tesis doctoral es resultado de un estudio realizado entre los años 2019 y 2024, sobre la metodología educativa que se conoce como “aprendizaje-servicio” (ApS). El trabajo se realiza en el marco del proyecto de I+D+i ApSuni-e “Aprendizaje-Servicio y empleabilidad de los estudiantes universitarios en España: competencias para la inserción laboral” (EDU2017-82629-R), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Tan edificante soporte nos ha permitido explorar, con mayor profundidad, el papel de la citada estrategia de acción formativa en la educación universitaria, junto a su impacto en distintas áreas de desarrollo del alumnado.

El ApS promueve un proceso educativo socialmente relevante, evidenciándose un cierto optimismo en su efectividad por los antecedentes en el contexto norteamericano, donde ya se ha labrado un importante lugar tras décadas de desarrollo. Por otra parte, la utilización de la metodología se alinea consistentemente con los objetivos expuestos en la reciente legislación española sobre el sistema universitario, que acentúa la necesidad de renovar los enfoques pedagógicos y brindar distintas oportunidades para el desarrollo holístico del estudiante. Es precisamente en esa coyuntura legislativa donde se sugiere el impulso del ApS como una opción a tener en cuenta.

Y es que su versatilidad y su potencialidad para fortalecer, tanto la capacidad académica y transversal, como el compromiso cívico y social de los estudiantes, se proyectan en un paradigma de aprendizaje integral, adaptándose de un modo bastante efectivo a las demandas de la educación contemporánea, auspiciando dinámicas de innovación en sintonía con reformas pedagógicas en las que se afirma el valor del aprendizaje autónomo, activo y de base comunitaria, todo lo cual puede ser de apreciable ayuda para el logro de Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Si bien en los últimos años ha habido un creciente cuerpo de investigación sobre el ApS, no han sido tantos los estudios que han abordado directamente cuestiones referidas a su implementación, y menos si hablamos en términos experimentales. Así pues, lo que

encontramos es un notorio vacío al respecto, ya que la mayor parte de los estudios se centran únicamente en sus efectos, sin una sólida justificación del peso que tienen las distintas características de los proyectos, lo que podemos interpretar como indicadores de su "calidad". No ha sido otra la razón principal que nos ha animado a realizar la tesis.

El eje central de la propuesta consiste en descubrir la relación entre la aplicación de la metodología y sus beneficios en diversas dimensiones. El punto crítico de abordaje ha sido estudiar el desarrollo de competencias transversales en los y las estudiantes, pues ello encarna una de las fortalezas más significativas asociadas a la aplicación de la metodología frente a propuestas más convencionales. Desde tal perspectiva, procuraremos determinar si se generan beneficios, junto a los mecanismos y condiciones que los favorecen, si fuera el caso, manteniendo siempre un enfoque centrado en la forma en que estas contribuciones pueden integrarse a la hora de su implementación en el contexto académico universitario.

Por descontado que somos conscientes de que un estudio de estas características requiere una sistemática de fases coherentes para un análisis que ha de ser riguroso, a fin de comprender el camino recorrido y captar su sentido y complejidad. Así, la tesis se construye a lo largo de seis capítulos, agrupados en dos partes bien diferenciadas pero interconectadas. La primera clarifica el marco teórico que sustenta la investigación, abriendo paso a que la segunda se centre en su dimensión más empírica.

Como no puede ser de otra manera, en la parte teórica nos ocupamos de conceptualizar y marcar la trayectoria histórica del ApS, enfatizando la pertinencia de su consideración estratégica en la educación superior. Todo ello se aborda detalladamente en los capítulos 1 y 2. De lo que se trata es de dar cuenta, retrospectivamente, de su germinación y desarrollo gradual en el marco de vida social norteamericano, junto a su evolución y progresiva asunción como recurso pedagógico innovador en la educación. También serán objeto de nuestra atención las características de los proyectos y la forma en que tal proceder puede encajar en el nuevo modelo universitario.

Con el tercero de los capítulos se pondría el punto final a esta parte de fundamentación y justificación teórica. Es ahí donde examinamos qué es y cómo se ha tratado la calidad de la metodología, realizando un recorrido por las dimensiones que hemos identificado como más relevantes. He aquí el punto cardinal de la tesis, toda vez que de ahí habrán de derivarse los ejes analíticos a integrar con posterioridad en el estudio de campo.

La segunda parte se identifica de modo inequívoco con la dimensión empírica del estudio, la cual ocupa los capítulos 4 y 5. De lo que se trata es de aportar evidencias que reafirmen en lo posible la relevancia del ApS en la universidad, comprobando si su potencial efectividad está sujeta al perfil del alumnado. Retomando los objetivos principales del estudio, trataremos de averiguar qué elementos de los proyectos se vinculan a más beneficios para los y las estudiantes. Y a modo de síntesis, proporcionamos un esquema que toma la forma de rúbrica de autoevaluación de la calidad, a la que hemos llamado “Guía de Verificación de la Calidad de los Proyectos de ApS”.

Es así como esperamos haber hecho una contribución capaz de mejorar la comprensión de lo que podría referirse como calidad de los proyectos, apelando a estrategias para su estructuración, de manera que sea posible optimizar las competencias transversales del alumnado universitario. Más concretamente, es por esta vía que no solo pretendemos ayudar a comprender mejor el aprendizaje-servicio, sino también a diseñar de forma efectiva los proyectos, pensando en la calidad de estos de cara a la formación de los y las estudiantes. La tesis no se limita a indagar en aspectos poco considerados hasta el momento, sino que se compromete a hacerlo tratando de reforzar la validez y la relevancia de la investigación en este ámbito. Es claro que promover el crecimiento y el avance en este campo exige generar conocimiento riguroso, efectivo y útil. Humildemente, estamos persuadidos de que nuestra propuesta satisface tales criterios.

A mayor abundamiento, tras la discusión teórica y la exploración empírica, abordaremos las implicaciones que análisis y resultados podrían tener en la práctica pedagógica. Tenemos para nosotros que el valor de la investigación reside en su capacidad para informar y mejorar las prácticas existentes, razón por la que nuestro interés es identificar las posibles aplicaciones de los resultados obtenidos. Este compromiso con la relevancia práctica está presente en todo nuestro trabajo.

Por supuesto, también incluimos una reflexión sobre las limitaciones y la dirección que en el futuro podría tomar esta línea de investigación. Creemos firmemente que una postura académica honesta y constructiva implica no solo señalar los logros, sino también sus áreas de mejora, sin dejar de abrirnos a nuevos interrogantes. En la interpretación de los resultados hemos intentado ser cautos pues somos conscientes de la complejidad asociada a una evaluación con un diseño cuasiexperimental, y de la multiplicidad de factores que pueden condicionar el

éxito de las experiencias de ApS. No obstante, confiamos en que lo realizado pueda verse como un avance significativo en cuanto aportación de conocimiento útil y susceptible de aplicación en la educación superior. Incluso lo sugerimos como cauce para un diálogo académico más amplio sobre la presencia activa de la metodología en el panorama de la universidad de hoy y, tal vez, de mañana.

En definitiva, lo que ahora hacemos llegar a la comunidad científica de la educación, y aún más allá de la misma, es una propuesta razonable y razonada, sobre la calidad a cuidar en la forma de entender y proyectar el Aprendizaje-Servicio en la universidad de un tiempo complejo que, por serlo, exige preguntas y respuestas a la altura de su misión cívica y social, no otra que formar graduadas y graduados competentes y comprometidos con los desafíos del porvenir. Hacemos votos para que nuestro esfuerzo pueda tenerse por digno de tan ideal empeño.

# CAPÍTULO 1

## **CAPÍTULO 1. EL APRENDIZAJE-SERVICIO: ORIGEN, INFLUENCIAS E HISTORIA**

Estudiar en profundidad qué es el aprendizaje-servicio (ApS) no constituye una tarea sencilla. Esto se debe principalmente a que su construcción ha venido dada por un entramado histórico, filosófico, político y social que ocupó más de cien años y derivó en lo que hoy día reconocemos como una metodología educativa de concepción heterogénea. Resulta sencillo identificar notables diferencias de opiniones, e incluso confusión a la hora de delimitar los criterios por los que se debe regir su aplicación. Es así como encontramos una vasta dispersión entre los objetivos que persigue o la manera en la que la podemos encontrar en la literatura o integrada en currículums de distintos niveles educativos.

Con el fin de establecer una línea de partida sobre la que edificar una conceptualización plena de la metodología y sus implicaciones, es necesario partir de una definición que ilustre las coordenadas principales sobre las que se orientan estas propuestas educativas. Someramente, las actividades de aprendizaje-servicio se basan en la experiencia y la responsabilidad social, enlazando la instrucción académica con un servicio a la comunidad. Naval et al. (2011) ofrecen un abordaje teórico que incluye los principios básicos que las caracterizan, lo que servirá como hoja de ruta que acompañarán las teorías, pensamientos y filosofías que se recogerán en los siguientes epígrafes. De esta manera, entienden el aprendizaje-servicio como:

Una propuesta pedagógica que se dirige a la búsqueda de fórmulas concretas para implicar al alumnado en la vida cotidiana de las comunidades, barrios, instituciones cercanas. Se conceptualiza dentro de la educación experiencial y se caracteriza por lo siguiente: a) protagonismo del alumnado; b) atención a una necesidad real; c) conexión con objetivos curriculares; d) ejecución del proyecto de servicio y e) reflexión. (p. 88)

No obstante, una buena definición no constituye todo lo necesario para comprender plenamente una metodología con el calado e historia como la que nos ocupa, suponiendo en este caso una suave y difusa pátina dentro de su verdadera caracterización. Para entenderla de una forma más amplia, a fin de habilitar propósitos más ambiciosos, se requiere de un conocimiento de sus influencias más directas: la filosofía de John Dewey y las bases de la teoría del aprendizaje experiencial. Junto a ello, también resultará útil exponer algunas otras teorías relacionadas con la metodología que, si bien no son tan ampliamente citadas como las anteriores, sí que se vinculan con el modo en el que el alumnado puede aprender cuando interactúa con otros en actividades significativas. Una vez establecida la relación de esta amalgama de teorías con el aprendizaje-servicio, se presentarán, ya desde un punto de vista histórico, las principales personalidades, y contextos políticos y socioculturales asociados a su nacimiento, desarrollo e internacionalización.

Con esta aproximación, se esclarecerán los factores que propiciaron su origen, pero también el complejo entramado en su utilización que hizo que las bases que lo conforman se diseminaran y confundieran. Trataremos de aportar perspectiva cuando en los siguientes capítulos se definan los diferentes enfoques en los que se basa su aplicación. Además, la pertinencia de este primer capítulo reside en crear un sustento teórico, susceptible de rescatar más adelante, en el que apoyarse a la hora de justificar a qué elementos conviene prestar atención al realizar estas experiencias.

### **1.1. JOHN DEWEY Y LA GRAN COMUNIDAD**

Tratar de aunar el aprendizaje, la experiencia y el servicio cívico no es, desde luego, una invención de finales del pasado milenio. Sin embargo, pocas figuras hay más citadas para hablar de esta cuestión en la sociedad moderna que la del pensador y psicólogo John Dewey (1859-1952) (Maddux y Donnett, 2015). A pesar de las discrepancias que pueden darse sobre los diferentes orígenes que tuvo el aprendizaje-servicio, su filosofía es ampliamente aceptada como el terreno sobre el que se edificó la metodología en los Estados Unidos de América (Hatcher y Erasmus, 2008; Lim y Bloomquist, 2015).

La entrada al siglo XX estuvo marcada en USA por unas circunstancias culturales y sociales muy concretas, a las que Dewey no era ajeno. La coyuntura de la época tuvo como máximo exponente del progreso la industrialización de la sociedad, hecho que influyó


sobremana sus escritos. Su obra se imprimió de la idea de cómo estos avances, que sin duda supondrían un crecimiento tecnológico sin precedentes, podían llegar a impactar negativamente a las relaciones sociales, al reducirse las posibilidades de interacción entre las personas y constituyendo una poderosa barrera a la cooperación y el entendimiento (Harris, 2007).

Resulta procedente mencionar que sus conjeturas también abarcaban preocupaciones acerca del rumbo que estaba tomando la misión educativa. La educación estaba fuertemente condicionada por las normas establecidas y, de alguna manera, impuestas alrededor de pruebas de alto nivel. Naturalmente, es innegable que la guerra y otras tensiones políticas entre los líderes del primer mundo motivaron, en gran medida, el pensamiento y obra de Dewey (Lake et al., 2015).

El Autor expresó de forma explícita cómo tales circunstancias motivaban el desplazamiento de las relaciones dentro de las comunidades locales a un sentido más impersonal, el cual solo podría derivar en apatía, desconfianza y desconexión de lazos entre ciudadanos (Hatcher y Erasmus, 2008).

En respuesta a estas inquietudes, Dewey se esforzó por teorizar sobre cómo el ser humano podía sobreponerse y combatir esta suerte de deshumanización de la población que acarrea el delicado entorno social. El filósofo estableció que el conjunto de la sociedad debía transitar a lo que el llamaría la “Gran Comunidad”, adoptando el pensamiento de que el sentimiento y la conformación plena de la comunidad se posiciona antes que todo individualismo, puesto que los valores y prácticas realizadas en ella son precisamente los que tienen más potencial de permitir el desarrollo humano.

Desde este punto de vista, un individuo que ha crecido ajeno a la vida en comunidad no ha tenido la oportunidad de desarrollarse en plenitud (Jörke, 2007). Es en el tránsito a la Gran Comunidad donde la vida humana alcanza su zenit, con los miembros que la componen trabajando codo con codo con el fin de resolver conflictos (Dewey, 1938). Este dogma es una cuestión que abordó ampliamente en su libro *The public and its problems: An essay in political inquiry* (Dewey, 2012). En él, Dewey subraya condiciones y líneas de actuación que debe adoptar una comunidad para crecer de forma cohesionada y libre. Según Bishop (2014) estas ideas se pueden resumir en seis características básicas:

 — *La comunicación a través de señales y símbolos comunes.* En aras de favorecer la cooperación entre personas, resulta imprescindible estar en sintonía respecto a los

objetivos, es decir, promover el sentimiento de que vivir en comunidad implica compartir consecuencias. Para ello, es importante mantener signos y símbolos comunes que permitan utilizar los mismos modelos para otorgar significados a los eventos, y que habiliten una sólida comunicación entre los diferentes miembros.

- *La confianza de una asociación natural.* Una condición indispensable para formar una comunidad es que existan un grupo de individuos coordinados y organizados, no necesariamente cercanos geográficamente. Es precisamente esta noción de trabajo conjunto lo que diferencia una verdadera asociación de un mero conglomerado de individuos. La convivencia en estas coordenadas posibilita que las personas reconozcan intereses comunes, que pueden estar basados tanto en la más pura instrumentalidad como en la formación de vínculos.
- *La libertad y la seguridad que proporciona la vida en sociedad.* Dewey señala como única libertad significativa aquella que permite controlar las condiciones para conseguir lo deseado. Aunque la vida comunitaria puede llegar a restringir libertades relativas a un comportamiento indiscriminado, se produce un aumento del control al tener, como colectivo, una mayor potencia de actuación y logro, a la par que un aumento de la seguridad ante diversas creencias. De lo que se trata es de aceptar las normas del asociacionismo para romper las limitaciones y trabas inherentes a enfrentar al mundo en soledad.
- *La posesión y distribución de conocimiento social.* Considerado como parte del capital social, el conocimiento es un elemento transferible. En gran variedad de ocasiones, los individuos necesitan herramientas o conocimientos desarrollados por otras personas para conseguir sus propios objetivos. En una comunidad esta red de relaciones es tejida de una manera libre, donde el conocimiento y la investigación se motiva, distribuye, y nunca se prohíbe.
- *La participación activa de los miembros en beneficio de la comunidad.* De manera acorde a sus capacidades, los sujetos ponen a disposición de la comunidad aquello que se les da mejor, motivándose siempre a través de la responsabilidad individual y no por presión colectiva. Así pues, se pone de manifiesto que la perspectiva comunitaria basada en la reciprocidad es lo que concede a las personas el sello que les acredita como miembros de la comunidad.

- *Integración plena y cooperación de los grupos internos.* Dentro de una comunidad, favorecer el interés de unos sectores no puede ir en detrimento de otros. Ahora bien, sería utópico esperar que todos los miembros de la comunidad tuvieran los mismos valores, por ello, lo que de verdad importa es la flexibilidad y la igualdad a la hora de resolver conflictos, puesto que el bien común debe ser el principio rector de la convivencia.

Los beneficios pueden sentirse por cada uno de los miembros de una comunidad. Pero, para Dewey, lograr este nivel de asociacionismo no era posible si no se actuaba desde las bases, concretamente, desde el sistema educativo (Bishop, 2014; Kira, 2019). No en vano, uno de los grandes pilares en su discurso sobre la Gran Comunidad es la educación, que se posiciona como un elemento esencial para garantizar la integración comunitaria de los jóvenes. Y no es para menos, ya que la educación está presente en cualquier ser humano, en cualquier país y en cualquier lugar; nos ayuda a pensar, continuar y trascender, y también a analizar los problemas y a buscar soluciones.

Desde este enfoque, no resulta descabellado situar a la escuela como parte central, no solo en la formación académica de las personas, sino también en la construcción del carácter cívico y en su futura influencia social:

[...] a través de la educación la sociedad puede formular sus propios fines, puede organizar sus propios medios y recursos, y así configurarse con precisión en la dirección en la que desea moverse. (Dewey, 1897, p.80)

El origen de esta perspectiva integradora está en su concepción de la realidad como un proceso fluido, en constante movimiento e inestable (Pérez-Ibáñez, 2018). Tanto es así, que el concepto clave en su filosofía educativa es precisamente el crecimiento, cuyo logro depende exclusivamente de la comunicación y la interacción entre personas. Con todo, para el pensador la realidad educativa de su época distaba de motivar estos procesos, reparando específicamente en su ineficiencia para aleccionar sobre valores morales, en gran medida por su enfoque aislado de la vida real (Lake et al, 2015).

En resumidas cuentas, Dewey (1938) consideraba que la formación de su época tenía únicamente el cometido de hacer que la juventud acumulara conocimientos a través de procesos eminentemente memorísticos. Postuló en contra de un paradigma de enseñanza que, aunque bien podría favorecer la creación de grandes expertos en distintas disciplinas, bajo su opinión

provocaba un malgasto de tiempo a los niños y niñas en algunas ocasiones, dado que eran incapaces de explicar o relatar de manera crítica las experiencias que tenían fuera de la escuela.

Y fueron precisamente sus ideas de asociación comunal, que fomentaban la intelectualidad, la moralidad y otros aspectos más emocionales, así como la consideración de la democracia (Giles y Eyler, 1994), las favorecieron una educación más progresista y con una aplicación real, donde la experiencia en los centros escolares emulase la vida en sociedad, como si de un microcosmos se tratase (Dill, 2007):

Cuando la escuela introduzca y forme a cada niño de la sociedad para que sea miembro de una comunidad tan pequeña, saturándolo con el espíritu de servicio y brindándole los instrumentos de una autodirección efectiva, tendremos la mejor y más profunda garantía de una sociedad más digna, hermosa y armoniosa. (Dewey, 1910, p. 29)

Por este motivo, no basta con formar para integrar en la sociedad, sino que la propia escuela debe ser un ejemplo de modelo de vida del mundo real. Desde esta óptica, las interacciones, estrategias educativas u otros procesos desarrollados en el centro escolar se enfocan de manera que sean un reflejo del contexto social, permeado por la instrucción en diversas disciplinas (Dewey, 1910). A propósito de esta visión, Hatcher (1997) estableció tres dimensiones morales, interconectadas e igualmente importantes, que definieron la filosofía educativa de Dewey, y que reverberan en las características más sociales del aprendizaje-servicio:

- *La educación debe desarrollar las capacidades individuales.* Desde un paradigma democrático, el objetivo de la educación no es otro que el perfeccionamiento de las capacidades del individuo a lo largo de su vida. Este proceso no debe estar sujeto a discriminación por razón de etnia, sexo, o nivel socioeconómico. La reconfiguración constante del saber es el único camino para crear una sociedad crítica, en contraposición a una sumisa a instituciones como las gubernamentales.
- *La educación debe involucrar a los ciudadanos en asociación con otros.* El desarrollo de las capacidades individuales debe realizarse en compañía, con el soporte de la comunidad educativa, como institución encargada de nutrir de herramientas a las personas para que se puedan desempeñar en su vida diaria en comunidad. En resumidas cuentas, de lo que se trata es de aplicar un enfoque constructivo en base al cual las habilidades personales adquiridas puedan ser aplicadas en la sociedad.

- *La educación debe promover condiciones humanas y sociales.* Las habilidades que se desarrollen en la escuela deben ser útiles para la comunidad. Se plantea así la configuración de una sociedad en la que cada nueva generación se imbuje de la aspiración al bien común, y son capaces de transformar el mundo en el que viven, según las necesidades que identifican. En este sentido, la educación se convierte en una poderosa arma para luchar a favor de la justicia social.

Considerando en conjunto la perspectiva moral y cívica de la enseñanza, se puede discernir una tendencia hacia una educación democrática destinada a la acción, y no solo a un componente más utilitario, sino hacia un saber que persigue el bien común y la evolución. Esta idea de la adquisición de destrezas con un enfoque instrumentalista a través de un conocimiento puesto en práctica se vincula con la adopción de la filosofía pragmática por parte de Dewey.

A principios del siglo XX, John Dewey era el director del departamento de filosofía en la Universidad de Chicago (Hironimus-Wendt y Lovell-Troy, 1999). Él junto a sus asociados, entre los que se encontraba el profesor George Herbert Mead (considerado uno de los pioneros de la psicología social), desarrollaron el movimiento conocido como pragmatismo americano para explicar y afrontar varios aspectos de la sociedad moderna. La escuela pragmática, en palabras de Diggins (1989), fue esencial en el cambio de siglo, como una herramienta para filosofar sobre muchas dificultades propias de la época, en gran medida debidas a la crisis de fé ocasionadas por el Darwinismo, movimiento que influyó en Dewey en su visión de la naturaleza cambiante de la mente humana, como una suerte de evolución debida a las interacciones y estímulos externos. Esta corriente rechazaba una confianza excesiva en la lógica y la abstracción, centrándose más en el proceso de adaptación del ser humano a los contextos que le rodean (Hironimus-Wendt y Lovell-Troy, 1999).

De esta forma, el pragmatismo, derivado del griego pragma o acción, conecta de manera directa e inseparable los pensamientos con las acciones, otorgándole valor a la idea según las consecuencias que se producen cuando se actúa sobre el entorno (Kaushik y Walsh, 2019). Así, una nueva idea o pieza de conocimiento tendrá más valor o menos según las consecuencias que produzca cuando se aplica en el entorno. De hecho, el propio Dewey afirmaba que el proceso de razonar es equivalente a poner la teoría a prueba, actuando, de un modo empírico, sobre ella y observando los cambios que produce en el mundo real, para aceptarla como válida, o

rechazarla y repetir el proceso (Dewey, 1916). Indudablemente, es sencillo notar un cierto paralelismo de esta corriente con el método científico de contraste de hipótesis.

La pertinencia de situar a Dewey dentro del movimiento pragmático reside en enmarcar y delimitar su visión de la reflexión y por qué sus ideas son las precursoras de lo que conocemos como aprendizaje-servicio. La forma de entender su posición en esta corriente filosófica en el panorama educativo puede verse reflejada en su énfasis por la participación activa del alumnado, destinada a forzar procesos reflexivos y de resolución de problemas para una mejora de la condición social (Hatcher y Erasmus, 2008). Según Maddux y Donnet (2015) existen cuatro conceptos principales en el pragmatismo de Dewey directamente relacionados con las bases del aprendizaje-servicio:

- El origen del aprendizaje y el pensamiento comienzan en la incertidumbre, en contextos diversos que provocan un choque que genera un pensamiento de ambigüedad o duda.
- La duda se solventa por medio de una serie de procesos mentales que incluyen reflexión sobre la misma.
- El hecho de resolver la duda contribuye a la generación de hábitos mentales, susceptibles de volver a aplicarse en situaciones posteriores que construyen conocimiento.
- Adquirir conocimiento es algo productivo: da como resultado comportamientos y creencias con un reflejo real en la cotidianidad de la vida, así como en la vida mental y social de los demás.

En definitiva, el objetivo de la educación no es otro que el de formar personas que comprendan la complejidad y las implicaciones de los problemas sociales (Pérez-Ibáñez, 2018), todo ello logrado a través de la resolución de problemas mediante procesos de aprendizaje participativo, en contextos reales, que impliquen una disonancia cognitiva en los educandos. El desafío que se propone es que la educación contribuya al desarrollo del máximo potencial en las personas, lo que, en última instancia, dentro de una perspectiva comunitaria, beneficiará también a la sociedad en su conjunto (Hatcher y Erasmus, 2008). Para hacer efectiva esta tarea, nos ocuparemos, a continuación, de cómo introdujo Dewey la noción relativa a la adquisición de conocimiento a través de la experiencia.

### 1.1.1. El potencial educativo de la experiencia

A pesar de que, como se ha indicado anteriormente, la escuela debía constituirse como un microcosmos de lo que supone vivir en sociedad, Dewey también propuso que, recíprocamente, la propia vida en comunidad debía ser una extensión de la escuela, constituyéndose como un terreno donde los y las jóvenes sean capaces de trasladar lo aprendido en el centro educativo (Saltmarsh, 1996). Esta fue la vía de acción por la que apostó para conectar escuela y comunidad: compaginar las experiencias educativas con el servicio a la comunidad, para así desempeñar papeles interactivos en la reconstrucción social (Hironimus-Wendt, y Lovell-Troy, 1999). Por ello, la escuela no debe incrustarse como un añadido a la comunidad, sino formar parte activa de ella (Saltmarsh, 1996).

La filosofía tradicional de la educación se basaba en la adquisición de hechos y principios, los cuales, una vez dominados, servirían como base para resolver futuros problemas. Este enfoque, caracterizado por procesos didácticos, basado en lecturas y en la memorización se opone al propuesto por Dewey, donde la adquisición de conocimiento es parte de un mecanismo para resolver los desafíos que presentan situaciones concretas. Considerando este enfoque utilitarista del aprendizaje, resulta inevitable plantear la enseñanza con un componente activo, y esta parte activa debe centrarse en los beneficios que provoca la experiencia sobre situaciones de la vida real (Speck y Hoppe, 2004). Tal fue su preocupación para que el ser humano fuese activo en el desarrollo de su ser, que el psicólogo estadounidense Allport (1960) hablaba de Dewey en los siguientes términos:

Él, más que cualquier otro erudito, pasado o presente, ha establecido como un problema psicológico la necesidad del hombre común de participar en su propio destino. (p. 180).

Y es que la filosofía de Dewey sobre la experiencia es una parte central de su obra (Giles y Eyler, 1994). Este modo de pensar motivó a los y las docentes a utilizar el aprendizaje a través de prácticas reales para que el conocimiento que adquirirían sus estudiantes se enmarcara en actividades más significativas. Se rechazaba, por tanto, la adquisición indiscriminada de los contenidos – con la mente como contenedor –, abogando por seleccionarlos con el foco puesto en su posterior aplicación para el bien comunitario (Fishman y McCarthy, 2010). Con ello, defendió que teoría y práctica no pueden representarse de modo disociado, impulsando por un lado la acción y los hechos y, por otro, el conocimiento y el entendimiento.

En su filosofía se postulaba que el profesorado tiene dos deberes bien diferenciados; el primero consiste en encargarse de crear contextos para el aprendizaje, y el segundo es poseer la capacidad de identificar qué actitudes conducen a la mejora del alumnado, reconociéndolos como individuos con diferentes potencialidades (Hironimus-Wendt y Lovell-Troy, 1999). Todo ello aleja al docente de la figura autoritaria tal como se la había representado tradicionalmente, deviniendo su rol hacia el de ser un acompañante o guía en el proceso educativo (Diggins, 1989).

Dicho de manera sucinta, para Dewey: 1) el aprendizaje es un constructo que requiere de experiencia, y 2) la experiencia debe adquirirse en interacción directa y activa con el entorno. Pese a ello, conviene aclarar que insertar de cualquier manera al alumnado en un contexto real no constituye la panacea, dado que no toda interacción con el entorno implica un aprendizaje significativo.

La creencia de que toda educación genuina se produce a través de la experiencia no significa que todas las experiencias sean genuina o igualmente educativas.  
(Dewey, 1938, p. 25)

En esta dirección, Giles (1987) remarca que, bajo este paradigma, la relación de experiencia y educación no es de igualdad, y que no todas las experiencias son educativas *per se*. Tanto es así, que incluso una mala experiencia puede detener o distorsionar el futuro éxito de las posteriores, causando una falta de sensibilidad u obstaculizando la capacidad de respuesta, considerándose estas prácticas como anti educativas (Dewey, 1938). Por esta razón, para Dewey es imperativo que la experiencia se acompañe con procesos de reflexión, que faciliten el aprendizaje y reduzcan el peligro de perjudicar al alumnado (Saltmarsh, 1996).

A fin de concluir esta aproximación a la filosofía deweyana, y conectarla finalmente con lo que supondría el aprendizaje-servicio, se presentan los dos principios que, según él, proporcionan a las experiencias ese componente que determinan su calidad y pertinencia: el principio de continuidad y el principio de interacción (Giles, 1987; Giles y Eyler, 1994):

- *Principio de continuidad.* También llamado el continuo experiencial, se refiere a que toda experiencia se enfoca y construye en base a las anteriores y, por tanto, influirá en los eventos próximos. Esta evaluación de las vivencias va más allá del presente y se basa en el modo de determinar el crecimiento y el desarrollo, permitiendo así cuidar hacia donde se enfocan las experiencias actuales y poniendo en valor las futuras. Dentro

del continuo experiencial: a) el estudiante aprende mediante experiencias que pueden ser más o menos reflexivas e inteligentes; b) aumenta su capacidad para entender el mundo que les rodea; y c) prepara a los estudiantes para hacer frente a futuras situaciones.

- *Principio de interacción.* Centrado en cómo interactúan los aspectos internos y los objetivos de la experiencia con el individuo. Para Dewey el aprendizaje era situacional, es decir, la adquisición del conocimiento depende del contexto, por lo cual la calidad de la transición o interacción entre ambos repercute de alguna manera en la calidad de la experiencia. El principio de interacción estipula que no es posible comprender totalmente los conceptos de las diferentes disciplinas si no se sabe aplicarlas a situaciones concretas, con todas las complejidades y casuísticas que pueden ocurrir en un contexto dado.

Sin embargo, el trabajo de Dewey, aunque adelantado a su tiempo, no estuvo exento de ciertas limitaciones o ambigüedades, en parte debido al carácter pionero de su pensamiento. Lo que referimos es una cierta falta de respaldo sobre cómo debía exactamente la educación pasar a la acción. Este hecho resulta sorprendente y, de alguna manera, paradójico, pues su filosofía se refería a la acción como la clave para producir conocimiento. Pero el autor nunca especificó detalladamente cómo el profesorado debía realizar su labor educativa (Fishman y McCarthy, 2010). La manera de llevar a cabo esa transición fue, sin duda, una limitación de su enfoque, lo que podría verse como una carencia a la hora de poner en marcha la reforma social que propugnaba. Según Hironimus-Wendt y Lovell-Troy (1999) este “fracaso” se dio en parte por la deposición de una excesiva confianza en la capacidad de las escuelas para desarrollar esta misión de manera autónoma, hecho que se ajusta perfectamente al pragmatismo que defendía:

Esto encaja con el espíritu pragmático de Dewey en la medida en que no querría precisar hábitos o pautas específicas fuera de contextos particulares de la vida real. (Stitzlein, 2014, p. 61)

El resultado fue que no siempre los/as estudiantes establecieron tales vínculos con las experiencias ni fueron capaces de ver la conexión entre el entorno educativo y la participación activa en la sociedad.

Finalmente, esta confianza de Dewey en la competencia de los centros educativos se vio mermada al final de su vida, mostrando en sus últimos escritos una óptica más pesimista en

cuanto a la competencia de la escuela, y llamando a la acción política para poder crear el cambio social que tanto anhelaba (Saltmarsh, 1996). Él nunca relacionó explícitamente la educación con el servicio educativo, ni mucho menos escribió directamente sobre aprendizaje-servicio. Pese a ello, la propensión del autor y de su trabajo dentro de la filosofía pragmática hacia la creación de una ciudadanía crítica y la educación democrática orientada a valores, supusieron la configuración de un caladero del que otros muchos pensadores e investigadores se abastecerían (Harkavy y Benson, 1998). En esta línea, Saltmarsh (1996) destaca las 5 áreas de estudio que motivaron a contemporáneos y sucesores y que, junto al principio de continuidad y al de interacción ya mencionados, convergerían finalmente en la creación del aprendizaje-servicio: enlazar educación con experiencia; la comunidad democrática, el servicio social, la investigación reflexiva y la educación para la transformación social.

Un análisis más extenso sobre la aportación de Dewey a la metodología es el de Giles (1987), para quien fue esencial en tres grandes puntos:

- *La definición del propio concepto*, desde un punto de vista dialéctico, Dewey concebiría el aprendizaje-servicio como “Aprendizaje y Servicio” donde la conjunción “y” implica una relación entre las dos y muestra el carácter inseparable del conocimiento y la acción, la teoría y la práctica.
- *La medida de la calidad de los proyectos*, consecuencia directa de la aplicación de los principios de continuidad e interacción. Prestar atención tanto a las relaciones entre los que sirven y los servidos, junto a evaluar la experiencia en un sentido amplio supone aplicar una dosis de rigor a la hora de hacer efectivo el aprendizaje derivado del servicio.
- *La forma de entender el aprendizaje-servicio*, no solo como una experiencia interactiva entre el mundo académico y el entorno, sino también como una filosofía de aprendizaje que reniega de tener un fin menos amplio que la construcción de una verdadera comunidad.

La filosofía de Dewey no tendría por qué tomar exclusivamente la forma de aprendizaje-servicio para ser aplicada en las aulas: otros tipos como el aprendizaje basado en problemas podrían ser utilizados como un medio de aprender desde los problemas reales (Speck y Hoppe, 2004). Sin embargo, cuando entra en la ecuación los otros aspectos de su filosofía, como su particular entendimiento de la vida en comunidad, el aprendizaje-servicio se posiciona como la

iniciativa que mejor se adapta a sus ideas, justificando la consideración de Dewey como su más notable precursor.

Con todo ello, sobran razones para pensar que J. Dewey vería en nuestros días con buenos ojos muchas de las iniciativas que existen en la educación superior (Hatcher, 1997), no solo con respecto a las metodologías educativas construidas bajo influencia del pragmatismo, sino por su filosofía integradora, alejada de prejuicios y centrada en el bien común.

## 1.2. LA TEORÍA DEL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL

Una vez expuestas las ideas de Dewey sobre cómo debe conformarse la comunidad y la importancia de la educación, más puramente experiencial, para el tránsito efectivo hacia ella, es pertinente profundizar en la teoría de aprendizaje experiencial, a fin de acercarnos a una visión holística de lo que implica la dualidad experiencia y conocimiento. Para ello el eje del discurso será la idea deweyana de que es insuficiente tener conocimiento pleno aplicación. De lo que se tratará es de discernir cuáles son algunas de las más notables teorías y reflexiones sobre la interacción con el entorno como catalizador del aprendizaje.

No resulta difícil encontrar menciones a los beneficios que pueden tener las experiencias activas a la hora de alcanzar un aprendizaje mucho más profundo y significativo que el obtenido a través de la mera exposición y transmisión pasiva de conocimientos. Como muestra, procede mencionar que, ya desde el siglo V a. C., se atribuye la siguiente frase al pensador chino Kǒng Qiū (comúnmente conocido como Confucio):

Dime y lo olvidaré, muéstrame y tal vez lo recuerde; involúcrame y entenderé.

Sin embargo, no es tanto el objetivo de esta aproximación realizar un metaanálisis de la evolución en la valoración de la experiencia real en el aprendizaje, sino poner en valor las principales teorías experienciales que suponen una participación activa en sociedad y que han podido influir en la construcción del aprendizaje-servicio.

Para ello, y buscando un discurso de influencia más directa de estos pensamientos en la educación moderna, permítasenos hacer un viaje al año 1762, que es cuando Jean Jacques Rousseau publicó su obra *Émile ou De l'éducation*, que él mismo tenía como el más importante de toda su obra. Allí hablaba sobre cómo creía que se debía realizar una educación más efectiva. Rousseau elaboró un discurso sobre como educar a un niño imaginario, llamado “Emile”, que serviría de ejemplo para exponer sus ideas (Rousseau, 1894). El texto convertiría a su autor en

uno de los fundadores del pensamiento ético de la sociedad moderna, al plantearse un método de enseñanza más auténtico, en el que la experiencia desempeñaba un papel protagonista. Él indicaba que el aprendizaje se adquiere gracias a tres “profesores”: la naturaleza, otras personas, y las circunstancias:

El desarrollo interno de nuestras facultades y de nuestros órganos es la educación que nos proporciona la naturaleza; el uso que se nos enseña a hacer de este desarrollo es la educación que recibimos de otros hombres; y qué aprendemos, por nuestra propia experiencia, sobre cosas que nos interesan constituye la educación de las circunstancias. (Rousseau, 1894, p.12)

Salvando la distancia a propósito de las condiciones y características sobre las que no se tienen influencia y son innatas al ser humano, para Rousseau el proceso de la educación implica, por una parte, interacción y, por otra, vivencias. Para ilustrarlo, el pensador definiría cuatro estadios de la educación, desde la infancia a la adultez.

En los dos primeros se priorizaría el desarrollo físico, la actividad y la libertad, en un principio sin dirigirse a una explícita misión cognitiva o a provocar un desarrollo moral, pero progresivamente introduciendo un aprendizaje puro de la experiencia asimilada a través de los sentidos, sin procesos. La tercera etapa comienza propiamente por la pura instrucción intelectual, con la curiosidad como palanca y motor y con conocimientos dirigidos a la práctica. Es en la última etapa cuando se introducen componentes morales, pero no ha de ser un conocimiento que venga dado, sino que se conformará como el producto de la experiencia directa en el entorno y con los demás.

El resultado de este proceso es un joven educado dentro de un sistema social cuya esencia se acerca a la Gran Comunidad conceptualizada por Dewey, en tanto que el individuo debe sumergirse, de una manera proactiva, en una cultura común para adaptarse a la vida social, reconociendo como suyos los éxitos o fracasos del conjunto.

Antes de continuar, conviene conceptualizar debidamente qué es el aprendizaje a través de la experiencia. Para ello conviene señalar que, en la literatura, los términos “aprendizaje experiencial” y “educación experiencial” se han utilizado indistintamente en ocasiones, lo que constituye un error semántico (Itin, 1999). A grandes rasgos, se podría decir que el primero de ellos es un proceso filosófico que guía el desarrollo de experiencias de aprendizaje. Dicho de

otra manera: el aprendizaje experiencial actúa bajo las metodologías o técnicas específicas de la educación experiencial (Roberts, 2012).

El pistoletazo de salida que determinó el auge de la educación experiencial en la Academia se puede situar alrededor del año 1960, época en la que se apoyaba un mayor uso de las metodologías que apostaban por provocar un aprendizaje bajo el lema “aprender haciendo” (Kendall, 1990). Desde entonces, la propia visión de esta teoría ha ido cambiando a lo largo de los años. En el año 1994 la “Association for Experiential Education” establecía que “la educación experiencial es un proceso a través del cual un alumno construye conocimiento, habilidad y valor a partir de la experiencia directa” (Association for Experiential Education [AEE], 1994, p.1). Años después, la misma asociación la define de una manera más ambiciosa, pero en la que se perfila un factor de complejidad, toda vez que cuando el/la alumno/a adquiere conocimientos se implican procesos singulares, como el de la reflexión. Así, la educación experiencial es:

Una filosofía de enseñanza que informa muchas metodologías en las que los educadores se involucran deliberadamente con los alumnos en una experiencia directa y una reflexión enfocada para aumentar el conocimiento, desarrollar habilidades, clarificar valores y desarrollar la capacidad de las personas para contribuir a sus comunidades. (AEE, 2021, p. 1).

La instrucción tradicional refería un proceso de transferencia entre personas (con un posible apoyo de instituciones); por el contrario, el aprendizaje experiencial se ve como un proceso cuya meta es la obtención de conocimiento, habilidades o valores en un individuo, a través de la participación directa en un evento o series de eventos (Cohen y Sovet, 1989). De este modo, la diferencia radica en que para un aprendizaje significativo no es imprescindible la presencia de un/a maestro/a, sino que el proceso se lleva a cabo en el interior del individuo. En definitiva, la educación experiencial pone a disposición los recursos necesarios para que se produzcan sus pertinentes efectos.

A fin de responder a la pregunta de qué es necesario para una correcta integración de esta forma de enseñanza en los centros educativos, Obenchain e Ives (2006) condensaron las principales definiciones y perspectivas filosóficas al respecto, para concluir que son tres elementos los esenciales, y que además podemos complementar con los principios del aprendizaje experiencial propuestos por la “Association for Experiential Education” (2021):

- *Momentos de autonomía y dirección del estudiante.* En la educación experiencial el profesor comparte poder con el estudiante, pues ya no asume un rol dominante, de modo que el estudiante pueda participar en un proceso democrático y social. Así, los alumnos y alumnas pueden plantear preguntas, investigar, experimentar, ser curiosos, resolver problemas, asumir responsabilidades, ser creativos y construir sentido. De lo que se trata es de que todas las partes pueden tener su propia iniciativa y ponen los recursos de los que disponen a favor del proceso educacional.
- *Integrar elementos de reflexión.* Desde el paradigma experiencial, la reflexión se considera el proceso racional y analítico mediante el que el ser humano extrae conocimiento de su experiencia. Es por ello que, sin reflexión, análisis crítico y síntesis, no habría aprendizaje experiencial.
- *Estar situado en un mundo real.* Dado que la educación experiencial busca permear en el alumnado una cosmovisión dentro de situaciones localizadas en la cotidianidad del día a día (Pinzon, 2015), para forzar reacciones en el alumnado que le hagan reflexionar, es imprescindible otorgar la misma importancia tanto a lo que se enseña como al contexto donde se hace. Por tanto, desde el diseño de la experiencia del aprendizaje se deben incluir posibilidades para que se aprenda de las consecuencias naturales, de los fallos y de los aciertos.

La pertinencia de introducir este tipo de enfoque a la hora de contextualizar el aprendizaje-servicio no solo reside en que la misma metodología se vincule a la educación experiencial, sino que la investigación sobre aprendizaje-servicio se proponga perseguir objetivos similares. Este nexo común entre las dos áreas es señalado por Moore (2000) en los siguientes puntos:

- Añadir un componente utilitario a las teorías aprendidas dentro de las aulas, al otorgar la posibilidad de aplicar el conocimiento en situaciones reales y explorando todas sus implicaciones.
- Desarrollar habilidades y conocimientos prácticos propios de un contexto específico.
- La mejora de las carreras universitarias, incluyendo prácticas que enriquezcan el currículum de las universidades y proporcionen diversidad de herramientas a los y las docentes.

- Desarrollar habilidades transversales en el alumnado, como las relacionadas con la comunicación interpersonal, el trabajo en red, capacidad de resolución de problemas u otras habilidades personales, emocionales y éticas.
- Ampliar la capacidad y la propensión a participar eficazmente en la actividad cívica y en procesos democráticos.

Por supuesto, el peso dado a cada uno de estos objetivos varía según el tipo de programa; en particular, el aprendizaje-servicio contribuiría especialmente al último de los mencionados más que cualquier otra forma de aprendizaje experiencial.

### 1.2.1. El modelo de David Kolb

Sin lugar a duda, uno de los investigadores que más contribuyó a la investigación sobre aprendizaje experiencial, hasta el punto de convertirse en el estandarte teórico que portan las bases la mayoría de los programas que integran una educación experiencial es el teórico educativo estadounidense David Kolb, cuya vida es contemporánea a la creación y definición del aprendizaje-servicio, y fue quien desarrolló rigurosamente los mecanismos que rigen este tipo de procesos (Lim y Bloomquist, 2015). Kolb se basó en las teorías de los pensadores más importantes de su siglo que otorgaban importancia a la experiencia como un elemento central en el desarrollo educativo. A pesar de que, evidentemente, Dewey es una influencia notable, también toma ideas de Kurt Lewin, Jean Piaget, William James, Carl Jung, Paulo Freire, y Carl Rogers, entre otros (Pinzon, 2015; Kolb y Kolb, 2005). Esta confluencia de autores contribuyó a la construcción de su teoría, sustentada en seis pilares básicos (Kolb y Kolb, 2009):

- *El aprendizaje no es un resultado, sino un proceso.* La verdadera finalidad es el propio proceso de que el estudiantado se involucre en nuevas experiencias. Con la retroalimentación como un mecanismo de mejora continua, lo que favorece una progresiva y mayor facilidad para adquirir nuevo conocimiento.
- *Todo aprendizaje es re-aprendizaje.* El proceso de aprender algo implica rescatar los conocimientos, creencias e ideas previas para readaptarlos según la nueva información. El resultado es un conocimiento actualizado a partir de la experiencia.
- *El aprendizaje requiere de la resolución de conflictos entre modos dialécticamente opuestos de adaptación al mundo.* Estas diferencias y desacuerdos provocan un choque

cognitivo, donde el aprendizaje se abre paso a través de mecanismos de reflexión, acción, sentimiento y pensamiento.

- *El aprendizaje es un proceso holístico de adaptación al mundo.* La persona pone todo su ser (pensamientos, sentimientos percepciones y comportamiento) a fin de adquirir un aprendizaje más auténtico. Se interioriza así el conocimiento como algo que trasciende los procesos exclusivamente cognitivos.
- *El aprendizaje se compone de transacciones entre el entorno y la persona.* Por una parte, el entorno actúa como catalizador del aprendizaje, proporcionando estímulos a los individuos, los cuales deben asimilarlos; por otra, cada individuo utiliza estas nuevas perspectivas para acomodarlas a experiencias pasadas. Ello determina una relación de equilibrio entre persona y contexto.
- *El aprendizaje es el proceso de creación de conocimiento.* En oposición a la única transmisión de ideas preconcebidas e inamovibles, el aprendizaje experiencial propone un aprendizaje basado en la teoría constructivista.

Como apuntan Hayden y Osborn (2020), aunque estas proposiciones se enuncian de manera diferenciada para tratar de discernir en qué consiste el aprendizaje experiencial, lo cierto es que en gran medida se interrelacionan. De hecho, el propio Kolb reconoce que el aprendizaje experiencial es un proceso de construcción de conocimiento, con tensiones entre cuatro modos de aprendizaje referidos a demandas contextuales (Pinzon, 2015). Dos de estos procesos están dedicados a captar la experiencia: la experiencia concreta y la conceptualización abstracta; y los otros dos a transformarla: la observación reflexiva y la experimentación activa (Kolb y Fry, 1975; Kolb y Kolb, 2009; Tripodoro y Simone, 2015):

- Modos de captar la experiencia:
  - *Experiencia Concreta.* Gobernado por cualidades emocionales, es el contexto de la actividad el que genera consecuencias tales como el sentimiento y la intuición. Los individuos que la aplican prefieren aprender en contacto con los demás, mediante relaciones personales, que de manera aislada y sistemática. Se relaciona con la dimensión de estructura afectiva, potenciando una vivencia de sentimientos más importantes.
  - *Conceptualización Abstracta.* Está dominada por el uso de la lógica y de las ideas para establecer el significado personal de ciertas situaciones o problemas. Captar la experiencia en estos términos permite generalizar las

observaciones a partir de pensamientos racionales. Se relaciona con la dimensión de estructura perceptiva, lo que conduce a la mejora de la capacidad de observación.

- Modos de transformar el aprendizaje
  - *Observación Reflexiva*. Está basada en la comprensión de las ideas y las situaciones desde múltiples puntos de vista. El individuo, desde la paciencia y objetividad, trata de entender qué sucede describiendo, observando y reflexionando. Se relaciona con la estructura simbólica, con la creación de esquemas mentales cada vez más detallados.
  - *Experimentación Activa*. Se focaliza en la experiencia práctica y se pone de manifiesto al influir sobre ciertas situaciones de manera activa. Este enfoque es eminentemente utilitarista y se focaliza en poner en práctica las observaciones e ideas, de modo que se aprenda haciendo (*learn by doing*). Se relaciona con la estructura comportamental, con un aumento progresivo en la complejidad y significatividad de los actos.

Se puede notar cómo, tanto a la hora de captar la experiencia como en los modos de transformar el aprendizaje, cada dupla de procesos descritos es diametralmente opuesta. Es por ello por lo que el modelo establecido construye el aprendizaje según el conflicto, la confrontación y la resolución bajo estos cuatro modos de interactuar: experiencia concreta frente a conceptualización abstracta y experimentación activa contra observación reflexiva. Lo que deriva en la configuración de los siguientes estilos de aprendizaje según el modo de captar la experiencia y de transformarla (Hayden y Osborn, 2020; Healey y Jenkins, 2000; Kolb y Fry, 1975):

- *Divergente*. Mediante la Experiencia Concreta y la Observación Reflexiva son capaces de ver las situaciones concretas desde diferentes puntos de vista. Su fortaleza reside en su habilidad imaginativa.
- *Asimilativo*. Utilizan una Conceptualización Abstracta y la Observación Reflexiva para crear modelos teóricos y son capaces de sintetizar un amplio espectro de información en una construcción lógica y precisa.
- *Acomodador*. Se centran en la Experiencia Concreta y la Experimentación Activa, aprendiendo principalmente de la participación activa, llevando a la práctica los planes e involucrándose en nuevas actividades.

- *Convergente*. Combinan la Conceptualización Abstracta con la Experimentación Activa para encontrar un componente práctico a las ideas y razonamientos.

Influidos por las experiencias pasadas, el entorno social y las necesidades presentes, la mayoría de las personas se decantan por unos estilos frente a otros (Kolb, 1984). En las etapas más tempranas del desarrollo humano, según Kolb y Fry (1975), el progreso en cada una de las cuatro dimensiones (afectiva, perceptiva, simbólica y comportamental) se da con una cierta independencia respecto del resto.

A medida que se va necesitando un aprendizaje más amplio y significativo, este crecimiento relega de manera innata y progresiva la interacción entre los cuatro modelos adaptativos. Esto es representado por Kolb como una suerte de cono, en cuya base se sitúan los niveles más bajos de desarrollo y en la cúspide un máximo desarrollo en una perfecta sinergia entre todas ellas (Kolb y Fry, 1975).

No extraña, pues, que para Kolb la noción de “aprendizaje pleno” implique ir más allá de adquirir conocimiento o información concreta. Se necesita pasar por todos los estilos de aprendizaje, donde cada información adquirida por la experiencia forma conexiones con las anteriores, estructurando el nuevo aprendizaje como si de un andamiaje se tratara:

La experiencia cobra sentido cuando se vincula con el conocimiento previo y se desarrollan andamiajes conceptuales, los cuales permiten aplicar nuevos conocimientos a nuevas situaciones. (Tripodoro y Simone, 2015, p. 113)

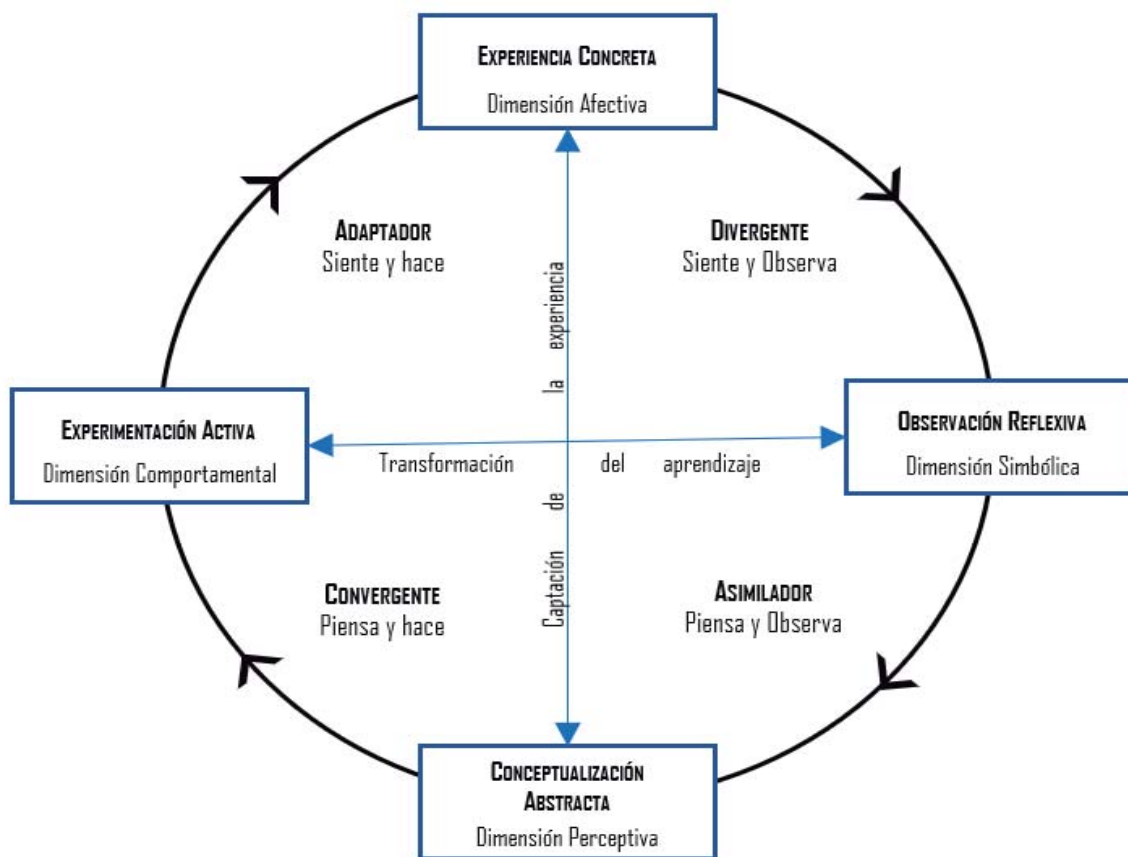
Toda la teoría presentada se sintetiza, de manera gráfica, en lo que Kolb acuñó como el ciclo del aprendizaje experiencial, también conocido posteriormente como ciclo de aprendizaje de Kolb (Figura 1).

En este ciclo, el eje vertical delimita el modo de captación de la experiencia y el horizontal la transformación del aprendizaje. Durante todo el proceso, el individuo varía su posición de manera gradual desde actor a observador y desde una experimentación directa hasta su análisis general (Hayden y Osborn., 2020). Así, una iteración al ciclo correspondería a: 1) Implicarse activamente en una experiencia concreta, sin reflexionar, pero con la intención futura de hacerlo; 2) Reflexionar, individual y colectivamente, sobre la totalidad de la experiencia realizada, escuchando, compartiendo, y valiéndose de las creencias, valores y procesos similares previos para formular preguntas; 3) Conceptualizar de manera abstracta, con la pretensión de dar respuesta a las preguntas surgidas durante la reflexión, teorizando sobre estas

observaciones; 4) Experimentar activamente, poniendo en práctica la experiencia previa, y las observaciones y teorías en nuevos contextos (Calpito, 2012).

Figura 1

*Ciclo del aprendizaje experiencial/Ciclo de Kolb*



*Nota.* Elaboración propia a partir de Kolb y Fry (1975), Kolb y Kolb (2005), y Tripodoro y Simone (2015).

La numeración de los pasos está determinada simplemente como una manera de presentar el carácter secuencial del ciclo, pero no existe un punto concreto para comenzar a recorrerlo (Petkus, 2000). En cualquier caso, una vez el individuo entre en el ciclo, lo único imprescindible es que pase por todas las fases (Kolb y Kolb, 2005). Para un aprendizaje exitoso, en muchos casos los y las estudiantes deben recorrer el ciclo más de una vez (Healey y Jenkins, 2000; Sharlanova, 2004).

La teoría de Kolb constituye una valiosa estrategia para el diseño de métodos de educación experiencial: proporciona indicaciones para tenerlo todo listo para su aplicación, tanto en una lección particular como un curso académico; conecta efectivamente la teoría y la

práctica y es adaptable al área de conocimiento y asignatura; y posiciona en el lugar central que merecen a los procesos reflexivos y a la importancia del *feedback* (Sharlanova, 2004).

Con todo ello, no es de extrañar que las cuatro fases del ciclo y los estilos de aprendizaje supusieran un punto de apoyo para fraguar cómo se entiende que se produce el conocimiento en los procesos de aprendizaje-servicio. Petkus (2000) realiza el trabajo de Kolb como una influencia directa en los programas de dicha metodología en los siguientes puntos:

- Los individuos que practican aprendizaje-servicio deben recorrer todas las fases del ciclo de Kolb.
- Dotar de importancia a la reflexión en el proceso de aprendizaje.
- La estructura cíclica del modelo facilita la integración de la experiencia con la generalización abstracta.

El modelo de Kolb es ampliamente utilizado como base de estudio de las distintas fases que recorre un estudiante al realizar un proyecto de aprendizaje-servicio, algunos ejemplos recientes son los de Wang y Calvano (2018); Long y Gummelt, (2020) y Marx et al. (2021). Sin embargo, esta influencia se hizo más notoria en el modelo para la metodología creado por Cecilia Delve, Suzannk Mintz y Greig Stewart (Delve et al., 1990). Tal modelo constituye uno de los principales referentes a la hora de entender los procesos por los que el alumnado adquiere conocimiento y valores cuando se implica en proyectos de aprendizaje-servicio (Payne, 2000).

Cabe destacar que Bernice McCarthy, considerada por algunos investigadores como la sucesora de Kolb (Ricci, 2000) y cuya obra se ve influenciada también por los principios de Dewey del aprendizaje experiencial (Kemp, 2010) realizó en 2003 una conceptualización del aprendizaje-servicio a través de triángulos. Lo cual se utiliza como una herramienta pedagógica para ayudar al profesorado, a los estudiantes y a los miembros de la comunidad a ver los vínculos entre los conceptos que componen los distintos enfoques de la pedagogía (McCarthy, 2003).

### 1.3. LA INTERACCIÓN SOCIAL COMO CLAVE DEL APRENDIZAJE

Llegados a este punto y habiendo mostrado la importancia de Dewey y Kolb para comprender el aprendizaje-servicio, es pertinente hacer un breve comentario sobre las teorías que tratan de

explicar qué es lo que da sentido a que aprendamos a través de una experiencia basada en la interacción social.

Complementaremos así una comprensión de la acción educativa básicamente enfocada a la justicia social, materializada en los diálogos de Dewey sobre la Gran Comunidad que iniciaron este capítulo, con una perspectiva destinada a justificar, desde la psicología social y la epistemología, qué procesos mentales suceden en el ser humano cuando la interacción entre personas entra en la ecuación de la acción educativa.

Para poner en contexto el discurso, conviene tener en cuenta las principales posiciones de los pensadores del siglo XX que pudieron producir un revulsivo en la forma de afrontar una educación alejada de la tradicional educación memorística. Con este fin, abordaremos en primer lugar la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget y, en segundo lugar, la teoría sociocultural de Lev Vygotsky. Una vez perfiladas ambas teorías y habiéndolas relacionado con el aprendizaje-servicio, enunciaremos otros enfoques más recientes, y que, en mayor o menor medida, se derivan de los anteriores y que, o bien se han utilizado para conceptualizar el aprendizaje-servicio dentro de la literatura, o bien tienen suficiente potencial como para tenerse en consideración.

Tan esta breve aproximación se justifica en la crítica a la falta de rigor en la investigación que muchos autores atribuyen a que el aprendizaje-servicio sea una “intersección de metodologías”, influenciadas por diferentes paradigmas (Ziegert y McGoldrick, 2004).

### **1.3.1. Piaget y el cognitivismo**

La teoría del desarrollo cognitivo propuesta por Piaget se basa en la premisa de que los mismos problemas y explicaciones se pueden encontrar en tres procesos diferentes: la adaptación de un organismo a su entorno, la adaptación de la inteligencia y el establecimiento de relaciones cognitivas. Esta teoría no puede entenderse completamente sin tener en cuenta los supuestos biológicos en los que se basa, así como las consecuencias epistemológicas que se derivan de ella (Piaget, 1976).

Bajo este enfoque, para el desarrollo intelectual es fundamental el desequilibrio o choque cognitivo producido al interrelacionarnos con el entorno, posicionando la cooperación como una de las maneras más eficaces e ideales que propician esta evolución. Esta colaboración

no es sino un medio por el cual estimular el conflicto y confrontar las diferentes perspectivas por las que cada individuo ve el mundo, tras lo cual, en un ejercicio de introspección, es capaz de llegar a una solución a través del razonamiento y la lógica. Se logran así avances cognitivos, a través de la acomodación de nuevos conocimientos sobre perspectivas preexistentes (Tudge y Rogoff, 1999).

De esta manera, se define la asimilación como el proceso por el cual la nueva información se integra en el esquema de la persona. La acomodación será aquel por el cual este esquema se modifica para incluir nueva información. Ambos procesos son necesarios para que se produzca la adaptación cognitiva y debe existir para ello un equilibrio entre ambos (Piaget, 1976).

Piaget (1981) también argumenta que el aprendizaje está restringido y determinado por el crecimiento del individuo. El desarrollo ocurre cuando un individuo se relaciona con su entorno para crear estructuras nuevas y más complejas que Piaget llama "operaciones". Hay cuatro elementos principales que impulsan este proceso de desarrollo: maduración, experiencia, autorregulación e interacción social.

Pese a que en la ejecución de los procesos la interacción social no toma un papel central en su filosofía, sí que la posiciona como una parte imprescindible del desarrollo cognitivo:

La vida social es una condición necesaria para el desarrollo de la lógica. Por lo tanto, creemos que la vida social transforma la propia naturaleza del individuo.  
(Piaget, 1995, p. 210).

Por ello, el desarrollo del individuo se ve catalizado por el contacto con las ideas opuestas de otros seres humanos, pues supone una fuente de dudas y motiva el deseo de verificar. Ahora bien, también se enfatiza la importancia del descubrimiento, para lo que se necesita del papel activo del alumnado, ya que las habilidades de resolución de problemas no se pueden transmitir pasivamente (Piaget, 1981).

Dicho esto, la teoría de Piaget sobre la asimilación y la acomodación puede aplicarse de varias maneras a las metodologías educativas basadas en la experiencia con la comunidad, caso del aprendizaje-servicio. En primer lugar, el aprendizaje-servicio ofrece a los alumnos la oportunidad de asimilar nueva información y experiencias en sus estructuras de conocimiento existentes. Por ejemplo, cuando los alumnos y alumnas participan en estos proyectos, suelen aprender nuevos conocimientos sobre la comunidad y las personas a las que sirven. Tales

conocimientos pueden asimilarse a los que ya tienen sobre el mundo. En segundo lugar, el aprendizaje-servicio también proporciona oportunidades para que los y las estudiantes acomoden sus estructuras de conocimiento existentes para dar cabida a nueva información y experiencias. De este modo, cuando los estudiantes trabajan con personas de diferentes culturas o con necesidades diferentes a las que están acostumbrados, pueden necesitar ajustar sus creencias y suposiciones existentes sobre el mundo. Este proceso de adaptación permite a los estudiantes aprender más sobre el mundo y flexibilizar su pensamiento.

### **1.3.2. Vygotsky y la perspectiva sociocultural**

Aunque de manera póstuma, las ideas de Lev Vygotsky actuaron paralelamente, y en muchas ocasiones en diálogo crítico con las de Piaget. La conocida como teoría sociocultural eleva a la acción humana sobre el mundo como la base y realidad central del desarrollo cognitivo y del aprendizaje, siendo los procesos colaborativos materiales y prácticos destinados a transformar el mundo inherente a la vida humana y que son determinantes de su relación con el mundo (Carrera y Mazzarella, 2001).

Según Stetsenko (2009), una de las características que hacen únicas el concepto de acción de Vygotsky y sus seguidores es situar a la actividad colaborativa humana, en términos de la búsqueda colectiva de la libertad y la autonomía de los demás, como un medio de búsqueda de la libertad y autonomía propia. Así, la realización personal queda alineada con la contribución al otro, poniendo a la vida en sociedad como clave del desarrollo humano.

En la filosofía vigotskyana, la idea de cooperación tiene su “sumun” en el concepto de intersubjetividad, referida al entendimiento de un hecho conseguido por las personas que trabajan juntas, teniendo en cuenta las perspectivas de cada uno (Tudge y Rogoff, 1999). Pensar de este modo tiene una serie de repercusiones a la hora de transformar la visión de la colaboración como herramienta para el desarrollo humano (Stetsenko, 2009):

- Desmitifica la visión positivista del individuo aislado, sin renunciar a la subjetividad, ya que el nivel individual como el colectivo se sitúan en dimensiones cooperativas que se complementan. Cada persona contribuye de manera propia y genuina a la vida social, y esta contribución va más allá de la relación con otros o el interés personal: el desarrollo humano consiste en una sucesión de acciones que buscan un cambio significativo en el mundo, donde las personas actúan como miembros de sus comunidades. El individuo

no solo participa en su comunidad, sino que contribuye activamente a ella, mediante la actuación sobre problemas o necesidades reales identificadas.

- El proceso psicológico de la subjetividad humana trasciende lo exclusivamente mentalista. Esto implica que el hecho de pensar, representar y creer no implica solo un diálogo mental, sino que forma parte de una actividad del mismo estatus ontológico que cualquier otra.

Dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, esto se traduce en que la interacción favorece el desarrollo cognitivo, afectivo y social, aprendiendo habilidades a través de la colaboración con personas que son más habilidosas. Esta teoría se justifica reconociendo que, además de ciertos actos naturales e involuntarios que no necesariamente requerían de una interacción social para su interiorización, existen mecanismos mentales complejos, propios o exclusivos del ser humano, esencialmente adquiridos por tener la posibilidad de relacionarse en contextos culturales únicos:

El aprendizaje despierta una serie de procesos internos de desarrollo que sólo pueden funcionar cuando el niño interactúa con las personas de su entorno y en cooperación con sus compañeros. Una vez interiorizados estos procesos, pasan a formar parte de los logros del desarrollo independiente del niño (Vygotsky, 1978, p. 90).

De esta manera, el desarrollo humano está supeditado al aprendizaje, rompiendo con ello la tradicional noción de que son procesos equivalentes y que cuando se ha adquirido y dominado una habilidad, su desarrollo se ha completado. Al contrario, solo forma la base de subsiguientes procesos complejos producidos en la mente de los individuos, que se ven motivados al poner en práctica las habilidades.

A pesar de que el aprendizaje no constituya un sinónimo de desarrollo, la forma de estructurar y adecuar la enseñanza sí que puede facilitar el desarrollo mental. El profesorado debe, por tanto, buscar la aplicación práctica a fin de que los contenidos abstractos pasen a tener una aplicación palpable, con una capacidad real de transformar el entorno. Todo esto conlleva la reconstrucción del conocimiento y la facilitación de los procesos que contribuyen al verdadero desarrollo mental, haciendo significativo lo aprendido al reflejarse en acciones y hechos tangibles (Carrera y Mazzarella, 2001).

Es aquí central el concepto de “Zona de Desarrollo Próximo” (ZDP), donde los niños y niñas ponen en práctica habilidades que van más allá de su experticia personal, gracias al apoyo, o mediación, de una persona más experimentada. Vygotsky (1978) define la ZDP como “la distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces” (p. 86).

Comprender en su totalidad la ZDP no es sencillo, ya que saber guiar al alumnado no solo requiere de un nivel de experticia mayor, sino tener conocimiento de lo que necesita el estudiante. Se trata de que haya una relación de superioridad del docente; ahora bien, esta superioridad no debe ser interpretada en términos de poder, sino de dominio y comprensión de la tarea. El/la docente debe utilizar su experiencia y conocimientos para conseguir los objetivos, de modo que ha de emplear gradualmente herramientas culturales forjadas de forma colaborativa a lo largo del tiempo. Estas herramientas se desarrollan a través de la enseñanza, son aprendidas por los estudiantes y transformadas en el instrumento de sus agendas de vida en una cooperación dentro de la ZDP (Stetsenko y Arievich, 2004).

El papel de estas herramientas culturales es muy importante al actuar como un puente entre la persona y su entorno. Se destaca su relación con los seres humanos, ya que las herramientas sólo existen a la luz de su relevancia para los individuos que actúan en el mundo y que son capaces de utilizarlas para sus actividades (Stetsenko, 2009). Los agentes implicados en la colaboración deben asumir una división del trabajo, mediados por las herramientas de las que disponen y el contexto sociocultural.

Según Stetsenko (2009), del enfoque pedagógico de Vygotsky se derivan dos implicaciones. En primer lugar, la capitalización de la unidad del saber, entendida como la noción de que la educación no sólo consiste en acumular conocimientos *per se*, sino que forma parte de un proyecto activo de creación de la propia identidad. En segundo lugar, la utilidad de los conocimientos, esto es, el conocimiento no se presenta como información fragmentada, sino como algo práctico, valioso, aplicable y por tanto significativo dentro de una determinada práctica sociocultural. En este último punto y desde una mirada transformadora, las herramientas culturales deben ser reveladas a través de la recreación activa del alumnado, con el punto de mira en las prácticas futuras imaginadas.

Lo anterior significa que para que el conocimiento sea valioso, debe convertirse en una herramienta de uso en la vida, y que las experiencias y objetivos vitales deben, a su vez, moldear y ser moldeados por lo que se aprende. En otras palabras, la educación debe estructurarse de manera que el conocimiento se vea como:

- Algo que proviene de la experiencia del mundo real, como un conjunto de habilidades.
- Algo que se aprende a través de la exploración e investigación activa de los estudiantes.
- Algo que es útil en el mundo real, donde llega a convertirse en una herramienta para desarrollar la identidad.

Resulta evidente pues, que los postulados de Vygotsky sobre la importancia de la interacción social en el desarrollo humano podrían verse como un apoyo general a las iniciativas de aprendizaje-servicio. La participación en estos proyectos suele implicar que los estudiantes trabajen juntos en problemas del mundo real, brindando oportunidades para un tipo de interacción social rica, en la que caben las diferencias culturales, que pueden repercutir claramente en su desarrollo.

Como se ha puesto de manifiesto, la ZDP describe el nivel de desarrollo en el que un alumno requiere orientación y asistencia de otra persona más informada para completar una tarea. El aprendizaje-servicio puede brindar oportunidades para que los alumnos se expongan a tareas que están un poco más allá de su nivel actual de desarrollo, ofreciendo un desafío que puede conducir al crecimiento cognitivo, a través de un andamiaje para los alumnos mientras intentan completar tareas más desafiantes.

El concepto de la ZDP ha sido reinterpretado de muchas maneras. En concreto Engeström (1987) la definió como “la distancia entre las acciones cotidianas de los individuos y la forma históricamente nueva de actividad social que se puede generar colectivamente” (p. 174). Tal esta interpretación reconoce que la practica social posee una naturaleza conflictiva y es causante de desequilibrios, lo que también remite a las teorías de Piaget – por lo que conviene prestar atención a la estructura del contexto, no solo de la estrategia pedagógica. (Daniels, 2003).

Considerar así la ampliación de la ZDP a los sistemas de actividad colectiva se vincula con el aprendizaje-servicio, en tanto que estamos ante un enfoque que crea redes de aprendizaje entre universidad y comunidad. Para Taylor (2014) la relación es clara: los socios de la comunidad juegan un papel fundamental en la orientación de los estudiantes, sirviendo como

guía según el sistema de actividades en el que se van incluyendo. Es por ello clave que las universidades apoyen a los estudiantes, profesores y socios de la comunidad en la negociación de los límites de actividades a realizar.

Como se ha puesto de manifiesto en las líneas anteriores, en oposición a la idea de "la mente como contenedor", John Dewey, Jean Piaget y Lev Vygotsky comparten la opinión de que los fenómenos sociales y psicológicos existen en el ámbito de las relaciones e interacciones, y posicionan el aprendizaje como un esfuerzo activo y no como la transmisión pasiva del conocimiento (Taylor, 2014).

La perspectiva sociocultural es útil para los fines educativos, ya que tiene en cuenta las experiencias previas del alumno y luego crea actividades que son relevantes en su contexto cultural. Lo cual ayuda a que los educadores comprendan mejor las capacidades de progreso de un alumno dentro de ese mismo contexto. El marco cognitivo para la educación, por otra parte, adopta una visión más universal de la capacidad del alumno y se centra en las necesidades adecuadas a su edad. Esto permite a los educadores identificar los déficits de desarrollo de cada alumno/a y la creación de un entorno capaz de apoyar su nivel actual de capacidad.

Sin embargo, es justo referir otras teorías, en gran medida derivadas de las anteriores, que suponen un punto de apoyo a la hora de diseñar marcos teóricos para entender, desde un punto de vista epistemológico, cómo el alumnado capta la experiencia en la dinámica del aprendizaje-servicio. Sin duda, esto contribuirá al diseño de proyectos, a fin de entender entender qué elementos son susceptibles de impactar más en los y las estudiantes.

### **1.3.3. El socioconstructivismo y el construccionismo**

El paradigma constructivista es catalogado por García (2020) como ecléctico, en tanto que es producto de una convergencia de teorías que estudian la actividad mental. El propósito de este enfoque es prevenir o dar respuesta a los problemas que se presentan en los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, debido a la naturaleza social y socializadora de la educación y de las características específicas de las prácticas escolares. El constructivismo tiene como idea central que el conocimiento no se puede transmitir, sino que se construye de forma activa a partir de la interacción con el medio, reflexionando sobre los conocimientos previos que permiten interpretar y explicar la nueva información que recibe y reestructurándolos para obtener una nueva representación interna de la realidad (García, 2020). De esta manera, el

individuo entra en un continuo evolutivo en el que no solo aprende, sino que transforma su cognición.

Además de asumir la ya mencionada educación experiencial, esta teoría ha sido tal vez la que más se ha relacionado con el aprendizaje-servicio (Furco, 2001); en su mismo marco epistémico surge también el socio-constructivismo, de la que podríamos decir que se ajusta conceptualmente aún más a dicha metodología, toda vez que pretende reforzar la educación en su potencial de humanización (Vielma y Salas, 2000).

La perspectiva socioconstructivista se nutre también de diferentes teorías, dentro de las cuales resuenan nombres como Piaget, Ausubel, Jonassen o Papert, entre otros (Gómez y Ortiz, 2018). Sin embargo, el paradigma vygotskyano es ampliamente reconocido como su más notable sustento teórico, principalmente por su genuina posición respecto a la importancia de los factores sociales para el desarrollo individual (Vielma y Salas, 2000).

Jonnaert (2001) define concisamente el socioconstructivismo como un constructivismo que enaltece la consideración de que el aprendizaje esté situado en contextos estrechamente ligados a prácticas sociales establecidas. Por consiguiente, la dimensión del sujeto es construida a través de una interpretación de la situación social que experimenta, en la que se produce una interacción con los conocimientos previos, a fin de acomodar los nuevos.

Así pues, el enfoque socio-constructivista del aprendizaje hace hincapié en la significatividad de las interacciones y relaciones sociales en el desarrollo del conocimiento y la comprensión. Este modo de pensar se utiliza a menudo en los programas de aprendizaje-servicio y compromiso cívico, que tratan de conectar la instrucción académica con las experiencias del mundo real. No es de extrañar pues, que estudios como el de Jones y Abes (2004) aborden desde este enfoque las diversas naturalezas en las que sitúan el aprendizaje-servicio, los procesos de reflexión que realizan los alumnos al participar en estos proyectos, el carácter evolutivo de las perspectivas y lo experimentado en tales realizaciones.

Por último, merece la pena destacar el aprendizaje construccionista, derivado también del constructivismo, y acuñado por el psicólogo Seymour Papert, inspirado por la relación con el mundo material de Piaget y la interacción interpersonal de Vygotsky (Gómez y Ortiz, 2018). El mismo Papert afirma que esta teoría: “tiene la misma connotación del constructivismo del aprendizaje como ‘creación de estructuras de conocimiento’, independientemente de las circunstancias del aprendizaje. Luego agrega la idea de que esto ocurre de forma especialmente

oportuna en un contexto donde la persona que aprende está conscientemente dedicada a construir una entidad pública, ya sea un castillo de arena en la playa o una teoría del universo” (Papert y Harel, 1991, p.1).

El construccionismo también presenta ciertas similitudes con el aprendizaje-servicio. Lo que en ambos enfoques se pretende es que el alumnado se implique en su aprendizaje, mediante procesos de reflexión sobre productos elaborados por ellos mismos y susceptibles de contribuir significativamente a resolver los problemas o necesidades en el mundo real, y en contacto con otros (Gómez y Ortiz, 2018). De igual forma, en el construccionismo el aprendizaje es autodirigido, aunque siempre con el acompañamiento del profesorado como facilitador de este y sin olvidar la relevancia operativa de la ZDP.

#### **1.3.4. El aprendizaje situado**

De igual modo que el paradigma socioconstructivista o el construccionista, el aprendizaje situado es considerado un enfoque constructivista de la educación, emergiendo directamente de la psicología social. Esta perspectiva posiciona el contexto y la cultura como una parte fundamental para la adquisición del conocimiento, insertando el aprendizaje dentro de procesos de participación en la vida social (Kemp, 2010; Colombo, 2012). De nuevo, sus raíces se remontan principalmente a la teoría sociocultural de Vygotsky y Dewey, cuyos trabajos acerca del aprendizaje fuera de la escuela inspiraron a los teóricos Jean Lave y Étienne Charles Wenger. Recurrentemente, el aprendizaje se concibe como algo activo, por más que se encuentre inmerso en sistemas o contextos amplios:

Desde este punto de vista, el aprendizaje sólo implica en parte -y a menudo de forma incidental- ser capaz de participar en nuevas actividades, realizar nuevas tareas y funciones, dominar nuevas comprensiones. Las actividades, las tareas, las funciones y las comprensiones no existen de forma aislada, sino que forman parte de sistemas de relaciones más amplios en los que tienen sentido. (Lave y Wenger, 1991, p. 53).

Se reconoce que las personas conviven en múltiples comunidades de diversa índole, dentro de las cuales se pueden desarrollar diferentes actividades. Esta se liga al concepto de “Participación Periférica Legítima” (PPL) utilizada para explicar cómo aprenden las personas. Las personas aprenden mejor si participan en actividades que les resultan significativas y en las

que tienen una razón legítima para participar, dentro de una comunidad de práctica. La PPL proporciona un marco para entender cómo las personas pueden aprender participando en actividades que se encuentran en la periferia de sus conocimientos y capacidades actuales:

La participación periférica legítima se refiere tanto al desarrollo de identidades con conocimientos en la práctica como a la reproducción y transformación de las comunidades de práctica. Se refiere a esto último en la medida en que las comunidades de práctica consisten y dependen de una membresía, incluyendo sus biografías/trayectorias, relaciones y prácticas características. (Lave y Wenger, 1991, p. 55)

Así pues, lejos de considerarse un proceso individualista, el aprendizaje es: situado, colectivo y, por ende, marcado por un periodo histórico (McMillan, 2009). Este enfoque no reniega del resto de circunstancias que pueden repercutir en el aprendizaje, y continúa reconociendo la división entre cognición y cultura. Es decir, no se renuncia a la idea de que el aprendizaje sucede a través de procesos cerebrales, pero especifica que es indisoluble del contexto social, que aporta una imprescindible estructura y significado a las acciones. Se crea así un vínculo en el que “todo aprendizaje es cognitivo y todo aprendizaje es situado” (Wolfson y Willinsky, 1998. p. 2).

Como remarca Kemp (2010), la relación entre el aprendizaje situado y aprendizaje-servicio apenas se discute en la literatura. Sin embargo, no quiere decirse que no posea un gran potencial para enmarcar las metodologías educativas experienciales en el contexto y el servicio, considerando el rol de las relaciones sociales en el aprendizaje.

Y hablando de roles, según Wolfson y Willinsky (1998), uno de los puntos en común de este enfoque con el aprendizaje-servicio es precisamente que el papel del docente es el de mediador, entendiéndose más como un guía en el proceso de aprendizaje que como un experto que domina todos los conocimientos. Tengamos en cuenta que una de las claves del aprendizaje-servicio es, precisamente, posicionar al estudiante en contextos reales, bajo la premisa de que el aprendizaje se entiende mejor desde en contexto de producción y de que los estudiantes aprenden mejor cuando participan activamente en tareas que son relevantes para sus vidas. Y es que el aprendizaje situado proporciona perspectiva a la hora de cuestionarse qué significa aprender, las condiciones del proceso y los fines que se pretenden (Kinloch et al.,

### 1.3.5. La teoría de la actividad

El enfoque de Vygotsky respecto a la acción orientada a objetos mediado por herramientas y signos culturales y su trabajo conjunto con los psicólogos Leóntiev y Luria desembocaron en la creación de la “teoría histórico-cultural de la actividad”, conocida sencillamente como “teoría de la actividad” (Taylor, 2014). Esta corriente psicológica postula que cognición y comportamiento humano se encuentran inmersos en sistemas de actividad colectivos, mediados por artefactos. A pesar de que la teoría tiene un carácter dinámico y evolutivo, Russell (2002) establece siete principios básicos para su caracterización:

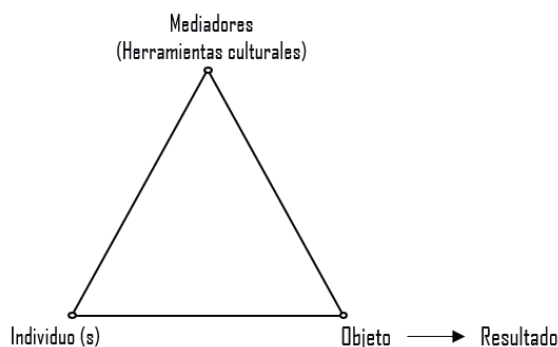
- El comportamiento humano tiene un origen social y la actividad humana es colectiva.
- La mente humana, o consciencia, crece a través de la actividad conjunta con otros y mediante el uso de herramientas compartidas. Las mentes se construyen de manera conjunta, es decir, los pensamientos, palabras y acciones se motivan según los pensamientos, palabras y acciones de los demás.
- Enfatiza la acción según la mediación de herramientas en el contexto, utilizadas para actuar sobre el entorno, pero también para pensar y aprender en un marco dado.
- Se interesa por el desarrollo y el cambio, incluyendo variables como la historia, el desarrollo individual y el cambio de un momento a otro.
- Sitúa los análisis en la forma en que las personas interactúan unas con otras utilizando herramientas en eventos de la vida cotidiana.
- Considera a los individuos agentes activos de su desarrollo, pero reconoce que los eventos donde actúan no son escogidos únicamente por ellos; en tanto que en los entornos se ven también involucradas comunidades de personas con sus propias herramientas que pueden favorecer o entorpecer sus acciones.
- Rechaza los estímulos causa-efecto, es decir, es una ciencia explicativa que enfatiza la naturaleza generativa de la mente en la actividad.

De esta manera, Vygotsky, Leóntiev y Luria fundaron las bases para lo que hoy se conoce como teoría de la actividad de primera generación (Figura 2) la cual describe la relación de los actores con sus resultados, obtenidos gracias al empleo de instrumentos (Daniels, 2003). Este primer modelo postula que lo que distingue una actividad de otra son los objetos (o motivos), que no objetivos. Para Engeström (1999), un sistema de actividad está en un estado constante de generación de acciones. Estas acciones trabajan para reconstruir el objeto de la actividad en

formas y contenidos específicos. Sin embargo, como el objeto es un horizonte, nunca se puede lograr por completo.

Figura 2

*Teoría de la actividad de primera generación (triángulo vygotkyano básico)*

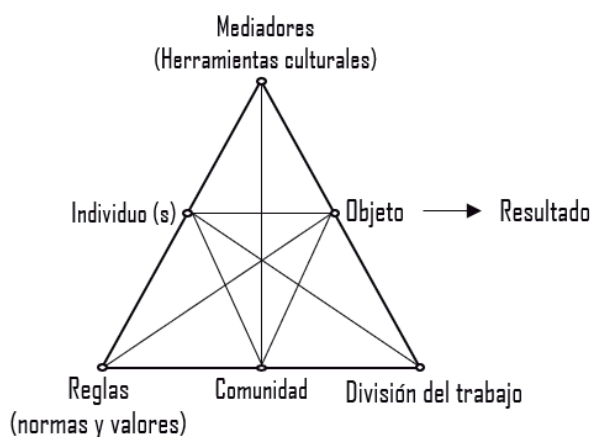


*Nota.* Adaptado de Daniels (2003) y Russell (2002).

Décadas más tarde, Engestrom proporcionó un notable impulso a esta teoría, creando un nuevo modelo capaz de representar mejor las relaciones sociales que los encargados de enseñar deben tener en cuenta para entender el aprendizaje. Esto se conoce como teoría de la actividad de segunda generación (Russel, 2002). En la citada ampliación, se incorporan al triángulo original los elementos sociales de los sistemas de actividad (Figura 3): la comunidad (que condiciona todos los elementos del sistema), las reglas (no solo formales sino también no escritas, y que comprenden normas, rutinas, hábitos y valores) y la división del trabajo (que implica asumir distintos roles en una actividad).

Figura 3

*Teoría de la actividad de segunda generación*



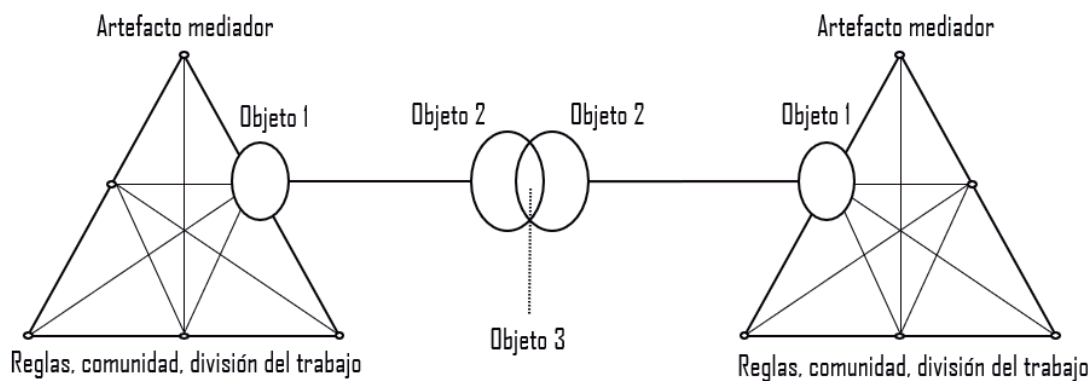
*Nota.* Adaptado de Daniels (2003) y Russell (2002).

Lo que da sentido a la creación de esta segunda generación es la consideración de que, dentro de un sistema de actividad, se producen interacciones entre todos los elementos que lo conforman (Daniels, 2003). Para Engestrom (1999), estas interacciones pueden dar lugar a conflictos que son beneficiosos, en tanto que propician el cambio y, por tanto, estimulan el desarrollo. No debemos olvidar que uno de los principios que se derivan de ello es la multivocalidad de los sistemas, dado que dentro de cada uno conviven comunidades con distintos puntos de vista influidos por artefactos y reglas, dependientes del contexto e historia del individuo. Tal multivocalidad se manifiesta también cuando consideramos conjuntos de sistemas de actividad (Daniels, 2003).

Pero la teoría de la actividad no solo es útil para entender cómo las actividades se desarrollan dentro de complejos sistemas. Es también una potente herramienta para analizar cómo se relacionan entre sí actividades procedentes de diferentes sistemas (Taylor, 2014). Y es que Engestrom llegó a presentar la teoría de la actividad de tercera generación, como una idea más amplia que incluye redes de sistemas que interactúan (Figura 4).

FIGURA 4

*Teoría de la actividad de tercera generación*



*Nota.* Adaptado de Daniels (2003) y Russell (2002).

Los sistemas de actividad no pueden dejarse de lado a la hora de afrontar una investigación comunitaria, dado que son las actividades las que constituyen el sistema. (McMillan et al., 2016). Dentro del aprendizaje-servicio, este esquema ayuda a crear un útil marco para conceptualizar la metodología según la interrelación de dos complejos sistemas: la universidad y la comunidad (García-Romero y Lalueza, 2019; McMillan et al., 2016). Desde este enfoque, la colaboración hacia una meta común no solo logra la mejora individual del discente o produce un beneficio a los miembros de la comunidad, sino que el acto colaborativo y de interacción

entre sistemas repercute en la transformación de todos los agentes implicados, de un modo que va más allá del objeto que motivó la participación de ambas partes primera instancia. Una visión en tales coordenadas permite “concebir el ApS como una actividad que, más allá de preparar aprendices como agentes de cambio social, implica una actividad de cambio social en sí misma” (García-Romero y Lalueza, 2019; p.62).

### 1.3.6. El aprendizaje transformativo

Acuñado por Mezirow, el objetivo principal del aprendizaje transformativo es el desarrollo – o transformación – de la propia perspectiva, potenciando en el alumnado una forma de entender la identidad, la cultura y el comportamiento (Kiely, 2005), resultando en la creación de nuevos pensamientos, comportamientos y acciones. Según García-Romero y Lalueza (2019) tiene puntos en común con las bases del aprendizaje experiencial, pero atribuye los procesos transformativos a las experiencias de alteridad y los vínculos afectivos, situaciones que estimulan el pensamiento crítico. Mezirow (1991) describe esta transformación de la perspectiva como:

El proceso de tomar conciencia crítica de cómo y por qué nuestras suposiciones han llegado a limitar la forma en que percibimos, entendemos y sentimos nuestro mundo; de reformular estas suposiciones para permitir una perspectiva más inclusiva, discriminatoria, permeable e integradora; y de tomar decisiones o actuar de otro modo en función de estas nuevas comprensiones. (p.2)

La transformación de la perspectiva tiene que ver con el surgimiento de dilemas desorientativos o confrontaciones (Kiely, 2005), que provocan una disonancia en las suposiciones, valores, creencias y hábitos del individuo. De este modo, su visión del mundo queda sujeta a una profunda reflexión, dentro de la cual son fundamentales los procesos de acomodación, descritos en la teoría de Piaget (Bamber y Hankin, 2011; García-Romero y Lalueza, 2019).

Mezirow describe la dinámica transformativa de la perspectiva a través de los siguientes elementos (Mezirow, 1981): “(1) un dilema desorientador; (2) un autoexamen; (3) una evaluación crítica de los supuestos de rol interiorizados personalmente y un sentimiento de alienación respecto a las expectativas sociales tradicionales; (4) relacionar el propio descontento con experiencias similares de otros o con cuestiones públicas, reconociendo que el

propio problema es compartido y no es un asunto exclusivamente privado; (5) la exploración de opciones para nuevas formas de actuar; (6) el desarrollo de la competencia y la confianza en sí mismo en los nuevos roles; (7) la planificación de un curso de acción; (8) la adquisición de conocimientos y habilidades para poner en práctica los propios planes; (9) los esfuerzos provisionales para probar los nuevos roles y evaluar la respuesta; y (10) la reintegración en la sociedad sobre la base de las condiciones dictadas por la nueva perspectiva” (p. 7).

Al igual que el ciclo de Kolb, el modelo de Mezirow proporciona un marco teórico útil para explicar cómo el alumnado participante en proyectos de aprendizaje-servicio dota de significado a sus experiencias. Uno de los acercamientos más mencionados en la literatura para explicar cómo los estudiantes experimentan el aprendizaje transformativo bajo esta metodología lo hace Kiely (2005), estableciendo cinco dimensiones de actuación:

- *Cruce de fronteras contextuales*: cada estudiante posee una naturaleza única, determinada por una serie de factores personales, estructurales, históricos y programáticos que se entrecruzan y afectan positiva o negativamente a cómo experimentarán el proceso de aprendizaje transformativo en el aprendizaje-servicio.
- *Disonancia*: se refiere a las incongruencias que ocurren entre el marco de referencia previo de los estudiantes y los factores que constituyen la experiencia de aprendizaje-servicio. Las disonancias pueden ser de tipo, intensidad y duración variable y son las que desencadenan el aprendizaje.
- *Personalización*: representa el modo en que cada participante responde a las distintas disonancias, y cómo aprenden de ellas. Constituye un proceso puramente emocional y precede a una sensación de autoeficacia que viene de la reflexión.
- *Procesamiento*: engloba los procesos racionales y reflexivos inherentes a la participación en proyectos de aprendizaje-servicio. Es así como el alumnado cuestiona, analiza y busca soluciones a problemas, mediante actividades dialógicas con uno mismo u otros, o a través de la investigación y observación.
- *Conexión*: se trata de aprender a través de procesos no reflexivos, dominados más bien por las emociones y la formación de vínculos afectivos y empáticos con los miembros de la comunidad.

Además, es de interés señalar que, del mismo modo en que Dewey no consideraba toda experiencia genuinamente educativa, la mera participación en un proyecto de aprendizaje-

servicio no tiene por qué incurrir inevitablemente en procesos transformadores. Esto ocurre principalmente cuando el alumnado trabaja con una comunidad que tiene la misma “categoría identitaria”, de tal forma que no se produce la disonancia que cataliza el proceso (García-Romero y Lalueza, 2019).

Llegados a este punto, creemos haber aportado razones para considerar aprendizaje transformativo como un paradigma desde el que justificar el diseño de proyectos de aprendizaje-servicio que no solo sirvan a la instrucción académica del discente, o que provoquen un beneficio concreto a la comunidad, sino que también presenten la suficiente variedad de promover disonancia en el alumnado, aprovechando así el contexto para que experimenten la alteridad que una experiencia de este calado puede llegar a proporcionar.

#### **1.4. HISTORIA DEL APRENDIZAJE-SERVICIO**

En los anteriores epígrafes se han presentado diferentes modos de enfocar el estudio de la necesidad de situar el aprendizaje dentro de la comunidad. Naturalmente, dentro de la multitud de filosofías y teorías expuestas, existen amplios debates en la literatura y una profundidad que escapa a lo necesario para el objetivo primordial de esta aproximación, que no es otro que ver solo sus principales nexos con el aprendizaje-servicio. Con esto en mente, y para terminar de comprender la construcción un tanto fragmentada del aprendizaje-servicio, es momento de delinear de manera histórica su génesis y difusión por el mundo.

Como era esperable, en gran medida por la nacionalidad de las autoridades intelectuales que conformaron sus bases y el poder derivado de constituirse como una de las grandes potencias del mundo, la historia y desarrollo de la metodología se vincula estrechamente a los Estados Unidos de América. Las raíces del aprendizaje-servicio pueden remontarse al propio servicio comunitario, actividad surgida por el noble motivo de impulsar, desde un punto de vista educador, la misión social, no solo con Dewey sino también mencionando con activistas como Jane Adams o Dorothy Day. Sin embargo, de manera directa, uno de los considerados como pioneros en aplicar eficientemente las bases de la metodología fue el Dr. William Heard Kilpatrick, conocido por ser discípulo de Dewey y encargado de interpretar y poner en práctica sus ideas. Dada esta subordinación a su mentor, muchos le consideraron como “la sombra de Dewey”, pero el hecho de que llevara a la práctica sus ideas supuso una innegable contribución

a la educación, reconociéndole como el creador del servicio comunitario integrado en la escuela (Chipman, 1977).

Así las cosas, Kilpatrick comenzó a aplicar en 1918 lo que definió como “*Project Method*”, una aproximación práctica a la educación progresista conceptualizada por Dewey para liberar las tensiones de la época, derivadas principalmente de la primera guerra mundial. Este “método” llevó el aprendizaje a contextos fuera de la escuela, abrazando esfuerzos para satisfacer necesidades reales de la comunidad (Simpson, 1998). En su ensayo “*The Project Method*” pone de manifiesto que el fin de este estilo de enseñanza no es otro sino el de integrar el servicio comunitario en la misión educativa y la consideración de la vida escolar como un espejo de la vida en sociedad, claramente ligado a la filosofía de su mentor:

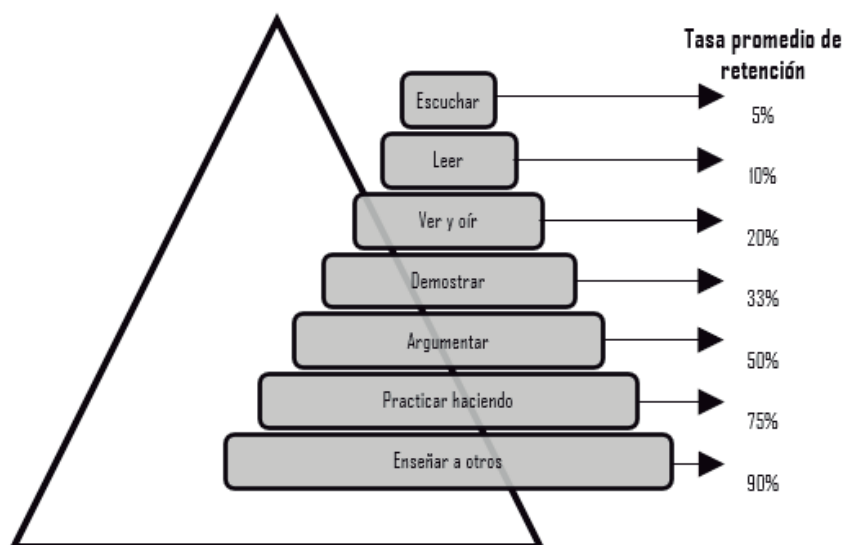
Así como el acto intencionado es, pues, la unidad típica de la vida digna en una sociedad democrática, así también debe convertirse en la unidad típica del procedimiento escolar. Desde hace años los americanos deseamos cada vez más que la educación sea considerada como la vida misma y no como una mera preparación para la vida posterior. (Kilpatrick, 1918, p. 323).

Bajo esta premisa, su estrategia se convirtió en un referente a la hora de discutir las teorías constructivistas y uno de enfoques más valorados para trabajar el aprendizaje basado en la investigación, resolución de problemas u otros aspectos de gran valor en la educación (Knoll, 1997). Las ideas de Kilpatrick, apadrinadas bajo el manto de la emergente teoría del aprendizaje experiencial, fueron bien recibidas por las corrientes más progresistas a partir de la década de 1930, que apostaron por este estilo de aprendizaje para inculcar en las escuelas los valores de la reforma social (Conderman y Ptryla, 1996).

De forma paralela al desarrollo de la estela de Dewey, surgieron algunos atisbos de un aprendizaje más participativo. Por ejemplo, a principios de los años 60 el educador Edgar Dale presentó la comúnmente conocida como pirámide del aprendizaje, como extensión de que lo que él mismo acuñaba una década antes como el “cono de la experiencia” (Dale, 1946). En este esquema se atribuye una relación positiva entre el aprendizaje activo y el grado de retención de conocimientos (Figura 5).

FIGURA 5

*Pirámide del aprendizaje presentada por Edgar Dale en 1960*



*Nota.* Adaptado de Permaul (2009) y Masters (2013).

Este modelo no ha estado exento de críticas sobre su utilización indiscriminada como verdad absoluta que avala el aprendizaje experiencial, críticas mayoritariamente dirigidas a la falta de soporte empírico sobre la distribución de los porcentajes (Masters, 2013). Sin embargo, el mensaje y el soporte teórico en el que se basa, independientemente de su precisión, resulta un trabajo fidedigno, y transmite perfectamente la mentalidad de la época de que la información que se obtiene a través de los actos se superpone a la absorbida pasivamente a través de los sentidos (Permaul, 2009).

Por otra parte, si observamos el panorama social de la época, en los Estados Unidos esas décadas fueron un periodo de reivindicación de los derechos civiles, tanto desde un punto de vista de ayuda a la población más desfavorecida o indefensa (Knauss, 1997; Haensel, 1940), como de concienciación sobre nuevas iniciativas destinadas a construir una visión comunitaria, que bien se podría equiparar a la promovida por Dewey. En este punto, cabe destacar la *Southern Christian Leadership Conference* realizada en el año 1960, con Martin Luther King como presidente. Su manifiesto afirma la importancia de los derechos civiles y describe lo que era considerado un ciudadano de primera clase. El documento hacía especial hincapié en que, para ser un verdadero ciudadano, este debe involucrarse con su comunidad, por medio del

entendimiento de la responsabilidad de ejercer el derecho a voto y participar en las demás actividades sociales.

En esta coyuntura, y gracias al desarrollo de la teoría del aprendizaje experiencial, se propició la difusión y aplicación de los programas y pensamientos promulgados por Kilpatrick y Dewey. Es entonces cuando surgen una serie de educadores que, sin definirlo como tal, aplicaron aprendizaje-servicio en sus cursos, lo que les convierte en pioneros de la aplicación de la metodología. El estudio llevado a cabo por Stanton et al. (1999) supuso la nominación de 31 de estos “fundadores”, que representaron la mayor parte de la práctica del aprendizaje-servicio entre los años 1939 y 1985, y prepararon el camino para su consolidación, usando el servicio para fortalecer el aprendizaje y el aprendizaje para fortalecer el servicio.

Entre esos pioneros se encuentran notables investigadores sobre la metodología como Tim Stanton, Bill Ramsey, Dick Cone, Jane Kendall o Robert Shumer. La pasión que motivó su trabajo venía dada por la certidumbre de que, detrás de los motivos puramente pragmáticos como método de enseñanza efectivo basado en la reflexión crítica, había también razones idealistas, bajo el convencimiento de que su labor estaba contribuyendo positivamente al aprendizaje transformativo, la educación para la democracia y a la investigación que podría mejorar el mundo (Harkavy y Hartley, 2010). Pese a ello, el esfuerzo no fue coordinado y los focos en los que se centraban sus iniciativas eran dispares. Algunos se focalizaban en cuestiones educativas; otros en temas de justicia social y aún otros se interesaban más en preparar a los estudiantes para una participación democrática efectiva.

A este respecto, cabe recordar que cualquier innovación suele traer consigo sentimientos de incerteza, escepticismo y miedo en los sectores más conservadores, y en los comienzos de la aplicación del aprendizaje-servicio ello no fue una excepción. El hecho de cambiar una educación platónica por otra deweyana no fue visto con buenos ojos por las instituciones educativas de la época. La naturaleza del aprendizaje-servicio implicaba romper con la adquisición de un conocimiento neutral, y aún reconfigurar la estructura jerárquica tradicional, donde el profesor pasaba a representarse como guía para el estudiante (Stanton et al., 1999). El miedo a perder control y poder sobre la educación que administraban se manifestó en continuos ataques a estos pioneros por el mero hecho de aplicar su particular visión de la educación, obligándoles, en ocasiones, a cesar abruptamente su labor profesional o censurando este tipo de prácticas (Wall et al., 2018).

#### 1.4.1. El origen del término y la institucionalización de la metodología

Existe cierto consenso en la literatura en situar el primer uso del término “aprendizaje-servicio” en el año 1966 en los programas de pasantías de verano patrocinadas por universidades asociadas de Oak Ridge en Tennessee (Lounsbury y Pollack, 2001), más concretamente en un proyecto de desarrollo tributario (Harkavy y Hartley, 2010). En este programa los estudiantes recibían crédito académico por realizar actividades fuera del campus, promocionándose como una manera de combinar la responsabilidad social, con la realización de un servicio útil para la sociedad y la interpretación disciplinar de la experiencia, germen de nuevo conocimiento y de desarrollo moral y cívico (Becker, 2000).

El primer texto científico en el que finalmente se definiría la base conceptual del aprendizaje-servicio fue el de Robert Sigmon y William Ramsey en el año 1967, que habían coordinado el mencionado proyecto. Este texto proporcionó la claridad que tanto necesitaba la metodología, erigida hasta entonces sobre una mezcla difusa de ideas, prácticas y sentimientos. En palabras del propio Sigmon, la senda del Aprendizaje-Servicio discurría de manera paralela a las actividades de voluntariado, y por ello se enmascaraba habitualmente como un tipo de programa antipobreza.

Se comulgaba con la idea de que la metodología se originó en estas pasantías a tiempo completo con créditos académicos reconocidos, pero Sigmon (1970) también notó que, precisamente por este hecho, la falta de una distinción oficial entre el abanico de metodologías hizo que su nacimiento se eclipsara por programas similares, sin duda también populares por entonces. Muchos confundían la metodología con el voluntariado, sin entender el verdadero poder instructivo que residía en estas actividades. Así pues, se definió el aprendizaje-servicio como “la realización de tareas que satisfacen necesidades humanas genuinas en combinación con un crecimiento educativo consciente” (Stanton et al., 1999; D’Agostino, 2008).

Con esta definición de base, el aprendizaje-servicio pudo iniciar su propio proceso de diferenciación e institucionalización. Sin embargo, la metodología no comenzó a tener una posición central en la educación estadounidense hasta varias décadas más tarde (Simpson, 1998). En los años precedentes se produjo un declive en el servicio comunitario y se le restó énfasis en los ambientes escolares, además de ser un periodo de un cierto narcisismo e individualismo (Kraft, 1996). El gobierno atribuyó este declive de la educación al uso de

iniciativas en la comunidad; se creía que el aprendizaje puramente afectivo había descuidado al cognitivo.

Los movimientos progresistas de la época fueron criticados cuando terminaba la década de los 50 por ser poco rigurosos y efectivos, catalogándose además de iniciativas de dudosa ética, en el sentido de que denotaban cierto sesgo político y contribuir a una educación no objetiva. Según Speck y Hoppe (2004) estas críticas se verían acrecentadas por dos motivaciones diferenciadas: en primer lugar, por la histórica competitividad entre las distintas potencias del mundo, donde modelos como el de la Unión Soviética o Japón amenazaban con superar en tecnología y ciencia; en segundo lugar, al hecho de una falta de habilidades básicas como lectura, escritura y aritmética en los niños y niñas. Por ello, el aprendizaje activo se convirtió en sinónimo de lastre, y demasiado complejo como para que el esfuerzo mereciera la pena, siendo el chivo expiatorio de las bajas calificaciones del alumnado. En medio de esta coyuntura, estudiar mediante el aprendizaje-servicio solo era plausible para pequeños y selectos grupos de participantes (Kenny y Gallagher, 2002).

No fue hasta los 80 del siglo pasado cuando se comenzó a revalorizar la acción política desde el país para volver a apoyar el sentimiento comunitario. Ciertamente, el crecimiento económico había sido palpable, pero a costa de un predominante sentimiento individualista en los ciudadanos, que amenazaba la cohesión de la nación. Los filósofos políticos alertaron de que esta falta de unidad haría que la nación no pudiera sostenerse.

En el informe *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform* (National Commission on Excellence in Education, 1983) se realizó una dura crítica a la educación estadounidense, criticando la poca rigurosidad a la hora de evaluar a los niños y niñas e instando a volver a mejorar la calidad de la educación, abogando precisamente por un aprendizaje activo, pero de calidad. Casualmente, el mismo año el Dr. James Kielsmeier fundaría el *National Youth Leadership Council* (NYLC), una organización sin ánimo de lucro que promocionaba el aprendizaje-servicio en las escuelas y comunidades de toda la nación.

Paralelamente, el Programa Nacional de Estudiantes Voluntarios, establecido a principios de la década de 1970, comenzó a publicar *The Syntegist*, una revista que vinculaba el aprendizaje académico y el servicio comunitario. En 1979, el NSVP, ahora llamado Centro Nacional para el Aprendizaje-Servicio, publicó los principios de aprendizaje-servicio de Robert Sigmon, que enfatizaban la naturaleza recíproca de la experiencia (Berman, 2006).

Con todo ello, el aprendizaje-servicio se posicionaba como el caballo ganador por el que apostar para subordinar e integrar el aprendizaje fuera del aula a la instrucción tradicional dentro de ellas (Beatty, 2010). A pesar de reunir todos los requisitos que se demandaban por las nuevas corrientes educativas, los defensores de esta práctica aún debían dar un paso más para poder promocionarla: ser capaces de mostrar beneficios académicos tangibles de la realización del servicio. Persiguiendo este objetivo, los pasos posteriores se dirigieron hacia la institucionalización de la metodología, de modo que se le otorgara una cierta visibilidad y el rigor que le asegurara una posición más creíble en el entorno educativo.

En 1985, este esfuerzo desembocó en la creación de la célebre red universitaria “Campus Compact”, cuyo objetivo era mejorar la vida comunitaria pública y expandir las oportunidades para mejorar la responsabilidad cívica y social de sus estudiantes. En el momento de su origen solo estaba compuesta por los presidentes de la comisión educativa del país y los presidentes de tres universidades - Brown, Georgetown y Stanford -, pero con el paso de los años se anexarían más hasta contar con alrededor de 1100 universidades en su seno (Tai-Seale, 2000; Weigert, 1998). Así las cosas, pocos precedentes existen de organizaciones que tuvieran un crecimiento similar, siendo Campus Compact un importante soporte del Aprendizaje-Servicio en el mundo, auspiciando la metodología y contribuyendo con recursos y herramientas destinadas a favorecer las mejores prácticas en la metodología, que incluyen apoyo para la integración del aprendizaje de servicio en el plan de estudios, la capacitación para profesores y estudiantes, y la colaboración con socios de la comunidad (Campus Compact, 2022).

Por otra parte, cabe destacar la celebración en 1988 de la Conferencia Nacional de Aprendizaje-Servicio, presentada como la reunión más grande de jóvenes y profesionales del movimiento en los Estados Unidos. Del mismo modo, en 1989 se realizó la “Wingspread Conference”, organizada por la Fundación Johnson y que supuso la articulación de los primeros principios de buenas prácticas para el aprendizaje-servicio lo que supuso un gran impulso a la institucionalización de la metodología (Honnet y Poulsen, 1989).

Pero no fue hasta la década de los noventa cuando la investigación empírica comenzó a aportar pruebas para acreditar los beneficios que reportaban quienes habían aplicado de primera mano la metodología (Stanton, et al., 1999). El aprendizaje-servicio podía ser una estrategia extraordinaria, y el gobierno avaló su consideración para renacer como una pedagogía integral – no solo un programa – mediante dos de las leyes que más contribuyeron a la expansión en

todos los niveles educativos: el *National and Community Service Act* de 1990, y su posterior reautorización, el *National and Community Service Trust Act* de 1993.

El Acta de 1990, presidido por el entonces presidente George Bush, tenía una subsección llamada *serve-america*, en la que se refería explícitamente a cómo abordar el aprendizaje-servicio según las siguientes metas u objetivos (*National and Community Service Act*, 1990):

- Formación previa en el servicio para maestros, supervisores y entidades comunitarias. Esta formación será realizada por personas cualificadas u organizaciones con experiencia en aprendizaje-servicio.
- Desarrollar nuevos currículos de aprendizaje-servicio, adecuados a las diferentes franjas de edad de los y las estudiantes.
- Formar asociaciones locales para desarrollar en la escuela los programas basados en la realización de servicio comunitario.
- Idear métodos apropiados para la investigación y evaluación del valor educativo y efecto social de estas experiencias.
- Establecer un alcance y una línea de difusión efectiva para garantizar la participación más amplia posible de organizaciones comunitarias sin ánimo de lucro, y otras agencias de servicios para jóvenes.

El auge del aprendizaje-servicio se vio también impulsado cuando en el Acta de 1993, esta vez bajo la administración de Clinton, se estableció la Corporación para el Servicio Comunitario y Nacional, que movilizó un considerable apoyo técnico y financiero para estos programas (Bringle y Hatcher, 2007). En la sección 2 del citado documento se señalan las carencias del país en cuanto a necesidades humanas, reafirmando una visión conjunta de la sociedad como una colección de personas que comparten responsabilidades y valores, que van más allá de diferencias relativas a raza, sexo, religión, edad o educación. Posiciona el servicio a la comunidad como una forma de empoderamiento, principalmente de la población más joven, y como industria responsable de la creación de mejores ciudadanos, destacando en este punto el gran número de organizaciones sin ánimo de lucro e iniciativas que, con una rentabilidad destacable, contribuyen a mejorar el país. Los objetivos de esta Acta fueron (*National and Community Service Trust Act*, 1993):

- Satisfacer las necesidades humanas, educativas, ambientales y de seguridad pública más deficitarias en los Estados Unidos, sin desplazar a los trabajadores existentes.

- Renovar la ética de la responsabilidad cívica y el espíritu de comunidad en todo el país.
- Ampliar las oportunidades educativas al recompensar a las personas que participan en el servicio nacional con una mayor capacidad para obtener educación superior o capacitación laboral.
- Alentar a los ciudadanos, independientemente de su edad, ingresos o discapacidad, a participar en el servicio nacional de tiempo completo y tiempo parcial.
- Reinventar el gobierno para eliminar la duplicación, apoyar las iniciativas establecidas localmente, exigir objetivos medibles para el desempeño y ofrecer flexibilidad para cumplir esos objetivos.
- Ampliar y fortalecer los programas de servicio existentes con experiencia demostrada en la prestación de oportunidades de servicio estructurados con beneficios visibles para los participantes y la comunidad;
- Aprovechar la infraestructura de servicios organizativos existente de los programas y agencias federales, estatales y locales para expandir las oportunidades de servicio de tiempo completo y medio tiempo para todos los ciudadanos.
- Proporcionar beneficios tangibles a las comunidades en las que se realiza el servicio nacional.

Gracias a estas dos Actas, el aprendizaje-servicio era una realidad política y la metodología se presentó como una forma de enseñanza que (National and Community Service Trust Act, 1993):

- Ayuda a los/as estudiantes o personas implicadas a aprender y desarrollarse participando en servicio cuidadosamente organizado que se lleva a cabo y satisface las necesidades de una comunidad;
- Se coordina con una escuela primaria, secundaria o institución de programa de educación superior o servicio comunitario, y con la comunidad;
- Ayuda a fomentar la responsabilidad cívica.
- Se integra y mejora el currículo académico de los estudiantes o los componentes educativos del programa de servicio comunitario en el que los participantes están inscritos;
- Proporciona tiempo estructurado para que los estudiantes u otros participantes reflexionen sobre su experiencia de servicio.

Tras este significativo impulso, las escuelas e instituciones de educación superior se dispusieron a diseñar sus propios programas educativos con proyección social, o simplemente aprovecharon las actividades de voluntariado que ya realizaban para añadir componentes reflexivos e integrarlos en el currículo académico (Simpson, 1998). Esto hizo que los programas de aprendizaje-servicio crecieran exponencialmente, en gran parte debido a la acción de la ya mencionada *Campus Compact* (Hatcher y Erasmus, 2008) y la *Campus Outreach Opportunity League*, una iniciativa de estudiantes que difundían y facilitaban la realización de tales actividades.

El aumento de las experiencias de aprendizaje-servicio también repercutió en la investigación, la cual se volcó en averiguar las características y criterios que debía tener la metodología para considerarse de calidad. A esta labor se sumó la “Asociación Estadounidense para la Educación Superior”, promoviendo tal pedagogía a través de sus conferencias y, en 1994, se comprometió a apoyar el desarrollo de una serie de monográficos sobre la metodología según distintas disciplinas académicas, cuya edición estaría a cargo de Edward Zlotkowski, quien acabaría coordinando 21 de estos documentos en las siguientes décadas, además de crear el Centro sobre Aprendizaje-Servicio de la Universidad de Bentley (Harkavy y Hartley, 2010).

Con estos hitos, la investigación sobre aprendizaje-servicio se ponía en valor hasta el punto de que, en ese mismo año, se creó la primera revista destinada, únicamente a la investigación sobre la metodología, el “Michigan Journal of Community Service and Learning”. Dos años después surgiría el “The Journal of Higher Education Outreach and Engagement”, que incorporaría también publicaciones de esta temática. Por último, la consolidación de la metodología sucedió cuando, tras dos décadas de crecimiento en su aplicación e investigación, en la “Conferencia Nacional de Aprendizaje-Servicio” realizada en el año 2003, se concedieron los primeros premios para líderes en este campo, tanto jóvenes como adultos.

A modo de resumen de todo el proceso expuesto, en la Tabla 1 se resumen, en orden cronológico, los principales hitos en el origen de la metodología.

Tabla 1

*Origen e institucionalización del aprendizaje-servicio en los Estados Unidos*

1916	Dewey publica "Democracia y Educación"
1918	William Kilpatrick crea el Project Method
1938	Dewey publica "Experiencia y educación"
1939	Surgimiento de algunos educadores que integran el servicio a la comunidad en la enseñanza académica
1960	Auge de las pedagogías experienciales y reivindicación de derechos civiles
1966	Robert Sigmon y William Ramsey acuñan el término Aprendizaje-Servicio en los proyectos de las universidades de la OAK RIDGE.
1967	Primera definición oficial de Aprendizaje-Servicio
1979	Robert Sigmon publica "Service-Learning: Three Principles" Creación del National Center for Service-Learning
1983	Informe "A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform" Creación de The National Youth Leadership Council (NYLC)
1984	David Kolb presenta su modelo de aprendizaje experiencial
1985	Creación de la red Campus Compact
1987	Conferencia Nacional de Aprendizaje-Servicio
1989	Wingspread Conference
1990	National and Community Service Act
1993	National and Community Service Trust Act
1994	La Asociación Estadounidense para la Educación Superior comienza a publicar monografías sobre Aprendizaje-Servicio Creación de la revista: Michigan Journal of Service-Learning
1996	Creación de la revista: The Journal of Higher Education Outreach and Engagement
2003	Primeros premios a la utilización de ApS otorgados en la Conferencia Nacional de Aprendizaje-Servicio

*Nota.* Elaboración propia.

#### 1.4.2. La internacionalización del aprendizaje-servicio

Como ya hemos dicho, los Estados Unidos de América fueron la cuna del aprendizaje-servicio. Tras una primera definición, y una vez considerablemente avanzada la institucionalización en dicho país, su práctica comenzó a extenderse por el resto del globo, sobre todo a partir del año 2000 (Fernández-Prados, y Lozano-Díaz, 2021).

Es innegable la repercusión que tuvo la metodología en los países de América Latina, donde no era extraño un legado íntimamente relacionado áreas pedagógicas específicas más allá de los espacios escolares. No olvidemos las ideas del pedagogo Paulo Freire, uno de sus máximos exponentes en cuanto a la reorientación educativa hacia la valorización de la cultura y el conocimiento de los pueblos (Cavieres-Fernández, 2018). Pues bien, junto a su enfoque crítico de la educación, su ética de la libertad y su visión de la educación como una herramienta de transformación social, puede que contribuyera a la adopción del aprendizaje-servicio. Dirigiendo la vista hacia la Educación Social y los educadores sociales, Santos y Mira (2020) describen una serie de aportes que, combinados con una alta tradición experiencial, supusieron una cierta influencia, que sería descuidado ignorar a la hora de analizar el surgimiento la metodología en Latinoamérica:

- La identificación de problemas tras un análisis profundo de la realidad.
- El amor (“amorosidade”) y compromiso con los demás, manifestado a través del cuidado de los oprimidos.
- La relación dialógica como el entendimiento de un pensamiento transmitido entre las personas por medio de las palabras.
- La colaboración como clave para construir conocimiento, con un balance entre lo académico y lo social.
- El impulso a la autonomía del estudiante.
- La construcción de un proyecto democrático popular.

En 2002, y durante un periodo de gran crisis argentina, se fundó el “Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario” (CLAYSS). Su objetivo era administrar proyectos educativos con un componente social en los países latinoamericanos, como un punto de encuentro y apoyo a escuelas que aplicaban aprendizaje-servicio, o estaban interesadas en hacerlo (Sotelino, 2015). Así, tanto el CLAYSS como el NYLC propiciaron en 2005 la creación de la “Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio” en un acto realizado en Buenos Aires (Fernández-Prados y Lozano-Díaz, 2021). Actualmente, en palabras de Sotelino (2015), el buen apoyo gubernamental y aceptación social ha propiciado la creación de excelentes proyectos de aprendizaje-servicio en países como México, Argentina, Uruguay y Chile, entre otros.

Al igual que el ejemplo argentino, las crisis sociales han sido tradicionalmente usadas por las instituciones gubernamentales como motor creativo de nuevas políticas, donde la

comunidad educativa, y en concreto el aprendizaje-servicio se han puesto en valor en forma y tiempo desigual.

En el continente asiático se convirtió en el punto de unión entre Japón y China, países históricamente divididos por las tensiones producidas en la Segunda Guerra Mundial. La metodología se impulsó principalmente estas latitudes gracias a la *International Christian University* (ICU), comenzando en el año 2002 con la conferencia académica ligada a educación cristiana “*Service-Learning in Asia: Creating networks and curriculum in higher education*”, y en 2004 con la fundación de la *Service-Learning Asia Network* (SLAN), gracias a un importante apoyo del gobierno japonés, bajo el lema “Servir para aprender y aprender para servir”. Todo ello resultó en la creación en Hong Kong, en 2006, de la primera oficina de aprendizaje-servicio (Xing y Ma, 2010; Ma et al., 2019).

En Nueva Zelanda, el primer proyecto educativo catalogado oficialmente como de aprendizaje-servicio fue el creado tras dos terremotos sucedidos en los años 2010-2011 en la ciudad de Christchurch (Mutch, 2016; O'Steen y Perry, 2012). Los y las estudiantes integraron hasta 30 horas de servicio comunitario relacionado con los terremotos en la ciudad, con contenido académico relevante sobre la respuesta posterior al desastre, junto reflexión guiada sobre todo el proceso.

En los países árabes cabe destacar la la *Ma'an Arab University Alliance for Civic Engagement* desde 2008 (Fernández-Prados y Lozano-Díaz, 2021). Además, los movimientos iniciados en 2010 y conformados por protestas, levantamientos y rebeliones armadas antigubernamentales conocidos como “Primavera Árabe” reivindicaron la necesidad de trabajar en un sistema educativo más igualitario, con contenidos académicos renovados y fomentando el pensamiento libre y crítico (Seilstad, 2014). A pesar de que el aprendizaje-servicio como tal ha quedado relegado a un segundo plano en estos países, continúa buscándose la mejora de la calidad a partir de la acción comunitaria y el voluntariado (Ouamouch, 2012).

En Sudáfrica la fundación Ford hizo una donación a la “*Joint Education Trust*” que derivó en la fundación, en 1999, de la *Community-Higher Education Service Partnerships* (CHESP). El objetivo de la CHESP era la reconstrucción y el desarrollo de la sociedad civil sudafricana a través del desarrollo de modelos socialmente responsables para la educación superior: investigar, servicio comunitario y desarrollo. Un elemento central de estos modelos la formación de asociaciones entre comunidades en desarrollo, instituciones de educación

superior y el sector servicios (es decir, público, privado y ONG) a fin de abordar las prioridades para el progreso de las comunidades participantes y transformar las instituciones de educación superior en relación con las necesidades de la comunidad (Lazarus, 1999). Los objetivos operacionales de la iniciativa, que iniciaría su implementación en el año 2003 (Van Schalkwyk y Erasmus, 2011), incluyen apoyar el seguimiento, evaluación e investigación del desarrollo de programas educativos piloto que den expresión a la comunidad (Lazarus et al., 2008). Además de la CHESP, la *Association of International Schools in Africa* (AISA, 2016) diseña programas y facilita la difusión de recursos para promover el aprendizaje-servicio desde 2014.

Por último, centrándonos en los inicios del aprendizaje-servicio en Europa, cabe señalar que la puerta de entrada al continente se sitúa en el año 2003 (Fernández-Prados y Lozano-Díaz, 2021), en gran medida debido a la creación de la *European Service-Learning Association* (ESLA) (Naval, 2008), posteriormente reforzada con la *International Association for Research on Service Learning and Community Engagement* (IARSLCE), fundada en 2005 con el objetivo de promover la investigación y discusión sobre el aprendizaje-servicio y la participación de la comunidad (Sotelino et al., 2021). Hasta entonces las primeras experiencias de aprendizaje-servicio no empezaron con el propio milenio, excepto algún atisbo concreto de aplicación, como la de la Mannheim University en Alemania en 2002 (Bartsch, 2009). La creación de las asociaciones mencionadas fue clave para coordinar su práctica y facilitar su difusión por todo el continente.

Ejemplos de países europeos que incorporaron esta metodología lo constituyen Holanda, donde la acción gubernamental hizo que en 2007 se creara una ley que apuntaba a aplicar el aprendizaje-servicio en el currículo de la enseñanza secundaria; en Lituania, tras siete años de aplicación difusa, se integró efectivamente en los centros educativos en 2011, sobresaliendo la acción del proyecto CIVICUS en la Vytautas Magnus University de Lituania, que fomentó la cooperación entre universidades, empresas y organizaciones (Gruslytė, 2020; Sotelino, 2015).

Además de proyectos, en Europa se han realizado estudios en profundidad acerca de la calidad, difusión y desarrollo de esta práctica y su eficacia educativa. Así, Reino Unido, España, Suiza, Países Bajos e Irlanda han aparecido diversas redes estatales generales y temáticas (por nivel o ámbito educativo) (Sotelino et al., 2021).

Desde luego, resulta pertinente destacar el soporte a la metodología en Irlanda, donde desde 2013 se han establecido 40 programas de grado que incluyen módulos de aprendizaje de

servicio y más de 1400 estudiantes participan al año en esta metodología. El fuerte arraigo de estas propuestas se ve enriquecido por la acción de la “Community Knowledge Initiative” (CKI), organización que tiene como objetivo promover una mayor participación cívica de los estudiantes a través de actividades académicas básicas: enseñanza, investigación y servicio a nivel de estudiantes, personal, cursos, programas y la institución en su conjunto (Community Knowledge Initiative [CKI], 2022).

Tal desarrollo de la metodología condujo a una disgregación en la práctica y fue necesario mucho esfuerzo conectar las comunidades y universidades de los distintos países. Situación sobre la que se pudo avanzar gracias a la creación en 2014 de la red “Europe Engage”, como medio para fomentar el interés por adoptar la pedagogía de aprendizaje-servicio, con la meta de aprovechar la práctica existente, compartir conocimientos y desarrollar las mejores prácticas relacionadas con el aprendizaje-servicio en Europa. Puede decirse que ha llegado a consolidarse como una red abierta a todos los profesionales y estudiantes de posgrado interesados en el campo del aprendizaje-servicio en la educación superior europea (European Observatory of Service-Learning in Higher Education [EOSLH], 2022).

Y remitiéndonos otra vez a Irlanda como uno de los puntos clave en el impulso de la metodología, la Red Europea de Aprendizaje-Servicio en Educación Superior se lanzó en Galway en septiembre de 2017, a modo de asociación que promueve el ApS como un enfoque pedagógico basado en evidencia científica, que incorpora y desarrolla el compromiso cívico entre los estudiantes de educación superior, el personal y la comunidad en general. Su objetivo es crear una red intersectorial, internacional y multicultural de profesionales europeos para promover el ApS desde una pedagogía innovadora, buscando un buen impacto en el desarrollo de una ciudadanía comprometida en Europa de manera colaborativa (EOSLH, 2022).

La Red Europea de Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior se reunió nuevamente en septiembre de 2018, durante el IX Congreso Español y I Europeo de Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior, celebrado en Madrid. Allí se acordó que la Red se convertiría en una entidad legal. Como resultado, la Asociación Europea de Aprendizaje-Servicio en Educación Superior se dinamizaría durante la 2ª Conferencia Europea de Aprendizaje-Servicio en Educación Superior que tendrá lugar en Amberes (Bélgica) en septiembre de 2019.

Todo este proceso desembocó en el citado año (2019) en la creación del Observatorio Europeo de Aprendizaje-Servicio en Educación Superior. Mientras tanto, la Asociación Española de Aprendizaje-Servicio Universitario, creada en octubre de 2017, obtuvo una subvención de un financiador privado para crear un Observatorio Europeo del Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior (Sotelino et al., 2021; EOSLH, 2022).

Tras lo expuesto resulta evidente que España es de esos países que ha puesto casi todo de su parte para el crecimiento de la metodología. Sin embargo, su llegada a la península – alrededor de 2003 – puede considerarse tardía. Sotelino (2015) señala que, entre otras razones de índole social, política o cultural, los principales impedimentos para su pronta llegada a nuestro país fueron: a) La falta de tradición en este tipo de metodologías educativas, merced, sobre todo, a la limitación asociacionista derivada del régimen dictatorial vigente hasta el año 1975; b) el predominio de las metodologías tradicionales, basadas en la clase magistral; y c) la ausencia de una sólida cultura de participación y compromiso en y con la sociedad civil.

Actualmente en España, junto a los distintos grupos de investigación y expertos dedicados al aprendizaje-servicio, existe una red general, conocida como Red Universitaria de Aprendizaje-Servicio o ApS(U), que engloba los distintos campos y niveles educativos, junto con otras redes más específicas (Batlle, 2018), así como multitud de centros que apoyan la metodología. Destacando el impulso a estas iniciativas dado desde la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).

Paralelamente a la labor de las diversas redes, la producción científica sobre la metodología ha crecido de forma exponencial, tanto en el caso europeo como en el español (Sotelino et al. 2021; Redondo-Corcobado y Fuentes, 2020). Pese a ello, en palabras de Heras-Colás et al. (2017), las instituciones de educación superior españolas aún se encuentran en las primeras etapas de difusión de la metodología, demandando la necesidad de estructuras que lo apoyen, sostengan y defiendan, proporcionando formación y asegurando su reconocimiento. Es por ello pertinente una sólida base que ayude a que su expansión y práctica estén razonablemente controladas, y no se tergiverse la esencia de la metodología, cuestión importante que abordaremos ampliamente en el siguiente capítulo.

# CAPÍTULO 2

## **CAPÍTULO 2. LA CONCEPTUALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO Y SU LUGAR EN LA UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI<sup>1</sup>**

En el primero de los capítulos de la Tesis fijamos la premisa de que el aprendizaje-servicio dista mucho de ser una metodología de construcción monolítica, y que no basta una sola definición, por muy precisa que trate de ser, para entenderla en plenitud. Esto se ha hecho evidente tras revisar sus más notables influencias teóricas y epistemológicas, amén del entramado histórico que supuso un marco de confluencia de ideas en su creación y difusión.

La reconocida falta de solidez respecto a su conceptualización ha obligado, en no pocas ocasiones, a que la investigación sobre ApS se bifurcase según distintas perspectivas. A este respecto, Mangas y Martínez-Odria (2012) apuntan que la complejidad en la investigación también se acrecienta a raíz de su naturaleza multidimensional e interdisciplinar. Hacer caso omiso a tales circunstancias irá en detrimento de su estatus y de la calidad en su aplicación, resultando en la creación de proyectos superficiales o triviales.

En virtud de lo anterior, podría decirse que la praxis de la metodología queda sujeta a la casuística derivada del contexto social y cultural en el que se inserta, además de la propia ideología y entendimiento de los encargados de dirigir los proyectos. Esta diversidad ha hecho que el aprendizaje-servicio haya sido considerado tanto una pedagogía, un método o programa, una filosofía, un enfoque, un campo académico, o incluso una estrategia política (Escofet et al., 2016; García-Gutiérrez y Ruiz-Corbella, 2022; Le Grange, 2007; Puig et al., 2006). Por ello, como paso previo a un discurso acerca de la calidad en ApS, a continuación, proporcionamos algunas claves para tratar de identificar el aprendizaje-servicio como un movimiento inmerso

---

<sup>1</sup> Tomando como base el apartado los apartados 2.3.1. y 2.3.2. de este capítulo se han elaborado las siguientes publicaciones, respectivamente: 1) Santos Rego, M. A., Sáez-Gambín, D., González-Geraldo, J. L., y García-Romero, D. (2022). Transversal competences and employability of university students: Converging towards service-learning. *Education Sciences*, 12(4), 265. <https://doi.org/10.3390/educsci12040265>; y 2) Santos Rego, M. A.; Lorenzo Moledo, M., Mella-Núñez, I.; Vázquez-Rodríguez, A., Sáez-Gambín, D. (2023). *Guía de aprendizaje-servicio universitario y empleabilidad*. Servicio de publicaciones da USC. <https://dx.doi.org/10.15304/op.2023.1674>. (Ver Anexo VI)

en cada una de estas ópticas, ver cómo encaja en los enfoques actuales sobre la universidad, justificar el por qué merece la pena tener en consideración la metodología y examinar cuáles son las barreras a su aplicación que advierten las perspectivas más críticas sobre la metodología.

## 2.1. CONCEPTUALIZANDO EL APRENDIZAJE-SERVICIO

### 2.1.1. Las perspectivas sobre la metodología

Al presentar la obra de Dewey se establecieron indirectamente también los fundamentos de la dimensión más filosófica y ética del aprendizaje-servicio, ya que su aplicación discurre por un cauce paralelo a su idea sobre la Gran Comunidad. En esta dirección, discursos más recientes – como los de Lisman (1998), Martínez Domínguez et al. (2013) o Mitchell (2013) – ven en la metodología un medio para institucionalizar la ayuda comunitaria en la educación superior, como una palanca de cambio social y solidaridad que crea vías para la conformación de una comunidad cohesionada. A este respecto, Puig et al. (2006) se refieren a la metodología en los siguientes términos:

El aprendizaje-servicio entronca, además, con las tradiciones éticas que subrayan el compromiso con la alteridad y la empatía como elemento diferencial y característico de las sociedades humanas (p.54)

Ahora bien, los discursos acerca del aprendizaje-servicio pueden hallarse permeados por distintas ópticas, algunas más controvertidas que otras. Para desglosarlas resulta útil la clasificación de Butin (2003, 2005), quien divide los distintos enfoques en cuatro perspectivas: técnica, cultural, política y postestructuralista. Hablar de ApS bajo cada uno de estos estandartes será lo que determine, en gran medida, los objetivos que toman las experiencias y, consecuentemente, también su efectividad.

#### 2.1.1.1. Perspectiva técnica

La perspectiva técnica subraya la utilización del aprendizaje-servicio como un medio para adquirir habilidades concretas del currículum académico. Este enfoque, según Lim y Bloomquist (2015), se vincula a la visión más pragmática de la metodología, arropada bajo el manto de la teoría experiencial, al considerar que la participación activa en el “mundo real” es

catalizadora de un conocimiento más auténtico. En consecuencia, resulta sencillo justificar la integración de oportunidades de servicio dentro del plan de estudios como un medio atractivo para enseñar y reforzar el contenido académico u otras habilidades profesionales (MacNichol, 1993).

La conceptualización técnica del aprendizaje-servicio se centra en su eficacia pedagógica, sin grandes referencias a su legitimidad o implicaciones de su utilización (Butin, 2005). La metodología es vista como una de tantas estrategias docentes de mejora de la calidad de la enseñanza que requieren un papel activo del alumnado, que bien podrían ser las técnicas de aprendizaje cooperativo, lecciones magistrales participativas, aprendizaje basado en solución de problemas, seminarios, talleres, debates u otras técnicas grupales.

Para Zolotwsky (1995) es en este enfoque donde reside la clave para asegurar un futuro a la metodología. El autor alega que, en caso de descuidarse y centrar la razón de su aplicación en el mero componente emocional o moral, se tiende a dejar de lado las cuestiones académicas, hecho que contribuye negativamente a su rigurosa consideración como método efectivo y profesional para educar:

Hasta hace muy poco, el movimiento de aprendizaje-servicio ha tenido un sesgo ‘ideológico’; es decir, ha tendido a priorizar cuestiones morales y/o cívicas relacionadas con la experiencia de servicio. Tal enfoque refleja bien el pasado del movimiento, pero no garantizará su futuro. Lo que se necesita ahora es un ajuste de base amplia que invierta mucha más energía intelectual en preocupaciones específicamente académicas. (Zlotkowski, 1995, p.123).

En definitiva, un enfoque técnico se centra en la innovación educativa misma, motivada por una continua búsqueda de los factores que hacen que los proyectos, considerados como productos, sean mejores en términos de eficacia, calidad, eficiencia y sostenibilidad (Butin, 2003). Por todo ello, se presta mucha atención a los criterios de calidad y a las buenas prácticas que mejoran los resultados de los y las estudiantes.

#### 2.1.1.2. Perspectiva cultural

Esta perspectiva considera el aprendizaje-servicio como un medio para apoyar el compromiso cívico, promocionar el respeto a la diversidad y fomentar el voluntariado (Lim y Bloomquist, 2015). Se centra en los significados de la práctica para las personas e instituciones involucradas

en los proyectos, la comprensión social del mundo y la comunidad en la que vive el alumnado, reconociendo la variedad de colectivos con los que se puede trabajar y sobre los que se puede lograr un cambio (Chiva-Bartoll, Ruiz-Montero et al., 2021).

Es innegable la connotación ética de esta visión, ya que las instituciones académicas actúan a favor de una ciudadanía comprometida capaz de superar las diferencias entre la población (Butin, 2005; García-Gutiérrez et al., 2020). La diversidad se considera un importante mediador entre la autoconciencia individual y la responsabilidad social, defendiendo que, a medida que el estudiantado interactúa con personas distintas, son capaces de comprenderse, respetarse y relacionarse mejor entre sí (Butin, 2003).

No obstante, aunque esta perspectiva no se focalice en proyectos con una alta relevancia académica, ello no significa que se renuncie a la posibilidad de obtener beneficios relacionados con el currículum. Bajo este prisma, se asume que los resultados de la práctica están integrados en el propio proceso y se derivan automáticamente de su aplicación, y no tanto de una planificación explícita al respecto. Esto podría ocurrir, por ejemplo, en un proyecto de aprendizaje-servicio vinculado a una asignatura de educación intercultural (Lim y Bloomquist, 2015; Beatty, 2010). Tal vez por ello, quienes enfatizan los aspectos emocionales y éticos del aprendizaje-servicio buscan vincular estos componentes experienciales con cuestiones locales, nacionales e internacionales (Beatty, 2010; Butin, 2003).

### 2.1.1.3. Perspectiva política

La perspectiva política se vincula a la distribución social del poder que promueve el desarrollo de actitudes críticas y de transformación social, dando voz a colectivos que, por diversas razones, son silenciados (Chiva-Bartoll, Ruiz-Montero et al., 2021). No es una postura centrada en la innovación, sino en el significado que construyen las personas en relación con la sociedad (Butin, 2003), empoderando ópticas y prácticas que sitúan a la educación superior como un agente central en la construcción de una sociedad equitativa (Butin, 2005).

Es así como el aprendizaje-servicio deviene en un punto de vista político, que pone en duda el *statu quo* del conocimiento y del poder, o como un movimiento a favor de normas establecidas. Se trata de la posición más controvertida, ya que abandona la tradicional neutralidad que se presupone a la enseñanza universitaria, y reduce el distanciamiento de los académicos respecto de la realidad y de los problemas fuera de la Academia.

En esta línea, la metodología constituye un arma para que los y las estudiantes desarrollen habilidades de pensamiento crítico, de modo que aprendan por sí mismos y cuestionen sus propios pensamientos sobre el individualismo, la clase social y la meritocracia, siendo capaces, cuando sea necesario, de desafiar a la autoridad (Beatty, 2010).

Muy probablemente el estudiantado se beneficie de ver el mundo desde esta óptica, además de convertirse en componentes activos de las dinámicas sociales y de poder del sistema democrático en el que viven. Precisamente, esta forma de entender los proyectos es vista por Kahne y Westheimer (1996) como un medio de llegar a la “democracia fuerte” de Benjamin Barber, donde la comunicación y cooperación entre los ciudadanos y las ciudadanas es algo indispensable.

Dicho esto, pese a que la acción política tiene un lugar en la historia del aprendizaje-servicio, en la práctica su potencial transformador y emancipador no es un tema dominante (Beatty, 2010). Es así que la mencionada controversia generada ha sido la causante de la mayor parte de las críticas a la metodología. A tal efecto, podría decirse que constituye un arma de doble filo, siendo tanto potencialmente transformadora como represiva (Butin, 2003):

- *Es potencialmente transformadora*, ya que altera la tradicional jerarquía docente-discente: el conocimiento ya no se transmite, sino que se descubre. Es más, al marcar una diferencia real en las comunidades se incentiva que todos los/as agentes involucrados/as (profesorado, alumnado y comunidad) cuestionen las normas predominantes sobre el control, el acceso al conocimiento y el poder.
- *Es potencialmente represiva*, ya que atenta contra sus propios fundamentos, al plantear que es difícil asegurar un cambio sustantivo y a largo plazo en las comunidades. Por ende, este hecho puede llegar a constituir una experiencia negativa, en tanto que se perpetúa y refuerza el dominio y las diferencias o desequilibrios entre clases sociales. Así, los servidores son los que aportan soluciones a problemas de los servidos, quienes no pueden sino ejercer un papel puramente asimilacionista.

Hay, por tanto, razones para afirmar que este enfoque es el que más alimenta el debate sobre los desequilibrios de poder, la legitimidad de su aplicación, las posiciones permitidas o silenciadas y otras cuestiones sobre la neutralidad. Se centra en cómo las experiencias impactan en las relaciones entre individuos, grupos e instituciones y, en lugar del consenso, da por

sentado que el conflicto es el aspecto clave del proceso y el producto de la innovación (Butin, 2003).

#### 2.1.1.4. Perspectiva postestructural

La perspectiva postestructural constituye la visión más constructivista y transformativa del aprendizaje-servicio. Este enfoque aboga por su capacidad para promulgar nuevos valores y actitudes, así como reinterpretar otros valores sociales y éticos que el alumnado posee, y que moldean su visión de la sociedad (Butin, 2003; Gil-Gómez et al., 2015). Por ello, no debe extrañar que también se la llame “antifundacional”, precisamente por hacer uso de la reflexión para cuestionar y repensar las propias realidades supuestas (Lim y Bloomquist, 2015).

Esta corriente de pensamiento ve en el ApS una forma de romper con los prejuicios, presunciones y límites de la cultura. La experiencia personal actúa como una maestra que ayuda a entender cómo se legitiman, revelan u ocultan ciertas formas de conocimiento entre el sistema educativo y la comunidad, desarrollando aún más la noción de servidor y servido (Butin, 2005; Chiva-Bartoll, Ruiz-Montero et al., 2021). En esta línea, Kahne y Westheimer (1996) afirman que el aprendizaje-servicio motiva tanto el cuidado en las relaciones como el establecimiento de conexiones para aprender de la realidad del otro y crear oportunidades para cambiar la comprensión de los contextos.

Para Butin (2003), esta forma de entender el aprendizaje-servicio se basa en dos premisas básicas:

- *La incredulidad de las metanarrativas*. No existe una verdad absoluta, todo está sujeto al contexto y a los distintos modos de pensar.
- *La subjetivación del yo*. La identidad no es un constructo de una sola pieza, sino que se forma según las relaciones y los lugares de la sociedad.

Visto así, el aprendizaje-servicio no constituiría ni una actividad positiva ni negativa *per se*, sino más bien un marco de construcción, destrucción y reconstrucción de la identidad. Inevitablemente, esto implica profundas consecuencias que trascienden los límites del proceso de enseñanza, transformando las vidas de un alumnado involucrado y totalmente inmerso en su propia educación (Umpleby y Rakicevik, 2008).

Es menester puntualizar que no se trata de que la práctica y el entendimiento del ApS se sitúen en cada una de estas cuatro perspectivas de forma aislada, sino que se interrelacionan y superponen (Butin, 2003). Es por ello pertinente que se delinee estas premisas básicas o paradigmas generales para tomar mayor claridad en la realización de los proyectos. Al menos, se pone de manifiesto que el uso de la metodología no es un acto neutral ni unidireccional, y que está sujeta a una constelación de valores y normas de contextos académicos y comunidades particulares (Harkavy y Hartley, 2010). Así pues, es posible que el argumento para aplicarlo sea distinto según la institución o los/as docentes, resultando en proyectos más o menos controvertidos, social y académicamente hablando, dando lugar a distintas versiones, con sutiles diferencias, de la misma metodología.

### **2.1.2. Formas de llevar el aprendizaje-servicio a la práctica**

Históricamente, se ha criticado la ambigüedad a la hora establecer pautas de aplicación del aprendizaje-servicio, siendo una de sus principales causas el amplio espectro de definiciones en torno a la metodología. Buena prueba de ello es el metaanálisis que realizó Kendall (1990) hace más de tres décadas, en cual barajó hasta 147 definiciones distintas de ApS (Schine, 1997). Como corolario de esta recopilación, el autor vaticinó el problema que la falta de consenso derivaría en un futuro, indicando que los objetivos que persigue generarían debates de larga duración (Kendall, 1990).

Y es que un mapa de caracterizaciones tan heterogéneas no puede sino influir negativamente a la hora de aplicar o entender en plenitud la metodología. No extraña, por ello, que el estudio de las definiciones de aprendizaje-servicio se considere como un campo específico de investigación (Ward y Wolf-Wendel, 2000). Dicha rama se dedica a recopilar información para diseñar prácticas de manera efectiva, y a motivar su aplicación. Resulta oportuno, entonces, examinar la distribución de las numerosas iniciativas que operan bajo la denominación “aprendizaje-servicio”.

Ahora bien, conviene decir que pasar de un movimiento a un campo de estudio requiere del estudio riguroso de sus bases y, a decir verdad, la investigación sobre aprendizaje-servicio se ha enfocado tradicionalmente a la acción y a la descripción de los programas, sin reparar en el porqué de los proyectos (Ganga-Contreras, 2021; Giles y Eyler, 1994). No deja de ser común que los investigadores, a modo de solución temporal, establezcan sus propios axiomas,

interpretaciones o definiciones a la hora de enfocar sus trabajos de investigación (Martínez Domínguez et al., 2013).

Además, en la entrada del nuevo milenio fueron bastantes las investigaciones que referían el aprendizaje-servicio con otras denominaciones, pero que esencialmente aludían a lo mismo (Chong, 2014). Sobre este hecho también se suele apoyar la opinión de Kendall (1990), quien afirmaba que se habían estado construyendo nombres a partir de la combinación indiscriminada de elementos característicos de las experiencias, como puede ser el concepto de comunidad o de compromiso cívico, propiciando la confusión entre investigadores practicantes. Así las cosas, la metodología está codificada – y diluída – en el idioma anglosajón bajo los nombres de: “*academic service-learning, civic-engagement, school-based service learning, course based service-learning, strategic academically-based community and scholarly service, community engaged learning, or community service-learning*” (Chong, 2014, p. 348).

Continuando con la cuestión semántica, también hay una corriente de oposición al uso del término “aprendizaje-servicio”, alegando que la denominación se queda corta a la hora de representar el carácter recíproco inherente a estas experiencias (Butin, 2010). Desde una perspectiva política, el término “servicio” es visto por algunos/as con escepticismo (Eby, 1998; Weigert, 1998), al atribuírsele una cierta connotación de superioridad, toda vez que la relación de poder favorece a quienes prestan el servicio, provocando una impresión, decididamente incómoda, en la que el estudiante puede llegar a tener un “complejo de Mesías”, con el consiguiente peligro de pervertir la intencionalidad pedagógica de tales prácticas.

Para Butin (2003), el aprendizaje-servicio se convertiría así en un medio más para que los miembros de la cultura del poder mantengan relaciones desiguales, bajo un disfraz de voluntariado en la escuela. Lo cual refuerza los supuestos más conservadores, esto es, que las acciones solidarias tienen la capacidad de resolver problemas a una sociedad cuyo papel debe ser pasivo y asimilacionista por naturaleza, tema al que ya prestamos atención al hablar de los discursos más políticos. El simple hecho de realizar un servicio a una comunidad desfavorecida es suficiente para legitimar y atribuir valor a la acción social, pero sin renunciar a la munificencia hacia los atendidos, desde una posición de privilegio.

A fin de prevenir la proliferación de tal modelo, Weigert (1998) aboga por utilizar los términos “aprendizaje basado en la comunidad” o “aprendizaje comunitario” para referirse a la metodología. Según este autor, ello expresa más claramente la necesidad de beneficios para

ambas partes, que deben lograrse como resultado de una colaboración basada en el equilibrio de poderes.

Lo que queda claro es que, si bien el uso de estas prácticas es una manera de reformular o reestructurar la educación, su aplicación variará según el entendimiento que se tiene de ellas (Liu, 1995). Si significa diferentes cosas para diferentes personas, es indudable que esto pueda afectar al rigor con el que se utiliza, complicándose aún más debido a la frecuente posibilidad de tener objetivos distintos - y aún contrarios o incompatibles - (Stanton et al., 1999). Todo ello repercute negativamente en su consideración como una opción viable de enseñanza dentro de la educación reglada, siendo motivo de notoria discusión entre investigadores y practicantes.

En este punto resulta útil rescatar la clásica clasificación de Robert Sigmon (1994) ya que, retomando uno de sus trabajos previos (Sigmon, 1979), estableció las siguientes interpretaciones del binomio aprendizaje y servicio según el énfasis atribuido a cada elemento:

- aprendizaje-SERVICIO: los objetivos del servicio son principales, los de aprendizaje secundarios.
- APRENDIZAJE-servicio: los objetivos del aprendizaje son principales, los de servicio secundarios.
- aprendizaje servicio: los objetivos de aprendizaje y servicio están completamente separados.
- APRENDIZAJE-SERVICIO: El servicio y el aprendizaje reparten sus objetivos en igual peso y cada uno impulsa al otro para todos los participantes.

#### 2.1.2.1. Priorizando el servicio

Para Tai-Seale (2000) existe una tradicional doble corriente en cuanto a la práctica de la metodología: los que priorizan el servicio y los que hacen lo propio con el aprendizaje. Para ilustrar la primera de estas tendencias nos remitimos a Speck y Hoppe (2004), que diferencian los siguientes modelos de actuación cuando se ofrece un servicio a la comunidad:

- *Modelo de compromiso cívico*. Se fundamenta en la premisa de que el profesorado y el alumnado que se comprometen cívicamente están más involucrados en la vida de sus comunidades, y que ello repercute en una participación más activa en la toma de decisiones y en el proceso democrático. El compromiso cívico puede ayudar a las

instituciones educativas a comprender y abordar mejor los problemas sociales, siendo más relevantes para sus comunidades y más efectivas en el logro de sus objetivos. Finalmente, el servicio también podrá contribuir a crear una sociedad dialogante en torno a temas importantes, al tiempo que fomenta la participación ciudadana y promueve la justicia social.

- *Modelo comunitario*. Asume que el ser humano es social y que posee una naturaleza intrínseca hacia la búsqueda de la libertad y la justicia, y no solo al beneficio propio. El servicio contribuye al desarrollo de un sentido de comunidad, puesto que la acción cívica es también pública, y requiere el trabajo conjunto de todos y todas. Este modelo defiende que debemos tratar a los demás como queremos que nos traten a nosotros mismos. Es, por tanto, el paradigma más cercano a la filosofía de Dewey, al defender que preparar al alumnado como agente activo de su propia comunidad es el medio para construir una sociedad justa y virtuosa.
- *Modelo filantrópico*. Su principal foco de atención es proporcionar ayuda y asistencia de forma desinteresada, caritativa y no lucrativa. Se actúa bajo la convicción de que todos los seres humanos deben ser tratados con igualdad y dignidad, y que nadie debe ser excluido de la ayuda solo porque no puedan pagarla. Tal modelo se aplica mejor en situaciones de emergencia o en casos en los que otros modelos no han sido considerados.

Es clave remarcar que ninguno de los enfoques anteriores atribuye importancia al aprendizaje académico y, por tanto, serían producto de la perspectiva cultural o política del aprendizaje-servicio, pero en ningún caso de la técnica. Es una opinión ampliamente reconocida en la investigación que la historia de la metodología se escribió por los que enfatizaban el servicio – al ser una respuesta a situaciones de crisis –, y que fue esto lo que la propulsó como alternativa educativa (Tai-Seale, 2000; Lim y Bloomquist, 2015). Por ello, resulta lógica la importancia atribuida a las labores orientadas al servicio social como mecanismo de construcción del “yo”. De hecho, Sigmon (1979) afirma que la clásica definición de aprendizaje-servicio ha sido “el cumplimiento de tareas que satisfacen necesidades humanas genuinas en combinación con un crecimiento educativo consciente” (p.9).

Quienes priorizan el servicio utilizan definiciones que acentúan fines más sociales y emocionales. Por ejemplo, Anderson et al. (1991) lo ven como un enfoque de enseñanza que ofrece a los estudiantes la oportunidad de examinar críticamente sus propias vidas y la sociedad que los circunda, a través de un trabajo significativo y en contextos genuinos. El componente

educativo se reduce a afirmar que la experiencia tiene potencial para proporcionar tiempo a los estudiantes al objeto de hablar o escribir sobre su actuación, o de aplicar algunas habilidades en situaciones reales. Sin embargo, no se explicita que el servicio deba estar integrado en el currículo y se interpreta más como un añadido al curso.

Una actividad de este calado se asemeja al voluntariado u otras actividades solidarias, que portan un efecto formativo y transformador bien conocido, que pueden ayudar a una mayor comprensión de la complejidad y a la adquisición de valores con proyección social (Puig et al., 2011). En estas prácticas, el servicio y los resultados cívicos se convierten tanto en el medio como en el fin de la acción y, aunque pueden derivar en otros resultados de aprendizaje, como el aumento de la capacidad de resolución de problemas, la autoestima y la madurez del estudiante, estos no forman parte del plan de estudios ni de la razón declarada para aplicar la metodología (Tai-Seale, 2000).

En definitiva, poner más peso en el servicio renueva la ética de la responsabilidad cívica y el espíritu de comunidad, pero erra al orientarse únicamente a los fines y desprecia el resto de los propósitos que tienen cabida en el aprendizaje-servicio. No es recomendable reemplazar el aprendizaje tradicional por el servicio sin buscar un crecimiento académico específico en la disciplina.

#### 2.1.2.2. Priorizando el aprendizaje

En el otro extremo, el ApS no se centra en el servicio realizado como un fin, sino como un medio para aprender contenido propio del currículum. Una orientación que prioriza el aprendizaje nace de las perspectivas más profesionalizadoras, y es especialmente apropiada cuando el objetivo es enseñar habilidades técnicas de uso social inmediato (Tai-Seale, 2000). Un ejemplo de esto sería el de la *National Society for Experiential Education* (1994), que entiende el aprendizaje-servicio como “cualquier experiencia de servicio cuidadosamente controlada en la cual un estudiante tiene unos objetivos educativos deliberados y reflexiona de forma activa sobre lo que él o ella aprende a través de la experiencia” (p.1). Más claramente, la *Alliance for Service Learning in Education Reform* (ASLER, 1993) define el aprendizaje-servicio como un método:

- Por el cual los jóvenes aprenden y se desarrollan a través de la participación activa en experiencias de servicio cuidadosamente organizadas: que satisfacen las necesidades reales de la comunidad, que se coordinan en colaboración con la escuela y la comunidad.
- Que está integrado en el currículo académico de cada joven y que proporciona tiempo estructurado para que piensen, hablen y escriban sobre lo vivido durante el servicio.
- Que brinda a los jóvenes la oportunidad de utilizar las habilidades y los conocimientos académicos recién adquiridos en situaciones de la vida real en sus propias comunidades.
- Que fortalece lo que se enseña en la escuela, al ampliar el conocimiento de los estudiantes, llevar el aprendizaje más allá del aula, y ayudar a fomentar el desarrollo de un sentido de preocupación por los demás.

De estas conceptualizaciones emana una caracterización de la metodología altamente enfocada al aprendizaje del estudiantado. Las prácticas se entienden como actividades que enseñan habilidades concretas, siendo el servicio un modo de capacitar profesionales. La comunidad se concibe como un espacio de experimentación para una educación novedosa y diferente a la convencional, para formar personas capaces y competentes, preparadas para abordar los desafíos del mundo actual y con habilidades sociales determinadas.

En resumen, lo que prevalece es una orientación de aprendizaje, toda vez que el tipo de servicio está determinado por el contenido académico del plan de estudios, siempre que ese contenido no sea solo un servicio, y sin una especial consideración para el componente recíproco de los proyectos (Tai-Sale, 2000).

### 2.1.2.3. El equilibrio entre el aprendizaje y el servicio

Una vez desarrolladas las dos vertientes que priorizan cada uno de los elementos inherentes a los proyectos, vamos a hacer una breve incursión en las que parecen mostrar el mismo peso, las ya descritas “aprendizaje servicio” y “APRENDIZAJE-SERVICIO” (Sigmon, 1979). Cabe destacar que la existencia o no de guion entre los elementos no es una trivialidad, pues suscitó un intenso debate durante años. Según Kenworthy-U’Ren (2008) su incorporación es un hecho reciente (o al menos no presente en su nacimiento), ya que en el número especial de la “Journal of Business Ethics” (JOBETH) de 1996 solo lo pusieron un tercio de los autores.



Se podría decir que el uso de este signo ortográfico supone un acto intencionado que denota la relación de interdependencia entre los objetivos del servicio y los del aprendizaje

(Chiva-Bartoll y Fernández-Rio, 2021; Zlotkowski, 1998). Simboliza la epistemología del aprendizaje-servicio y su mejor aplicación. Sobre lo que parece haber un consenso es que su presencia denota una representación visual de la conjunción de ambas características como fundamentales para los proyectos. Es decir, el aprendizaje está específicamente ligado al componente de servicio y procede de él (Beatty, 2010; Phelps, 2012).

A juicio de Sigmon (1994), además de la codependencia, el guion aporta un balance que evita la dominancia de un elemento sobre otro, sugiriendo que los objetivos tienen el mismo peso. Al respecto, Minor (2001) ilustra cuidadosamente la idea de interconexión entre el aprendizaje basado en proyectos y las actividades de servicio a la comunidad en un proyecto de ApS, todo ello regulado por el principio de reciprocidad:

El aprendizaje-servicio es una unión de servicio comunitario y aprendizaje formal. Implica que los estudiantes vayan a sus comunidades y usen lo que aprenden en clase para ayudar a las personas, y luego lleven lo que aprenden en su comunidad a la clase para mejorar su aprendizaje académico. Es servicio con objetivos de aprendizaje y aprendizaje con objetivos de servicio (p. 10).

Aun así, y aceptando una conceptualización amplia de la metodología, la filosofía que las ampara apunta hacia un denominador teórico común, independientemente del equilibrio entre sus partes (González-Geraldo et al., 2017). Para Permaul (2009), todas ellas se nutren del aprendizaje activo, la participación más allá de los límites del aula y la comunidad del campus, la respuesta a las necesidades reales que se encuentran en la comunidad local y la participación en actividades con énfasis en el aprendizaje como resultado de la ayuda al prójimo. Para resumir lo expuesto, la Tabla 2 recoge una comparativa entre los diferentes tipos de proyectos.

## Capítulo 2. La conceptualización del aprendizaje-servicio y su lugar en la universidad del siglo XXI

TABLA 2

*Características del aprendizaje-servicio según el énfasis en sus elementos*

	aprendizaje-SERVICIO	APRENDIZAJE-servicio	APRENDIZAJE-SERVICIO
<b>OBJETIVO EDUCATIVO</b>	Aprender de los problemas de la comunidad para aumentar la conciencia sobre las condiciones sociales, promover el desarrollo moral, intelectual y social de los estudiantes, y desarrollar habilidades ciudadanas	Proporcionar un entrenamiento profesional en el contexto donde se realiza el servicio, aprendiendo habilidades profesionales en la comunidad	Tanto profesionalizador como promotor de la responsabilidad social y el desarrollo moral
<b>OBJETIVO DEL SERVICIO</b>	Luchar contra la injusticia social, mejorar las condiciones de vida y la calidad de vida	Proporcionar un producto o servicio socialmente necesario por limitado	Luchar contra la injusticia social, mejorar las condiciones de vida y la calidad de la misma
<b>TIPO DE SERVICIO</b>	Trabajo manual no profesional para abordar una amplia variedad de servicios humanos básicos, necesita amor y cuidado para aquellos que sufren	Servicios prácticamente profesionales en áreas de contenido especializado proporcionados por estudiantes en formación	Trabajo prácticamente profesional
<b>DURACIÓN REQUERIDA DEL SERVICIO</b>	A largo plazo	Contractual a corto plazo	Variable, según los requerimientos del servicio y los procesos de reflexión
<b>RECEPTOR DEL SERVICIO</b>	Típicamente personas marginadas o socialmente desfavorecidos	Corporaciones, agencias y algunas veces individuos con una necesidad identificada, que pueden ser satisfechas en un tiempo limitado.	Cualquier organización o colectivo en el que se haya definido una necesidad capaz de suplirse en un tiempo limitado
<b>CRITERIO PARA SELECCIONAR EL SERVICIO</b>	Necesidad general de la comunidad	Requerimiento curricular específico	Necesidad general de la comunidad, capaz de suplirse mediante los contenidos curriculares
<b>COMPROMISO PRIMARIO DEL ORGANIZADOR</b>	Con la comunidad	Con los estudiantes	Tanto con la comunidad como con los estudiantes por igual
<b>OBJETO DE LA REFLEXIÓN DE LOS ESTUDIANTES</b>	Entorno de los servicios y causas de privación. auto-reacción del estudiante al entorno y participación en el servicio	Productos y servicios estudiantiles en evolución y relación con la necesidad específica	Servicio en sí mismo, impacto en la comunidad, objetivos de aprendizaje
<b>PROPÓSITO DE LA REFLEXIÓN</b>	Crecimiento intelectual y moral del estudiante a través de la interacción comunitaria y la comprensión de las causas de la injusticia social	Diseñar productos o servicios de alta calidad que se ajusten a la necesidad	Servir de mecanismo que dote de significado las actividades de servicio desde un punto de vista académico, y comprender la utilidad de los contenidos para hacer un bien a la sociedad.

*Nota.* Elaboración propia a partir de Tai-Seale (2000).

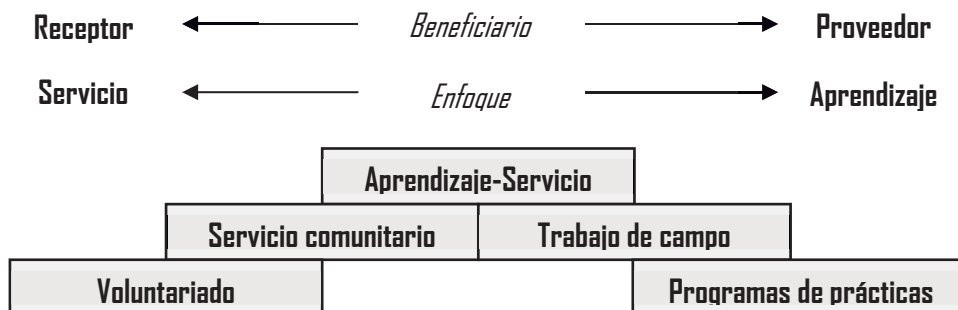
### 2.1.3. Las diferencias entre el aprendizaje-servicio y otras educaciones experienciales

Se ha evidenciado cómo el ApS puede sucumbir a una focalización excesiva en el aprendizaje o en el servicio de manera aislada, conllevando el peligro de desvincular ambos elementos y perder la sinergia entre ellos. Al hacerlo, se corre el riesgo de llevar a cabo actividades que, a decir verdad, poco o nada tienen que ver con lo que deberían ser estas prácticas y, sin embargo, son clasificadas erróneamente como si lo fueran.

En la década de los noventa, el profesor Andrew Furco (1996) realizó una de las más notables llamadas de atención a la ambigüedad de la definición. Advirtió, de manera contundente, que el término “aprendizaje-servicio” había sido utilizado indiscriminadamente para designar una vasta gama de experiencias educativas, desde voluntariado o servicio comunitario, hasta proyectos de campo o programas de prácticas. Con el objeto de ilustrar las diferencias y aclarar equívocos, publicó una tipología que expresa de forma meridiana la posición que ocupa el aprendizaje-servicio en el marco de la educación experiencial (Figura 6).

FIGURA 6

*Diferencias entre los programas de educación experiencial*



*Nota.* Adaptado de Furco (1996, p. 3).

Esta clasificación va más allá de la diferenciación de Sigmon (1994), al desvelar qué actividad se lleva a cabo según el énfasis puesto en el servicio o en el aprendizaje. Aunque estas experiencias no están necesariamente aisladas, pues comparten algunos elementos, destacamos, a continuación, los rasgos distintivos que las hacen únicas y fácilmente distinguibles entre sí:

### 2.1.3.1. Voluntariado

El voluntariado es una forma de participación social a través de la cual las personas, de manera desinteresada y libre – o, como sugiere el nombre, por su propia voluntad – proporcionan un servicio en favor de la comunidad. Sus principales características son: a) no tiene carácter laboral, ni contraprestación económica; b) los/as participantes son libres de elegir en qué actividad colaborar y cuánto tiempo dedicar a ello; c) es una actividad esencialmente altruista; y d) busca cubrir una necesidad social desde un punto de vista solidario.

De manera sucinta, el voluntariado pone su énfasis en el servicio prestado y, por tanto, la principal beneficiada es la comunidad. Vale la pena mencionar que, cuando estas actividades se dan en campus universitarios, se conciben como una participación extracurricular de los/as estudiantes, sin vincularse explícitamente al material académico o a otras metas de aprendizaje, no siendo, entonces, aprendizaje-servicio (Phelps, 2012).

Para una mayor apreciación de sus diferencias con el ApS, se puede decir que en el voluntariado (Resch y Knapp, 2020; Furco, 2011):

- El aprendizaje no es una meta específica, aunque puede haber cierta formación esporádica, derivada de la experiencia relativa a un entorno laboral.
- No se otorga un crédito específico de una asignatura, siendo actividades que mayoritariamente ocurren de forma ocasional, y que se premian, a lo sumo, con un documento que certifica el servicio brindado.
- No hay relación con el contenido de un curso y, por tanto, el trabajo está orientado a tareas que se alineen con las capacidades previas.
- No se pretende provocar un cambio integral en la estructura de una organización, entidad o comunidad concreta, sino que se concibe como una ayuda primaria.
- No se requiere de una reflexión sistemática sobre el aprendizaje o la propia actividad.

### 2.1.3.2. Servicio comunitario

Al igual que en el voluntariado, el servicio comunitario es una actividad no remunerada realizada en beneficio de la comunidad local o alguna de sus instituciones. Los/as estudiantes que participan en el servicio aspiran a causar un profundo impacto en las vidas de los destinatarios, a la vez que buscan oportunidades para aprender y crecer como personas.

Los programas de servicio comunitario a menudo implican más estructura y compromiso que los de voluntariado, siendo promovidos desde las instituciones de educación superior a través de departamentos o facultades, y pueden durar un semestre o un año. Aunque el objetivo primario de los/as participantes es el de contribuir a una causa, ello les posibilita aprender sobre esa problemática y lo que se necesita para abordarla de un modo efectivo. Además, al igual que en el voluntariado, no son prácticas directamente asociadas con metas académicas, pero al aprender cómo el servicio puede suponer una diferencia en la vida de alguien, se producen beneficios asociados al desarrollo personal y al reconocimiento y respeto de la diversidad (Phelps, 2012).

Las características propias de las actividades de servicio comunitario son las siguientes (Regina y Ferrara, 2017):

- Pueden ser voluntarias u obligatorias, aunque son asumidas formalmente por la dirección educativa y forman parte explícita de la oferta institucional, pero no están completamente integradas en el currículum.
- Suponen una decisión deliberada de promover valores solidarios, inculcando en el alumnado actitudes de servicio, compromiso social y participación ciudadana.
- El servicio suele ser realizado durante más tiempo que en las actividades de voluntariado, ofreciendo estructura, mayor compromiso y, por tanto, mejor calidad.
- Son experiencias vitales para ayudar a las comunidades desfavorecidas e incluyen actividades de apoyo alimentario, de salud y de aprendizaje.

#### 2.1.3.3. Programas de prácticas

Un programa de prácticas consiste en un conjunto de actividades de aprendizaje que pretenden proporcionar al estudiantado la oportunidad de aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en el aula en un entorno laboral.

Son actividades que pretenden fomentar el aprendizaje académico y la experticia en un sector profesional concreto, donde se requieran habilidades de observación, trabajo en equipo, realización de proyectos y presentación de informes. Pueden realizarse tanto en organizaciones sin ánimo de lucro como en otras empresas, y con remuneración o sin ella (Furco, 2011). Su finalidad es, principalmente, el propio beneficio educativo y el aprendizaje mediante la experiencia en contextos reales.

Las características que diferencian estas prácticas del resto son (Regina y Ferrara, 2017; Lim y Bloomquist, 2015):

- Quieren aumentar la empleabilidad de los y las estudiantes, con objetivos de aprendizaje vinculados a metas profesionales, con su objetivo puesto en la adquisición de habilidades y conocimientos transferibles a otros entornos laborales.
- No tienen por qué sustituir a los contenidos del curso, siendo los créditos que se obtienen parte del currículum general de la titulación, y no de una asignatura específica.
- Al contrario que en el voluntariado o el servicio comunitario, el compromiso cívico no constituye la principal razón para participar, siendo otros los intereses predominantes.
- Los procesos de reflexión se centran en los objetivos del aprendizaje, y no tanto en la experiencia global.
- Existe un experto que supervisa al alumnado y le proporciona tutorización y retroalimentación. Este tutor también debe proporcionar los recursos, equipos e instalaciones que apoyen los objetivos del estudiante

#### 2.1.3.4. Educación de campo

La educación de campo o trabajo de campo es un programa académico en el que los estudiantes adquieren experiencia práctica trabajando en un entorno profesional relacionado con su ámbito de estudio. Su propósito principal es prepararlos para mejorar su empleabilidad y proporcionarle un aprendizaje complementario al académico. A menudo se utiliza junto con los programas de prácticas y otras formas de aprendizaje práctico para darles la oportunidad de aplicar lo que han aprendido en un entorno real; sin estar completamente integrados en el currículum académico formal, son más bien una actividad co-curricular (Furco, 2011; Phelps, 2012).

Por más que tengan una evidente intención de beneficiar a quienes reciben el servicio, el objetivo principal de los programas de educación de campo suele ser maximizar el aprendizaje de los estudiantes (Furco, 2011). La principal diferencia es que la educación de campo suele referirse al trabajo social y las prácticas suelen estar más enfocadas a las empresas (Phelps, 2012).

A lo largo del texto, hemos explorado diversas categorías que nos han permitido analizar las prácticas de aprendizaje-servicio y su relevancia en los debates actuales. A modo de síntesis, exponemos las principales diferencias entre los programas descritos (ver Tabla 3).

TABLA 3

*Características de los programas de educación experiencial*

	VOLUNTARIADO	SERVICIO COMUNITARIO	PROGRAMA DE PRÁCTICAS	EDUCACIÓN DE CAMPO	APRENDIZAJE-SERVICIO
<b>INTEGRADO EN EL CURRÍCULO</b>	No	Sí, pero no necesariamente relacionado de manera explícita con la materia	Sí, con objetivos claros de aprendizaje	Es un complemento al programa de estudios, pero no está integrado en una asignatura	Sí, dentro de una asignatura
<b>OTORGA CRÉDITOS ACADÉMICOS</b>	No <sup>2</sup>	No necesariamente	Sí	Sí	Sí
<b>ACTIVIDAD ORGANIZADA DE SERVICIO</b>	Sí	Sí	No necesariamente	Sí	Sí
<b>ABARCA UNA NECESIDAD IDENTIFICADA EN LA COMUNIDAD</b>	Sí, como ayuda primaria, que no pretende conseguir cambios estructurales o a largo plazo	Sí, de una manera estructurada y significativa.	No necesariamente	No siempre, y de manera secundaria	Sí
<b>APRENDIZAJES</b>	Espontáneos y no intencionados	Secundarios, aprendizaje sobre la causa con la que colaboran y valores solidarios	Adquisición de habilidades y conocimientos que favorecen su desempeño académico y profesional	Adquisición de experiencia en su campo profesional	Objetivos intencionales de desarrollar habilidades cívicas y profesionales
<b>REFLEXIÓN SISTEMÁTICA SOBRE LA EXPERIENCIA</b>	No necesariamente	Orientada hacia algunos procesos del servicio realizado	Orientada hacia los procesos y resultados académicos.	No necesariamente	Sí

*Nota.* Elaborado a partir de Resch y Knapp (2020).

<sup>2</sup> A pesar de que en Resch y Knapp (2020) se sostiene que el voluntariado no proporciona créditos específicos, cabe destacar que, en las universidades españolas, dichas actividades pueden sí ser consideradas para acumulación de créditos de libre configuración. En cualquier caso, no se vinculan a una asignatura del plan de estudios.

El corolario de lo expuesto es claro. Conforme los programas de prácticas o la educación de campo otorgan más relevancia al servicio a la comunidad, mayor es la proximidad de dichos programas para considerarse como ApS. Paralelamente, lo mismo sucede cuanto más peso recaiga en el aprendizaje académico al diseñar un programa de voluntariado o de servicio comunitario (Regina y Ferrara, 2017). Lo más importante es saber reconocer cuándo una experiencia se está catalogando de aprendizaje-servicio cuando en realidad no lo es. Como recuerda Campo (2008), estas actividades pueden ser modificadas enfatizando ciertos aspectos y convertirse así en excelentes proyectos de ApS.

#### **2.1.4. Las fases de un proyecto de aprendizaje-servicio**

Los programas de aprendizaje-servicio pueden presentar una amplia variedad de objetivos, contenidos y estructuras, existiendo numerosas opciones que se adaptan a las necesidades, preferencias individuales de aprendizaje y recursos de la institución educativa. Así, Resch y Knapp (2020) distinguen las variables que hacen a los proyectos diferentes unos de otros:

- *Niveles de dedicación.* Las leyes del país, la estructura universitaria, o el propio criterio de los/as profesores hace que se creen experiencias puntuales y de corto plazo, actividades para uno o dos semestres, o bien proyectos desarrollados durante varios años.
- *Grado de responsabilidad.* Los/as estudiantes pueden asumir más o menos responsabilidad de acuerdo con las necesidades de los socios de la comunidad y el servicio u objetivos planteados.
- *Integración de la voz del estudiante.* Las experiencias y percepciones del alumnado pueden estar fuertemente integradas en la planificación y en la identificación de las necesidades de un servicio; o simplemente pueden usarse para complementar la información recopilada por otros medios.
- *Objetivos del programa.* Varían dependiendo del ámbito o disciplina concreta (por ejemplo, enfermería, sociología, derecho, matemáticas) pudiendo, además, haber más de una asignatura involucrada en un mismo proyecto, con distintas metas.

Por otra parte, la forma en la que se realiza el servicio también determina el desarrollo de los proyectos (Kaye, 2004). Tradicionalmente se han clasificado los tipos de servicio en tres categorías: directo, indirecto y sensibilización o defensa (*advocacy* en inglés) (Fertman, 1994;

Johnson y Notah, 1999). Más adelante, emerge también una cuarta modalidad denominada “investigación” (Lake y Jones, 2008; Mangas, 2007). A continuación, se detalla cada una de ellas (Resch y Knapp, 2020; Johnson y Notah, 1999; Lake et al., 2015):

- *Servicio directo*: los/as participantes están directamente involucrados/as en situaciones que requieren intervención cara a cara con los beneficiarios.
- *Servicio indirecto*: no hay interacción personal con los/as destinatarios/as, pero realizan acciones que benefician a la comunidad o al entorno, desde una perspectiva más amplia y estructural.
- *Servicio de promoción, sensibilización o defensa (advocacy)*: los/as participantes colaboran con individuos, grupos o personas de la comunidad con el objetivo de abordar decisiones y políticas injustas, así como presentar reclamaciones a organizaciones que no actúan adecuadamente. Su labor consiste en expresar o brindar recursos en apoyo a un tema de interés público, con la intención de generar cambios que van desde la concienciación social hasta la modificación de políticas.
- *Servicio de investigación*: se centra en recopilar y analizar información de diferentes fuentes respecto a un problema o necesidad social, con el propósito de ayudar a otros en su abordaje.

No debemos olvidar que el aprendizaje-servicio debe complementar y mejorar el contenido académico y adaptarse a las necesidades de desarrollo del estudiantado. Por ello, Lake et al. (2015) sugieren, respecto al tipo de servicio, que lo más recomendable es realizar un servicio directo si se trata de la educación preescolar o primaria, pues será más fácil que se beneficien del contacto personal. A medida que los estudiantes crecen y desarrollan habilidades pueden participar en los cuatro tipos de modalidades.

En general, la planificación y ejecución de un proyecto de ApS requiere seguir metódicamente una serie de etapas que permitan asegurar su éxito y maximizar el impacto social y educativo. Antes de explorarlas, merece la pena advertir que cada investigador marca un número y nomenclatura distinta a las etapas de un proyecto. Si nos remontamos al trabajo de Burns (1998) partimos de la base de que cualquier experiencia de aprendizaje-servicio debe desarrollarse en cuatro fases: preparación, acción, reflexión y celebración.

La esencia de esta fórmula se repite a lo largo de subsecuentes clasificaciones, con un énfasis distinto en cada una de sus partes. Algunos autores otorgan gran importancia a la

preparación, incluso añadiendo una etapa de investigación previa para dotar de más rigurosidad al servicio (Burns, 1998), y otros no mencionan explícitamente la fase de celebración (Kaye, 2004). Con el objetivo de unificar las distintas opciones analizadas (Kaye, 2004; Puig et al., 2008; Musa et al, 2017; Batlle, 2018; Burns, 1998), proponemos la siguiente clasificación:

### *1. Investigación*

Constituye la fase primigenia de todo proyecto, los/as docentes se apoyan en sus habilidades de análisis y el pensamiento crítico para revelar las necesidades de la comunidad y averiguar cómo encajan con los intereses y habilidades de los y las estudiantes, además de valorar el propio apoyo de la institución. Por su parte, el estudiantado debe realizar un análisis social sobre el tema, haciendo uso de todos los recursos de los que disponga: medios de comunicación, entrevistas a expertos, encuestas a poblaciones, observación directa y experiencias personales, constituyendo lo que se conoce como “inventario personal”. Los objetivos de esta etapa se pueden resumir en:

- Catalogar los intereses, habilidades y talentos de la comunidad.
- Identificar una necesidad.
- Analizar el problema y establecer un punto de partida para monitorizar el progreso de su solución.
- Comenzar a buscar entidades a las que proporcionar el servicio

En aquellos casos en los que sea la propia comunidad quien identifica la necesidad, sigue siendo obligación del cuerpo docente y del alumnado investigar y respaldar las metas. Una vez concluida esta etapa y decidido quien será la entidad o personal que recibirá el servicio, es también deseable establecer un primer contacto para que todas las partes se presenten y se aseguren de que el servicio es viable.

### *2. Preparación*

La fase de preparación implica la formación sobre el servicio mediante la adquisición de conocimiento y habilidades que se alineen con los objetivos académicos. Se trata de la elaboración de una estrategia de servicio, que incluya responsabilidades y plazos, y que trate de abordar la necesidad identificada para que el plan tenga éxito. La preparación de un proyecto implica:

- Rescatar los conocimientos y habilidades previas.
- Adquirir nueva información que una el aprendizaje con el servicio.
- Preparar los materiales/recursos que se necesitarán.
- Desarrollar un plan con responsabilidades individuales y colectivas, y definir parámetros realistas para evaluar su consecución.
- Establecer roles claros para los/as participantes.
- Tomar contacto con la comunidad.

En esta etapa se logra un mayor entendimiento de las cuestiones que subyacen al objetivo del servicio, y se prepara a los participantes para el desempeño de una acción útil y significativa. Se precisan los aspectos académicos y pedagógicos del proyecto, en tanto que se delimitan los objetivos educativos y su evaluación, dando una respuesta al porqué del proyecto.

Sin embargo, no debe descuidarse la razón social de realizar la actividad, por lo que también se deben atender otras cuestiones relativas a la organización y trámites burocráticos. Naturalmente, la participación en la comunidad entraña una complejidad considerablemente mayor que la docencia realizada en la comodidad de un aula y, entre otras cuestiones, debe detallarse la duración del proyecto, obtener los permisos o autorizaciones requeridas, identificar los recursos o infraestructuras necesarias y otros asuntos respecto a la relación con el receptor del servicio.

### 3. *Acción*

Comprende la implementación del plan diseñado, mediante una de las formas de servicio establecidas (directo, indirecto, sensibilización, o investigación). En esta fase se produce un conflicto cognitivo en el alumnado, en el cual:

- El servicio tiene valor, propósito y significado, se experimentan contextos de aprendizajes únicos con consecuencias reales.
- Se ponen en práctica los conocimientos curriculares previos y los más recientemente adquiridos.
- Se revela el compromiso del alumnado, demostrando su puntualidad y asistencia, su búsqueda de la excelencia en la ejecución del servicio y su esfuerzo por alcanzar los objetivos propuestos.

- Se dan oportunidades de comunicación con personas que normalmente no forman parte del círculo de relaciones, tanto de la comunidad como del alumnado, con lo cual estos ejercitan su empatía y su respeto a la diversidad.

Ante la gran cantidad de estímulos y acciones de alta significación que emergen en esta fase, es necesario un registro detallado y preciso que posibilite un seguimiento riguroso de todo lo que acontece. Esta memoria, además, se convierte en un valioso recurso para la futura comunicación y difusión del proyecto.

Con todo, la fase de acción cataliza el desarrollo de los conocimientos y habilidades adquiridas en los procesos de investigación y preparación. De este modo, los/as estudiantes vislumbran por primera vez el verdadero potencial de su aprendizaje, les permite apreciar y ser testigos de los resultados de sus acciones y se vuelven conscientes de sus capacidades.

#### 4. Reflexión

La reflexión se concibe como un proceso imprescindible y, aunque se suele situar después de la fase de acción, lo cierto es que puede ocurrir durante todo el transcurso del proyecto, no necesariamente de forma consciente, ya que el alumnado está constantemente sometido a estímulos. A través de gran variedad de mecanismos se trata de dar respuesta a preguntas esenciales que surgen a lo largo del servicio. Con una buena reflexión, el alumnado será capaz de:

- Describir sus vivencias y los resultados obtenidos.
- Expresar sus pensamientos y sentimientos en un contexto amplio.
- Contribuir a la mejora del proyecto, generando nuevas ideas e identificando nuevas inquietudes.
- Conectar su servicio con el aprendizaje, dotando además de significado a sus acciones y propiciando su transferencia a otras situaciones.
- Proporcionar y recibir *feedback* en interacción con el resto de los agentes organizadores, lo que fomenta la autoevaluación y facilita oportunidades para corregir y readaptar el proyecto.

Además, sirve también para rendir cuentas del trabajo realizado, en señal de respeto al compromiso contraído con los/as destinatarios/as del servicio. Debe quedar claro que

reflexionar correctamente es un proceso complejo y que la manera de hacerlo determinará la calidad final proyecto, cuestión a la que nos referiremos en el siguiente capítulo.

### 5. *Difusión y cierre*

Una vez concluida la intervención, un elemento esencial para poder cerrar los proyectos es su difusión, exponiendo los resultados a la comunidad. Para ello, resulta útil hacer uso de la documentación, recursos e ideas elaboradas a lo largo del resto de las etapas. Esto constituye un acto de celebración que, ciertamente, impactará en sentimientos como el de autoeficacia y en la formación de vínculos con las entidades.

Con la difusión y cierre se informará y educará a otros, pero también supone la oportunidad para terminar de solidificar el propio entendimiento del alumnado sobre la pertinencia del servicio. En el proceso de transmitir los resultados del proyecto no debe olvidarse que, aunque es importante explicar qué se ha realizado y cómo se ha hecho, la principal finalidad es transmitir por qué se ha hecho.

Para difundir el proyecto se pueden considerar distintas estrategias, entre las que se encuentran:

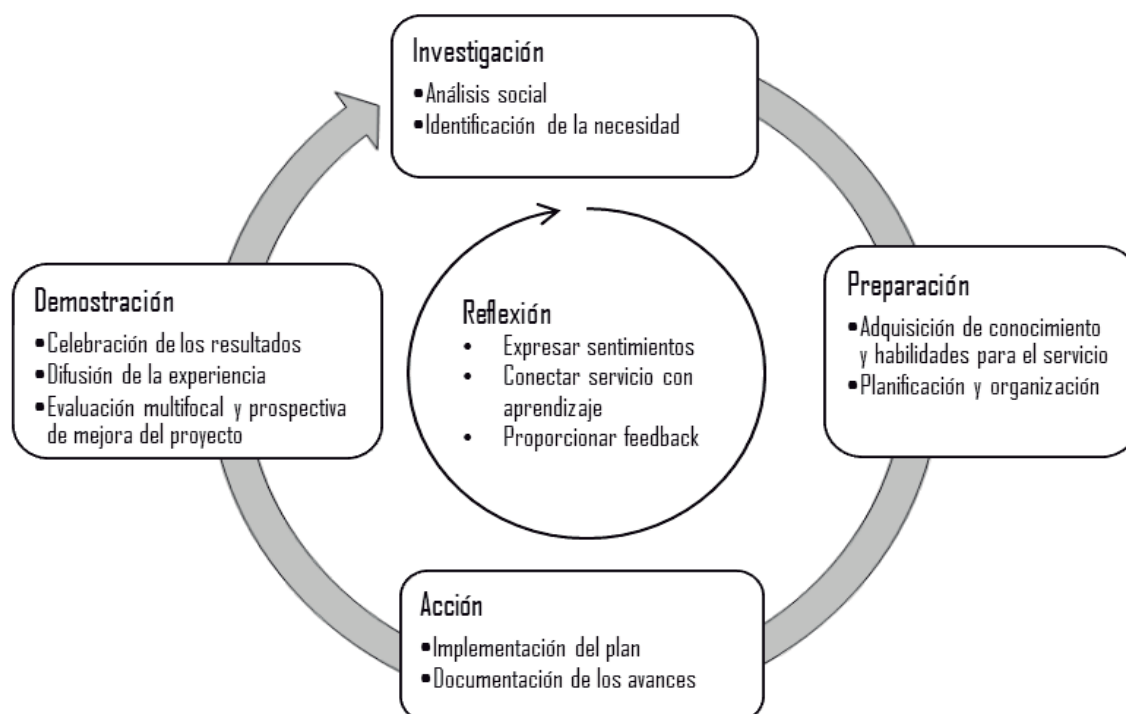
- Informes a compañeros/as, institución educativa, profesorado o miembros de la comunidad.
- Publicaciones en medios de comunicación, tales como periódicos o sitios web.
- Presentaciones o exposiciones en actos sociales.

Esta etapa implica también una oportunidad para poner el broche final a un proyecto, siendo el compendio de todos los procesos de reflexión realizados y evaluando de manera multifocal el progreso del alumnado, el trabajo en red, el trabajo del equipo docente y el mismo proyecto como producto. Con todo ello, se presenta el balance final de la experiencia trazando las perspectivas de futuro del proyecto, bien abogando por la continuidad del mismo – si es susceptible de mejora –, o bien planteando uno nuevo si se han detectado otras necesidades. De esta forma, para Batlle (2018), una celebración es la mejor manera de poner el broche final al trabajo realizado, y es que “preparar y realizar una fiesta puede ser un pequeño proyecto dentro de un gran proyecto” (p.18).

Como se ha expuesto, cada etapa se compone de múltiples fases, cuya secuenciación y énfasis depende de diversas variables como el tipo de proyecto, la edad y madurez del grupo, el trabajo en red con organizaciones sociales, las experiencias previas de los socios, así como la novedad o consolidación del proyecto. No obstante, estas fases no se desarrollan de forma aislada unas de otras. Por ejemplo, durante la fase de acción, el alumnado sigue adquiriendo conocimientos y desarrollando habilidades que se derivan del servicio, lo cual se vincula con las fases de preparación e investigación. Esta interconexión dinámica entre las etapas, que puede adaptarse a las necesidades específicas de cada proyecto, se representa de manera resumida en la Figura 7.

Figura 7

*Las fases de un proyecto de ApS*



*Nota.* Elaborado a partir de Batlle (2018), Burns (1998), Musa et al. (2017) y Puig et al. (2008).

### 2.1.5. Los ámbitos de aplicación del aprendizaje-servicio

Casi al final de este recorrido por la conceptualización del ApS, conviene realizar una breve incursión para analizar las distintas naturalezas o temáticas sobre las que pueden tratar los proyectos. Debemos partir de la base de que enumerar los objetivos que pueden tener las experiencias es una tarea tan inabarcable como desglosar todas las necesidades que pueden

identificarse en la comunidad, más aun considerando las múltiples disciplinas desde las que pueden abordarse. No obstante, presentamos una clasificación de los ámbitos sobre los que suelen actuar estos proyectos (Kaye, 2004; Learning to Give, 2022; Mayor Paredes et al., 2020; Uruñuela, 2018):

#### *A. Preservación y mejora del medio ambiente*

Estos proyectos se originan tras reparar en los problemas medioambientales de las comunidades, y tratan de entender qué recursos afectan positiva o negativamente a la preservación de la naturaleza, los problemas globales del medio ambiente (como la lluvia ácida, el agujero de la capa de ozono, el cambio climático) y preguntarse qué se puede hacer para contribuir a su solución. Conservar la naturaleza, cuidar la supervivencia de las especies y prevenir su extinción requiere concienciación del problema y el estudio de cómo se está abordando, es decir: educación y acción.

Por tanto, los proyectos pueden actuar sobre una rica variedad de temáticas, caso de la promoción de políticas de sostenibilidad ambiental (ahorro energético, reducción de residuos, reciclaje, gestión sostenible del agua, conservación y limpieza del entorno, etc.), o la protección de fauna y flora, con enfoques principalmente basados en la denuncia o sensibilización.

#### *B. Respuesta a las crisis y seguridad de la comunidad*

Constituyen actos de prevención o ayuda, originados tras investigar sobre los potenciales desastres que pueden ocurrir o han ocurrido en un área. Este tipo de proyectos suelen requerir de una previa aproximación histórica a fin de estudiar patrones previos de actuación contra pasadas crisis, de modo que la propuesta aliente nuevas posibilidades de crecimiento para poder afrontarlos de una manera más eficiente.

En general, contemplan servicios relacionados con causas solidarias, de corto y de largo alcance. Pueden dedicarse a cuestiones globales o internacionales, como ofrecer ayuda humanitaria a víctimas de actos terroristas, o realizar eventos de concienciación sobre la paz o el desarme. De igual modo, pueden actuar sobre emergencias como las requeridas ante desastres naturales (terremotos, incendios, etc.) o, en una escala más corta, sobre víctimas de abusos, violencia u otras situaciones que pueden provocar miedo o desamparo a los que lo sufren.

### *C. Relaciones intergeneracionales*

Son servicios que procuran una conexión con las personas mayores y buscan un crecimiento personal para todas las partes. Suelen implicar un intercambio de ayuda, como, por ejemplo, en proyectos de recuperación de la historia local, la provisión de servicios de formación, o la planificación de actividades recreativas.

El aprendizaje-servicio sirve de ayuda a estas personas, pero hace que los/as estudiantes también aprendan de ellas, derriben los estereotipos y conceptos erróneos sobre las personas de la tercera edad y tengan una comprensión más profunda de sus problemas. Adicionalmente, constituyen una vía para la reconexión con la comunidad, dirigiéndose a un sector de la población al que la sociedad de la información y la comunicación ha podido dejar de lado, reduciendo sentimientos de aislamiento y soledad.

### *D. Hambre y pobreza*

Como todos y todas sabemos, el hambre y la pobreza son problemas globales que afectan a miles de millones de personas en todo el mundo. Según Naciones Unidas, hay más de 800 millones de personas que pasan hambre y más de 720 millones que viven en condiciones de pobreza extrema. Quienes están en esta situación carecen de los medios para satisfacer sus necesidades básicas, como la comida, el agua, el abrigo y el acceso a la educación y a la atención médica. El hambre y la pobreza son problemas universales y con muy diversos orígenes (guerras, desastres naturales, pérdida del empleo, facturas médicas, etc.) y los programas de ApS con tal foco buscan identificar estas situaciones y comprobar qué recursos serían útiles para proporcionar una vida mejor a esas personas.

En este caso, el ApS puede ser el medio para indagar y aprender sobre las causas del hambre y los desafíos que enfrentan quienes padecen inseguridad alimentaria, constituyendo una forma de asistencia directa a los y las que luchan contra situaciones extremas. Puede ser un medio para conectar al alumnado con recursos y personal que trabajan para reducir la pobreza en sus propias comunidades.

### *E. Conservación del patrimonio cultural*

El patrimonio no solo está formado por bienes físicos, sino también por valores inmateriales como el simbólico, el histórico o el afectivo, que justifican su preservación. No se trata únicamente de mantener en buen estado ciertos espacios y/o edificaciones, sino también de atesorar los valores que los hacen importantes.

Para proteger el patrimonio, el aprendizaje-servicio puede versar sobre actividades que impliquen la recuperación de construcciones de valor histórico, la difusión y el fomento del conocimiento del patrimonio y otras colaboraciones en proyectos relacionados. Esto requiere un esfuerzo constante – con la investigación en un papel central – para comprender mejor qué es el patrimonio y qué lo hace valioso.

### *F. Equidad, justicia e inmigración*

El aprendizaje-servicio ayuda en la consideración de problemas de igualdad, al crear oportunidades para que personas de todos los orígenes se reúnan y trabajen hacia un objetivo común. Puede ser un modo de romper barreras y estereotipos y crear una comunidad más inclusiva y comprensiva, proporcionando una plataforma para el debate y la acción.

No son pocos los desafíos que enfrentan los/as inmigrantes cuando intentan integrarse en una nueva comunidad: barreras idiomáticas, diferencias culturales o la falta de oportunidades sociales y económicas. Además, también pueden enfrentarse a la discriminación y los prejuicios de los miembros de una comunidad.

El aprendizaje-servicio puede hacer que los/as estudiantes aprendan y se relacionen con personas de diferentes culturas. Con ello, desarrollarán la comprensión de sus experiencias y perspectivas, con la posible reducción de sus prejuicios. De lo que se trata es de superar diferencias de lenguaje, experiencia y cultura para aprender y crear una comunidad más inclusiva y diversa.

### *G. Promoción de políticas de igualdad de género*

El aprendizaje-servicio puede desempeñar un papel fundamental en el movimiento feminista y en la lucha por la igualdad de género. Además, es posible abordar las necesidades del colectivo

LGTBI desde un enfoque educativo y trabajar en la eliminación de la discriminación en el ámbito social. Asimismo, contribuye al fomento de la solidaridad entre colectivos y la creación de redes de apoyo.

Por ejemplo, el alumnado podría colaborar con una organización local que brinde servicios a mujeres que son víctimas de violencia de género. A través de esta colaboración, los participantes aprenderían sobre los desafíos que enfrentan las mujeres en esta situación, participar en actividades de sensibilización y trabajar en favor de políticas de igualdad de género en la comunidad.

#### *H. Promoción de la salud*

El aprendizaje-servicio ofrece la oportunidad a los/as estudiantes de que aprendan y participen en actividades relacionadas con la salud, lo que a su vez puede ayudarlos a desarrollar una mejor comprensión del sistema de atención médica y de los desafíos que enfrenta. Servirá para que adquieran habilidades y conocimientos importantes relacionados con la atención de la salud.

En general, proporcionan atención a las poblaciones desatendidas, apoyan directamente a personas con problemas de salud, o aumentan la conciencia sobre problemáticas – como por ejemplo las enfermedades de transmisión sexual, adicciones, o trastornos alimentarios – y promueven comportamientos saludables.

#### *I. Acompañamiento a la formación y la lectura.*

Abarca una serie de actividades destinadas a apoyar a personas con dificultades instructivas, especialmente en el ámbito de la lectura. Si bien las tareas más comunes son ayudar a quienes tienen dificultades para leer, también se pueden desarrollar otras acciones, como la creación de libros, la realización de actuaciones para fomentar el entusiasmo por la lectura, y ofrecer asistencia a personas con dificultades para expresarse en una lengua distinta a la suya de origen.

#### *J. Atención a necesidades especiales y discapacidades*

El ámbito del aprendizaje-servicio abarca también la atención a las necesidades especiales y la discapacidad. Entre otros casos, en este campo se encuentran los servicios de cuidado o

intervención dirigidos a personas con discapacidad física o psíquica, así como la atención a alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Por ejemplo, al colaborar con una organización local que brinda servicios a personas con discapacidad, los estudiantes tienen la oportunidad de aprender sobre el funcionamiento de la organización mientras ofrecen un valioso servicio a las personas con las que interactúan. Durante la experiencia, pueden adquirir conocimientos sobre las distintas formas de discapacidad, desarrollar empatía y habilidades para trabajar con personas que tienen necesidades específicas, y promover la inclusión en la comunidad.

## **2.2. EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA UNIVERSIDAD ACTUAL**

Tras la panorámica histórica y conceptual ofrecida sobre el aprendizaje-servicio, es hora de examinarlo propiamente en el marco de la educación superior y ver sus virtudes e inconvenientes. Es difícil negar lo edificante de esta metodología, ya que pretende la mejora de un aspecto de la sociedad, bien sea con ayuda de un modo directo o proporcionando un recurso específico. Surge aquí la pregunta de si esta corriente es apropiada para la educación de nivel superior y, más importante, si encaja en el cauce por el que discurren los actuales discursos universitarios. Es posible cierto optimismo, puesto que cuando nos ocupamos de sus orígenes tuvimos ocasión de comprobar el papel de las universidades en su difusión e institucionalización. Además, las definiciones y conceptualizaciones que hemos planteado sobre aprendizaje-servicio no especifican que sea mejor desarrollarlas en un nivel educativo u otro.

En cualquier caso, la Universidad es una institución cuya acción tiene bastante que ver con su contexto geográfico e histórico. La institución universitaria más tradicional concebía el saber de una manera jerárquica y etaria, y consideraba que su función era la de proteger, preservar y difundir el conocimiento a los estudiantes, de modo que éstos pudieran convertirse, a su vez, en guardianes de la tradición. En el paradigma que este enfoque suscita, el docente era el depositario de un saber acabado al que el/la discente tenía que acercarse reverentemente, el aula se concebía como el lugar de una enseñanza magistral, y la enseñanza como un acto de transmisión de contenidos de unos a otros (Santos Rego, Lorenzo et al., 2020).

Este modelo universitario de “torre de marfil” se caracterizaba, asimismo, por una visión elitista del conocimiento, que era considerado como algo al alcance de unos pocos, que podían comprenderlo y utilizarlo de forma apropiada: era un bien precioso que debía ser protegido de los profanos, y la universidad era el lugar donde se le podía dar el mejor cuidado, atención y preservación (Tapia, 2008).

Sin embargo, a partir de la segunda mitad del siglo XX este modelo comenzó a ser cuestionado, tanto por el propio entorno académico como por el resto de la sociedad. Se hizo cada vez más evidente que la universidad no podía continuar estando aislada de la vida social, y que debía adaptarse a los nuevos tiempos. En este contexto, surgieron nuevas formas de entender su papel y se comenzó a hablar de ella como una institución al servicio de la comunidad, y no al revés (Campo, 2008). En consecuencia, se enfatizó la necesidad de que cumpliera una función más activa en la vida cotidiana de personas ajenas al entorno académico, arropada bajo la idea de que el conocimiento no es un bien estático, sino un producto dinámico de la actividad humana.

Buena parte del impulso de esta concepción holística y general de la educación superior en Europa se debió a la adopción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que lleva desarrollándose y evolucionando con la participación de los Ministerios de Educación desde la declaración de la Sorbona en 1998 (Comisión Europea, 2015; Santos Rego, Mella-Núñez et al., 2020).

La Declaración de la Sorbona, a pesar de ser un hito, no fue el punto de partida del EEES, sino que ésta comenzó a implementarse un año después con la aprobación de la Carta Europea de Educación Superior (1999). A partir de entonces, se fue dando forma al movimiento que conocemos hoy día: en 2004 se aprobó la Declaración de Berlín y, en 2005, la Comunidad Europea aprobó la Estrategia de Lisboa, que fijaba como objetivo convertir a Europa en la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo.

En términos generales, el EEES se fundamenta en cuatro pilares: 1) Calidad, que busca la excelencia de la educación superior a nivel europeo; 2) Compatibilidad, esto es, la necesidad de que la educación superior europea sea consistente con el mercado laboral y las necesidades de las empresas.; 3) Cooperación, que defiende que las universidades europeas interactúen entre sí.; y 4) Movilidad, que persigue que los/as estudiantes puedan estudiar en cualquier país.

No cabe duda de que la implantación del EEES supuso dar pasos de gigante hacia la mejora de la educación superior y su adaptación a las demandas de la sociedad. Sin embargo, Jover y González-Geraldo (2013) recuerdan que ninguna innovación educativa es eterna y que el periodo de desarrollo y consolidación del EEES se produjo a lo largo de la primera década del nuevo milenio. Sin dejar de lado los pilares que edificaron y justificaron su creación, lo que ahora tenemos es un periodo de reestructuración, autoevaluación y nuevos horizontes (Fernández et al., 2014, Fernández-Salineró, 2014).

Caminando, pues, por la senda ya realizada, la universidad y toda la comunidad educativa se encuentra inmersa en un momento clave para autoevaluarse y plantear su acción futura. Por su parte, los países que componen el EEES son conscientes de que sería pretencioso considerar que el trabajo está acabado. Para ello, basta con revisar la última declaración, proveniente de la reunión celebrada en Roma en el año 2020 (*European Higher Education Area, 2020*), donde se proponen las siguientes líneas de acción para la presente década:

- Aportar soluciones a los cambios a los que se enfrenta la sociedad, lo cual implica el compromiso entre las instituciones de educación superior y la comunidad para emprender actividades conjuntas, mutuamente beneficiosas y socialmente responsables.
- Adaptar los conocimientos, habilidades y competencias que promueven las instituciones de educación superior para que sean capaces de responder a los desafíos, y desarrollen las oportunidades que trae la nueva década. Se debe innovar para dar cabida en el currículo al desarrollo de actitudes emprendedoras, así como la capacidad de análisis, liderazgo, trabajo en equipo y resolución de problemas.
- Flexibilizar la hoja de ruta que puede seguir el estudiantado en la educación superior, desarrollando, implementando y reconociendo unidades de aprendizaje pequeñas, alternativas a los programas de grado, que permitan a los estudiantes trabajar en habilidades concretas, tanto profesionales como culturales.
- Apoyar a las instituciones de educación superior para seguir implementando el aprendizaje y la enseñanza centrados en el estudiante. Las recomendaciones comprenden un mayor apoyo para todos los estudiantes, sin olvidar al personal docente y no docente.
- Fomentar el uso de tecnologías digitales para el aprendizaje, enseñanza y evaluación, así como para la comunicación académica y la investigación. Se propone motivar el

desarrollo de habilidades para la comunidad universitaria y proporcionar acceso abierto a la ciencia y a la educación, a fin de facilitar el intercambio de conocimiento.

Estas medidas suponen una atractiva forma de postular el modo en que el desarrollo de valores y la dimensión ética del aprendizaje pueden integrarse con la educación universitaria, contribuyendo así a la formación de ciudadanos competentes en multitud de ámbitos (Santos Rego, Lorenzo et al., 2020). En tal dirección, Martínez (2008) propone una educación que fomente la preparación para el mercado laboral; la preparación para la vida como ciudadanos activos en una sociedad democrática, el desarrollo personal, y el mantenimiento de una amplia y avanzada base de conocimiento.

Así las cosas, lo que se demanda actualmente es que la educación superior profundice en su reflexión sobre la funcionalidad de mantener una formación carente de flexibilidad o focalizada únicamente en lo académico, amén de su impartición sin asumir de modo alguno pedagogías activas u otras metodologías innovadoras que pongan por delante la calidad del aprendizaje discente antes que la propia enseñanza profesoral (Coelho y Menezes, 2021; González, 2006).

Por lo que respecta al aprendizaje-servicio, podemos distinguir dos aspectos vinculados a este modelo universitario. Por una parte, la asunción del conjunto de valores y principios éticos que guían a las universidades en su compromiso con la sociedad y que convergen en la llamada Responsabilidad Social Universitaria (RSU) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Por otra parte, la necesidad que tiene la educación de considerar el componente utilitarista de su formación, en tanto que debe crear personas competentes, capaces de desenvolverse en el mercado laboral. Antes de conectar explícitamente el ApS con estas dos misiones, conviene profundizar en cada una de ellas.

### **2.2.1. La responsabilidad social de la universidad**

Como institución, la Universidad no es ajena a la responsabilidad social. Esta demanda se justifica por ser un organismo financiado por la propia sociedad y tener la obligación de preparar individuos que sean profesionales y responsables en un mundo social complejo (Martínez, 2008). La acción universitaria ha estado condicionada en su relación comunitaria por una cierta “performatividad” en la que las actividades solo se valoran por lo que producen, adoptando un enfoque que podríamos tildar de mercantilista, toda vez que está dominado por

tres valores interrelacionados: materialismo, individualismo y competitividad (Astin, 1993). Al fin y al cabo, a pesar de no portar la etiqueta oficial de “empresa”, la universidad posee una capacidad de impacto que se asemeja considerablemente a la que puede tener una entidad empresarial.

Sin embargo, para Santos Rego (2013) es justo reconocer a la universidad como parte de una sociedad civil que ha ido esforzándose por educar en democracia a las nuevas generaciones, lo cual se ha fortalecido en los últimos decenios, incorporando principios de compromiso social y sostenibilidad.

Con esta filosofía, se potenció la formación de personas que sean conscientes del valor del esfuerzo, el respeto a la libertad y la responsabilidad por los bienes comunes, ayudando, de alguna manera, a construir la comunidad a la que pertenecen. Esto es algo con lo que D’Agostino (2008) concuerda, añadiendo que estas medidas deben impulsarse a través de un esfuerzo conjunto de profesorado, estudiantes y comunidad, quienes deberán aportar lo mejor de cada uno para cubrir necesidades y abordar problemas, sin olvidar tampoco los movimientos sociales externos a la universidad.

En este orden de ideas el concepto tradicional de extensión universitaria se ha visto enriquecido y reemplazado por “Responsabilidad Social Universitaria” (RSU). Esta corriente alude a la responsabilidad de cada universidad en cuanto a los impactos sociales y ambientales que pueda ocasionar. Resulta evidente que la RSU abre la puerta a temas de capital importancia en un nuevo modelo universitario al que le importa la sociedad, pero, para no caer en contradicciones, Vallaeys (2014) apunta que:

- La acción social no es un añadido de la institución en su misión de extensión, no constituye un hecho solidario, sino que su gestión debe concebirse como una parte integrada en la docencia y la investigación.
- No se trata tanto de un compromiso, como un deber de dar respuesta, en la medida de sus posibilidades, a necesidades o problemas sociales, si la propia sociedad lo acepta en un ejercicio de corresponsabilidad mutua.
- Su motivación final no es la formación de profesionales y producir investigaciones, sino que es legitimar estos dos pilares, con la formación de egresados legítimos – que no legales – y con investigaciones no sesgadas por intereses de ciertos sectores.

- Por último, la universidad debe estar abierta a la crítica sobre su impacto y a la autorreflexión sobre su legitimidad e identidad para con la sociedad.

Además, la RSU tiene implicaciones a distintos niveles. A nivel local, las instituciones de educación superior tienen el compromiso de enseñar a los estudiantes a ser ciudadanos activos y comprometidos en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria; a nivel nacional, de formar a los futuros ciudadanos y ayudar a moldear el futuro común; y, por último, a nivel internacional, a preparar al alumnado para que puedan participar de manera efectiva en un mundo cada vez más globalizado.

Y es que, si a la universidad se le atribuye esta misión cívica es porque “es un contexto adecuado para el estudio, la deliberación, el encuentro, la convivencia y, naturalmente, la participación en sus diversas formas” (Santos Rego y Lorenzo, 2010, p. 3). La colaboración activa entre universidad y comunidad nace de un punto de vista ético, basado en el respeto mutuo y en el coaprendizaje, buscando impactos sociales más positivos y dando soporte a la autonomía docente e investigadora en la mejor tradición de la institución (Chapman, 2006; Domínguez y López, 2009).

Es clave, por tanto, que la universidad tiene la oportunidad de dar respuesta a los problemas sociales, cívicos, morales y económicos más críticos. Sin embargo, al ser una instancia cambiante, impera una continua renovación de su compromiso y liderazgo, lo que incide en su revitalización moral e intelectual (D’Agostino, 2008; Santos Rego, 2016).

Para Naval (2008), la acción social universitaria se sintetiza en tres vías de actuación: sus relaciones con la realidad externa, la docencia centrada en tal realidad y su actitud de servicio, y la participación en la vida universitaria y de la comunidad. Precisamente, citando a Santos Rego (2013), la clave del éxito educativo reside en mantener un flujo bidireccional de transferencia de conocimientos y destrezas en el aula y la comunidad, lo que ha de materializarse en una mejor preparación para el devenir de los egresados.

Nos referimos ahora al trabajo de Mangas y Martínez-Odría (2012) para delimitar los objetivos sobre los que la formación universitaria puede calibrar su impacto social:

- Asumir la responsabilidad social como un entorno privilegiado de conocimiento, para lo que es necesario contar con la participación de toda la comunidad educativa universitaria.

- Desarrollar herramientas, metodologías innovadoras y líneas de intervención en torno a las distintas disciplinas.
- Difundir los resultados de los progresos que se van dando.
- Favorecer la intercomunicación entre instituciones y disciplinas.
- Formar en igualdad de oportunidades a una ciudadanía activa, capaz de intervenir de forma crítica y responsable en la vida pública, y de contribuir al bienestar social y al desarrollo sostenible de la sociedad.
- Fomentar el desarrollo de actitudes autónomas en el estudiantado, animándolos/as a reflexionar críticamente y a planificar responsablemente su toma de decisiones personales, sociales y profesionales.
- Proporcionar las herramientas necesarias para poder intervenir de manera efectiva en el diseño y desarrollo de soluciones susceptibles de tener un impacto positivo en la sociedad y el medio ambiente.
- Definir los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para formar y orientar desde la responsabilidad social.

De todo ello, se deduce que la RSU ha de luchar contra la pasividad discente. Es por ello que la investigación ha de indagar en sus causas y buscar medios para fomentar un aprendizaje activo. Lo cual recomienda invertir en la formación humanística, antropológica y ética del alumnado. Naval (2003) considera que, para ayudar en la formación de ciudadanos europeos del siglo XXI, la universidad debe formar ciudadanos democráticos con derechos subjetivos y derechos de participación política que les permitan ser sujetos responsables – a largo plazo – de una comunidad.

Y si hablamos de RSU, no podemos dejar de mencionar la educación para la sostenibilidad (EDS) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En el año 2000, Naciones Unidas suscribió los Objetivos del Desarrollo del Milenio, con el fin de mejorar las condiciones de vida de la sociedad de forma sostenible. A pesar de los avances obtenidos, algunos problemas persistentes llevaron a que la Asamblea General de la ONU aprobara en 2015 los ODS como parte de la Agenda 2030. Son 17 los objetivos y tienen como propósito fomentar acciones sostenibles y reflexionar sobre su impacto social, económico y ambiental. En tal sentido, se puede afirmar que abordan los desafíos más apremiantes de la humanidad, caso de la pobreza, la desigualdad, el cambio climático o la degradación ambiental (Cebrián et al., 2019).

Es menester subrayar que el estado actual de estos indicadores sociales es preocupante, por lo cual los ODS se consideran la clave para lidiar con esta situación, más aún si reparamos en las investigaciones que aseguran que, de no alcanzar los objetivos en el horizonte del año 2030, los daños serán irreparables y el futuro del planeta incierto (García Laso et al., 2019). Bajo esta premisa, lo que urge es una transformación profunda de los sistemas y estructuras si queremos lograr un cambio rápido y efectivo.

Ahora bien, si hablamos de organismos capaces de impulsar la consecución de los objetivos, no podemos obviar el papel de las instituciones educativas. Es indiscutible que la educación es un pilar fundamental para afrontar los desafíos globales, al brindar las habilidades, conocimientos y valores. En este contexto, la universidad, como institución que ha servido a la catalización del desarrollo social, cultural y económico, desempeña un rol crucial, máxime cuando proporciona una educación relevante, equitativa y sostenible.

Es oportuno, pues, mencionar la iniciativa "Educación 2030", incluida en la Agenda 2030 de la UNESCO, cuya motivación básica es asegurar una educación inclusiva y de calidad, ofreciendo oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todas las personas. Esta iniciativa se fundamenta, en gran medida, en el ODS 4 (Educación de Calidad) y tiene como objetivo crear un marco de acción efectivo para implementar los compromisos y convertirlos en realidades (Arquero-Avil et al., 2020). A este respecto, es también útil referenciar el documento de la *Sustainable Development Solutions Network* (SDSN - Australia/Pacific, 2017) "Cómo empezar con los ODS en las universidades", donde se establece que las principales estrategias para educar en sostenibilidad deben:

- Dotar al alumnado de habilidades transversales y competencias claves relevantes para abordar los ODS y entender su propósito y marco en el que se insertan, como el pensamiento sistémico, pensamiento crítico, autoconciencia, resolución integral de problemas, pensamiento creativo, responsabilidad social, y habilidades de colaboración y asociación.
- Empoderar y movilizar a la juventud a través de la integración de los ODS y la Educación para la Sostenibilidad (EDS) en la educación de grado y posgrado, y en la investigación. Asimismo, desde el marco universitario deben promoverse iniciativas en línea con los ODS que inviten a la reflexión y la actuación, creadas teniendo en cuenta al estudiantado.

- Ofrecer formación académica y profesional completa, estimulando el aprendizaje a lo largo de la vida. Esto incluye el establecimiento de alianzas con el tejido empresarial u otras entidades para averiguar las tendencias de empleabilidad.
- Mejorar las capacidades de estudiantes y profesionales en países en desarrollo, al efecto de abordar los desafíos relacionados con los ODS. Para ello, resultará útil involucrar a estudiantes internacionales y establecer relaciones de intercambio con universidades de países en desarrollo.

Así pues, educar en la sostenibilidad implica necesariamente adquirir y reconocer valores, junto a habilidades tanto técnicas como sociales, lo que es posible por medio del aprendizaje participativo en el entorno próximo (García Laso et al., 2019). Para ello, Martín-Sánchez et al. (2022) y Martínez-Usarralde et al. (2019) añaden que la acción universitaria debe alentar la conexión entre el estudiantado y la comunidad, un aspecto consustancial a la realización de proyectos de ApS.

En resumen, el alumnado de la universidad del siglo XXI al que hay que tender es aquel que: “a) participa, no es indiferente e indaga causas y porqués; b) está orientado a la justicia, a la solidaridad, al bien común; y c) tiene un vivo sentido de la libertad y la responsabilidad personales.” (Naval, 2008, p. 63).

### **2.2.2. La universidad como promotora activa del empleo**

Dejando a un lado la proyección cívico-social, el otro gran reto de la Universidad en el siglo XXI ha sido el cambio de enfoque metodológico a propósito del panorama socioeconómico y, en este escenario, pocos términos han alcanzado la notoriedad del que hoy se reconoce al de “empleabilidad”. García-Álvarez et al. (2022) identifican dos razones principales para su consideración en esta esfera. En primer lugar, la responsabilidad social que tienen estas instituciones educativas en la preparación de sus estudiantes para el mundo productivo de hoy y del futuro, trazando vínculos entre los enfoques del ámbito académico y los del estrictamente económico, pensando en la formación de los estudiantes. En segundo lugar, la necesidad de adaptar los planes de estudio a la educación para la empleabilidad, con el fin de formar profesionales cualificados, útiles y empleables.

Desde luego, hablaremos de empleabilidad y lo haremos en sentido amplio, apoyándonos en la definición de Clarke (2017), quien considera que es:

Una construcción heterogénea que comprende el capital humano, social y los comportamientos y atributos individuales que sustentan la empleabilidad percibida de un individuo, en un contexto de mercado laboral, y que, en combinación, influyen en los resultados laborales. (p. 9)

Más allá de preparar a los estudiantes para el mercado laboral, la atención se centra en las capacidades de las personas para contribuir a la sociedad de diferentes maneras y en distintos contextos durante el transcurso de sus vidas, lo cual nos sitúa en una formación con proyección social y cívica.

Bajo esta premisa, no cabe duda de que educar en y para la empleabilidad puede considerarse un objetivo integral y transversal. Del mismo modo, tampoco debe extrañar que el proceso de Bolonia haya otorgado al reto de la empleabilidad una presión mayor en las políticas dirigidas a la educación superior, designando objetivos específicos en las iniciativas del EEES, cuya proposición básica es, esencialmente, el fundamento y validación de destrezas asociadas al empleo de los egresados.

Más aún, Martínez-Clares y González-Lorente (2019) determinan que estas medidas configuraron el escenario perfecto para que la universidad conociera de primera mano las demandas del sector empresarial, a fin de diagnosticar si la preparación que ofrece es la adecuada.

Bajo este planteamiento, que si bien en primera instancia puede parecer superficial, se esconde una discusión intelectual más profunda, de corte filosófica, nacida en un contexto gobernado por la incertidumbre de un mundo cada vez más globalizado, y cuya agenda incluye el siempre complejo cometido de dar respuesta a las grandes problemáticas del planeta, tratando de averiguar las directrices de cómo adaptar la universidad a lo que precisan estudiantes y sociedad en general.

Conviene que refiramos las motivaciones del alumnado, pues sus principales razones para hacer carrera universitaria contemplan dos vías: como fuente de una realización vocacional en la que el camino está colmado de experiencias significativas; y como una plataforma en la que la obtención de un grado catapulte sus oportunidades laborales, asegurando una posición en la fuerza laboral del país y la promesa de un mejor proyecto de vida (Noah y Aziz, 2020).

Es claro, por tanto, que la universidad ha de atender de manera abierta o subrepticia a la influencia que el mercado tiene en la misión de la educación superior y en su desarrollo para un determinado contexto social, y, desde luego, también económico. En concreto, es en este último plano donde entra en juego la teoría del capital humano, estrechamente relacionada con las decisiones sobre políticas de formación y educación para los individuos de un territorio.

Así pues, si consideramos al ser humano como una forma de capital que se construye a través de la educación, la capacitación y la experiencia laboral, entonces el individuo se puede valorar en términos de habilidades y conocimientos, a modo de inversión en el futuro productivo y ocupacional (Lagarda, 2001).

Sin embargo, en la práctica, Ávila y Aguirre (2005) indicaban que los índices de ocupación, tipos de contrato y de salarios son un constructo heterogéneo entre los distintos sectores laborales - e incluso sorprendentemente, dentro de un mismo sector – cuya variabilidad no puede subrogarse exclusivamente a una mejor o peor formación. Además, la fragmentación del mercado de trabajo implica la coexistencia de trabajadores con condiciones salariales y laborales tan distintas que les resulta imposible competir entre sí.

En cualquier caso, no cabe duda de que la inestabilidad de la esfera sociolaboral provoca incertidumbre en el desarrollo profesional de los egresados. La otrora suficiencia de la cualificación técnica universitaria como única rúbrica de la empleabilidad, sucumbe a unas demandas complejas en tanto que la inserción laboral no solo depende ya de un nivel educativo adecuado, sino que queda también a merced de las condiciones macroeconómicas del país, las políticas de empleo, la alta competencia debida al mayor número de titulados y, no menos importante, de las cada vez más elevadas exigencias de los/as empleadores/as (García-Álvarez et al., 2022; Martínez-Clares y González-Lorente, 2019; Noah y Aziz, 2020; Succi y Canovi, 2019).

Evidentemente la academia, aunque poderosa, no puede actuar directamente sobre estas variables. No obstante, sí que pueden constituir un punto de referencia sobre el cual pivote su acción, con el objetivo de mejorar la calidad de la formación, pero también reparando en la satisfacción del alumnado con la institución, para que no decaiga la confianza que depositan en ella (Succi y Canovi, 2019). De manera tajante, Vivas (2009) declara que una Universidad que solo ofrece una formación genérica, impráctica e inflexible no está preparando a los estudiantes para el mercado laboral moderno.

Recientemente, los discursos más utilitaristas y críticos van en la dirección de señalar la ineficiencia de la universidad para adaptarse a estas demandas, y ello pese al alto número de graduados (Noah y Aziz, 2020). Aún hoy día todavía resulta difícil ver a la institución universitaria, juventud y empleadores como una tríada que se entiende, ya que parecen, más bien, elementos que actúan en universos paralelos (Hanesová, 2021; Succi y Canovi, 2019).

Huelga decir que la deriva de esta controversia en la era postindustrial y la evolución de la economía del conocimiento, en última instancia, reforzará una pregunta radical sobre la relación entre la educación superior y la empleabilidad de los graduados, que sin duda la impulsa (OCDE, World Economic Forum, ...). A efectos prácticos, lo que se pretende es que la educación superior complazca las demandas del sector laboral, favoreciendo oportunidades de que el estudiantado desarrolle destrezas que sirvan a tal coyuntura: emprendimiento, aprender a aprender, solución de problemas de forma creativa, trabajo en equipo, iniciativa, resiliencia, o adaptación a la diversidad cultural (Corominas Rovira et al., 2006; Santos Rego et al., 2022; Succi y Canovi, 2019), competencias que favorecen la empleabilidad y que, sin embargo, no siempre se encuentran en los egresados (Morga y Clares, 2020; Noah y Aziz, 2020).

Al respecto, hay que apreciar también las investigaciones con nombre propio y que funcionan como nexo entre universidad y empleo, caso de los proyectos *REFLEX* y *PROFLEX*, en Europa y Latinoamérica, respectivamente, que arrojaron luz sobre la situación de los graduados en el mercado laboral. De interés es también la iniciativa de la Unión Europea conocida como el proyecto *Tunning*, para mejorar la calidad de la educación, con “la armonización de las estructuras y programas educativos respetando su diversidad y autonomía” (Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación [ANECA], 2008; Cano y Fernández, 2016). En el caso español merece la pena mencionar el informe del Observatorio de Innovación en el Empleo (OIE, 2014), dando cuenta de la cruda realidad laboral de los egresados en el país y el alto descontento de los empleadores con respecto a sus demandas.

### 2.2.3. La acogida del aprendizaje-servicio en la educación superior

Trabajar simultáneamente en proyectos comunitarios y en la empleabilidad de los/as estudiantes puede parecer un desafío. Por ello, es fundamental establecer una conexión entre ambos aspectos si deseamos una educación universitaria de calidad y con un enfoque más social. Pero

tal interconexión no solo depende del concepto actual de la formación universitaria, sino que se precisa apostar por la cohesión social en lugar de la mera competitividad (Martínez, 2006). En este sentido, importa repensar y reevaluar los planes de estudio pensando en equilibrar las necesidades sociales y profesionales (Morga y Clares, 2020).

Cabe decir que la integración de proyectos comunitarios y el desarrollo de habilidades y competencias profesionales no solo beneficia a los/as estudiantes, sino también a la sociedad en su conjunto. Esta combinación promueve una formación integral, fomenta el compromiso cívico y contribuye al desarrollo de una ciudadanía activa y cuidadora de su entorno (Santos Rego et al., 2017).

La educación tradicional, basada en la supremacía de la actuación del profesorado es catalogada por Sigmon (1970) como una forma de alienar en la que confluyen tres deficiencias:

- En primer lugar, su incapacidad para reconocer que el aprendizaje es una constante en la vida humana.
- En segundo lugar, la falta de énfasis en cualquier tipo de experiencia intercultural.
- Por último, la falta de compromiso con la formación de personas seguras de sí mismas, lo que repercute en la falta de iniciativa de los/as estudiantes.

Ahora bien, todo lo dicho hasta aquí ha de traducirse en una respuesta razonable de la universidad en términos metodológicos. Es decir, la práctica docente y los procesos de enseñanza y aprendizaje han de articularse bajo principios pedagógicos que permitan un adecuado desarrollo de competencias por parte del alumnado, basándose en el contacto con la realidad profesional y en su trabajo autónomo como soporte para construir conocimientos de utilidad social (Santos Rego, Ferraces Otero et al., 2020).

Por y para ello es indispensable utilizar, de una forma bien planificada y estructurada, recursos y ayudas innovadoras donde encuentren un hueco los programas de aprendizaje-servicio, en tanto que postulan que el estudiante debe ser un agente activo en su educación, abogando por la movilidad y la diversidad en un mundo globalizado (Martínez Domínguez et al., 2013; Opazo et al., 2016; Santos Rego et al., 2018).

En particular, la metodología resulta especialmente indicada en la educación superior, ya que añade una serie de novedades en el proceso de aprendizaje habitual en la institución, que ayudará a paliar ciertas necesidades de la universidad (Ramaley, 2000; Rodríguez-Izquierdo, 2018):

- Asegurar la sostenibilidad financiera y obtener apoyo de grupos externos.
- Mejorar el plan de estudios, priorizando la calidad del aprendizaje de los estudiantes.
- Crear una cultura institucional más favorable al cambio-

Hay muchas y buenas razones por las que el aprendizaje-servicio es capaz de contribuir a una buena educación universitaria. Antes incluso de que el EEES fuese una realidad, los trabajos de Chickering y Gamson, (1987) y Hatcher (1997) identifican una serie de potenciales beneficios en la universidad derivados de estas experiencias, entre los cuales se incluyen el trabajo en equipo, el uso de técnicas efectivas, la generación de expectativas altas, la valoración de la diversidad, la integración de la experiencia personal, la reflexión y la adopción de un enfoque investigativo.

Pero la educación superior no solo abarca la formación de futuros graduados, y no resulta lógico descuidar a aquellos que, tras obtener el título, quieren continuar con su formación en opciones de postgrado. El aprendizaje-servicio es especialmente adecuado para este alumnado egresado, pues se trata de un colectivo con un perfil particular (Calpito, 2012): son mayores de edad, sus metas académicas son diferentes y, con frecuencia, tienen responsabilidades familiares o laborales. La metodología puede actuar intencionalmente para aliviar grandes cargas de trabajo y fechas límite que acentúan el estrés del alumnado, con una actividad que, dispuesta correctamente, no solo no sacrifica la eficacia del curso, sino que tiene la capacidad de reflejarse en unos resultados de aprendizaje palpables y más significativos. El profesorado también demuestra un activo interés por incorporar la metodología, pese a las dificultades prácticas o técnicas que pueda entrañar (Nielsen, 2016).

Además, no olvidemos que la introducción del crédito europeo ha supuesto un cambio importante en la educación superior, pasando de un enfoque centrado en la docencia a otro centrado en el aprendizaje del estudiante. Este nuevo modelo necesita de un mayor acompañamiento y tutoría al alumnado en pos de un aprendizaje autónomo y significativo, y es aquí donde el aprendizaje-servicio cobra fuerza como una de las estrategias de apoyo más eficaces (Gezuraga y Malik, 2015).

Tras lo expuesto, no es ninguna osadía afirmar que el aprendizaje-servicio es una pedagogía adecuada a las demandas actuales de la universidad. A mayor abundamiento, Mayor Paredes et al. (2020) afirman que estas prácticas:

- Contribuyen a la calidad educativa, dado el poder que cabe atribuir a la experiencia directa.
- Forman ciudadanos activos.
- Son inclusivas, pues promueven el compromiso activo de personas con diversas capacidades.
- Fomentan las redes de la universidad con organizaciones y conectan las instituciones universitarias con el mundo.
- Cambian la visión social de los/as estudiantes, al sentirse protagonistas capaces de intervenir.

Además, Campo (2008) acentúa la necesidad de actividades como el aprendizaje-servicio para la Educación Superior, al ser apropiadas para desarrollar competencias transversales, muy valoradas en el mercado laboral. Puntualiza que es una buena forma de conectar la universidad con el entorno y contribuir al desarrollo social:

La sociedad actual requiere un estudiante universitario que consideramos que debe ser una persona participativa en la sociedad y comprometida con esta. Tal vez es demasiado optimista esperar que los ciudadanos sean participativos y comprometidos de manera espontánea, por lo que aprender a serlo requiere tener oportunidades educativas que faciliten estos aprendizajes. Sin duda, consideramos que las experiencias de aprendizaje servicio cumplen los requisitos para llevarlos a cabo. El estudiante que vive intensamente una experiencia como ésta en la que ve, vive y actúa en la realidad, en su complejidad y sus problemas, no vuelve a mirar sus estudios ni su profesión de la misma manera (Campo, 2008, p. 89).

Resulta esclarecedor dirigir la atención hacia la Declaración de Canarias sobre Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior, presentada durante el X Congreso Nacional y IV Internacional de Aprendizaje-Servicio (ApS(U), 2021). En dicha declaración, se resaltan numerosas razones que respaldan la idoneidad del aprendizaje-servicio en el ámbito de la enseñanza superior. El documento destaca que esta práctica fortalece el enfoque humanista y la responsabilidad social de la educación universitaria, fomenta la colaboración a nivel internacional mediante asociaciones y redes, constituye una herramienta relevante en la estrategia de sostenibilidad curricular, enfatiza la comprensión de los problemas y necesidades sociales, moviliza prácticas educativas innovadoras y valores compartidos, resulta efectiva para

abordar desafíos sociales y contribuye al desarrollo de la empleabilidad y la formación integral de los estudiantes.

Y ya para finalizar, tampoco hemos de pasar por alto la nueva Ley Orgánica 2/2023, del 22 de marzo, del Sistema Universitario español, que ya en su preámbulo incluye un alegato a favor de los valores éticos y humanistas que hacen de la universidad una reputada institución. Entre las funciones de la educación superior se hace alusión a una formación en valores y principios democráticos, así como al incremento de la participación social de la comunidad universitaria y de la ciudadanía.

En la citada ley se alude explícitamente al aprendizaje-servicio en varios artículos. El artículo 41.5 establece que una de las funciones de las universidades es promover la "formación integral de los estudiantes, incluyendo la adquisición de competencias y valores mediante el aprendizaje-servicio y otras metodologías activas". Además, en el artículo 44 se establece que las universidades deben promover la "participación activa de los estudiantes en proyectos sociales, culturales y de cooperación al desarrollo, así como en actividades de voluntariado y aprendizaje-servicio".

Tras todo lo expuesto es evidente que se reconoce el valor del aprendizaje-servicio como una metodología activa que puede ayudar a los estudiantes a adquirir competencias y valores, asegurándoles una mejor inserción laboral, y que, por tanto, las universidades deben promover su uso en la formación de los estudiantes.

#### **2.2.4. El aprendizaje-servicio y el desarrollo de la RSU y los ODS**

Es palmario que el trabajo directo con la comunidad ayuda a crear conciencia con proyección social. Por ello, resulta fundamental que la educación comience con la experiencia de sus protagonistas en actividades que nutran su aprendizaje desde el entorno y puedan suponer un beneficio para toda la comunidad (Martín-Sánchez et al., 2022). El alumnado se empodera, sí, pero solo a través del desarrollo de la consciencia de los cambios que puede hacer en el mundo. Esto se logra involucrando a estudiantes, profesorado y miembros de la comunidad, en una visión local que esté alineada con una perspectiva global. Un enfoque de este calado permite al estudiantado desarrollar habilidades profesionales, pero también favorece la comprensión de la complejidad de los desafíos globales y le prepara para ejercer una ciudadanía responsable, al

ser capaces de contribuir al desarrollo de un mundo más sostenible (Hernández Barco et al., 2020).

Como ya se ha puesto de manifiesto, el ApS ha demostrado una gran capacidad para establecer conexiones entre elementos difíciles de coordinar como la formación, la investigación, la divulgación, las experiencias en los campus y la evaluación y la presentación de informes. En muchas ocasiones las instituciones de educación superior aún operan dentro de la acción pedagógica tradicional. Frente a ello, educar en sostenibilidad requiere de una nueva perspectiva que trascienda los límites del aula, haciendo uso de nuevos recursos y enfoques metodológicos (Molderez y Fonseca, 2018). Así, las universidades pueden ver en el ApS una estrategia valiosa para incluir la sostenibilidad en los currículos universitarios, una misión que discurre por un cauce paralelo al de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) (Arquero-Avil et al., 2020; Cebrián et al., 2019).

Mucho se ha escrito sobre las bondades del aprendizaje-servicio para fomentar la RSU. Para Tapia (2008), en la actualidad existen 3 modelos institucionales para materializarla en las instituciones universitarias: el modelo tradicional, el de servicio al mercado y el modelo de Responsabilidad Social y Aprendizaje-Servicio. Este último promueve la integración entre docencia, investigación y extensión, y entiende la RSU como una reforma institucional integral, que afecta a sus tres funciones y a la gobernanza. Se plantea así la universidad como una parte de la comunidad, donde las iniciativas solidarias son una forma de aprender, entender e investigar. La RSU garantiza que los valores de la sostenibilidad se incorporen a los procesos académicos y administrativos, y que el ApS se convierta en una práctica sistemática y generalizada.

Conviene señalar que la participación en proyectos de ApS se considera una experiencia sostenible en sí misma, en la medida que estudiantes, profesorado y ciudadanos de la comunidad trabajan juntos en acciones reales para promover cambios en una línea de optimización (Martín-Sánchez et al., 2022). Aramburuzabala et al. (2015) puntualizan que otra de las virtudes que hacen del ApS una experiencia intrínsecamente sostenible es la panoplia de prácticas de distinta naturaleza susceptibles de diseño y que, inequívocamente, pueden promover y trabajar los ODS de muy diferentes formas.

Reconozcamos que, en alguna medida, la universidad española ha empezado a hacer cambios en sus políticas acordes con las demandas de la Agenda 2030. No obstante, este

proceso ha revelado algunas barreras que dificultan su efectiva implementación. En este sentido, el ApS puede servir de apoyo para solventar algunos de estos escollos y promover el desarrollo efectivo de los ODS en la educación superior de nuestro país (Castro et al., 2020).

Para ilustrar este hecho, tomaremos como referencia un informe publicado por la Universidad de Alicante (2020) en el que se alude a obstáculos a los que el ApS podría dar respuesta:

- En las universidades se confunden conceptos y no se tiene un conocimiento institucional de qué es y qué implica tener una agenda de sostenibilidad. Consecuentemente, carecemos de una estrategia, lo que provoca la atomización de los planes de estudio, incluyendo experiencias que, aun pudiendo trabajar los ODS, lo hacen de forma difusa. El ApS apunta a un enfoque holístico, que puede proporcionar claridad a la hora de comprender qué es el desarrollo sostenible, incorporando de manera explícita los ODS en las materias universitarias.
- Las universidades españolas priorizan las actividades que animan a los demás actores sociales a comprometerse, por encima de las acciones encaminadas a asumir responsabilidades de forma directa. Con los proyectos de ApS la universidad se postula como un agente activo del cambio y aporta coherencia a los discursos y a las prácticas.
- Los enfoques de responsabilidad social o sostenibilidad suelen priorizar únicamente la dimensión medioambiental. Frente a ello, la versatilidad de los proyectos de aprendizaje-servicio permite abordar temas y problemáticas de naturaleza diversa, según las necesidades y objetivos específicos de cada proyecto, proporcionando oportunidades para potenciar otras perspectivas sociales, económicas, culturales, educativas o políticas.
- Las opciones para difundir los resultados, la comunicación y rendición de cuentas de las políticas y acciones de RSU y los ODS suelen ser muy reducidas. De ahí que muchas prácticas sean todavía invisibles. Por otro lado, la lentitud de los procesos de actualización y revisión de planes de estudio hace que no siempre se reflejen las metas alcanzadas en las materias. En el aprendizaje-servicio, la difusión de los logros que se hayan podido conseguir a través del servicio adquiere un notable papel en todo proyecto.
- El enfoque universitario español es escasamente transformador. La mayoría de las acciones encaminadas a trabajar los ODS son actividades habituales que ya se venían desarrollando, a las que se etiqueta convenientemente. Sin embargo, son pocas las

acciones orientadas según el espíritu transformador de la Agenda 2030, vinculado a la creación de nuevos modelos de producción, consumo, relación con el medio natural y social, etc. Un proyecto de ApS de calidad debe suponer un auténtico servicio, no solo para el alumnado, sino también para la comunidad (Lorenzo et al., 2021).

- Los distintos servicios de la universidad suelen trabajar con poca coordinación, sin que muchas actividades impliquen a personal docente, administrativo y alumnado bajo un paraguas común. Con el aprendizaje-servicio puede activarse al alumnado, empoderándolo y convirtiéndolo en protagonista de su propio proceso de aprendizaje.
- La Agenda 2030 promueve la colaboración entre diferentes actores sociales para abordar los retos del desarrollo sostenible. En contraste, la universidad española precisa de más trabajo en equipo, proyectos conjuntos y más transferencia de conocimiento a la sociedad. El ApS implica el trabajo en red y la creación de alianzas con otros sectores.
- El cumplimiento de los ODS conlleva aplicar un enfoque inter y transdisciplinario en la educación universitaria. Los proyectos de ApS pueden involucrar a estudiantes y profesorado de diferentes disciplinas, de modo que trabajen juntos para afrontar desafíos de diversa índole desde su área específica de conocimiento.

Una vez expuestas las potencialidades de la metodología para asumir los ODS en las universidades, y en línea con las hipótesis del estudio de Hernández-Barco et al. (2020), podemos resumir ese apoyo en una doble vía: 1) constituir una herramienta útil para promover los ODS durante la formación universitaria; y 2) ayudar a que haya más comprensión, entendimiento y promoción de la sostenibilidad entre los/as estudiantes.

Por fortuna, existen numerosos ejemplos de proyectos de ApS implementados con éxito en la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). Como rasgo común, se asegura que cualquier experiencia de ApS trabajará los ODS 4 (Educación de Calidad) y 17 (Alianzas para lograr los Objetivos) (García Laso et al., 2019).

En particular, la metodología contribuye a la consecución de la Meta 4.7 de los ODS, siempre que el alumnado adquiera los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible. Al involucrarse en actividades prácticas relacionadas con tal desarrollo, trabajan habilidades y valores importantes, derechos humanos, igualdad de género, promoción de una cultura de paz y no violencia, ciudadanía mundial y valoración de la diversidad cultural.

Por otra parte, el aprendizaje-servicio fomenta la colaboración y la cooperación entre diferentes actores y promueve una cultura de la acción y la responsabilidad social. Al trabajar en proyectos de manera conjunta, el alumnado aprende a valorar la diversidad cultural y a colaborar con personas de diferentes orígenes y perspectivas, lo que contribuye a la construcción de un mundo más inclusivo, en consonancia con el objetivo 17, que busca fortalecer la cooperación internacional y la cooperación para el desarrollo sostenible. Concretamente, actúa en favor de la Meta 17.17, que busca fortalecer la participación de todos los actores para lograr los objetivos de desarrollo sostenible. Lo cual se asocia a la importancia atribuida a la creación de relaciones de partenariado como criterio de calidad de las experiencias de ApS. Estas relaciones se basan en la igualdad entre participantes, donde la confianza y la buena comunicación tienen un especial peso (Bowie y Cassim, 2016). Asegurar la reciprocidad es una de las tareas más difíciles, pero es asunto clave cuando llevamos a cabo un proyecto de ApS.

No olvidemos, además, que todo proyecto de aprendizaje-servicio posee suficiente potencial para trabajar el ODS 10 (Reducir la desigualdad en y entre los países) por su reconocido lazo solidario y empático, entroncado con el desarrollo de la responsabilidad social universitaria y la cooperación internacional. A este respecto, cabe señalar que no son pocas las publicaciones que inciden en esa dimensión. Así, alguna habla de “aprendizaje y servicio solidario” cuando refiere la propia metodología. Si son buenas experiencias, puede que permitan al alumnado colaborar y contribuir a la mejora de la situación socioeconómica de sus comunidades. Además, fomentan el respeto por la diversidad cultural y la igualdad de género, dos aspectos singulares si queremos lograr la reducción de las desigualdades y la promoción de un desarrollo más equitativo.

A estos tres Objetivos, presentes en los buenos proyectos de ApS, se suman otros que cada experiencia puede desarrollar si trabaja temáticas o se implica con colectivos definidos. Por ejemplo, proyectos que fomenten el emprendimiento social y el acceso a recursos para poblaciones vulnerables pueden contribuir al ODS 1 (Fin de la Pobreza) (Tillman et al., 2020), mientras que iniciativas que promuevan la agricultura sostenible y el acceso a alimentos saludables para comunidades en situación de inseguridad alimentaria pueden ayudar a alcanzar el ODS 2 (Hambre Cero) (Twill et al., 2016). De manera similar, proyectos que incidan en la prevención y tratamiento de enfermedades, el empoderamiento de mujeres y niñas, o el acceso a agua potable y servicios de saneamiento básicos para las comunidades, pueden ayudar a

abordar los ODS 3, 5 o 6, respectivamente (Schindler, 2011; Rahutami et al., 2019; Dameris et al., 2019).

En definitiva, al involucrar a los y las estudiantes en proyectos concretos y relevantes para su comunidad, se les brinda la oportunidad de aplicar sus conocimientos y habilidades para ahondar en problemas sociales, ambientales, económicos o políticos, al tiempo que avanzan en conciencia crítica y compromiso activo con la sostenibilidad. Importa, por lo tanto, que las instituciones educativas actúen como agentes de cambio social, lo cual supone la incorporación de los ODS en los programas de estudio, la investigación, la participación en iniciativas comunitarias y la implementación de prácticas sostenibles en los Campus.

Concluamos, entonces, que la conexión entre la RSU y el ApS es un paso importante para lograr una sostenibilidad efectiva en las universidades españolas, ya que permite una integración exitosa de los valores de la sostenibilidad en los procesos académicos y administrativos. La metodología está evolucionando, en buena parte de las universidades, desde un conjunto de iniciativas individuales a prácticas institucionalizadas apoyadas en estructuras más estables (Lorenzo et al., 2017; Santos Rego y Lorenzo, 2018).

### **2.3. LOS BENEFICIOS DEL APRENDIZAJE-SERVICIO**

A continuación, repasaremos los beneficios que tiene el aprendizaje-servicio en el alumnado universitario. Lo que proponemos es examinar las múltiples ventajas que esta metodología ofrece a los/as estudiantes para, a partir de ahí, justificar la importancia de desarrollar las experiencias con ciertas garantías de calidad. En definitiva, esta sección proporcionará una visión integral y fundamentada de por qué utilizar la metodología, sentando las bases para comprender y valorar su importancia en el ámbito educativo.

#### **2.3.1. El modelo por competencias**

Si hemos de hablar de los beneficios del ApS conviene prestar atención al concepto de "competencia", ya que se trata de un núcleo destacado de la reforma educativa contemporánea, y no solo en niveles obligatorios. El enfoque por competencias supone pasar de una perspectiva centrada en el profesorado a una enfocada en el estudiante. Este concepto, acuñado por primera

vez por el psicólogo David McClelland (1973), se introdujo como una manera más confiable, y sobre todo más palpable, de medir los resultados del aprendizaje, después de que las pruebas o test de inteligencia se consideraran obsoletas (Vazirani, 2010).

De forma breve, la competencia remite a “la cualidad de ser capaz y encajar” (Vazirani, 2010). Presentar más definiciones de competencia inevitablemente conlleva el riesgo de caer en contradicciones, principalmente debido a las persistentes diferencias nacionales y regionales en su análisis e interpretación, que condicionan la dialéctica entre educación y capacidad laboral. Ante todo, hay que tener claro que, como señala Paricio Royo (2020), cualquier definición de competencia tiene en su centro una capacidad de actuación, que es lo que la posiciona como un confiable predictor de empleabilidad, al integrar el saber, el saber hacer y el saber ser (Corominas Rovira et al., 2006).

Para entender su relevancia, nos situaremos en el Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF) aprobado por la comisión europea en 2008. En el documento se ponen al descubierto tensiones entre la formación en destrezas y las circunstancias de cada país, habiendo diferencias en cómo actúan cada uno de ellos sobre esta cuestión. Es un hecho que la amalgama de definiciones de competencia la hace diluirse entre otros conceptos próximos, como el de habilidades, destrezas o resultados de aprendizaje, muchas veces utilizados indistintamente en la literatura (Marín-Zapata et al, 2021). En un ejercicio de unificación conceptual, la Unión Europea definió la competencia como:

Demostrada capacidad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas, en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal; en el Marco Europeo de Cualificaciones, la competencia se describe en términos de responsabilidad y autonomía. (Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de abril de 2008, p. 4)

Así pues, la Unión Europea construyó una ruta de convergencia al enfoque por competencias que implicó un nuevo modelo de educación, con las competencias en el centro del aprendizaje.

El presente enfoque se distingue de un modelo previo que se fundamentaba en objetivos y contenidos. Esta nueva perspectiva busca activamente la creación de situaciones auténticas y

contextualizadas, que faciliten la aplicación de los conocimientos adquiridos y la solución de problemas. A continuación, se describen las características intrínsecas de las competencias:

- *Integración de conocimientos, procedimientos prácticos y aplicados, actitudes y normas.* Las competencias no solo engloban la adquisición de conocimientos teóricos, sino también la habilidad para aplicar esos conocimientos, así como el desarrollo de actitudes y normas que conforman el ser y el estar en contextos determinados.
- *Evidencia y desarrollo mediante la acción y la ejecución de tareas.* Las competencias se manifiestan y fortalecen a través de la participación activa en la realización de tareas específicas. Su desarrollo es observable en la propia acción y práctica, lo que contribuye a su consolidación y mejora continua.
- *Vinculación contextualizada a situaciones específicas.* Las competencias están estrechamente ligadas a un contexto determinado y se aplican de manera pertinente y adaptada a situaciones concretas. Esto implica la comprensión profunda del entorno y la capacidad de emplear las competencias de manera adecuada en ese ámbito.
- *Función mediadora para lograr una ejecución exitosa de las actividades.* Las competencias desempeñan un papel crucial como mediadoras en el logro exitoso de una actividad. Al ser habilidades y conocimientos prácticos, permiten abordar de manera efectiva los desafíos que surgen durante la ejecución, facilitando la consecución de resultados satisfactorios.

Así, bajo el nuevo paradigma, las universidades no se han de conformar con enseñar a los estudiantes simplemente las habilidades y conocimientos propios de una disciplina. El objetivo es que adquieran una variedad de habilidades que les ayuden a conseguir y conservar un empleo, así como a mejorar su vida personal y su capacidad para participar en la sociedad (Santos Rego et al., 2015). El fin último es que esto afecte positivamente a su capacidad para seguir aprendiendo y adaptándose a lo largo de sus vidas.

En consecuencia, los estados miembros de la UE han adoptado los *Dublin Descriptors* como parte del Marco de Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior para establecer expectativas de logro al final de cada ciclo de Bolonia. Estos descriptores presentan los resultados esperados en términos de competencia alcanzada, incluyendo conocimiento y comprensión, aplicación del conocimiento, emisión de juicios, comunicación y habilidades de aprendizaje permanente (Cornalli, 2018).

Con todo, el enfoque por competencias es especialmente apropiado en el caso de los egresados universitarios, justificando el esfuerzo que se necesita para su inclusión curricular y como respuesta a los requerimientos del EEES:

La capacidad de adaptación no es una situación para la que se nace preparado [...]. Tener un bagaje amplio de competencias transversales proporciona estas cualidades, lo que justifica la inversión de tiempo y esfuerzo desde las instituciones universitarias para su inclusión curricular desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). (Clares y Morga, 2019, p. 3)

En este punto es bueno traer a colación la reflexión, ya clásica, de Hager y Gonczi (1996), acerca del concepto de competencia como constructo relacional (su componente esencial, por cierto), aportando sustantividad a la mencionada comprensión holística del término, en sintonía con las formas de procurar una acción (trabajo) de alta calidad. Al fin y a la postre, lo que se trasladaba era una afirmación de valor estratégico para la universidad como instancia clave para el avance y el progreso de la sociedad, en la medida en que de ella se espera la preparación de individuos con capacidades para otorgar valor añadido a productos y servicios.

Una clasificación recurrente es diferenciar entre dos tipos de competencias: las competencias blandas y las duras. Estas constituyen la experticia y los conocimientos técnicos, prácticos, específicos para ejecutar una actividad o tarea. Y las blandas se relacionan con cualidades personales y habilidades sociales (Maya y Orellana, 2016; Tito y Serrano, 2016).

Las competencias blandas o transversales son protagonistas en distintos informes internacionales como las más demandadas por la sociedad (Clares y Morga, 2019). Documentos de la comisión europea (Comisión Europea, 2012a, 2012b), artículos de investigación y expertos en recursos humanos, mostraron su convencimiento de la estrecha conexión de las competencias blandas con la empleabilidad (Santos Rego et al., 2022). Hasta el punto de que los empleadores atribuyen mayor importancia a las habilidades blandas, en comparación con las calificaciones de los/as estudiantes (Deaconu et al., 2014; Montes, 2007). Como respuesta a las demandas de los empleadores descontentos por la falta de destrezas transferibles a situaciones de la vida real, se abandona la exclusiva centración en las “habilidades duras” como suficiente predictor en la búsqueda de empleo (Villarreal y Cerna, 2008).

Esas competencias (transversales) proporcionan un equilibrio entre la función social, para garantizar la equidad o disminuir la marginación; y la laboral, a fin de fomentar la productividad o poner en práctica las habilidades (Maya y Orellana, 2016). Por ello, no debe extrañar que, además de blandas o transversales, en el contexto internacional también se las llame competencias para la vida, de empleabilidad, clave, básicas, genéricas o necesarias (Cornalli, 2018).

Hacer posible tal equilibrio entre funciones requiere de una dualidad en la formulación de objetivos de aprendizaje, al no estar ya orientados únicamente al ejercicio profesional. Así, las competencias genéricas y transversales tienen el ambicioso cometido de formar una ciudadanía útil y apta para un amplio abanico de situaciones (Hortigüela et al., 2019; Martínez, 2008). El carácter cambiante y transformativo del concepto “competencia”, constructo multidimensional que se aplica a contextos sociales, educativos y laborales es entendido por Martínez et al. (2019) como “un proceso de enseñanza y aprendizaje que está orientado a que las personas adquieran habilidades, conocimientos y destrezas empleando procedimientos o actitudes necesarias para mejorar su desempeño y alcanzar los fines de la organización y/o institución” (p.2).

Se podría decir, entonces, que el desarrollo de habilidades transversales para el mundo laboral sería más efectivo si estas habilidades tuvieran una mayor consideración en la agenda universitaria. Además, para Laguna-Sánchez et al. (2020), lo sustancial es tener una política sólida que impulse la formación transversal y así lograr una educación sostenible en las instituciones de educación superior.

Especial mención merece aquí el ya citado Proyecto *Tuning*, que ha sido clave en la visualización de las competencias blandas en Europa, coincidiendo con la creación del EEES y la implementación del “European Credit Transfer System” (ECTS) (Santos Rego, 2005). Este proyecto propone entender las competencias con amplitud, ya que son el resultado de la combinación de conocimientos, comprensión, habilidades y capacidades adquiridas a lo largo de todo el proceso de aprendizaje (Consejo de la Unión Europea, 2010). La estrategia, dirigida por la Universidad de Deusto y la Universidad de Groningen (Holanda), ha contribuido a definir las competencias en educación superior y mejorar la calidad universitaria y el aprendizaje a lo largo de la vida. Asimismo, reconoce que es preciso formar y desarrollar las *hard skills*, pero

también apela a la consagración de las competencias transversales en un sentido amplio y común a cualquier titulación (Aránguiz y Rivera, 2012).

Como resultado, se definieron una serie de competencias clasificadas en tres grupos: instrumentales, interpersonales y sistémicas (Tabla 4).

Tabla 4

*Competencias genéricas según el proyecto Tuning*

Competencias instrumentales	
Instrumentos aplicables en la formación y el aprendizaje.	
- Capacidad de análisis y síntesis	- Conocimiento de una segunda lengua
- Capacidad de organizar y planificar	- Habilidades básicas de manejo del ordenador
- Conocimientos generales básicos	- Habilidades de gestión de la información
- Conocimientos básicos de la profesión	- Resolución de problemas
- Comunicación oral y escrita en la propia lengua	- Toma de decisiones
Competencias interpersonales	
Tienen que ver con el ser y el convivir y se refieren al mantenimiento de buenas relaciones interpersonales y de trabajo con terceros.	
- Capacidad crítica y autocrítica	- Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas
- Apreciación de la diversidad y multiculturalidad	- Habilidad para trabajar en un contexto internacional
- Habilidades interpersonales	- Compromiso ético
- Capacidad para trabajar en un equipo interdisciplinar	- Trabajo en equipo
Competencias sistémicas	
Competencias integradoras. Requieren de las instrumentales y las interpersonales para dar una visión de conjunto a la gestión de la actuación como un todo.	
- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	- Conocimiento de culturas y costumbres de otros países
- Habilidades de investigación	- Habilidad para trabajar de forma autónoma
- Capacidad de aprender	- Diseño y gestión de proyectos
- Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones	- Iniciativa y espíritu emprendedor
- Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	- Preocupación por la calidad
- Liderazgo	- Motivación de logro

*Nota.* Elaborado a partir de Tuning (2006) y Gargallo y Pérez (2014)

En resumen, sería poco menos que irresponsable ignorar la importancia de desarrollar competencias laterales tanto para docentes como para estudiantes en la misión de la universidad. Estas habilidades son necesarias para mejorar la calidad del aprendizaje, enriquecer nuestra perspectiva laboral y brindar a los graduados una ventaja en su participación en la comunidad.

Por lo tanto, la utilidad de esta teoría de las competencias se hace más evidente, entre otras razones por ser crucial en el desarrollo personal y social.

Persistamos en la atención indagadora que merece el cuidado de las competencias transversales en la educación superior. Sin ir más lejos, procurar claridad conceptual a los estudiantes ayudará a tejer más vínculos en las disciplinas o materias que nuclea su formación específica en un campo profesional.

La atención a las competencias transversales en la educación superior es fundamental para brindar al alumnado una comprensión más profunda de las materias desde una perspectiva laboral. Según los estudios realizados por Virtanen y Tynjälä (2018), la consolidación de habilidades generales en la educación superior depende de la combinación de prácticas pedagógicas que promuevan la interacción colaborativa y la toma de decisiones por parte de los/as alumnos/as.

[...] nadie cuestiona las potencialidades de las competencias transversales, si bien se evidencia la debilidad del contexto educativo en su desarrollo, por lo que se incita a propulsar respuestas apropiadas que lleven a los centros hacia la consolidación de sus nuevas funciones y enfoques pedagógicos. (González-Morga y Martínez-Clares, 2020, p. 391)

Este enfoque está alineado con las teorías constructivistas del aprendizaje y puede ser incorporado dentro de un marco pedagógico que combine aspectos conceptuales y prácticos, como es el caso del aprendizaje-servicio.

### **2.3.2. El aprendizaje-servicio como vía para el desarrollo de competencias**

Ahora que sabemos más sobre las competencias, exploraremos cómo el aprendizaje-servicio fomenta su desarrollo en los/as estudiantes y cómo estas habilidades pueden ser aplicadas en la vida y en el mundo laboral.

Así pues, el concepto de competencia no solo encaja con las premisas -presentes y futuras- del cambio pedagógico auspiciado por el Proceso de Bolonia, sino que también lo hace con los principios del aprendizaje-servicio. Por ello, bajo el marco del EEES y la lógica del ApS, encontramos un escenario ciertamente idóneo para que el aprendizaje universitario sea más dinámico. En esta línea, Maya y Orellana (2016) afirman:



Lo más importante para desarrollar las competencias blandas es entender que se aprenden con una pequeña cantidad de inputs altamente enfocados y relevantes, una gran cantidad de experiencia en el mundo real, la práctica dentro y fuera de la zona de confort, y la retroalimentación oportuna, pertinente y constructiva por parte de otras personas en una comunidad de práctica, y donde las consecuencias de lo que se hace pueden ser observadas y más fácilmente comprendidas. (p. 69)

Cuando hablamos del aprendizaje de competencias, debemos ir más allá de la simple transmisión o adquisición de conocimiento. Se trata de un proceso que se encuentra enraizado en la sociedad, asume una perspectiva holística, e incluye prácticas sociales compartidas (García-Romero et al., 2021).

Es claro que nada tiene de inocente el interrogante que trata de sustanciar para nuestro propósito la creciente presencia del aprendizaje-servicio en la educación superior. Pero tampoco supone concesión alguna a posibles lecturas oportunistas sobre lo que debe ser esta metodología educativa (Mayor-Paredes, 2021).

Si enfocamos el aprendizaje al desarrollo de competencias, la docencia también debe cambiar, ya que las necesidades y demandas sociales deben ser vistas como parte fundamental del cometido académico, y no solo como algo secundario (Martínez-Lozano y Macías, 2021). El aprendizaje-servicio es valioso porque permite a los/as estudiantes participar en acciones colectivas con fines concretos e inmediatos, así como interactuar y colaborar con personas con un nivel determinado de experticia en su campo (McMillan, 2011).

El modo de estructurar el aprendizaje se hace relevante en el desarrollo de competencias teniendo en cuenta tres de sus características:

- *La relevancia o significado del aprendizaje.* En el aprendizaje-servicio, el aprendizaje tiene un objetivo real y significativo, y sitúa al discente en un papel de profesional en formación, mejorando su sensación de competencia y responsabilidad (Santos Rego et al., 2021).
- *Los recursos para el aprendizaje de competencias.* En el aprendizaje-servicio, el estudiante está integrado en una actividad grupal que requiere cooperación. Las competencias que se desarrollan están integradas en prácticas sociales compartidas y en ambientes de aprendizaje multidireccionales. La dirección hacia un objetivo ayuda a

movilizar recursos compartidos y promueve la cooperación, la reflexión crítica, el aprendizaje autónomo y el trabajo en equipo (McMillan, et al., 2016).

- *El reconocimiento del aprendizaje.* Se trata de que la persona implicada sepa lo que realmente ha aprendido, dadas las consecuencias motivacionales de tal información. En el plano relacional, lo que importa es el reconocimiento de otros agentes que ya han participado con anterioridad de esa misma acción y/o proyecto. Podría decirse que necesitamos una legitimación por la comunidad como aprendices o sujetos competentes (Wenger, 2001).

Si reafirmamos nuevamente la importancia del componente relacional en el aprendizaje-servicio, estamos respaldando una perspectiva que sostiene que esta metodología permite un aprendizaje significativo y auténtico de mayor calidad y profundidad. No obstante, esto solo se logra si se han desarrollado habilidades que permitan mejorar la participación del alumnado involucrado.

Parece manifiesto, entonces, que el aprendizaje-servicio es adecuado para alcanzar objetivos de mejora y transformación social, y que también contribuye al desarrollo de competencias relevantes en la buena formación de un titulado. Este enfoque interesa a quienes solo consideran la eficacia de las innovaciones pedagógicas en términos de mejora de los resultados y la competitividad en la formación profesional de egresados/as (Martínez, 2008). Asimismo, se posiciona como una metodología que mejora la calidad de la enseñanza, aumenta los resultados académicos, desarrolla la responsabilidad y la creatividad, y contribuye a las competencias genéricas definidas en el proyecto Tuning (Mangas y Martínez-Odría, 2012). Además, es muy apropiada para ser evaluada de forma holística, tanto en relación con las competencias para la empleabilidad como las cívico-sociales (Monllau et al., 2017; Santos Rego y Lorenzo, 2007).

A modo de resumen, para Tapia (2008) los beneficios del aprendizaje-servicio pivotan alrededor de cuatro dimensiones:

- Impacto en el aprendizaje: se ha evidenciado que mejora la comprensión y aplicación de conocimientos, fomenta el pensamiento crítico, promueve la percepción del cambio social, impulsa el desarrollo personal e interpersonal, y fomenta la participación ciudadana. También se ha constatado que contribuye a la mejora académica y cognitiva,

al fortalecer el desarrollo de conocimientos y habilidades para analizar e interpretar información compleja.

- Impacto en la empleabilidad: es una valiosa herramienta para vincular la teoría y la práctica en la educación universitaria. Las investigaciones demuestran que esta práctica puede ser efectiva para desarrollar competencias necesarias para el mundo laboral, como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva, la responsabilidad y la iniciativa. Estas competencias resultan especialmente relevantes en un entorno laboral cambiante donde el empleo no está garantizado y donde los profesionales deben ser capaces de generar y gestionar sus propias oportunidades de empleo.
- Impacto en la formación ética: permite a los estudiantes desarrollar una ética de la responsabilidad personal y colectiva, así como una cultura de la solidaridad. Estas prácticas les brindan la oportunidad de poner a prueba sus principios éticos a través de compromisos concretos. En tal sentido, se ha demostrado el impacto positivo que estas experiencias tienen en el desarrollo moral y humano de los jóvenes, al fomentar la reflexión ética, el análisis de valores y costumbres, y una mayor preocupación por temas de justicia social.
- Impacto en la participación social: vincula la solidaridad con oportunidades de acción profesional a largo plazo, formando graduados comprometidos con sus comunidades. Promueve la democracia, fortalece habilidades como el pensamiento crítico y la toma de decisiones, y fomenta una conciencia cívica sólida y la responsabilidad social.

Por tanto, el aprendizaje-servicio sirve para superar la brecha entre teoría y práctica en la enseñanza universitaria y para desarrollar, como ya comentamos, competencias de trabajo en equipo, comunicación efectiva, responsabilidad e iniciativa (Santos Rego, Ferraces Otero et al., 2020). Además, fomenta la ética de la responsabilidad y la solidaridad a través de experiencias significativas y de la reflexión, aumentando la participación social de niños/as y jóvenes.

Con el objetivo de ahondar en la capacidad del aprendizaje-servicio para desarrollar competencias transversales, se presentan a continuación algunas de las dimensiones en las que se reconoce su notable influencia.

### 2.3.2.1. Capacidad de emprendimiento

Esta dimensión se concreta en la Competencia Clave “Emprendimiento” o Competencia Emprendedora (*Entrepreneurship Competence*). Se define como:

La capacidad de actuar con arreglo a oportunidades e ideas, y transformarlas en valores para otros. Se basa en la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, en tomar la iniciativa, la perseverancia y la habilidad de trabajar de manera colaborativa en la planificación y la gestión de proyectos de valor financiero, social o cultural. (Consejo de la Unión Europea, 2018, p. 11).

El fenómeno del emprendimiento se vincula a una nueva tendencia en el mercado laboral, que está impulsando la búsqueda de oportunidades en un entorno global y corporativo. En un contexto de inusitado desarrollo económico, el espíritu emprendedor desempeña un papel crucial como impulsor del progreso social, cultural y ambiental, estimulando una economía moderna y dinámica (Santos Rego et al., 2018; Shaw y Carter, 2007; Zhao et al., 2022).

Además, se relaciona con una mayor empleabilidad entre la juventud. Los/as jóvenes percibidos/as como emprendedores/as tienen competencias amplias y valoradas por los empleadores/as, debido a su capacidad para innovar y mejorar su desempeño, lo cual facilita su incorporación al mercado laboral (Pardo-García y Barac, 2020).

El emprendimiento va más allá de avanzar hacia una situación económica favorable o la mejora de la empleabilidad. Se trata de la búsqueda de independencia y de un medio para abordar problemas sociales, junto a la necesidad de enfrentar nuevos retos y oportunidades que permitan la expansión de la creatividad y la capacidad crítica (Dollinger, 2008; Weerawardena y Mort, 2006). Ahí coinciden iniciativa, visión, perseverancia y resiliencia ante entornos inciertos (Consejo de la Unión Europea, 2018).

En los proyectos de aprendizaje-servicio, el alumnado desarrolla sus competencias como emprendedores/as en la medida en que son capaces de buscar soluciones a objetivos y metas sociales, antes que el mero beneficio económico. Según Abu-Saifan (2012), el Consejo de la Unión Europea (2018), Leadbeater (1997) y Shaw y Carter (2007), estas competencias incluyen:

- Liderazgo: pueden convertirse en agentes de cambio social al desarrollar habilidades de comunicación efectiva, inspiración, motivación, empatía, y responsabilidad ética.

- Planificación, coordinación y organización: deben ser capaces de maximizar los recursos disponibles al proponer objetivos claros, planificar, gestionar y coordinarse con sus compañeros/as durante el desarrollo de los proyectos.
- Toma de decisiones: deben tomar decisiones efectivas y eficaces basadas en principios éticos y en el impacto social, y ser resilientes ante la incertidumbre y el riesgo.
- Resolución de problemas: deben desarrollar habilidades para resolver problemas de forma efectiva y reflexionar crítica y constructivamente sobre la innovación y la creación de valor.
- Iniciativa: deben ser capaces de materializar sus ideas y ser proactivos/as en su participación en proyectos de aprendizaje-servicio, convirtiéndose en creadores de valor social.

#### 2.3.2.2. Capacidad interrelacional

El componente competencial Interrelacional se concreta en la Competencia Básica “Interactuar en Grupos Heterogéneos” y/o en la Competencia Clave “Competencia Social”. Se define como:

La capacidad de trabajar con otros de manera constructiva y gestionar los conflictos de forma positiva. Es la capacidad de relacionarse bien con otros, de cooperar, y de manejar y resolver conflictos (negociación). (Consejo de la Unión Europea, 2018, p. 10).

El papel del capital social es fundamental en la actualidad, ya que afecta al modo en que la juventud se involucra en cuestiones comunitarias, su grado de compromiso, sus relaciones sociales y, en general, su contribución a la unidad grupal. Por tanto, potenciar esta competencia es esencial, tanto a la hora de fomentar la inclusión y el compromiso social, como para fortalecer la aptitud de cara al empleo en un mercado laboral altamente competitivo. Tenemos evidencias como para sostener que las redes y los contactos personales son factores clave para el acceso al empleo de los universitarios (Baron y Markman, 2003; Fernández-Salinero y García-Álvarez, 2020; Lans et al., 2016; Santos Rego, Mella-Núñez et al., 2020).

La competencia social se entiende como la aptitud de establecer, conservar y administrar relaciones interpersonales con diferentes interlocutores, mediante una eficaz capacidad comunicativa. Además, comprende la habilidad de colaborar con los demás en actividades conjuntas, exponer ideas en público, prestar atención a los demás y negociar de manera efectiva.

Precisamente, en cuanto a la capacidad negociadora, la persona debe saber resolver disputas en diferentes contextos sociales, teniendo en cuenta los intereses y necesidades de todas las partes implicadas, y procurando alcanzar soluciones mutuamente satisfactorias (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2006).

La participación en proyectos de aprendizaje-servicio es una vía eficaz para mejorar la competencia social de los/as universitarios/as, ya que les permite entrar en contacto directo con diferentes agentes sociales y comunidades, lo que les ayuda a mejorar sus habilidades interpersonales y su relación con la sociedad. Según el Consejo de la Unión Europea (2018) y la OCDE (2006), estos proyectos permiten el desarrollo de habilidades genéricas asociadas a la competencia social, incluyendo:

- La capacidad de negociación efectiva: deben crear un ambiente propicio para el logro de las metas sociales y resolver conflictos de manera efectiva, con empatía, autoconocimiento y control de sus emociones.
- La capacidad de comunicación oral y escrita: deben comunicarse de manera eficaz y creativa con otras personas. Esto requiere conocimientos de lectura y escritura, comprensión de la información y un lenguaje amplio y adecuado.
- La capacidad de presentar ideas y productos en público: deben presentar sus ideas de manera efectiva, escuchar las de los demás y equilibrar las prioridades respetando diferentes opiniones.

#### 2.3.2.3. Capacidad intercultural

La competencia intercultural es muy oportuna en una sociedad global y altamente conectada. El Consejo de la Unión Europea (2018) ha identificado cuatro competencias clave que deben ser desarrolladas para una competencia intercultural efectiva:

- Multilingüe: capacidad de escribir y hablar en idiomas extranjeros, incluyendo conocimiento de convenciones sociales, aspectos culturales y diversidad lingüística.
- Personal, social y aprender a aprender: entendimiento de códigos de conducta y normas de comunicación en diferentes sociedades.
- Ciudadana: conocimiento de valores comunes europeos, acontecimientos contemporáneos, historia nacional, europea y mundial y diversidad cultural.

- Conciencia y expresiones culturales: comprensión y respeto hacia formas de comunicación y expresión cultural diferentes.

Se trata de una habilidad para interactuar de manera efectiva y adecuada con personas de diferentes culturas (Perry y Southwell, 2011). En el mercado laboral ha crecido la demanda de habilidades como la comunicación, el conocimiento de otros idiomas y la sensibilidad cultural. Se considera que ello atrae a clientes potenciales, facilitan la integración en equipos diversos y mejoran la reputación de la organización (British Council, 2013).

El aprendizaje-servicio es una herramienta esencial en el desarrollo de la competencia intercultural de los/as estudiantes, que puede mejorar su conciencia, conocimientos y habilidades relacionales en contextos de diversidad cultural (Sotelino et al., 2019b). Estos proyectos promueven la confrontación de estereotipos, el conocimiento de la población que recibe el servicio, la valoración de la diversidad, una mayor comodidad en la interacción con personas de diferentes culturas y el reconocimiento de la universalidad y los rasgos comunes (Holsapple, 2012). La competencia intercultural es mejorable, al menos, en tres aspectos: la conciencia, los conocimientos y las habilidades relacionales e interpersonales en contextos culturales diversos (Einfeld y Collins, 2008).

La competencia intercultural es un aspecto susceptible de desarrollo por los estudiantes en los proyectos de aprendizaje-servicio en asociación con las siguientes competencias genéricas (Consejo de la Unión Europea, 2018; Honnet y Poulsen, 1989; Liu, 1995):

- Conocimientos generales básicos: los/as estudiantes pueden ampliar su cultura general al adquirir conocimientos vinculados a la comunidad.
- Conocimiento sobre culturas y costumbres de otros países: aprenden y valoran otras culturas y costumbres a través del desarrollo de la competencia intercultural cognitiva y actitudinal.
- Capacidad para comunicarse en idiomas extranjeros: interaccionan con personas de diferentes lugares y ello contribuye a su sensibilidad intercultural, lo que puede influir en el desarrollo de una segunda lengua.
- Habilidad para trabajar en un contexto internacional: entran en contacto con diversos contextos culturales, sociales, políticos, etc. Al finalizar los proyectos, deben haber trabajado en equipo de manera efectiva con miembros de la comunidad, reconociendo

las opiniones y valores de las personas implicadas. Esta capacidad es esencial en un mercado de trabajo global y puede influir en el desarrollo profesional.

#### 2.3.2.4. Habilidades de red (*networking skills*)

El *networking* es un componente competencial central en una sociedad compleja, que se refiere a la habilidad de trabajar en red e intercambiar conocimientos y habilidades entre personas. Esto implica la construcción de relaciones interpersonales y el intercambio de afecto, información y desafíos personales y profesionales. Son habilidades que van más allá de la mera competencia social, ya que implican comportamientos y actitudes dirigidas a la consecución de objetivos compartidos.

En general, las habilidades de red son claves para mejorar la empleabilidad de los/as universitarios/as, ya que se ha demostrado que tener buenas relaciones con el equipo de trabajo y una comunicación fluida en la organización contribuye al éxito, la innovación y el rendimiento empresarial. En plantillas de trabajo diversas, las buenas relaciones son esenciales para el desarrollo profesional, la realización de tareas con calidad y el impulso de procesos innovadores en las organizaciones económicas, sociales y culturales (Gibson et al., 2014).

En términos de empleo, el *networking* se refiere a la habilidad de los individuos para establecer y mantener relaciones personales y profesionales con otros, buscando el logro de beneficios mutuos. Diversos estudios han demostrado que tal predisposición se relaciona con un capital social que ayuda en el acceso y progreso en el empleo, incluyendo la ocupación actual y la movilidad laboral o salarios (Janasz y Forret, 2008).

En los proyectos de aprendizaje-servicio es posible desarrollar competencias propias de las habilidades de red, tanto física (a través del contacto interpersonal para lograr objetivos compartidos en el servicio), como virtualmente (en proyectos que requieren de la aplicación de tecnologías) (Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, 2020). En la actualidad, la utilización del correo electrónico, la información en línea, las comunidades virtuales y los foros, ayudan al proceso de aprendizaje. Por tanto, el/la estudiante debe saber interactuar de manera fluida con otros agentes implicados en los proyectos a través de medios electrónicos, lo que puede tener un impacto significativo en la efectividad de sus tareas y en la difusión de estas iniciativas (Santos Rego, Mella et al., 2020).

Además, en los proyectos de aprendizaje-servicio, el alumnado alcanza a desarrollar competencias genéricas relacionadas con el *networking* o creación de redes:

- Habilidad para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que son fundamentales para apoyar actividades que incluyen desde el servicio hasta la comunicación con otros actores sociales y trabajar en equipo. También deben utilizar estas herramientas de manera segura, crítica y responsable, y participar en la gestión y manejo de plataformas virtuales para la transferencia y difusión de las experiencias.
- Capacidad de trabajo en equipo, pues muchas de las actividades de servicio se realizan en equipo, permitiendo unirse y trabajar juntos en torno a una causa común. También permite una reflexión sobre el proceso y da lugar a situaciones en las que jóvenes con perfiles diferentes comparten espacios de colaboración con su comunidad.
- Habilidad para trabajar en red con otras personas o equipos. Se trata, como ya sabemos, de una metodología basada en la acción conjunta con la comunidad y las entidades sociales, con quienes se negocian los objetivos a través del diálogo y la cooperación.

#### 2.3.2.5. Análisis y síntesis

El Consejo de la Unión Europea reconoce la capacidad analítica como una competencia clave para el aprendizaje permanente. A la educación superior le compete colaborar en la preparación del alumnado para ser ciudadanos reflexivos, críticos y capaces de pensar por cuenta propia. Como apunta Naval (2008), no se concebiría un/a estudiante universitario/a sin crítica.

En el caso del aprendizaje-servicio, la capacidad analítica y de síntesis están directamente relacionadas con la reflexión crítica, que se tiene como el principal criterio de calidad de esta metodología. La reflexión es el corazón de las competencias clave y supone el uso de habilidades metacognitivas, creativas y una actitud crítica en aras a la comprensión y análisis de las acciones y experiencias.

El desarrollo de la capacidad analítica a través de la reflexión sobre las acciones con la comunidad es un requisito para el aprendizaje genuino. Tales capacidades de análisis y síntesis son inseparables y se deben medir con el mayor rigor en los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes.

## 2.4. LAS CRÍTICAS AL APRENDIZAJE-SERVICIO

En la singladura que supone hacer un proyecto de aprendizaje-servicio con todas las garantías de calidad, es pertinente hacer una breve parada para dar cuenta de sus principales críticas. Al igual que en otros movimientos de innovación, el ApS no está exento de detractores o investigadores cuyo discurso se aleja bastante del reconocimiento de potenciales beneficios asociados a su consideración práctica.

Las discusiones que surgen de estas reflexiones no deberían ser un obstáculo, sino una oportunidad para fomentar una narrativa capaz de favorecer una visión razonable y superadora de algunos lastres que presentamos en forma de críticas. Para comenzar, cabe destacar la aproximación del *Higher Education Quality Committee* (HEQC, 2006) que presenta una serie de "mitos" sobre el aprendizaje-servicio: pensar que es otro nombre para las prácticas externas o el voluntariado; asumir que la experiencia por sí sola proporciona conocimiento; y considerar que un proyecto de este tipo constituye un simple añadido al currículum, independiente del curso en cuestión. En lo que llevamos de capítulo ya se han aportado suficientes razones contrarias a los supuestos que se acaban de esgrimir. En todo caso, a continuación, dirigiremos la mirada a otras críticas cuya respuesta merece más elaboración.

### A. *Críticas sobre el posible daño a la comunidad*

Como ya se ha mencionado, una cosa es la mejor de las voluntades en el ApS y otra el peligro de ser entendida más como obra de caridad que como colaboración en igualdad. El enfoque caritativo despreciaría a los destinatarios del servicio, quienes no se considerarían como agentes educativos, capaces de aportar, pues los proveedores serían poseedores de todas las respuestas (Seifert, 2011). En palabras de Boyte (2004), los programas que implican un servicio comunitario "descuidan la enseñanza sobre las causas fundamentales y las relaciones de poder, no enfatizan el impacto productivo, ignoran la política y minimizan las fortalezas y talentos de aquellos a quienes se sirve" (p.12).

En el fondo, para estas críticas el aprendizaje-servicio no reduce las desigualdades, sino que las perpetúa. Se viene a decir que el alumnado adquiere un complejo mesiánico basado en la solidaridad en la que, por mucho que pueda hacer un bien puntual a la comunidad, los servidores siempre serán servidores y los servidos siempre necesitarán de estos para salir

adelante. Considerar la necesidad como deficiencia, y no la mejora de algo que ya funciona, desprende una perspectiva de superioridad que viola el importante principio de reciprocidad del aprendizaje-servicio, reduciendo la capacidad de empoderamiento de los socios comunitarios.

Al respecto, Eby (1998) critica el presupuesto de que las comunidades necesitan ayuda porque por sí solas no pueden. Las necesidades se consideran deficiencias de individuos de la comunidad, como algo vacío que hay que rellenar, al igual que, en la educación más tradicional, el docente insertaba conocimientos en un alumnado considerado como un recipiente vacío. De hecho, Resch et al. (2020) señalan que comúnmente a la institución y al alumnado que ofrece el servicio se los denominan – en una elección de palabras posiblemente desacertada –, “proveedores” (*providers*), y a los que lo reciben “recipientes” (*recipients*).

La consideración de que son los individuos concretos los que necesitan ayuda, proporciona un alivio inmediato a dichos sujetos, pero supone una versión reduccionista del servicio que ignora problemas estructurales y limita la capacidad de cambio a largo plazo (Eby, 1998). Speck y Hoppe (2004) añaden que la practicidad de la educación pragmática pone el foco en cómo aplicar los proyectos, y puede distraer de cuestiones que requieren de un entendimiento más profundo, al que solo se puede llegar desde una estructurada reflexión. Para sobreponerse a esto, siguiendo a Uruñuela (2018), es imprescindible que los/as que realizan el servicio no lo afronten desde una perspectiva de autosuficiencia, sino desde la colaboración y la sinergia con las organizaciones como elemento natural y productor de verdadero cambio.

El daño a las comunidades podría no ser solo moral, ya que el aprendizaje a través del servicio alentaría, en este caso, a las agencias a desviar sus energías de la propia misión para satisfacer las necesidades e intereses de los estudiantes. Lo cual conduciría a una disminución del enfoque en la comunidad, con la posibilidad de un impacto negativo en la misma. En otras palabras, puede dañar a las comunidades al quitarles tiempo y recursos y apartar a las agencias de su misión. También puede tener impactos económicos negativos si las instituciones invierten dinero para atender las necesidades de los/as estudiantes (Eby, 1998; Castro et al., 2020).

#### *B. Alguna de las partes involucradas puede aprovecharse*

Eby (1998) alerta de que el aprendizaje-servicio puede ser utilizado por escuelas y universidades como una forma de obtener más dinero o estudiantes, así como por las agencias para obtener mano de obra gratuita. El alumnado, por su parte, puede usarlo para su beneficio

personal, como mejorar el currículum, o simplemente para evitar hacer otro trabajo para sus clases. Mientras, las empresas apoyan el servicio para mejorar la imagen que proyecta a la sociedad y, a veces, para legitimar o desviar la atención de otras prácticas que pueden no ser lo mejor para la comunidad. En un sentido más amplio, la acción política puede aprovecharse también de estas actividades para sustituir su cometido.

Lo que hay que evitar a toda costa es el riesgo de explotar a los estudiantes si no se dan las condiciones adecuadas. Se debe garantizar que todas las partes se beneficien de la actividad, siendo para ello necesario hacer uso de la retroalimentación y la reflexión periódicas. A la hora de construir el proyecto también resulta útil considerar qué actividades son apropiadas y cuáles están protegidas legalmente. Además, los/as estudiantes deben ser presentados como estudiantes, y no como mano de obra. Por último, las actividades fuera del contexto del aprendizaje-servicio no deben ser parte del compromiso, ni se debe caer en la frivolidad de pensar que el servicio es un juego o un entretenimiento (Uruñuela, 2018; Resch et al., 2020).

### *C. La falta de resultados*

El aprendizaje-servicio puede conllevar la desconexión con el aprendizaje académico. Así lo afirma Butin (2010), resultando en la tradicional dicotomía de tensiones entre el aprendizaje afectivo y el cognitivo, el aprendizaje experiencial frente al trabajo académico abstracto (Kezar, y Rhoads, 2001).

El compromiso cívico puede llegar a opacar otros aprendizajes académicos, lo que puede restarle valor como metodología educativa. A menudo la cara visible de los proyectos suelen ser los resultados derivados del servicio, y no tanto los académicos (Seifert, 2011). Esta crítica ya se ha intentado paliar desde la investigación sobre el efecto en el rendimiento académico de los/as estudiantes (Mella-Núñez et al., 2015).

La falta de atención a su eficacia puede ser un problema, en tanto que pueden convertirse en actividades superfluas que no representen ningún cambio palpable, ni en la comunidad ni en el alumnado. Para Uruñuela (2018), durante el servicio pueden surgir estos sentimientos de desmoralización por una tarea que abruma, y cuya inversión en términos de esfuerzo en tiempo y dinero es contraproducente. Sin embargo, esta decepción tiene como origen un diseño vago e imprudente de objetivos y la falta de atención a la hora de dar voz a las personas participantes.

*D. El posible sesgo político en su aplicación*

Desde la perspectiva más política, se cuestiona que la metodología pueda formar ciudadanos de una comunidad, teniendo en cuenta la fina barrera que separa el balance entre los valores individuales y los colectivos. Su mala gestión puede conllevar una cierta homogeneización social y aún un cierto abuso derivado de preocupaciones alineadas con discursos políticos. Se deben, por tanto, debatir y considerar en profundidad los valores que se pretenden defender en el servicio (Seifert, 2011).

Para Speck y Hoppe (2004), el aprendizaje-servicio ha sido criticado de impuro, en tanto que existe un sesgo político que compromete la ética de su aplicación. Los valores se alejan de la neutralidad con la que se concibe tradicionalmente la educación reglada, lo que acecha es el peligro de adoctrinamiento, al promover una cierta forma de ciudadanía, activismo e ideales sociales no preestablecidos.

Lo argumentado hasta aquí ha de ayudarnos a considerar en las siguientes páginas (Capítulo 3) no solo alguno de los elementos críticos del aprendizaje-servicio, sino aquellos sobre los que cimentamos los supuestos de calidad en la proyección académica y comunitaria de la metodología.

# CAPÍTULO 3

## CAPÍTULO 3. LA CALIDAD EN EL APRENDIZAJE-SERVICIO<sup>3</sup>

En este capítulo abordaremos propiamente el concepto de calidad en el aprendizaje-servicio, lo que ha de reflejarse en el establecimiento de buenas prácticas y la consideración de otros factores que pueden aumentar los beneficios de aplicar la metodología. A finales del siglo XX, se realizó la mayor parte del esfuerzo por clasificar los proyectos que se realizaban con altos estándares y se identificaron las claves que contribuían a obtener resultados satisfactorios en estas experiencias.

Con anterioridad, el ApS se creía una utopía impráctica en la que las exigencias eclipsaban los potenciales beneficios. Fue Sigmon (1979) quien propuso los primeros principios de calidad, en una época en la que esta forma de enseñanza aún no había sido rigurosamente examinada y resultaba difícil diferenciarla de otras pedagogías similares. Partió de tres principios:

1. Aquellos que están siendo servidos, controlan el servicio recibido.
2. Los que están siendo servidos se vuelven más capaces de servir y ser servidos por sus propias acciones.
3. Los que sirven también aprenden y tienen un control significativo sobre lo que se espera que sea aprendido.

Es claro que estos principios se basan, esencialmente, en el control de resultados, tanto para quienes reciben el servicio (motivando su participación activa y la oportunidad de evolucionar en el transcurso del mismo), como para aquellos que lo proveen (en relación al aprendizaje esperado). Lo que se puede inferir de esto es una solicitud de reconocimiento de

---

<sup>3</sup> Tomando como base el apartado 3.7 de este capítulo se ha elaborado la siguiente publicación: Lorenzo, M., Sáez-Gambín, D., Ferraces Otero, M. J., y Varela, C. (2021). Reflection and Quality Assessment in Service-Learning Projects. When, with whom, and why. *Frontiers in education*, 5, 1-14. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.605099>. (Ver Anexo VI).

que el aprendizaje-servicio es más que una ayuda primaria, a fin de verlo como una verdadera colaboración que fomenta un entorno propicio y generador de aprendizajes y de dinámicas de transformación social.

La visión de Sigmon (1979) motivó un diálogo enriquecedor, que sentó las bases de los proyectos de aprendizaje-servicio, y de ventajas en las siguientes décadas. Fue entonces que surgieron diversas corrientes de pensamiento que propusieron valiosas recomendaciones para la creación de proyectos innovadores y de calidad. Mentar todas las clasificaciones existentes puede resultar un desafío arduo y en ocasiones repetitivo. Por ello y con el objetivo de simplificar el proceso, presentamos la Tabla 5, a modo de exhaustiva revisión sistemática. Desde una base de 22 referencias, se muestran los principales estudios sobre los factores que definen a los proyectos exitosos, de modo que ofrecemos una visión completa y detallada de los estándares de calidad más citados en esta metodología.

Todas las recomendaciones se nutren de las buenas prácticas en el aprendizaje experiencial (Kendall, 1986) y siguen siendo relevantes en la actualidad. Entre las investigaciones encontradas, destacamos los elementos de calidad propuestos por Imperial et al. (2007), los principios de buenas prácticas de Honnet y Poulsen (1989) y los de Howard (1993, 2001). Asimismo, es de interés reparar, por su profusión, en los estándares de calidad en la práctica del aprendizaje-servicio en la educación K-12, desarrollados por el *National Youth Leadership Council* (2008).

Con toda esta información, nos adentraremos en los criterios de calidad que han demostrado tener un impacto más significativo en los resultados de los proyectos. Nuestro propósito no es otro que proporcionar una guía sólida y coherente para la investigación y la implementación de esta metodología. Lo que ha de importar es la mejora continua del aprendizaje-servicio.

Tabla 5

*Criterios o estándares de calidad en el aprendizaje-servicio*

	Reflexión	Reciprocidad	Relación con el currículo programático	Actividades desafiantes/importantes/útiles	Autonomía del alumnado	Voz de la comunidad	Feedback	Monitorización/supervisión de la actividad	Formación (profesorado/estudiantado/comunidad)	Evaluación	Objetivos bien definidos	Claridad del proyecto para las partes involucradas	Duración adecuada	Diversidad	Trabajo en equipo	Localización del servicio
Abe (2011)	X	X	X	X	X	X	X	X	X							
Anderson y Hill (2001)	X	X			X	X		X	X					X		
ASLER (1995)	X	X	X	X	X			X	X	X						
Billig et al. (2005)	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X		X		
Buchanan et al. (2002)		X	X			X										
Cairn (2003)				X			X	X	X							
Dahan y Seligsohn (2013)	X	X	X		X		X		X		X					
Eby (1998)	X	X	X		X	X	X	X		X	X		X			
Eyler y Giles (1999)				X	X	X							X			X
Hesser (1995)	X	X		X								X				
Honnett y Poulsen (1989)	X			X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		
Howard (1993)	X		X	X	X	X			X	X	X	X				X
Howard (2001)		X	X	X	X											
Imperial et al. (2007)	X		X	X	X	X	X	X					X			
Martín et al. (2018)		X		X	X	X						X	X			X
National Service-Learning Cooperative (1998)	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X		X	X	
Puig y Palos (2006)	X	X		X												X
Regina y Ferrara (2017)	X	X	X	X	X		X				X		X			
University of North Georgia (2023)	X	X	X								X	X				
Sigmon (1979)					X	X										
Tapia (2010)		X	X		X											
Vaknin y Bresciani (2013)	X	X	X				X			X						

*Nota.* Elaboración propia a partir de las fuentes citadas en la tabla.


### 3.1. DURACIÓN E INTENSIDAD DE LOS PROYECTOS

La duración e intensidad del proyecto es el punto de partida para un recorrido por los elementos de calidad en el aprendizaje-servicio. Parece evidente, casi trivial, que se debe destinar un tiempo suficiente en pos de los objetivos establecidos, además de procurar que la intensidad sea la adecuada para mantener la motivación y el compromiso de los participantes. Con el fin de medir adecuadamente tal dimensión, el *National Youth Leadership Council* (2008) sugiere que los proyectos deben:

- Considerar el tiempo destinado a los procesos de investigar las necesidades de la comunidad, la preparación del servicio, la implementación, la reflexión, la evaluación y demostración de los impactos, y la celebración.
- Realizarse en bloques de tiempo concentrados, en un periodo de varias semanas o meses.
- Proporcionar suficiente tiempo a atender las necesidades identificadas y cumplir los objetivos académicos.

Teniendo en cuenta lo anterior, el criterio a considerar es el factor tiempo como lo que es: un recurso valioso y limitado que debe ser gestionado de forma óptima para que el proceso educativo sea lo más efectivo posible. Todo ello en aras a permitir la realización las tareas programadas, con el fin último de maximizar los beneficios para todas las partes implicadas. Para valorar aún más su relevancia, podemos remitirnos a las reflexiones de Dewey (1933), quien aludió al tiempo invertido como algo esencial para que una experiencia sea verdaderamente educativa. Hecho que se reafirma más aún si lo enlazamos con cada fase del ya desgranado Ciclo de Kolb, de donde se puede extraer que el aprendizaje experiencial comprende una serie de pasos, que requieren de una duración adecuada para poder realizarse (Kolb, 1984).

Por ello, con total certeza y sin temor a equivocarnos, podemos afirmar que uno de los mayores desafíos a los que se enfrentan quienes diseñan los proyectos es establecer el tiempo que los/as estudiantes deben dedicarles. Parece obvio que la demanda de trabajo que implican estas actividades hace que la delimitación temporal sea una de las primeras – y más condicionantes – decisiones que debe tomar un/a docente deseoso de aplicar la metodología.

 Pero debe puntualizarse que esta tarea no solo consiste en establecer el tiempo necesario para llevar a cabo el servicio, sino también el requerido para desarrollar los recursos y

materiales para su correcta ejecución, amén del posible desplazamiento si el servicio se realiza en una ubicación alejada (Reames et al., 2020).

Sucintamente, al asignar horas a un proyecto resulta útil considerar dos elementos (Honnett y Poulsen, 1989): lo que es necesario para satisfacer las exigencias del currículum; y lo que las agencias y clientes definen como necesario. Evidentemente, cada proyecto dependerá de sus propias circunstancias, no tratándose tanto de encontrar una fórmula universal que determine las horas adecuadas para cualquier experiencia de este tipo, sino de tener un amplio conocimiento académico que permita justificar el tiempo necesario para adquirir las competencias de la asignatura a la que se vincula el proyecto, además de entender las necesidades de la comunidad destinataria del servicio. Imperial et al. (2007) señalan que en algunos casos puede ser necesario un semestre o incluso un año entero, mientras que en otros lo óptimo puede ser una colaboración de varias semanas.

Por su parte, Checkoway (1996) añade que en las fases más tempranas de los proyectos el alumnado puede pasar largas horas discutiendo las necesidades de la comunidad y utilizando sus habilidades para manejar las demandas inmediatas de una situación concreta, gastando tiempo en tareas rutinarias a fin de recopilar información para realizar un mejor servicio.

Otra de las dificultades consiste en ajustarse al tiempo destinado a la asignatura. Esto implica que el trabajo que se realiza fuera del horario establecido debe ser negociado con alumnado y socios/as. No debemos pasar por alto que quienes van a recibir el servicio son coprotagonistas, y que su colaboración es fundamental para asegurar una experiencia satisfactoria. Tanto es así que, para Pinfold (2021), el tiempo que el alumnado pasa en la comunidad es una de las cuestiones más importantes en el diseño de un proyecto de ApS y, por ello, su opinión debe valorarse a la hora de determinar cuándo se puede realizar el servicio y las horas disponibles.

Al respecto, en la investigación se ha intentado averiguar cómo afecta el factor tiempo a los proyectos. A grandes rasgos, se reafirma que una planificación temporal deficiente puede impedir que el alumnado alcance los beneficios esperados (Lambright y Lu, 2009). De hecho, el metaanálisis realizado por Eyler y Giles (2014) concluyó que la falta de resultados en muchos proyectos se debía, precisamente, al hecho de tratarse de experiencias de corta duración y baja intensidad. Un argumento similar es el de Blouin y Perry (2009), quienes hallaron que los

proyectos más pobres en resultados no lo eran tanto por la naturaleza del servicio que ofrecían, sino por tener una extensión muy limitada en el tiempo.

No obstante, la falta de resultados positivos no es la única consecuencia de descuidar las horas asignadas, ya que, si no se presta la suficiente atención a un proyecto o se abandona temprano, pueden causarse una serie de perjuicios a las partes implicadas. De acuerdo con Conner y Erickson (2017), si la experiencia no implica una verdadera participación por parte del alumnado, sino que se reduce a un contacto superficial durante un tiempo limitado, puede conllevar el aumento de los prejuicios en lugar de combatirlos, por no reservar espacio para la reflexión crítica y estructurada.

Además, el servicio ofrecido es cambiante y posee muchas naturalezas. Sin embargo, es común para todos los proyectos tratar de buscar un tiempo adecuado para entender mejor el problema en el que están trabajando, apreciar su actuación en la comunidad y sentirse protagonistas y responsables de la tarea que se le ha asignado (Imperial et al, 2007). Cabe destacar que con ello también se persigue evitar que se sientan abrumados por una sobrecarga de trabajo que pueda afectarles negativamente en su vida personal y académica. Por otra parte, lo que se quiere es asegurar que el servicio se adecúe correctamente a las necesidades de la comunidad (Blyth et al., 2014).

A mayor abundamiento, una excesiva intensidad puede provocar que se acabe prematuramente la colaboración y dejar un sentimiento de abandono en la comunidad (Blouin y Perry, 2009). Por ello, usualmente los *partners* prefieren compromisos a largo plazo, ya que ayuda a cumplir los objetivos y permite a los/as estudiantes tener una comprensión más amplia de la misión y funcionamiento de las organizaciones. Un contacto más prolongado genera en el estudiantado un mayor compromiso y hace que se sientan más cómodos con el trabajo, las entidades o miembros de la comunidad, y la cultura organizativa. Por ello, se pone en valor la lógica de realizar una planificación conjunta con la propia comunidad, cuando esta es posible.

Lo que queda claro es que muchos programas exitosos intentan que los estudiantes permanezcan vinculados a los proyectos durante un curso entero, sirviéndose de herramientas facilitadoras del seguimiento de la actividad, como son las reuniones periódicas (Honnert y Poulsen, 1989).

### **3.1.1. Cuando la cantidad importa: la relación entre la duración y los beneficios de los proyectos de aprendizaje-servicio**

Hasta ahora se han dado razones para poder asegurar, con cierta firmeza, que el tiempo destinado a realizar una experiencia de aprendizaje-servicio debería ser una variable objeto de consideración. Pese a ello, la investigación no ha puesto demasiado énfasis en identificar la duración de la actividad como foco de obtención de beneficios. Como prueba de ello nos remitimos a la revisión sistemática de Imperial et al. (2007). En ella se dice que, de 102 artículos de investigación sobre esta metodología en la educación superior, solo 9 examinaban cómo la duración de la experiencia se relacionaba con la efectividad del servicio. Según un estudio similar de Hegarty y Angelidis (2021), tal falta de consideración se mantiene más de una década después.

Dentro del reducido ámbito de investigación dado a la búsqueda de vínculos entre lo que dura el servicio y las ganancias obtenidas, se han identificado posibles beneficios si se realiza eficientemente. Concretamente, Coker et al. (2016) lo relacionaron con un mayor desarrollo de habilidades cognitivas. Sería el caso de una mayor capacidad de análisis y síntesis; más facilidad para aplicar el conocimiento adquirido en el contexto de la asignatura; y una mejor valoración de la experiencia educativa en su conjunto.

En idéntica línea discursiva, Billig (2007) sostiene una mejora significativa en los resultados académicos en los proyectos de mayor duración. Específicamente, se observa un incremento en el compromiso con la asignatura, lo que a su vez se traduce en una asimilación más efectiva de los contenidos curriculares.

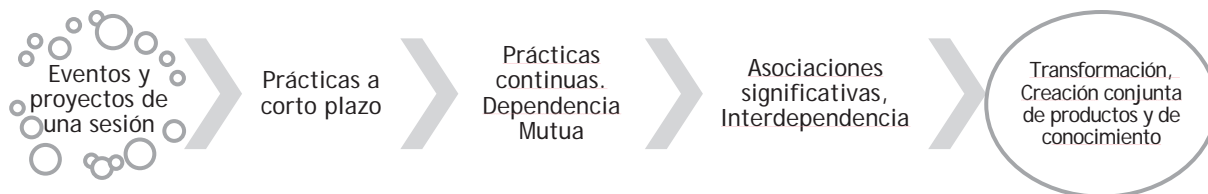
Estudios como el de Moore y Sandholtz (1999) sugieren que los/as estudiantes que participan en proyectos comunitarios extendidos en el tiempo experimentan una mejor relación con sus compañeros de clase y perfilan con mayor claridad sus objetivos futuros. Podría decirse que prolongar la interacción con la comunidad generará más beneficios sociales, y aún una mejor percepción de la institución universitaria que ofrece el servicio (Billig y Brodersen, 2007).

Tratando de avalar lo dicho, el marco para el desarrollo de partenariados entre el Campus y la Comunidad (Figura 8), desarrollado por Enos y Morton (2003), ilustra cómo las variables organizativas en una experiencia de aprendizaje-servicio influyen en los diferentes tipos de vínculos que se pueden establecer con la comunidad. Aunque no se especifica un

tiempo concreto para esas transiciones, se sugiere que una mayor inversión en intensidad, complejidad y duración de la actividad determina la formación de vínculos más fuertes y significativos con la comunidad, que pueden oscilar desde la realización de proyectos puntuales hasta la creación conjunta de conocimiento y transformación social en una apreciable sinergia.

Figura 8

*Marco para el desarrollo de partenariados entre el Campus y la Comunidad*



*Nota.* Adaptado de Enos y Morton (2003, p. 27).

En este punto resulta apropiado plantearse cómo un profesor puede establecer las horas necesarias para que su proyecto sea exitoso. Al respecto, comenzamos por situar el rango entre 20-40 horas que propone el *Higher Education Quality Committee* (2006). El documento publicado recoge que la asignación de horas requiere la cuidadosa valoración de los siguientes aspectos:

- Determinar si las agencias comunitarias y de servicios requieren muchas horas de los estudiantes en un corto período de tiempo, o si prefieren unas pocas horas de forma continua a lo largo de la colaboración. Es decir, si priorizan la continuidad o la intensidad del servicio.
- Tener en cuenta las obligaciones adicionales del alumnado que puedan afectar a su disponibilidad, como el trabajo, la familia u obligaciones en otras asignaturas.
- En caso de que el servicio implique la creación de algún producto o recurso, delimitar el tiempo que se espera que los/as estudiantes dediquen a esa tarea.
- Intentar garantizar que el servicio pueda llevarse a cabo dentro del marco temporal de la asignatura.
- Resistir la tentación de una simple agregación de la experiencia al plan de estudios. El propósito del proyecto es impartir ciertos contenidos específicos de la materia, no convertirse en una actividad extraescolar. Por lo tanto, será necesario reducir o eliminar cualquier otra actividad o proyecto existente, a fin de lograr un equilibrio adecuado.

El desprecio a las anteriores prescripciones y la consiguiente imposición de servicios de duración aleatoria puede dar lugar a efectos indeseados. El propósito de plasmar las recomendaciones no es otro que prevenir la decepción de los estudiantes y de la comunidad. Y es que, si los estudiantes consumen todas las horas de servicio en una fase temprana, la comunidad puede verse afectada, en especial si se aguardaba su participación durante todo el semestre. En cualquier caso, y basándonos de nuevo en los metaanálisis de Imperial et al. (2007) y Hegarty y Angelidis (2021), se puede hipotetizar que los proyectos que abarquen al menos un semestre pueden impactar más que los de menor duración.

La literatura existente sobre la duración óptima de las experiencias ha evidenciado un interés recurrente en averiguar el punto de corte a partir del cual estas experiencias empiezan a generar los mejores resultados, tema que trataremos a continuación. De esta forma, Hepburn et al. (2000) utilizaron una muestra nacional representativa para concluir que los beneficios académicos y actitudinales estaban asociados con un mínimo de 35 horas de servicio. Por su parte, Conway et al. (2009), tras revisar 78 artículos sobre ApS, descubrieron unos resultados ligeramente mejores para aquellos proyectos que duraron menos de 40 horas, en contra de su hipótesis inicial de que los beneficios serían directamente proporcionales al tiempo invertido.

El estudio realizado por Bird et al. (2016), que involucró a 170 estudiantes de educación superior en el campo de la salud, reveló que, aunque estos estudiantes tenían una alta motivación para realizar el servicio comunitario, su compromiso con la comunidad era bajo. Los autores sugieren que esto se debe en gran parte a que la mayoría dedicaron 10 horas o menos al servicio. Pese a valorar positivamente el trabajo realizado y considerarlo ciertamente útil, un servicio tan limitado tuvo un efecto negativo en la creación de partenariado real, pues difícilmente pudieron sentirse verdaderos protagonistas de una causa, y mucho menos generar sentimientos o provocar cambios perdurables en el tiempo.

Según Mabry (1998), hay evidencia teórica de beneficios sociales asociados a las experiencias de servicio que superaron las 20 horas en un semestre. Ese tiempo parece suficiente para dar oportunidades de cuestionamiento de la realidad social, o de motivar una futura participación en la comunidad. En su trabajo se encontró una relación positiva entre la cantidad de tiempo que los/as estudiantes invierten en actividades de aprendizaje-servicio y su actitud cívica. De este modo, quienes prestaron entre 15 y 19 horas de servicio experimentaron un cambio positivo en dichas actitudes, mientras que aquellos que no alcanzaron las 14

aprendieron menos contenidos académicos de la asignatura. En estos casos, la limitada experiencia de servicio dificultó la búsqueda de una conexión real con la asignatura.

Años más tarde, Dahan (2016) replicó el diseño experimental de Mabry (1998) con una nueva muestra y confirmó la solidez de los resultados obtenidos. Además, encontró que un servicio de más de 30 horas fue un predictor de mejores resultados en cuanto al compromiso cívico. Si duraba menos de 15 horas, sorprendentemente, los resultados eran peores que los de quienes no participaban en aprendizaje-servicio.

Moore y Sandholtz (1999) señalan que los beneficios del ApS pueden no ser evidentes a corto plazo, y que la duración del proyecto puede influir en los resultados. Además, las ventajas académicas y sociales no parecen ocurrir al mismo tiempo, siendo las académicas las que preceden a las sociales (Billig et al., 2005). Esto es algo que también comparten Lambright y Lu (2009), asegurando que, en los aspectos estructurales del proyecto, la cantidad de tiempo no parece tener una influencia significativa en las calificaciones obtenidas por los/as estudiantes en términos de índice de eficacia educativa. Sin embargo, afirman que se relaciona con unas mejores actitudes, lo que a su vez puede tener un efecto profundo en los procesos cognitivos a largo plazo.

Por lo tanto, los programas de ApS que comienzan temprano y tienen continuidad durante todo el curso parecen lograr los mayores beneficios tanto en las actitudes cívicas como en el rendimiento académico. Es importante resaltar que si lo que se pretende es crear un auténtico partenariado de manera inmediata, probablemente todas las partes acaben decepcionadas.

En el presente contexto, si bien es cierto que considerar la duración y la intensidad del servicio no es imprescindible para intervenir en la comunidad, sí que son elementos medulares que van a afectar al resto de criterios de calidad. Hemos corroborado cómo el tiempo se vincula con la aspiración de educar a los/as estudiantes acerca de la responsabilidad social, subrayando que en el servicio se trata de una relación interdependiente, en lugar de un acto aislado o una vivencia circunstancial (Blouin y Perry, 2009).

Como se ha puesto de manifiesto, la creencia es que se debe servir una cierta cantidad de horas para que el proyecto tenga un impacto en los participantes, pero no hay un consenso sobre cuánto tiempo es suficiente o demasiado. Algunos estudios sugieren que los estudiantes deben servir más de 20 horas por semestre para obtener resultados positivos, mientras que otros

indican que un mínimo de 10 horas ya puede tener un impacto. Por otra parte, resulta lógico considerar que el tipo de servicio influirá en los resultados, por lo que puede ser difícil hacer generalizaciones. Más aun teniendo en cuenta que los estudios utilizan diferentes medidas y criterios para determinar los logros del servicio, lo que complica también la precisión de las comparaciones. Queda claro, pues, que una prolongación desmesurada de la cantidad de horas asignadas no garantiza necesariamente un resultado favorable.

Lo que sí nos atrevemos a afirmar es que la tendencia universitaria actual parece actuar en una dirección contraria a lo que predicen la mayoría de los/as investigadores/as, que consideran la duración como elemento de calidad, toda vez que se prefiere recortar la extensión de los programas de educación experiencial. Coker et al. (2016) ofrecen dos razones para justificar tal recorte: la primera de ellas se vincula a la presión económica que pueden llegar a demandar proyectos complejos, además de los gastos derivados del seguimiento que requieren; la segunda es la innegable realidad de que el diseño de propuestas más simples favorece la creación de un número mayor de experiencias, constituyendo en gran medida un reclamo para atraer nuevos estudiantes o entrar en *rankings* que promocionen la labor de la universidad, donde no importa tanto la duración – o incluso calidad - de los proyectos como su cantidad.

Por ello, es indispensable seguir investigando para comprender mejor el impacto de esta variable en aras de la maximización de los beneficios, tanto para los/as estudiantes como para las comunidades. Conviene, en ese sentido, hacer un llamamiento al profesorado para que preste especial atención a la creación de propuestas lo suficientemente sostenidas en el tiempo como para que el alumnado se sienta satisfecho con las actividades que realiza. Lo cual favorecerá también la construcción de fuertes relaciones de partenariatado, promoviendo un beneficio real y recíproco (Bowie y Cassim, 2016).

### 3.2. EL RIGOR ACADÉMICO

La calidad de un proyecto de aprendizaje-servicio no debe ser evaluada únicamente por criterios administrativos o cuantificables. Sin embargo, la relación con el currículum es el criterio de calidad que resulta fundamental para conservar la identidad de la metodología. Es evidente que el aprendizaje-servicio requiere de aprendizaje académico; de lo contrario se asemejaría más a

un voluntariado o al servicio comunitario coordinado por la institución educativa (Bridgeland et al., 2008; Kinnick, 1999).

Ahora bien, lejos de nuestra intención en estas líneas infravalorar las actividades de voluntariado, que producen beneficios a los y las jóvenes en multitud de dimensiones, además de constituir un inestimable apoyo a una vasta cantidad de organizaciones no gubernamentales y otras agencias de servicios sociales (Burns, 2011; Pearl y Christensen, 2017). Pero es lo cierto, como ya lo vimos en el anterior capítulo, que estas actividades raramente tienen una intencionalidad educativa.

Y es que, por más que la colaboración y el partenariado sean componentes esenciales del ApS, una experiencia de este tipo no debe llevarse a cabo sin un vínculo claro y efectivo entre las experiencias curriculares y el servicio (Bamber y Pike, 2013; Vaknin y Bresciani, 2013). Es esta conexión lo que permite que el material de clase cobre vida y se integre de manera más efectiva en un auténtico y significativo aprendizaje. De este modo, si la conexión con el material académico es la marca distintiva del ApS, para asegurar la calidad de un proyecto importa que profesorado y alumnado sean conscientes de ello a la hora de afrontar el servicio.

Una definición especialmente enfocada a otorgar importancia a esa conexión es la propuesta por Gelmon et al. (2018):

Metodología educativa que combina el servicio a la comunidad con objetivos explícitos de aprendizaje académico, preparación para el servicio a la comunidad y reflexión deliberada. Los/as estudiantes que participan en el aprendizaje-servicio prestan un servicio comunitario directo o indirecto como parte de su trabajo académico, aprenden y reflexionan sobre el contexto comunitario en el que se presta el servicio, y desarrollan una comprensión de la conexión entre el servicio y su trabajo académico. (p. 4).

Por ello, al hablar de relación con el currículum nos estamos refiriendo a que los profesores o responsables del proyecto deben hacer una conexión entre los elementos a impartir en la asignatura y el contenido del servicio (Billig, 2009; Bringle y Hatcher, 2011). A fin de lograr una óptima implementación de las metas curriculares, se han identificado ciertas características de los objetivos que deben estar presentes en los buenos proyectos (Ammon et al., 2002; National Youth Leadership Council, 2008; Roehlkepartain, 2009; Seifer y Connors, 2007):

*A. Articulación de los objetivos de aprendizaje.*

El aprendizaje es un proceso amplio y complejo que puede ocurrir tanto dentro como fuera del ámbito escolar. Reiteramos que participar en procesos experienciales no garantiza necesariamente un cambio en el alumnado, y mucho menos en términos académicos (Roehlkepartain, 2009). Debe quedar claro que, aunque la experiencia es una condición necesaria para el aprendizaje, no es suficiente (Kolb, 1984; Howard, 2001). Es por ello que, para obtener un aprendizaje académico y/o cívico a partir de la experiencia, se requieren esfuerzos intencionales y con un propósito definido.

En consecuencia, si queremos impulsar el aprendizaje académico, los programas de ApS deben establecer objetivos curriculares específicos. Deben formularse con precisión y tenerse en cuenta a la hora de diseñar los procesos de reflexión y evaluación, que serán los que guíen y faciliten el aprendizaje. Por el contrario, si los resultados esperados se establecen de manera demasiado amplia (por ejemplo, "ampliar la capacidad de análisis"), puede resultar difícil desarrollar actividades de reflexión y técnicas de evaluación adecuadas (HEQC, 2006).

Además, no basta con que los objetivos estén claros para el profesorado, han de estarlo también para los estudiantes. Esto implica expresarlos de forma sencilla y medirlos de manera cuantitativa para que visualicen mejor su importancia.

*B. Alcance razonable.*

Hay que tener presente que los objetivos deben poder alcanzarse a través del servicio. Es decir, deben ser realistas y ajustarse al tiempo y nivel de dificultad que el servicio demanda. A fin de cuentas, los objetivos planteados determinarán la selección de actividades que se llevarán a cabo en el proyecto (Ammon et al., 2002).

Las actividades deben satisfacer tanto los requisitos académicos como las necesidades de la comunidad involucrada en el proyecto. No obstante, establecer objetivos demasiado ambiciosos conlleva el peligro de abrumar o frustrar al alumnado (Roehlkepartain, 2009). Al respecto, Zollinger et al. (2009) remarcan que es irresponsable, además de poco ético, colocar a los estudiantes en un proyecto de aprendizaje-servicio que esté por debajo o por encima de sus habilidades. Deben tenerse en cuenta sus capacidades y lo que pueden lograr, además de

diseñar actividades que se ajusten al contenido y al cronograma de la asignatura (Eyler y Giles, 1999).

*C. Relación con el currículum académico.*

Los objetivos deben estar integrados adecuadamente en los contenidos que se pretenden enseñar en la asignatura. Para asegurar su perdurabilidad en el tiempo, existe cierto consenso en que el aprendizaje-servicio no debe entenderse como un añadido al curso, en términos de que trate un contenido extra de lo que figura en la guía docente de la asignatura, lo que sería más bien una actividad complementaria, sino que debe ser coherente con los requisitos académicos de la materia (Wade, 1997).

Asimismo, recordemos que toda experiencia de ApS se halla incardinada en una asignatura. Por tanto, la forma más eficaz de aplicarlo, según sugieren Antonelli y Thompson (1997), comporta la inclusión en el proyecto de aquellos elementos que ya se están dando durante la jornada lectiva en el aula.

*D. Ayudar a los participantes a transferir los conocimientos y habilidades que adquieren en un contexto a otro.*

Un paso previo a la definición explícita de los objetivos consiste en establecer una vinculación global entre el servicio y la asignatura. De lo contrario, el alumnado puede perder la conexión académica o hacerla de manera ineficaz, lo que disminuirá el valor de la experiencia y les hará sentirse desorientados. Este nexo debe ser un apoyo para que tengan tiempo de hablar, escribir y reflexionar sobre su experiencia (Applegate y Morreale, 1999; Dicke et al., 2004).

Según Astin et al. (2000) y Cress et al. (2005), la frecuencia con la que el profesor conecta la experiencia de servicio a la temática del curso es un factor crítico para determinar cómo el material académico mejora la experiencia de servicio, y de cómo la experiencia del servicio facilita la comprensión del material académico. Para propiciarlo, deben crearse continuas conexiones entre: a) la asignatura y el servicio realizado, y b) las tareas específicas que el estudiante realiza en la comunidad y los objetivos de clase (Eyler y Giles, 1999).

A fin de apoyar la conexión asignatura-servicio, Perkins et al. (2006) proponen algunas estrategias como la lecturas o trabajos escritos que sumerjan al estudiante en la búsqueda de

información relevante sobre la necesidad identificada. También resulta de gran ayuda promover el papel activo del estudiante durante el proceso, permitiéndoles hablar, escribir y reflexionar pensando en organizar y consolidar el aprendizaje.

*E. Reconocimiento formal en las políticas de la institución y en el currículum de los estudiantes.*

La definición de metas claras no es suficiente para garantizar la precisión académica y una perspectiva evaluativa adecuada. Resulta esencial que estos objetivos se plasmen de forma explícita en la guía docente de la asignatura, pues aunque la eficacia y satisfacción con el proyecto puede percibirse como positiva, no se debe confiar únicamente en impresiones subjetivas y no contrastadas. De ahí la utilidad de contar con elementos evaluativos oficiales que permitan medir de manera rigurosa el grado de consecución de las metas.

La inclusión en la guía docente pasa también por establecer criterios claros de evaluación, como la satisfacción del destinatario del servicio o el número mínimo de horas y, en algunos casos, cuantificarlos para mayor precisión. Esto servirá especialmente a aquellos/as estudiantes que no han tenido experiencia previa en ApS, amén de contribuir a la institucionalización de la metodología (Santos Rego y Lorenzo, 2018). De hecho, en el marco evaluativo del aprendizaje-servicio propuesto por Roldan et al. (2004), la medición del grado de integración de los contenidos se considera una cuestión fundamental para el aprendizaje servicio efectivo, pues evita calificaciones azarosas y poco confiables.

**3.2.1. Incorporando el conocimiento en la acción: el equilibrio entre adquirir y aplicar conocimientos en proyectos de aprendizaje-servicio**

La diversidad de enfoques y perspectivas a la hora de aplicar el ApS plantea un desafío en términos de integración curricular. Aunque debe establecerse una relación con una asignatura concreta, no resulta sencillo determinar la forma en que el currículum debe ser incorporado durante la realización del servicio.

Es en este punto donde emergen diversas corrientes, algunas de las cuales sostienen que en el ApS no es imprescindible que el estudiante cuente con conocimientos previos o habilidades específicas para aplicar durante el servicio. Otras defienden que el aprendizaje

adquirido previamente por el estudiante en la asignatura sea utilizado para desarrollar otras habilidades académicas en el servicio (*Alliance for Service Learning in Education Reform*, 1993).

Según Zollinger et al. (2009), un proyecto de aprendizaje-servicio efectivo debe permitir aplicar conocimientos y habilidades previas en situaciones del mundo real, fomentando así su capacidad para pensar más allá de los límites del aula. De esta manera, la metodología puede actuar como una extensión de los saberes adquiridos en la institución educativa, haciendo que el alumnado transfiera y aplique su aprendizaje a situaciones concretas y, a su vez, mejore su capacidad para resolver problemas y tomar decisiones informadas (MacNichol, 1993; Bridgeland et al., 2008). Un término que encaja en este discurso es el de “aplicabilidad”, definido por Eyler y Giles (1999) como la capacidad de los estudiantes para vincular lo que aprenden en clase con lo que hacen durante el servicio, y viceversa.

Si queremos enseñar a través de la experiencia se debe considerar la preparación y capacidad del alumnado para integrar los conocimientos que van surgiendo. Por ello, Dewey (1938) enfatizaba que cualquier experiencia de aprendizaje debe estar dentro de la capacidad del estudiante y que debe estar preparado para aprender. Al respecto, en el estudio de Melville et al. (2006) se averiguó que en los proyectos de ApS donde el servicio ofrecía oportunidades de aplicar sus conocimientos previos, los/as estudiantes reportaban una mayor satisfacción personal con los logros obtenidos.

No obstante, el alumnado no está obligado a tener desde un principio todas las habilidades que necesitará, sino que se pueden ir introduciendo paulatinamente durante el servicio (Kinnick, 1999). Berle (2006) justifica esta lentitud en el comienzo de la experiencia desde un punto de vista pedagógico, como un acercamiento progresivo en el que los/as estudiantes se van enfrentando a tareas que crecen en complejidad, y donde la adquisición paulatina de habilidades facilita la comprensión, tanto del servicio como de la propia metodología.

Sin embargo, aunque el servicio pueda proporcionar las situaciones para que los y las estudiantes desarrollen nuevas habilidades, no se debe descuidar su formación. Si bien es cierto que en cualquier proceso de aprendizaje se producen errores, los riesgos y consecuencias de cometer un error durante el servicio son considerablemente mayores que en un aula, ya que implican a terceras personas. Por tanto, es obligación de los/as docentes ofrecer una formación

más rigurosa en los servicios más complejos, dotando al alumnado de herramientas para minimizar los errores y, de esta manera, no perjudicar a la comunidad (Pollock, 1999).

### **3.2.2. La comunidad como pieza clave en la definición de objetivos**

Hablar de aprendizaje-servicio es hablar de aprendizaje en y con la comunidad. Es razonable pensar que, si existen entidades involucradas directamente en un programa, estas deben ser informadas sobre sus metas, e incluso participar en su formulación (HEQC, 2006).

Ese trabajo contribuye a que todas las partes entiendan y compartan los mismos objetivos, lo que en última instancia favorecerá el bienestar general y la satisfacción y beneficio mutuos, evitando así situaciones comprometidas (Pinfeld, 2021). Para ello, Honnett y Poulsen (1989), afirman que todos los participantes deben: a) tener claro qué se debe conseguir, es decir, cuáles son los objetivos del servicio; y b) qué se tiene que aprender, o los objetivos del aprendizaje.

Esta comunicación continua y bidireccional ayuda a establecer un clima de confianza y respeto mutuo entre la institución educativa y la comunidad. El alumnado puede entender el propósito y el significado de su papel en el programa y cómo su experiencia puede ayudarles en la asignatura. Por su parte, los destinatarios del servicio entenderán por qué el alumnado realiza la actividad, qué significa participar en un programa de aprendizaje-servicio y la conciencia de que en la asignatura existen una serie de contenidos, tareas y exámenes que se vinculan con la experiencia que van a desarrollar con ellos (Vaknin y Bresciani, 2013).

En esta línea, Pinfeld (2021) pone en valor el ya recomendado análisis situacional de la comunidad previo a la formulación de los objetivos. Piensa que arroja luz al entendimiento de lo que la comunidad necesita y los parámetros en los que opera. En esto coinciden Eyler y Giles (1999), apuntando que, aunque puede parecer sencillo encontrar un servicio que se aproxime a los contenidos del curso, el desconocimiento por parte del profesor de lo que realiza la comunidad sin duda constituye una barrera en la aplicación del proyecto.

Por tanto, es deseable que la colaboración con la comunidad sea fruto del consenso entre todas las partes implicadas, pues, en ocasiones, las necesidades de quienes participan pueden apuntar en direcciones opuestas, comprometiendo la relevancia y pertinencia del proyecto (Zollinger et al., 2009). A fin de lograr una integración curricular efectiva, es fundamental que

el diálogo se erija como paradigma pedagógico, permitiendo que el conocimiento sobre las actividades realizadas por la comunidad sea incorporado de manera constante en el proceso formativo de los estudiantes. Asimismo, es de ayuda llevar a cabo un seguimiento riguroso de las actividades desarrolladas por el alumnado, a través de herramientas como los diarios, lo que contribuirá al cumplimiento de los objetivos propuestos y a la posible obtención de resultados satisfactorios.

### **3.2.3. Los resultados de una buena integración del servicio y la asignatura**

Tratando de entender los beneficios del aprendizaje-servicio, diversos estudios han puesto de relieve que el rigor académico del servicio puede llevar a grandes avances en el rendimiento académico de los estudiantes y en su compromiso con la asignatura (Celio et al., 2011).

En apoyo de que la mayor o menor integración académica repercute en el éxito de las experiencias comenzamos citando el estudio de Astin et al. (2000). En su investigación descubrieron, de manera cualitativa y cuantitativa, una fuerte evidencia de que los proyectos deben estar específicamente diseñados para conectar la experiencia de servicio con el material académico. Sus hallazgos sugieren que los/as docentes que establecen una conexión regular y significativa entre el servicio y la asignatura logran crear una relación mutuamente enriquecedora, donde la experiencia del servicio impulsa la comprensión académica de la asignatura y, a su vez, dicha comprensión enriquece la experiencia del servicio. Dicho en pocas palabras, esta conexión se convirtió en un vínculo simbiótico que impulsó el éxito en ambas dimensiones.

Por su parte, en los 62 estudios revisados por Celio et al. (2011), con más de 11.000 estudiantes, se encontró que los objetivos claros – tanto para el aprendizaje como para el servicio – eran una variable vinculada con mejores resultados en el rendimiento académico y en la capacidad de resolución de problemas, además de que el alumnado reportaba una valoración más positiva del servicio prestado. Sus resultados avalan la aproximación teórica realizada por Howard (1993) sobre esta cuestión.

En una línea similar, Reames et al. (2020) señalan que la falta de claridad sobre el propósito del servicio tiene un impacto negativo en el rendimiento académico, especialmente cuando los estudiantes no tienen experiencia previa en estas actividades. Por otro lado, Ammon et al. (2002) encontraron que los factores relacionados con impactos académicos más elevados

fueron la claridad de los objetivos académicos, las continuas conexiones entre los objetivos y las actividades, y tener un alcance razonable.

Además, los resultados de las investigaciones de Billig et al. (2005) y Billig y Brodersen (2007) destacan que el uso del ApS al objeto de enseñar los contenidos propios de la asignatura puede considerarse como una estrategia efectiva para mejorar todos los resultados académicos. En concreto, los proyectos diseñados con mayor rigor disciplinar lograron más beneficios, en términos de eficacia educativa, en comparación con aquellos donde la conexión con la materia era más superflua.

Asimismo, los resultados de los estudios de Eyler y Giles (1999) y Pickeral et al. (2008) informaron que los/as estudiantes sintieron que habían aprendido más gracias a que los contenidos académicos se integraron adecuadamente en el servicio, lo que a su vez motivó un entendimiento más profundo y complejo de la asignatura. Concretamente, demostraron una mayor capacidad para analizar, sintetizar y resolver problemas, en comparación con los proyectos donde esta relación con el currículo no era tan manifiesta.

Si han de enlazar el servicio con la materia los/as docentes deben ser concisos en cuanto a los objetivos del curso, y precisar cómo son considerados en las actividades. Solo así tendremos un escenario prometedor, armonizando la interacción entre el servicio y el aula, y dando lugar a una comprensión más profunda y enriquecedora del material académico.

### **3.3. EL SERVICIO SIGNIFICATIVO**

Dentro de la amplia teoría experiencial, sabemos desde hace décadas que no toda vivencia es capaz de generar un aprendizaje que perdure en el alumnado. Resulta imprescindible que la experiencia en cuestión despierte su interés y, a su vez, tenga un valor intrínseco si hemos de justificar su relevancia. En ese sentido, los desafíos que se planteen deben estimular la curiosidad y la búsqueda incesante de nueva información, a fin de motivar la comprensión y el conocimiento de los/as estudiantes.

Los proyectos de ApS han de estar enraizados en el mundo real en su sentido más amplio, es decir, en contextos donde adquieran verdadero significado y propicien la transferencia del conocimiento a nuevas situaciones. Ya Dewey (1938) afirmaba que una experiencia solo adquiere la categoría de inteligente cuando se preocupa por poner la voluntad

necesaria para alcanzar objetivos intencionales, con los medios idóneos. De ello se infiere que el servicio ha de tener una finalidad bien definida puesto que, en última instancia, determinará la relevancia – y el significado – para las personas involucradas.

En no pocas ocasiones la literatura se sirve del adjetivo “significativo” como un elemento inseparable de lo que se supone que debe ser un servicio prestado en una actividad de aprendizaje-servicio (Bringle y Hatcher, 1996). Pero conviene entender en qué consiste y qué factores hacen que un servicio sea digno de tal nombre. A propósito de esta cuestión, la *National Society for Experiential Education* (2013), alude a la significatividad cuando recalca que la actividad debe ser auténtica, y que ha de dar respuesta a problemáticas reales. Por su parte, el *National Youth Leadership Council* (2008) sugiere que una actividad de aprendizaje-servicio será significativa si:

- Aborda temáticas que sean personalmente relevantes para los/as participantes.
- Contiene actividades de servicio interesantes y cautivadoras.
- Incita a situar la experiencia en el contexto de los problemas sociales subyacentes que se abordan.
- Persigue resultados alcanzables y palpables, que sean valorados por las personas a las que se dirige la actividad.

Así pues, la consideración de una actividad de carácter significativo no solo debe seleccionarse adecuadamente según el perfil del alumnado o la asignatura, sino que además debe suscitar un vivo interés en quienes participan, amén de provocar un cambio auténtico y patente en la comunidad que se pretende beneficiar. En tal sentido, mediante un propósito desafiante puede lograrse una conexión directa entre las necesidades sociales y la acción emprendida por el/la estudiante, quien no puede eludir la problemática que le/la rodea y, en consecuencia, emplea todos sus recursos para mejorarse a sí mismo/a y fortalecer su entorno social (Ramos et al., 2016; Roehlkepartain, 2009).

Por tanto, una actividad de aprendizaje-servicio solo adquiere una verdadera significatividad cuando el alumnado se involucra plenamente en ella, sintiendo que su acción tiene un impacto real y positivo en la comunidad, a la vez que se desarrolla personal y académicamente. Para ello, independientemente de cómo resulte finalmente la experiencia particular del estudiante, un buen proyecto de ApS debe tener una genuina potencialidad si quiere marcar una diferencia y ser de ayuda real a otros (Moely e Ilustre, 2014). Citando a

Brophy (2013), si queremos impulsar una educación que trascienda, es imperioso diseñar experiencias que vayan más allá del uso de libros de texto, que permitan conectar con el conocimiento previo del alumnado, y que lo interpelen académicamente.

Si bien es cierto que buscar un servicio de estas características pasa por designar actividades que sean relevantes, es también deseable que estén dentro de las capacidades de los estudiantes, algo que ya abordamos al hablar del rigor académico. Según la investigación realizada por Billig et al. (2005), la eficacia de la metodología se ve reducida cuando se trata de nuevos proyectos, y cuando la tarea que se les encomienda se define de manera ambigua, con objetivos demasiado ambiciosos o irrealizables, lo que hace difícil marcar diferencias y transmitir utilidad. En consecuencia, se dice que el servicio no ha sido significativo para ellos/as.

Ya Dewey (1910) reflexionaba acerca de uno de los inconvenientes de la educación tradicional: la desconexión entre las actividades escolares y los contextos cotidianos, haciendo que una de las mayores preocupaciones del profesorado sea la de designar tareas interesantes. La ventaja del aprendizaje-servicio es su potencialidad para que las actividades sean interesantes *per se*, al salirse de lo común y de lo que esperan los/as estudiantes.

Es así que se deben diseñar estrategias pedagógicas adecuadas, capaces de fomentar la reflexión crítica y la internalización de los valores y competencias adquiridas durante el proceso. Para ayudar en la tarea, resulta pertinente investigar cómo los/as estudiantes atribuyen significado a sus experiencias, analizando los procesos mentales y psicológicos involucrados en la comprensión y la búsqueda de sentido en las vivencias.

### **3.3.1. Más allá del aprendizaje: el valor de la atribución de significado en experiencias educativas**

La elección de las actividades interesantes no es el único motivo para que el alumnado encuentre significativa su experiencia. También es de ayuda conocer cómo se entrelazan los procesos de recepción y procesamiento de información en el cerebro para lograr que trasciendan las experiencias.

Los psicólogos que hacen hincapié en el potencial humano argumentan que todas las personas poseen la necesidad de crecer y desarrollarse intelectualmente (Schnitzer, 2005).

Caine y Caine (1990) establecieron una serie de principios sobre cómo enfocar la enseñanza y el aprendizaje a la complejidad de los procesos cerebrales. En relación con el tema que nos ocupa, sostienen que el cerebro busca de manera innata – principalmente por razones de supervivencia – la significación de las cosas como resultado de la experiencia. El ser humano tiende a registrar y procesar lo que le resulta más familiar, pero también se motiva para buscar respuestas a nuevos y desconocidos estímulos. Esto se nutre también de las teorías de la psicología cognitiva, que defienden la búsqueda del significado como algo natural, y que lo que aprendemos se valora más al verlo aplicado.

A propósito de ello, Santos Rego (1995) recopila algunas afirmaciones sobre el que denomina “aprendizaje basado en el cerebro”. Entre las premisas más relevantes se encuentran la habilidad del cerebro para procesar y organizar información simultáneamente, que el aprendizaje supera a un simple ejercicio mental, ya que se fundamenta en experiencias previas, y que el estado emocional juega un papel crítico y decisivo en el proceso de aprendizaje.

De acuerdo con Novak (2002), el proceso de creación de significado tiene lugar cuando se percibe una nueva regularidad en los acontecimientos u objetos, lo cual conduce a la formación de conceptos y/o a la construcción de nuevas proposiciones. Este proceso no puede ser detenido, pero sí redirigido y coordinado de manera efectiva. A este respecto, Dewey (1925) sostiene que la percepción y las emociones son los factores determinantes del aprendizaje significativo. Según su perspectiva, los sentimientos experimentados por los individuos están fuertemente influenciados por el entorno y las experiencias previas. A medida que el contexto y las relaciones que se establecen en él se vuelven más complejas, los aprendizajes adquieren un mayor significado.

Por tanto, para que podamos comprender la esencia de una actividad, es necesario que sus consecuencias potenciales sean significativas y perduren en el tiempo (Dewey, 1925). Sería entonces que podremos percibir las cosas de manera auténtica, en lugar de simplemente reconocer su existencia. Al hacerlo, seremos capaces de entender mejor las posibilidades e implicaciones de nuestras acciones y, por lo tanto, utilizarlas como fuente de inferencia y transferencia extensiva.

Anderson (2018) decidió retomar estas ideas, y aunarlas con los principios de la psicología propuestos por el filósofo y psicólogo William James (James et al., 1890), para explicar el papel que juega el cuerpo en la construcción de vínculos afectivos y emocionales al


enfrentarse a nuevas situaciones, las cuales se encuentran inexorablemente subordinadas a las relaciones con los demás y al ambiente en que nos desarrollamos.

La construcción del aprendizaje queda determinada por las circunstancias de cada individuo y, bajo esta óptica, vivencias como las que ocurren en los proyectos de ApS habilitan nuevas y fructíferas vías de conocimiento, siendo tarea de la mente atribuir el significado. Aprender implica procesos psicológicos que van más allá de un ejercicio mental, ya que se basa en la experiencia previa, y el significado y el rendimiento del cerebro puede verse afectado en situaciones amenazantes (Santos Rego, 1995). Por ello, importa la experiencia práctica para adquirir habilidades o conocimientos que no están almacenados en la memoria espacial.

Por otra parte, el cerebro humano tiende a resistir la incorporación de información irrelevante, por lo cual hemos de prestar atención al componente emocional del aprendizaje, al estar estrechamente relacionado con la cognición y facilitar la adquisición y almacenamiento de conocimientos (Caine y Caine, 1990). De hecho, los aprendizajes experienciales se mantienen en la memoria durante un período mucho más prolongado que aquellos que no están asociados a experiencias emocionales.

Al introducir el componente emocional, Edmondson y Novak (1992) y Novak (2002) apuntan a que el sistema educativo, que en la etapa preescolar se caracteriza por este tipo de aprendizaje vivencial o de exploración, da paso en etapas educativas posteriores a una cultura del aprendizaje memorístico. Resaltan que esta progresión hace que los conocimientos no se integren adecuadamente en la estructura cognitiva del alumnado, dificultando la posibilidad de recuperarlos a largo plazo o, en caso de hacerlo, no los aplican a otros contextos. En tal proyección, las altas calificaciones obtenidas mediante este sistema no son sinónimo de alto rendimiento, asemejadas más a un aprendizaje "fraudulento" o "inauténtico".

Para finalizar, y enlazando directamente con el ApS, Anderson (2018) propone el "modelo de implicación creativa del estudiante", donde la creación de significado en el aprendizaje es parte central y primaria de la experiencia educativa. Si nos apoyamos en él, podemos afirmar que los indicadores que motivarán la sensación de significatividad de las experiencias son: la autonomía en el aprendizaje, el sentimiento de pertenencia, la competencia y la creatividad, los cuales encajan con las bases de una experiencia de ApS bien diseñada.

 Será así que el alumnado podrá llevar la batuta en su aprendizaje, formará lazos y participará en actividades interesantes que le sacarán de la rutina lectiva tradicional. La

consecuencia es un impacto emocional, algo que ya ha sido explorado en el ApS, caso del estudio de Root y Billig (2008). Concluían estos investigadores que el alumnado encuentra más significado cuando interactúa con individuos que se encuentran en situaciones de dificultad o injusticia, haciéndoles pasar de una perspectiva egocéntrica a una más centrada en las necesidades de la comunidad. En esta línea, Hegarty y Angelidis (2015) mostraron cómo estas prácticas pueden tener un destacable impacto en la inteligencia emocional de los/as participantes.

Por otra parte, los trabajos de Hegarty y Angelidis (2021) y Marques (2016) indican la relevancia y el atractivo del ApS para que haya una colaboración más allá del proyecto. En la segunda de las citadas investigaciones se afirma que un 35% de quienes participaron continuaron colaborando con la organización comunitaria después de concluir el servicio. Tan significativo fue el impacto en sus emociones, que experimentaron también una transformación personal que los llevó a orientar sus carreras hacia ámbitos más comprometidos socialmente. Por ello, es imprescindible comprender las distintas formas en las que atribuyen sentido a su labor, pues es crucial para lograr que continúen prestando servicio en el futuro (Clary et al., 1998).

### **3.3.2. De la teoría a la acción: los factores que hacen que una experiencia sea significativa**

La evidencia empírica respalda la presencia de actividades atractivas y cautivadoras refuerza la motivación e intensidad del alumnado para enfrentar el servicio comunitario (Howard, 2001). Si tenemos en cuenta que deben protagonizar el proceso generador de los proyectos, importa entender las motivaciones que los llevan a participar y a conseguir objetivos en estas iniciativas (Pearl y Christensen, 2017; Stukas et al., 2016).

Cuando se trata de identificar estas razones no conviene menospreciar los estudios homólogos sobre el voluntariado, ya que el ApS no es sino una extensión de estas teorías al ámbito académico. Así, las motivaciones más comunes para participar pueden resumirse en las siguientes (Clary et al., 1998; Stukas et al., 2009):

- Función de comprensión: impulsa la participación discente en actividades que representan un desafío, lo que les permite poner en práctica competencias que consideran difíciles de desarrollar en las clases habituales.

- Función de adquisición de valores: favorece la expresión de ideales altruistas y promueve la preocupación por cuestiones humanitarias de alcance universal.
- Función social: puede entenderse como un medio para ser reconocido por otros/as compañeros/as, el profesorado o la comunidad en general dada la labor a realizar.
- Función profesional: tienen la oportunidad de poner en práctica habilidades relacionadas con posibles actividades futuras.
- Función protectora: buscan reducir la sensación de culpa por ser más afortunados/as que otros/as al comprometerse en acciones de servicio que benefician a comunidades o individuos en situaciones menos favorecidas.

En el aprendizaje-servicio – y en otras metodologías educativas similares – el alumnado puede demostrar interés considerando varias de las anteriores razones al mismo tiempo. Además, muy probablemente descubran nuevos motivos para seguir realizando el servicio, cambiando la razón para colaborar incluso durante el desarrollo del proyecto.

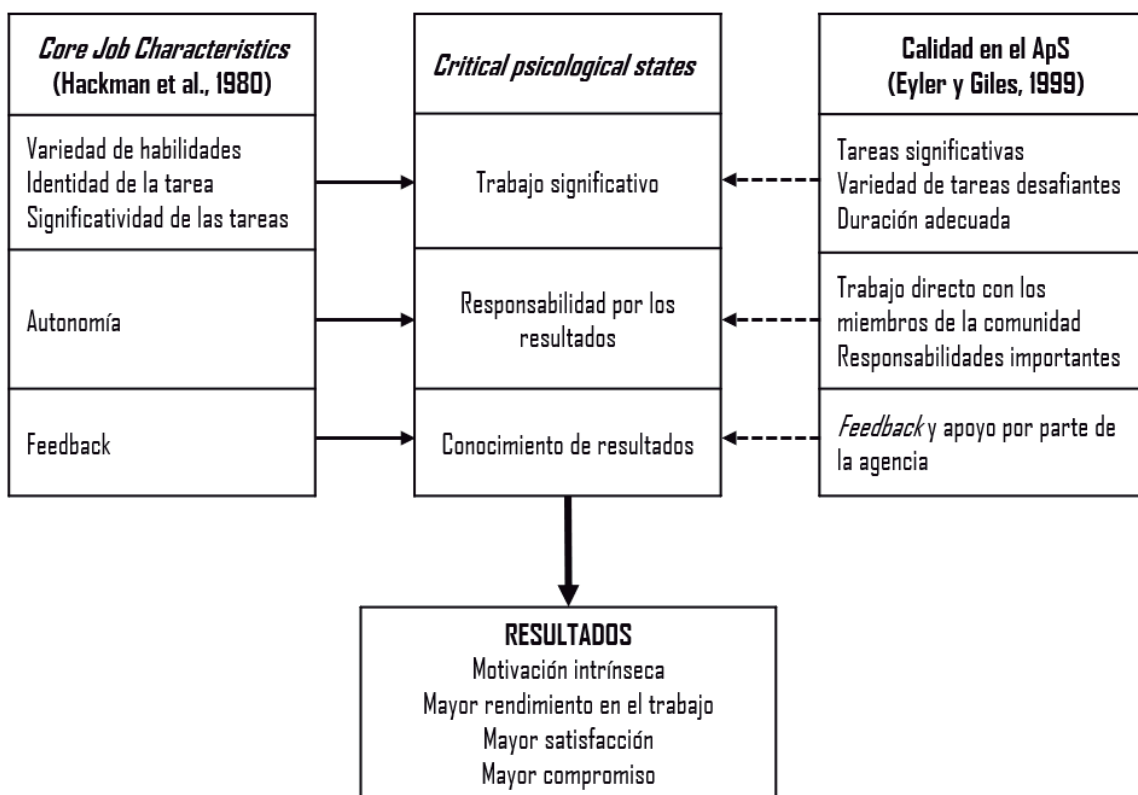
Al respecto, resulta de gran interés la aproximación de Schnitzer (2005) y Gonsalves (2019), sobre las variables que hacen el servicio significativo. Los autores relacionan el “Job Characteristics Model” (Hackman y Oldham, 1980), con los elementos de calidad en ApS de Eyller y Giles (1999) (Figura 9).

Según el modelo, cuanto más alto sea el grado de cada una de las dimensiones, más probable es que un trabajador perciba su tarea como satisfactoria. Para que una tarea sea significativa, debe cumplir, al menos, una de las tres primeras (Schnitzer, 2005; Hackman y Oldham, 1980):

- Variedad de habilidades: debe utilizar diferentes habilidades y capacidades del trabajador para evitar la monotonía y la falta de desafíos.
- Identidad de la tarea: debe permitir realizar una obra completa y visible, es decir, realizar una tarea desde el principio hasta el final, y poder ver el resultado completo de su trabajo.
- Importancia de la tarea: debe tener un impacto perceptible en la vida de otras personas, ya sea en la organización o en el mundo en general.

Figura 9

Asociación entre el Job Characteristics Model y los elementos de calidad del aprendizaje-servicio



Nota. Elaborado a partir de Eyler y Giles (1999); Gonsalves (2019); Hackman y Oldham, 1980; y Schnitzer (2005).

Concretamente, Schnitzer (2005) puntualiza que, en un proyecto de ApS, la identidad de la tarea se refiere a la idea de que los estudiantes deben realizar una pieza de trabajo completa e identificable, lo que proporciona una base para determinar cómo un objetivo concreto y alcanzable puede brindar satisfacción a los estudiantes. También se discute el *feedback* como un elemento de calidad en el aprendizaje-servicio, refiriéndose al proporcionado por el mismo trabajo, y no tanto al proporcionado por otros/as.

Tampoco se deben menospreciar las preferencias e intereses del estudiantado en el diseño de los proyectos, pues obligarles a realizar un servicio puede generar sentimientos negativos y un menor compromiso. Al permitirles elegir qué parte del servicio quieren realizar, pueden crearse situaciones favorecedoras de crecimiento y desarrollo. Asimismo, no solo contribuye a mejorar la motivación, ya que reduce la sensación de adoctrinamiento (*National Youth Leadership Council, 2009*).



Sin embargo, Bringle et al. (2006) señalan que, por más que la satisfacción y persistencia sean mayores cuando el servicio se alinea con las preferencias del estudiantado, no siempre es posible hacerlas coincidir con los objetivos del curso, las necesidades de la comunidad, las limitaciones de tiempo o la competencia individual del alumno.

Junto a quienes conciben el servicio voluntario como más auténtico al permitir elegir libremente la participación en la actividad, otros/as sostienen que hacerlo obligatorio aún puede ser significativo si se alinea con los intereses y metas del estudiante (Speck, 2001). En última instancia, lo verdaderamente importante es asegurarse de que el proyecto esté diseñado de manera que promueva el compromiso y la reflexión para el estudiante, independientemente de si es voluntario u obligatorio.

En el estudio de Furco (2002) se constató que quienes lograron los mejores resultados fueron los/as que estaban involucrados en actividades con cierta responsabilidad e interés, y donde se les planteaba algún tipo de desafío. Además, encontró que otras dimensiones relacionadas que maximizaban los resultados eran: tener control sobre las actividades realizadas, sentirse vinculados a la causa en la que se involucraban, percibir que estaban generando un impacto sostenible, y tener una buena relación con los miembros de la comunidad donde desarrollaban su labor.

En la perspectiva de Billig et al. (2005), para que el servicio cobre sentido y tenga un impacto real en la formación del individuo, se deben atender necesidades profundas y sentidas para que el estudiantado reconozca su valor. Justamente, el valor que atribuyen a las actividades es un predictor importante de los resultados académicos. El trabajo de Moely e Ilustre (2014) indica que los/as participantes que fueron capaces de ver resultados palpables en sus acciones en la comunidad también percibieron ganancias en las habilidades académicas, de resolución de problemas y liderazgo, tanto a una mayor satisfacción con su universidad.

Siguiendo con ese punto de vista, las actividades deben tratar necesidades de un calado suficiente como para que sea fácil ver el desafío que suponen, siendo ahí cuando se mostrará una mayor implicación y generación de conocimiento y habilidades, amén de mejoras en la toma de decisiones, autonomía, y sensación de autoeficacia (Billig et al., 2005). Tal vez por ello la naturaleza del ámbito en el que ocurre la experiencia parece ser un factor altamente relacionado con el significado que los/as estudiantes atribuyen a sus acciones (Bachen, 1999). Algunas investigaciones sugieren que el nivel de interés en la materia es lo que convierte en

positiva la experiencia. Si el interés es alto, se mejora la comprensión del material académico y se pone en valor como actividad de aprendizaje (Astin et al., 2000).

Así, para que el servicio sea significativo, debe condicionar en el alumnado una actitud activa hacia la puesta en práctica de sus habilidades, de modo que sean capaces de ver, por sí mismos o con orientaciones del profesor, beneficios palpables en las actividades y comprender por qué su trabajo constituye una acción relevante (Billig, 2007; Billig et al., 2005). Lograrlo es una tarea delicada, dado un posible desajuste entre el aprendizaje y el servicio, bien en actividades con una limitada adquisición de conocimientos, o bien por una escasa implicación en la causa que se pretende servir. Es decir, en experiencias con poco servicio o con un mal aprendizaje (Moore y Sandholtz, 1999).

Si hablamos de problemáticas, Howard (2001) delimita dos situaciones en las que es complejo lograr una influencia significativa en los/as estudiantes:

- Por un lado, concebir el aprendizaje-servicio como una experiencia extracurricular. En tales casos, se suelen obtener resultados más adecuados si se entienden como experiencias de servicio comunitario.
- Por el otro, poner un excesivo énfasis en los resultados académicos ya que puede transmitir un cierto menosprecio del servicio como actividad valiosa en la comunidad.

A pesar de que en el primer escenario se puede percibir una mayor sensación de significatividad, especialmente en lo que se refiere a las metas de futuro, la autoestima y la creación de lazos (Moore y Sandholtz, 1999), no deben descuidarse los contenidos académicos, sino integrarlos de manera efectiva en el servicio. Respecto al segundo punto, de acuerdo con Honnet y Poulsen (1989), se requiere que las tareas a realizar sean consideradas como significativas no solo por los/as estudiantes, sino también por la sociedad en general. Para superar esto, Lascell (2014) aboga en favor de los propios receptores del servicio, que son quienes pueden identificar la necesidad que se va a abordar.

Sin relevancia alguna para la comunidad o para el curso, el servicio resulta improductivo al no cumplir su propósito. En consecuencia, es crucial la toma de decisiones acerca de dónde y cómo se realizará el servicio, además de determinar la dirección en la que se centrarán los esfuerzos de la comunidad para facilitar la tarea del alumnado y permitir que este pueda contemplar el impacto de su acción. Tal circunstancia justifica aún más que las decisiones se efectúen de manera conjunta con la comunidad (Moely e Ilustre, 2014; Howard, 2001). Por ello,

si queremos clasificar las actividades que van a ser realmente significativas, precisamos conciliar el dilema entre las necesidades académicas y las de la comunidad a través de la negociación y la participación activa (Kapustka, 2003).

### **3.3.3. Algunos consejos para seleccionar el servicio**

La localización del servicio y su alineación con la misión de la universidad son elementos clave en la creación de una experiencia enriquecedora y significativa (Santos Rego y Lorenzo, 2018). En este apartado, exploramos los rasgos que definen a un entorno desafiante para el alumnado y la importancia de considerarlos al seleccionar la ubicación del servicio. Lo que permitirá generar una experiencia profunda y valiosa.

Desde luego, no podemos obviar la contribución de Ziegert y McGoldrick (2004), cuyo texto, pensado para mejorar la rigurosidad de la investigación, resalta la relevancia de considerar el contexto como determinante de la calidad de las experiencias. Y es que ubicar el servicio en la comunidad puede resultar una experiencia ciertamente caótica, por lo cual conviene asumir la opinión de los expertos sobre las variables que hacen del contexto un buen catalizador del aprendizaje.

Aunque puede darse el caso de que sea la comunidad quien solicita al docente o al departamento su colaboración suele ser este último quien suele emprender la tarea de captar y elegir las organizaciones con las que se trabajará, ya sea consultando las redes o empleando los recursos que ofrece el campus. A fin de determinar la posibilidad de establecer una mejor asociación entre estudiantes y comunidad, se requiere llevar a cabo contactos y encuentros con representantes de las organizaciones u otros posibles destinatarios del servicio (Texter y Smith, 1999).

Con el propósito de allanar la tarea de descubrir las prioridades de la comunidad donde dirigir el servicio, Roehlkepartain (2009) y Zollinger et al. (2009) presentan algunas estrategias para identificar necesidades subyacentes o patrones de comportamiento y alinear los intereses con los de la comunidad. Todos los consejos apuntan a la fase de preparación del servicio, y contemplan: un sondeo previo, tratando de identificar las actividades de mayor significatividad para sus miembros; la revisión de documentos públicos o la realización de entrevistas, con objeto de obtener datos de aquellos/as a quien se pretende servir; y el análisis crítico de la información obtenida.

La trascendencia de la localización influye de manera favorable en el éxito de los proyectos, de la misma forma en que la elección de un libro de texto puede mejorar o deteriorar la calidad de la enseñanza más tradicional. Se vincula con el desarrollo de la tolerancia, eficacia personal, liderazgo, habilidades comunicativas, habilidades profesionales, eficacia comunitaria, valor del servicio e intención futura de servir (Eyler y Giles, 1999).

Y es que la selección del destinatario es otra de las elecciones que marcan el devenir de un proyecto. La comunidad determina la experiencia del alumnado, y existen múltiples formas en las que puede frustrar un proyecto: esperar demasiado del estudiante, la falta o exceso de compromiso, o no tomar en serio el proyecto y lo que pretende alcanzar (López y Lee, 2005). Si nos preocupamos por la visión comunitaria, el servicio significativo tiene que ver también con el hecho de que las actividades del proyecto no deben reemplazar el trabajo que ya realizan, sino que deben abordar una necesidad no satisfecha (Bamber y Pike, 2013; Chapman, 2016).

Es meridiano, entonces, que una elección aleatoria del socio generará también resultados aleatorios. Si queremos reducir el azar, Howard (1993, 2001) sugiere considerar varios aspectos (muy relacionados con otros criterios de calidad) cuando se selecciona el servicio:

- Elegirlo de acuerdo con el objetivo general de la asignatura y en coherencia con su contenido.
- Que satisfaga las necesidades reales de la comunidad, y que sean determinadas por ella misma.
- Que no solo sea útil para la comunidad, sino también estimulante para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades (evitando actividades repetitivas y monótonas).
- Que la duración de la experiencia esté en consonancia con los objetivos académicos y cívicos.

Por su parte, los criterios seguidos por Texter y Smith (1999), para seleccionar la localización fueron:

- Cuidar los requisitos de las organizaciones, evitando que los estudiantes realicen tareas menores como recaudaciones de fondos.
- Asegurar la disponibilidad de un contacto en la organización, que esté predispuesto a trabajar con los/as estudiantes.
- Asegurar la viabilidad de los objetivos dentro de un período de tiempo limitado.
- Disponer de recursos para completar el proyecto.

- Mantener la comunicación con la entidad incluso después de concluir el servicio.

Tras estas recomendaciones y buenas prácticas, queda claro que la elección del socio comunitario es una tarea que demanda una evaluación cuidadosa de diversas variables (Kinnick, 1999), tanto externas como internas a la organización (necesidad percibida, su capacidad para atraer a los estudiantes o la disposición del personal a participar). Al considerarlas de manera sistemática, se pueden maximizar las posibilidades de éxito y, al mismo tiempo, brindar al alumnado una experiencia de aprendizaje enriquecedora.

En definitiva, todo lo expuesto refuerza la idea de que los proyectos requieren de una buena planificación y preparación, detalles que pueden marcar la diferencia entre una colaboración exitosa y una experiencia insatisfactoria. Por ello, la significatividad de los proyectos vendrá dada por la capacidad que tengan para crear un entorno propicio para la implicación del estudiante, y que, a fin de cuentas, resulte una experiencia desafiante y perdurable en el tiempo (Chong, 2014).

### 3.4. LA RECIPROCIDAD

Las metodologías educativas cuya base es la participación en la comunidad pueden definirse, según Driscoll (2009), como aquellas en las que las instituciones de Educación Superior colaboran con sus comunidades más amplias (locales, regionales, nacionales o globales) para un intercambio mutuo de recursos y conocimiento, de modo que se beneficien en un contexto de *partenariado*. Ahora bien, conviene recordar aquí que la noción de “reciprocidad”, en no pocas ocasiones, es abordada en la literatura sin mucha precisión o componente crítico. Dada esta ambigüedad, el concepto de reciprocidad puede variar según la naturaleza del proyecto de ApS (Dostilio et al., 2012) y, en ocasiones, limitarse al mero intercambio de bienes y servicios en experiencias que bien podrían considerarse servicios comunitarios y no tanto una metodología educativa (Clifford, 2017, Santos Rego et al., 2015).

Lo que interesa, consecuentemente, es el estudio de la reciprocidad en el ApS como un elemento crucial para el desarrollo de auténticas relaciones de *partenariado*. En concreto, resulta necesario saber cuáles son las principales barreras que dificultan el correcto desarrollo de estos procesos, qué representa para la comunidad su participación en estas experiencias y cuáles son las estrategias para facilitar la transición hacia un ApS más democrático y relacional.

Comenzando por un abordaje epistémico de la realidad que nos ocupa, es oportuno afirmar que la reciprocidad se sitúa como uno de los conceptos fundacionales del ApS, tanto desde un punto de vista pedagógico, como teórico y organizacional. Tal es su importancia que, hace más de tres décadas, Kendall (1990) ya situó su presencia como un elemento imprescindible para diferenciar estas experiencias del puro servicio comunitario.

La noción más elemental de reciprocidad remite a la búsqueda de un balance entre dar y recibir. Esto se traslada, en el marco de la metodología, al establecimiento de una relación de beneficio mutuo entre el estudiantado y los miembros de la comunidad en la que se aplica el servicio (Donahue et al., 2003).

Pese a ello, Saltmarsh et al. (2009) indican que este beneficio puede no basarse en un simple intercambio de bienes o acciones. De esta manera, el término ‘reciprocidad’ también opera para facilitar la participación comunitaria, no solo en un contexto pasivo, como receptores de conocimientos o servicios, sino como parte activa de una amplia cultura pública democrática. En consecuencia, puede decirse que la universidad ya no es el único productor de conocimiento, pues los lazos establecidos generan un ecosistema en el que prima el trabajo colaborativo y en el que la comunidad se convierte también en un agente educativo de primer nivel. No hemos de olvidar, al respecto, que son cuantiosos los conocimientos que residen fuera de las aulas universitarias, insertos en las dinámicas sociales cotidianas (Sotelino et al., 2019a).

En este sentido, Brukardt et al. (2004) afirman que es de vital importancia que la universidad reconozca a la comunidad como parte activa de una asociación basada en el intercambio, no como una fuente de problemas a resolver. Tanto es así que el éxito de esta colaboración también deberá medirse por la fortaleza del partenariado formado, y no únicamente por objetivos centrados en los resultados del aprendizaje del alumnado o en los beneficios que puedan obtener las instituciones de educación superior. Con este pensamiento coinciden Clayton et al. (2012), apuntando que, aunque en una primera instancia la reciprocidad implica que todo participante involucrado en el proceso se beneficia (*thin reciprocity*), en una óptica más amplia debe significar que, además, todos los participantes en la experiencia educan, aprenden y generan conocimiento en una espiral de interrelación (*thick reciprocity*).

En una misma línea discursiva, Petri (2015) sostiene que únicamente a través de esta relación el alumnado se sentirá más útil, al percibir que su aprendizaje académico contribuye al

desarrollo y la justicia social. Atendiendo a su punto de vista, los factores que han de caracterizar a la reciprocidad son los siguientes:

- Colaboración y confianza entre la universidad y las entidades sociales, dada la posible incidencia en los resultados que se derivan del proyecto. Esta colaboración se materializa en aspectos como la reflexión conjunta.
- Los resultados del ApS en términos de aprendizaje transformativo para los estudiantes. Se requiere que el alumnado enfoque las actividades a desarrollar desde un posicionamiento académico, sin limitarse a un papel de voluntarios/as.
- El grado de institucionalización del ApS en la universidad, tema muy valorado por las entidades comunitarias, que se refleja en aspectos como la preparación de los estudiantes, el reconocimiento, el apoyo o el sustento ofrecido por los órganos de gobierno.
- Por último, importa la introducción de buenas prácticas, caso del *feedback* continuado, la planificación conjunta o que la universidad también aprenda de la comunidad y se establezcan lazos y colaboraciones duraderas.

Inequívocamente, en el ApS la reciprocidad también está estrechamente ligada a la creación de relaciones de igualdad, donde la confianza y la buena comunicación tienen un especial peso (Bowie y Cassim, 2016). Asegurar ese componente de reciprocidad se configura, pues, como una de las tareas más difíciles de llevar a cabo en un proyecto de ApS.

### **3.4.1. Los principales obstáculos a la reciprocidad**

Ahora bien, conviene ser prudentes y evitar discursos demasiado optimistas basados en buenas intenciones. Que la relación entre la universidad y la comunidad sea recíproca, como acabamos de decir, entraña una gran complejidad y no es una tarea exenta de obstáculos. Según Donahue et al. (2003), existen dos trabas principales que pueden influir negativamente a la hora de asegurar la reciprocidad.

En primer lugar, se encuentra la dificultad que supone la formación de lazos estrechos desde un punto de partida académico, donde las relaciones son fundamentalmente formales y distantes. El otro gran obstáculo es consecuencia de un mundo donde los roles y las posiciones sociales están claramente definidas, y en el que acotar la separación entre los proveedores del servicio y los receptores no es una tarea sencilla. En los proyectos de ApS más tradicionales

apenas hay duda de la diferencia jerárquica entre proveer un servicio y recibir un servicio. Al respecto, se tiene señalado que el hecho de prestar un servicio usualmente implica sentimientos de eficacia y orgullo, mientras que recibirlo se relaciona con una sensación de vergüenza o lástima. Por tanto, es ingenuo dar por hecho que los alumnos reconocerán siempre la ayuda y/o la tutorización, o que un receptor del servicio describa la experiencia como una de aprendizaje. Esta situación provoca desequilibrios en muchos proyectos. Evitar tal actitud en la concepción del servicio supone, según Bowie y Cassim (2016), la transición desde un modelo caritativo a uno centrado en la justicia social, en el que los estudiantes se aproximen al servicio bajo ópticas de mayor empatía y deseo de transformación.

A las dificultades mencionadas, fuertemente condicionadas desde un rol impostado por la sociedad, Ruseva (2011) añade que pueden existir también otras barreras que dificulten la creación de una sólida relación de partenariado, referidas, en este caso, a los recursos o al contexto en el que se realiza la actividad. Entre las más importantes destacamos el número o tipo de participantes involucrados en el proyecto, el balance entre costes y beneficios de la participación, o la propia institucionalización e incentivos que ofrece la universidad en la realización de estas experiencias.

Por último, cabe mencionar que, en un marco donde el proyecto está regido por la consecución de unos objetivos curriculares, el factor tiempo juega un papel limitador si ansiamos permitir un contacto con la comunidad lo suficientemente sostenido para asegurar un beneficio real (Bowie y Cassim, 2016).

### **3.4.2. Las motivaciones de la comunidad**

Para continuar con el estudio de las dimensiones que afectan a las relaciones de beneficio mutuo que han de producirse en el aprendizaje-servicio, conviene analizar cuáles son las influencias y perspectivas que motivan la participación de la comunidad en experiencias de este calado. Pues bien, Lowe y Medina (2010) sitúan el interés tanto en el deseo de involucrarse en la enseñanza de experiencias significativas, como en la obtención de ganancias para el estudiantado.

Para discernir con más detalle qué factores llevan a la comunidad a implicarse, colaborativamente hablando, con la universidad, Gelmon et al. (2018) y Holland (2001) proponen una serie de variables e indicadores para estudiar la influencia de este tipo de prácticas

en la comunidad. Todo este conjunto de efectos se podría agrupar en dos grandes factores: por un lado, los resultados que experimenta la propia entidad y, por otro, la naturaleza de las relaciones establecidas (Tabla 6).

Tabla 6

*Variables e indicadores para el estudio de la influencia del ApS en la comunidad*

Capacidad para cumplir con su misión	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nuevas perspectivas en las actividades.</li> <li>- Creación de nuevos servicios.</li> <li>- Mejora en la capacidad para ofrecer más productos y servicios</li> <li>- Tipo de servicios que ofrecieron los estudiantes.</li> <li>- Número de destinatarios que lo han recibido.</li> <li>- Número de alumnos implicados.</li> <li>- Variedad en las actividades desarrolladas.</li> <li>- Modo en que se solventaron las necesidades.</li> </ul>
Impacto económico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer el valor de las actividades.</li> <li>- Posible apertura de nuevas vías de financiación para la entidad.</li> <li>- Aparición de nuevo personal.</li> <li>- Conocer el impacto en la utilización de recursos.</li> <li>- Reducción o ampliación de costes para la entidad.</li> </ul>
Percepción de reciprocidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La entidad participa activamente en el diseño del proyecto.</li> <li>- La entidad propone objetivos para la relación de partenariado.</li> <li>- La entidad participa en el diseño de objetivos para la universidad y los estudiantes.</li> </ul>
Satisfacción	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Intención de continuar con la colaboración.</li> <li>— Capacidad de establecer feedback.</li> <li>— Contratación de estudiantes que participaron en el proyecto.</li> </ul>
Relaciones de Partenariado	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Creación y mantenimiento de partenariados sólidos.</li> <li>— Tipo de actividades que se realizan.</li> <li>— Aspectos que influyen en la relación.</li> <li>— Modo en el que se establece la comunicación entre universidad y comunidad.</li> <li>— Conciencia de las actividades.</li> <li>— Evolución de la relación a lo largo del tiempo.</li> </ul>

*Nota.* Elaborado a partir de Holland (2001) y Gelmon et al. (2018).

Pese a los indicadores anteriores, teóricamente enunciados, lo cierto es que en la realidad encontramos una falta de atención a las motivaciones, intenciones y resultados de la comunidad cuando se embarca en este tipo de iniciativas (Ward y Wolf-Wendel, 2000).

La situación se suele atribuir a varios factores. En primer lugar, la politización del tema y la preocupación por el rigor académico han llevado a muchos defensores del aprendizaje-servicio a dedicar tiempo y recursos a defender la legitimidad de tales resultados por parte de estudiantes. En segundo lugar, los financiadores han priorizado la investigación de los resultados de los estudiantes para justificar sus inversiones. Por último, el concepto de comunidad es un constructo difícil de definir, ya que todas las comunidades son dinámicas y diferentes, lo que dificulta el control de las variables posibles (Baker-Boosamra et al., 2006).

En general, los estudios tienden a orientarse en su mayoría hacia los beneficios que obtiene el alumnado implicado (Skilton-Sylvester y Erwin, 2000). Por ello, acercarse a la comunidad se convierte en un elemento a tener en cuenta para la mejora efectiva de los proyectos. De hecho, Remley (2012) señala la importancia de la realización de actividades de reflexión inicial sobre las características de la entidad en la que se realizará el servicio, de modo que el alumnado conozca mejor el contexto y cómo puede realizar su labor, lo que incidirá, seguramente, en los aprendizajes adquiridos y en la calidad del servicio ofrecido.

### **3.4.3. El tránsito a un aprendizaje-servicio con mayor nivel de reciprocidad**

Con lo dicho, y considerando las aportaciones de Henry y Breyfogle (2006) y de Clifford (2017), es necesaria una transición desde el ApS tradicional, en el que prima una reciprocidad orientada al producto, hacia uno destinado a la formación de lazos efectivamente colaborativos entre los agentes implicados. Tal concepción es más desafiante, pero contribuye al verdadero significado que tiene la metodología en aras a impulsar la justicia social. En cierto modo, integrar en los proyectos a las instituciones que colaboran supone considerar a la comunidad como agente activo en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Santos Rego, Lorenzo et al., 2020). Por esta razón, no basta solo con salir a la comunidad, sino que la universidad necesita de ella para crear este ambiente recíproco propicio a las relaciones de partenariado (Bender, 2007; Greene, 2006).

Al respecto, la Tabla 7, elaborada a partir de las clasificaciones de Henry y Breyfogle (2006), Saltmarsh et al. (2009), y Ward y Wolf-Wendel (2000), recoge las diferencias entre un servicio de corte tradicional y uno definido por la reciprocidad, y plantea orientaciones para el tránsito de uno a otro, siguiendo el modelo ROSOR para el desarrollo de relaciones de calidad en ApS (Bennett, 2018).

Tabla 7

*Diferencias entre un ApS tradicional y uno ampliamente recíproco*

	ApS tradicional	ApS ampliamente recíproco	Forma de tránsito
<b>Objetivos</b>	Individuales	Colectivos	Puesta en común de los objetivos individuales, a fin de evaluar si se pueden complementar y si son realistas.
<b>Alcance del compromiso</b>	Fijado y delimitado antes de la realización del servicio	Generativo, evoluciona según se desarrolla la colaboración.	Cada parte involucrada debe preguntarse y valorar la forma en la que va a interactuar con el resto a lo largo del proyecto. El profesorado debe valorar si el socio comunitario se muestra interesado en participar en el proyecto. Asimismo, debe realizar sesiones previas donde se informe al alumnado sobre el socio comunitario.
<b>Relación con la comunidad</b>	Conocimiento ajustado de la comunidad.  Trabajo académico hecho <i>para la comunidad</i> .	Conocimiento profundo de la comunidad.  Trabajo académico hecho <i>con la comunidad</i> .	El alumnado ha de interesarse por el socio comunitario, saber quién es, si va a actuar con clientes o <i>staff</i> , etc.  El socio comunitario debe conocer con quien se va a relacionar, cómo va a comunicar el proyecto a los clientes, etc.
<b>Barreras</b>	La universidad y la comunidad están separadas.  Hay niveles de autoridad.	Las barreras entre universidad y comunidad son más difusas.	Delimitar las necesidades y los deberes de cada parte involucrada.
<b>Localización del poder</b>	La universidad se sitúa como torre de marfil respecto de la sociedad.	La autoridad está compartida en la construcción de conocimiento.	Asignar, de forma conjunta, tareas específicas a los distintos participantes, que sean acordes con los objetivos perseguidos.
<b>Resultados</b>	El estudiantado obtiene resultados.	Todos los participantes obtienen resultados.	El socio comunitario debe diseñar un sistema de evaluación que permita saber si la organización se ha beneficiado del proyecto.  El socio comunitario debe trabajar junto al profesorado para valorar si el esfuerzo y el tiempo invertido han merecido la pena, si el plan seguido es apropiado para alcanzar los objetivos, qué fue lo que funcionó bien y qué se podría mejorar.

*Nota: Elaboración propia a partir de Bennett (2018), Henry y Breyfogle (2006), Saltmarsh et al. (2009), Ward y Wolf-Wendel (2000).*



Por todo ello, la reciprocidad puede tener aquí una comprensión muy diversa, por lo que urge una clasificación que permita definir el tipo de relación que se establece con la comunidad. No era otra la intención de Dostilio et al. (2012), al catalogar diferentes dimensiones en las que encajar el componente recíproco:

- *Reciprocidad orientada al intercambio.* Se basa en el intercambio de bienes, recursos o acciones entre los participantes que, sin la colaboración, no podrían obtener.
- *Reciprocidad orientada a la influencia.* Se expresa como resultado de las relaciones de colaboración formadas, en las que cada agente involucrado contribuye con su propio conocimiento y forma de hacer las cosas. La reciprocidad, en este caso, viene dada por las conexiones establecidas en estos contextos personales, sociales y ambientales.
- *Reciprocidad orientada a la capacidad generativa.* Fruto de la conexión entre la educación superior y la comunidad se promueve la transformación social, dando lugar a nuevos conocimientos, experiencias, aprendizajes y, en definitiva, “formas de ser” en el medio comunitario. Es probable que los cambios acaecidos vayan bastante más allá de las necesidades que motivaron la participación de ambas partes en el proyecto.

En la literatura no se percibe una preferencia de orientación frente a las demás, aunque se reconocen ciertos elementos susceptibles de crítica o consideración en cada una de ellas. Así, una reciprocidad exclusivamente orientada al intercambio se podría identificar con la práctica tradicional del ApS, no siendo requisito indispensable un profundo conocimiento de la comunidad. También un ApS únicamente centrado en el producto se acaba transformando en un proceso esencialmente burocrático, donde el beneficio consiste en cumplir una serie de objetivos curriculares, dejando a un lado la formación de auténticas relaciones (Clifford, 2017).

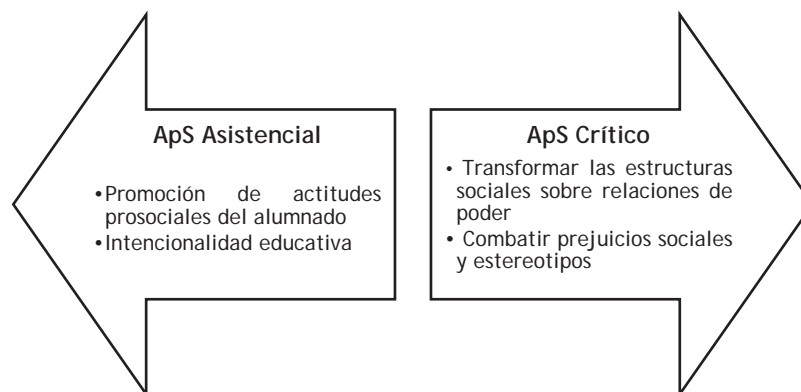
Cabría esperar que la transformación hacia una metodología más consistente con la tercera misión de la universidad requiere de la integración de los elementos propios de una reciprocidad orientada a la influencia o a la capacidad generativa. Este esfuerzo debe realizarse sin descuidar los objetivos del proyecto, ya que un excesivo énfasis en avivar las relaciones en el proceso puede ir en detrimento de posibles beneficios (Dostilio et al., 2012).

Hablar en estos términos conduce a la idea de que el servicio debe ser una ayuda real y no solo una actividad superficial o una carga para la comunidad, un ApS tildado de asistencial. Para ello, Chiva-Bartoll et al. (2018) y Rosen (2023) proponen un componente transformador o crítico (Figura 10), de tal modo que la actividad no se centre simplemente en el fomento de

competencias en el estudiantado o en imponer soluciones externas a problemas de la comunidad, sino que busque trabajar con ella para lograr cambios sustanciales. Esta perspectiva se alinea con el criterio de calidad que implica un servicio significativo puesto que las actividades deben presentar un desafío para el alumnado.

Figura 10

*Características del aprendizaje-servicio asistencial y del aprendizaje-servicio crítico*



*Nota.* Adaptado de Chiva-Bartoll et al. (2018, p.42)

Para ir concluyendo, cabe remarcar que el aprendizaje-servicio no debe entenderse exclusivamente como una metodología que permite enriquecer o completar el currículum de una asignatura concreta, sino también como una palanca de acción social y pedagógica que, sobre todo en el ámbito universitario, debe ir más allá de su impacto en los estudiantes. De tal manera que un proyecto de estas características ha de configurarse a modo de experiencia creada *con* la comunidad a modo de agente educativo de primer nivel, más que creada *para* ella:

Tanto en la práctica como en la investigación, es esencial preguntarse quién está y quién no está ‘en la mesa’ y qué dinámicas de poder y privilegio dan forma a su influencia en las relaciones y asociaciones en el centro del aprendizaje-servicio. (Bringle y Clayton, 2023, p. 483).

Naturalmente, las entidades pueden y deben tener voz por su experticia en el contexto cotidiano que le es propio, lo que supone redefinir los roles de por los diferentes agentes implicados. En resumidas cuentas, la universidad no es la única instancia que educa y genera conocimiento, de la misma manera que el estudiante no es el único agente que aprende, y la comunidad no es solo un receptor de sólidos servicios académicos.

Vivimos tiempos en que el compromiso cívico en la educación superior está entrando en un nuevo periodo de desarrollo, y por ello precisamos de más investigaciones capaces de contribuir a que esa misión se realice con todas las garantías de calidad. Así, lo que pretendemos, desde las orientaciones que incluimos en esta aportación, a propósito de lo que representa el concepto de ‘reciprocidad’, es contribuir a una dinámica de cambio paradigmático susceptible de influir en la génesis de experiencias y estudios con mayor caudal de reflexión y, por ende, de crítica positiva para la formación de partenariados más fuertes.

Finalmente, asegurar la reciprocidad en el aprendizaje-servicio está adquiriendo un carácter sustantivo, lo que no puede extrañar, por la sencilla razón de que es así como será posible conocer qué proyectos surten mayor efecto, en el alumnado y el profesorado, al igual que en las propias entidades y en la sociedad como un todo. De lo que se trata es de avanzar con paso firme en la creación de espacios que favorezcan la participación, alienten la ciudadanía democrática, y ayuden a incrementar los grados de cohesión y de justicia social.

### **3.5. LA AUTONOMÍA DEL ALUMNADO**

No es ningún secreto que el tradicional enfoque de enseñanza académica prefiere la pasividad del discente, limitando las exigencias a meras tareas memorísticas y repeticiones de lo expuesto en lecciones magistrales. En contraposición, el aprendizaje experiencial – y el aprendizaje-servicio por antonomasia – supone un cambio drástico, implicando un proceso transformativo que debe ser abrazado tanto por el docente como por el estudiantado. En este epígrafe profundizaremos en cuál debe ser el papel del alumnado en el ApS si queremos potenciar al máximo su experiencia.

Las reflexiones de Howard (1998) destacan cómo la metodología contribuye a la expansión del ámbito educativo más allá de las paredes de la institución escolar, desafía el enfoque tradicional de la enseñanza y la convierte en una práctica innovadora y disruptiva en términos pedagógicos. No es de extrañar que se perciba en ocasiones como una orientación no solo arraigada en el aprendizaje experiencial y la “progressive education”, sino también enmarcada en una perspectiva constructivista (Billig y Eyler, 2003; Hecht, 2003; Vandzinskaitė et al., 2010).



Han sido Brooks y Brooks (1993) los que llevaron a cabo una comparación exhaustiva entre las metodologías tradicionales y las constructivistas, trabajo que brindó posteriormente la oportunidad a Kinsley (1997) para incorporar el aprendizaje-servicio al discurso. Ya en el primer capítulo referimos numerosos puntos en común entre el ApS y el constructivismo, caso de la integración del plan de estudios como una unidad cohesionada en torno a un tema general, la adopción de un enfoque práctico y relevante para el alumnado, la reflexión como un elemento fundamental en todo el proceso, la función del docente como facilitador del aprendizaje significativo, o la evaluación como un proceso amplio y holístico que considera los resultados, así como el trabajo colaborativo del alumnado. Todas ellas se relacionan intrínsecamente con el rol que deben desempeñar los diferentes actores involucrados en el ApS.

En términos generales, el alumnado debe tener voz propia en el proceso de aprendizaje. Para facilitarlo, el *National Youth Leadership Council* (2008) propone centrarse en ciertos aspectos:

- Permitirles que aporten ideas durante los procesos de planificación, implementación y evaluación.
- Implicarles en el proceso de toma de decisiones a lo largo de las experiencias.
- Crear un ambiente de trabajo que apoye la confianza y la expresión abierta de ideas, tanto para jóvenes como para adultos.
- Promover la adquisición de conocimientos y habilidades para mejorar el liderazgo y la toma de decisiones de los/as jóvenes.
- Involucrarles más en la evaluación de la calidad y la eficacia de la experiencia.

Dicho esto, la participación activa los/as estudiantes en la toma de decisiones es un elemento que determina la calidad y eficacia de los programas. Cuando son ellos/as quienes diseñan el proyecto, éste se adapta a sus intereses y preferencias individuales, lo que se traduce en un mayor compromiso y resultados más significativos. Además, al abordar problemáticas específicas de su comunidad, desarrollarán habilidades que les serán útiles para el ejercicio de una ciudadanía comprometida y participativa.

Teniendo en mente el susodicho criterio de calidad, parece que el término “involucrar” adquiere relevancia, toda vez que su ambigüedad puede resultar un tanto abstracta y difícil de definir en algunos contextos. A este respecto, resulta pertinente citar el trabajo de Astin (1999), quien conceptualiza la implicación, en términos académicos, como la cantidad de energía física

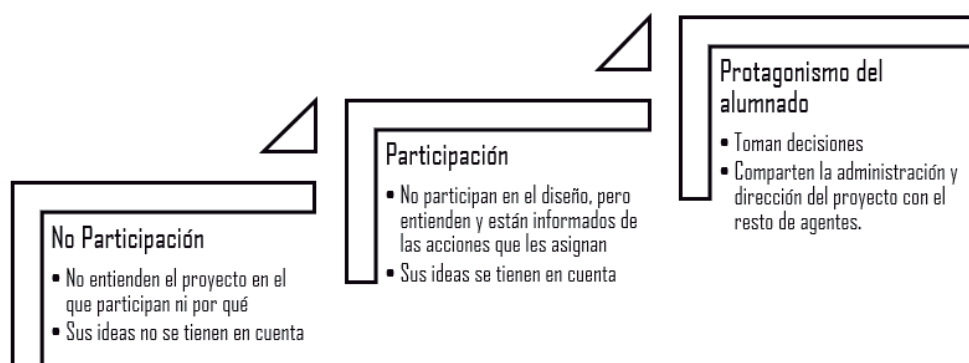
y psicológica que el estudiante dedica a una tarea determinada, algo muy relacionado con dos cuestiones:

- La existencia de una correlación directa entre el nivel de compromiso del alumnado, y su aprendizaje y el desarrollo personal. Esto se desprende de la idea de que cualquier política educativa o práctica es eficaz en tanto sea capaz de incrementar la implicación del estudiante, aspecto que varía en función de cada individuo.
- Un programa de aprendizaje-servicio que no tenga en cuenta la voz del estudiante puede limitar el potencial educativo del proyecto. Los/as docentes deben estar dispuestos a otorgar a los estudiantes el nivel de autonomía y autoridad necesario para tomar decisiones clave en el proyecto, permitiéndoles practicar habilidades importantes como la negociación, el trabajo en equipo y la construcción de consensos.

Así, no solo se lograrán resultados concretos en cuanto a mejora de calidad de vida en la comunidad, sino también un crecimiento personal y el desarrollo de competencias cívicas y profesionales en los/as jóvenes. En la Figura 11 se describen diferentes niveles de implicación de los/as estudiantes en los proyectos (Regina y Ferrara, 2017).

FIGURA 11

*Niveles de implicación del alumnado en proyectos de ApS*



*Nota.* Adaptado de Regina y Ferrara (2017, p.28).

Para descubrir las ocupaciones concretas que pueden tener, podemos guiarnos por Albertín Carbó et al. (2015) y su análisis de 73 referencias bibliográficas sobre proyectos desarrollados en universidades españolas, llegando a establecer los roles más característicos de estas experiencias (Tabla 8).

Tabla 8

*Roles de los/as estudiantes en proyectos de aprendizaje-servicio*

Rol	Descripción	Ejemplo
Asesor	Comparte su conocimiento y experiencia en un campo específico con miembros de la comunidad que no tienen el mismo nivel de conocimiento en ese tema.	Un estudiante de medicina podría asesorar a miembros de la comunidad sobre cómo prevenir enfermedades.
Aprendiz	Trabaja como aprendiz profesional bajo la supervisión de una persona cualificada.	Un estudiante de arquitectura podría trabajar en un proyecto de construcción bajo la supervisión de un arquitecto profesional.
Investigador/diseñador de proyectos	Investiga y diseña proyectos de servicio comunitario.	Un estudiante de ingeniería podría diseñar un sistema de irrigación para una comunidad rural que sufre de sequía.
Acompañante	Proporciona apoyo emocional y compañía a miembros de la comunidad.	Un estudiante de psicología podría acompañar a personas mayores en un hogar de ancianos.
Reivindicador	Reivindicar y sensibilizar a la comunidad sobre derechos y deberes.	Un estudiante de derecho podría sensibilizar a la comunidad sobre los derechos de los inmigrantes.
Actor	Lleva a cabo tareas prácticas de organización, colaboración, transporte, reparto, vigilancia, entre otras.	Colaborar en la organización y distribución de alimentos en un banco de alimentos.

*Nota.* Elaboración propia a partir de Albertín Carbó et al. (2015).

Tras el análisis de los programas de aprendizaje-servicio realizado en el mismo estudio, lo que encontraron como rol predominante fue el de aprendiz (un rol que, si se nos permite la crítica, de ser el único en el proyecto implicaría que lo que se están realizando son más bien unas prácticas externas, y no tanto un proyecto de aprendizaje-servicio), al que siguieron los roles de investigador y diseñador de proyectos. En cualquier caso, muy probablemente durante

la actividad se den situaciones complejas y diversas, que forzarán al alumnado a alternar entre varios de los papeles mencionados (Checkoway, 1996).

Para Eyster y Giles (2014) la autonomía también se encuentra intrínsecamente vinculada con la noción de significatividad, ya que la responsabilidad que asumen los/as estudiantes tiene mucho que ver con la satisfacción en la experiencia de servicio. Que el alumnado tenga responsabilidades relevantes y desafiantes dependerá de su voluntad por desempeñar un papel activo en lugar de limitarse a tareas de observación. Si se les deja influir en la dirección del proyecto, estamos seguros de favorecer su compromiso y motivación, lo que debería traducirse en una mejora de los resultados educativos (Lambright y Lu, 2009).

Según Bridgeland et al. (2008) y Stukas et al. (1999), el interés por aplicar el ApS radica en dar autonomía al alumnado para controlar sus actividades de servicio, permitiéndoles desempeñar un rol significativo en la identificación del problema que afecta a la comunidad en cuestión. De esta manera, se convierten en recursos, solucionadores de problemas y productores de bienes que ejercen un efecto positivo en la comunidad, en lugar de ser meros consumidores de los productos que se ofrecen (Fertman et al., 1996).

No obstante, el empoderamiento del alumnado y la adquisición de competencias pueden lograrse incluso si no tuviesen una completa libertad en la construcción de las bases del proyecto (Folgueiras et al., 2013). Ahora bien, si un programa ejerce demasiado control sobre las actividades, puede acabar por no ser de ayuda. Para ilustrar esta idea, Stukas, Snyder et al. (1999) realizan un símil con un estilo de educación parental autoritativo, en que los progenitores establecen límites respecto de la toma de decisiones.

Por otro lado, cuando las actividades son obligatorias la imposición es mayor, lo que puede tener un efecto negativo en la disposición hacia el voluntariado (Dienhart et al., 2016). Stukas, Snyder et al. (1999) tuvieron esta variable en cuenta y concluyeron que tales programas solo surten un efecto positivo si el alumnado no tiene la sensación de que su participación está controlada por ciertos requisitos de la asignatura. Asimismo, señalan que una mayor autonomía en la elección de actividades y características del programa podría ayudar a minimizar el impacto negativo en estos casos.

### 3.5.1. Trabajar en grupos como facilitador de la autonomía

En general, el modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje es de corte individualista, pues los/as estudiantes aprenden por sí mismos y para sí mismos (Howard, 1998). En estas situaciones participan en los debates en clase principalmente para mejorar su calificación, y no necesariamente para coadyuvar al aprendizaje de sus iguales. Además, es el cuerpo docente quien determina las calificaciones que reflejan los logros personales de cada estudiante. Esta pedagogía tradicional conlleva una epistemología positivista, lo que puede entrar en conflicto con formas comunitarias de aprendizaje.

Conviene, desde luego, subrayar que la autonomía y el protagonismo del alumnado no implica aferrarse a una actuación individualista. En ocasiones, es inevitable una actuación en grupos para poder abarcar la cantidad de trabajo requerido. Por tanto, se deben encontrar estrategias que permitan aprovechar las ventajas de trabajar con otros/as, sin descuidar el rigor académico y tratando siempre de fomentar la autonomía y responsabilidad individual de cada estudiante. Cobran importancia, pues, las buenas dinámicas grupales, a fin de que los y las estudiantes cooperen, hagan equipos y logren una mayor eficiencia educativa.

En paralelo, la supervisión continua es esencial para garantizar que trabajen de manera efectiva. Así, Lambright y Lu (2009) encontraron diferencias significativas en la eficiencia educativa a favor de los grupos que trabajaban conjuntamente y con supervisión, en comparación con los que lo hacían de forma más individualista.

Y es que las dinámicas de grupo son, cuando menos, una buena herramienta de apoyo en los proyectos. Los/as docentes deben configurar cuidadosamente la composición de los grupos y supervisar su cohesión. En este sentido, Yelsma (1999) presenta los siguientes principios a considerar en tales situaciones:

- *Compañeros/as que capacitan a otros/as compañeros/as.* El empoderamiento personal y socioemocional se logra cuando los alumnos/as aprenden a capacitar a sus semejantes. Esto ayuda a superar la falta de confianza y autoestima, y promueve la autonomía y el empoderamiento colectivo, resultando en proyectos más satisfactorios y con más reconocimiento entre los/as miembros del equipo.
- *Experticia individual y complementariedad.* En el trabajo colaborativo, es esencial tener conciencia de las habilidades y talentos individuales necesarios para que los logros sean exitosos. Los grupos más competentes son aquellos que cuentan con una combinación

de habilidades y talentos complementarios, lo que fomenta la confianza individual y la cohesión grupal, mejorando la eficacia y eficiencia en la consecución de los objetivos comunes.

- *Prevenir la holgazanería social.* Es crucial fomentar la responsabilidad individual en el aprendizaje cooperativo, ya que un reparto desigual de tareas puede afectar a la eficacia del grupo. Prevenirlo hace recomendable crear un ambiente que promueva la identificabilidad de las contribuciones individuales y reconozca el esfuerzo de cada miembro del equipo. La significatividad de la tarea y el tamaño del grupo también deben considerarse para modular el impacto de esta “holgazanería” en el desempeño colectivo.
- *El liderazgo equilibrado.* En los proyectos es común que destaquen ciertos estudiantes como líderes. Sin embargo, es importante evitar un exceso de ellos/as, ya que puede generar una competencia que obstaculice el desarrollo de las tareas. Un equilibrio adecuado se logra cuando el grupo cuenta con personas que brindan soporte proactivo al resto de miembros, mejorando la eficacia y la satisfacción grupal.
- *La retroalimentación de apoyo.* El profesorado debe proporcionar retroalimentación positiva de manera eficaz e individualizada a los estudiantes en relación a su desempeño en el trabajo en equipo. Este feedback ayuda a mejorar las habilidades de comunicación de los miembros del grupo y les permite alcanzar sus objetivos de manera exitosa, ya que la mayoría de las personas se unen a los grupos de trabajo para abordar y resolver problemas.
- *El “principio de incrementalización”.* Es recomendable dividir los proyectos de aprendizaje-servicio en tareas más pequeñas para aumentar su probabilidad de éxito. Abordar las cuestiones complejas a un nivel manejable, especialmente para los miembros menos experimentados, y mantener la simplicidad o progresar gradualmente en los proyectos promueve la efectividad del grupo. Además, permitir que los estudiantes desarrollen sus propios objetivos individuales resulta más motivador que imponer objetivos por parte del profesor (Hashemipour, 1999).

Pero existen otras cuestiones que pueden propiciar un mejor ambiente de grupo. Kinnick (1999) sugiere que se deben seguir asignando calificaciones individuales, y que tienen que ser coherentes con los/as miembros que no cumplen con las expectativas. Asimismo, previamente al servicio se debe dedicar una sesión a explicar las funciones del equipo, los problemas más comunes que pueden surgir y las estrategias que suelen redundar en reuniones efectivas. Este

proceso no solo ayuda a establecer el tono del curso, sino que también asegura que todos los grupos tengan claro lo que se espera de ellos.

Un buen ejemplo de lo que decimos es el proyecto realizado por Reames et al. (2020). Los/as estudiantes podían elegir entre dos proyectos de aprendizaje-servicio y, dentro de cada grupo, fueron ellos los que asignaron las tareas a realizar, elaborando el calendario de desarrollo del proyecto. Por otra parte, el formato y el contenido del proyecto final estaban condicionados por las necesidades y expectativas del socio de aprendizaje-servicio y del profesorado.

### **3.5.2. Peligros y virtudes de fomentar la independencia en proyectos de aprendizaje-servicio**

Otorgar autonomía a los estudiantes conlleva riesgos, hasta el punto de que Billig (2007) afirma que una mayor participación del alumnado podría obstaculizar la adquisición de nuevos conocimientos antes el riesgo de inhibir otras escuchas y perspectivas. Es la razón que alega ante el hecho de no encontrar relación entre la autonomía y los beneficios académicos y sociales en su investigación. Ello no obsta para que reconozca la posibilidad de otras explicaciones, caso de una mala comunicación entre el profesorado y el alumnado – independientemente de un papel más o menos activo –, que podría afectar a la evaluación de los resultados, o también que la autonomía del alumnado no se midiera correctamente durante el proyecto.

En la misma línea, Astin y Sax (1998) señalan que el excesivo protagonismo del alumnado puede ser contraproducente, y que su relación con los beneficios no siempre es lineal. De hecho, informan de casos en los que un aumento de participación en el servicio puede dar lugar a una pérdida de tiempo para los estudios. A este respecto, Lambright y Lu (2009) alertan de que trabajar en grupos podría afectar al rigor académico, mientras que el trabajo individual podría ser más efectivo en este ámbito, al no contar con las distracciones inherentes a la dinámica grupal.

Recordemos que las comunidades y las aulas son entornos educativos radicalmente diferentes. Como se ha esbozado, el entorno del aula, por su propia naturaleza, ofrece al maestro una batuta directiva, mientras que, en la esfera comunitaria, el estudiantado asume con mayor autonomía tal función. En este sentido, Howard (1998) afirma sin ambages que el aprendizaje teórico convencional es ostensiblemente distinto del aprendizaje que ocurre en el ámbito comunitario. El ApS, elevando el listón pedagógico, plantea para el autor conflictos

irreconciliables con la pedagogía tradicional. Lo interesante es lograr una mayor congruencia entre el papel del estudiante en el aula y el papel del estudiante en la comunidad, y hacerlo con un adecuado nivel de estructura y/o dirección en los dos ámbitos.

Tres años más tarde, el mismo autor (Howard, 2001) profundizó en estas cuestiones con sus principios para la creación de proyectos de calidad, recordando la necesidad de minimizar la distinción entre el aprendizaje que se efectúa en el aula y el que se lleva a cabo en la comunidad. Subrayaba así la relevancia de lograr una integración aceptable entre ambos contextos y propiciar un enfoque educativo más coherente y sostenible en el tiempo.

La influencia del grado de autonomía estudiantil no ha sido abordada con mucho énfasis en la investigación sobre aprendizaje-servicio. En cualquier caso, algunos autores han afirmado una correlación y beneficios asociados a la toma de decisiones por el alumnado. Entre las evidencias encontradas, Celio et al. (2011) destacan mayor conocimiento cívico, más desarrollo de la autoeficacia y de la conexión con la escuela y la comunidad, mejor valoración del ámbito académico, aumento del compromiso cívico, y un efecto positivo en la percepción de actitudes hacia grupos externos en diversos ámbitos.

Según Hart (2007), la voz y la autonomía del alumnado se relaciona con un mayor compromiso y logro académico. Por su parte, Bradley et al. (2007) encontraron que los estudiantes de secundaria con más autonomía en el desarrollo y presentación de los proyectos aumentaban su autoconfianza, eficacia personal, habilidades de comunicación interpersonal y pensamiento crítico. Además, Billig et al. (2005) concluyeron que los/as jóvenes que tuvieron voz en todas las fases de sus proyectos de aprendizaje-servicio también vieron aumentados su compromiso académico y cívico. Finalmente, para Spring et al. (2006) los estudiantes que tenían roles definidos en las experiencias estaban más interesados en participar en proyectos de servicio y se sentían más competentes. Los resultados sugieren que la autonomía del alumnado es un factor clave a la hora de fomentar el compromiso, el logro académico y el desarrollo de habilidades personales.

### **3.6. EL PROFESORADO COMO SUPERVISOR Y GUÍA**

Como hemos apuntado, el aprendizaje experiencial requiere de la participación activa del alumnado, lo que conduce a una cierta emancipación académica del profesor. Para ese

propósito, el papel del docente debe, inevitablemente, adaptarse y ser redefinido de manera adecuada.

Es evidente que el rol de acompañamiento es el único que encaja con el aprendizaje-servicio, alineándose con los principios propuestos por Howard (2001) para promover una experiencia auténtica, pues este enfoque “permite a profesorado y estudiantes crear un entorno donde se utilizan métodos pedagógicos mixtos, lo que resulta en estudiantes activos, docentes versátiles y logros académicos y de aprendizaje cívico sólidos” (p. 21).

Como defienden McPherson y Nebgen (1991), el docente debe ser más que un proveedor de información y evaluador de competencias. Es el encargado de crear un entorno en el que los/as estudiantes puedan aprender haciendo, trabajando juntos y reflexionando sobre sus experiencias. No han de saberlo todo, pero sí han de ser facilitadores del aprendizaje, creando ambientes donde los/as estudiantes puedan experimentar el éxito, la aventura o la asunción de riesgos. Ello implica asumir cada vez más responsabilidades en relación con el conocimiento, sin dejar de convertirse en coordinadores de actividades esenciales, como la reflexión y la evaluación (Fertman et al., 1996; Glazier y Bean, 2019).

La buena o mala actuación docente se refleja en el modo de realizar el seguimiento de los proyectos, cuestión que el *National Youth Leadership Council* (2008) reconoce como criterio de calidad de las experiencias. Y establece los siguientes indicadores para medirlo:

- Los/as participantes en aprendizaje-servicio recopilan pruebas del progreso y de los resultados a lo largo de la experiencia.
- Se mide continuamente la calidad de la implementación del proyecto.
- La información obtenida es utilizada por los participantes para mejorar las experiencias.
- Se difunden los resultados a la comunidad más amplia, a fin de promover la metodología y difundir prácticas de calidad.

Hay que tener claro que un componente clave del rol docente es su responsabilidad en el conocimiento de la materia, como también de las circunstancias que rodean al resto de agentes. El conocimiento de las habilidades y pretensiones de los/as estudiantes es esencial para determinar el entorno en el que se llevarán a cabo las experiencias, de modo que se correspondan con sus capacidades. Además, deben determinar la dirección que seguirá el proyecto, junto al poder de modificarlo, si así lo considera, para asegurar que se alcancen los resultados deseados (Chapman, 2016; Roberts, 2003).

Por su parte, Folgueiras et al. (2013) destacan que el profesorado que participa en proyectos de aprendizaje servicio valora positivamente la oportunidad de vincular conceptos teóricos con experiencias prácticas que promuevan la responsabilidad social en la universidad. Lambright y Lu (2009) señalan que aquellos que favorecen la autonomía del alumnado, integran estrechamente los proyectos con el material del curso y estructuran sesiones de reflexión regularmente, mejoran los resultados educativos de los/as estudiantes.

Para saber de qué temas tienen que encargarse los y las docentes que participan en ApS, resulta útil revisar el estudio de Páez y Puig (2013) sobre el programa "Amics i amigues de lectura" de la Universidad de Barcelona. Seis fueron las funciones clave que identificaron:

- *Función relacional*, enfocada en la creación de relaciones cálidas y de confianza entre quienes participan en el proyecto.
- *Función organizativa*, que implica hacer un plan detallado de trabajo, roles y responsabilidades definidas, y un calendario de actividades.
- *Función de guía*, facilitando el aprendizaje de los/as estudiantes y permitiéndoles tomar un rol protagónico en el proyecto.
- *Función de apoyo*, dirigida a fomentar la reflexión continua durante el proceso de aprendizaje, a fin de mejorar los resultados.
- *Función de regulación*, para garantizar que las tareas encomendadas se desarrollen satisfactoriamente y se realice una evaluación adecuada.
- *Función informativa*, a fin de asegurar una comunicación efectiva entre los distintos participantes del proyecto.

Por supuesto, el compromiso docente es básico, al igual que la co-tutoría en colaboración con los socios; es por ello que debe darse un apoyo sólido y un compromiso constante para que el proyecto tenga éxito. Los y las docentes deben transmitir al alumnado la importancia de su actuación con el cliente, a fin de recalcar que actuarán como embajadores de la universidad y que su comportamiento repercutirá directamente en la institución.

No obstante, que el profesorado se comporte como un acompañante también conlleva una serie de peligros. Por ejemplo, Checkoway (1996) alerta de la posibilidad de que, uniéndose a los equipos como iguales, o ayudando con tareas rutinarias, surjan sentimientos de incomodidad en algunos/as estudiantes. Además, Stukas, Clary et al. (1999) señalan que la eficacia del aprendizaje-servicio puede verse comprometida por otros factores personales y

situacionales, que dependen en gran medida de cuánta libertad otorga el docente a los/as alumnos/as, propiciando ciertos resultados sociales y una mejora en la capacidad de análisis y síntesis. Esto coincide con los resultados de Astin et al. (2000), que alentaron la realización de debates en clase, dando voz al alumnado.

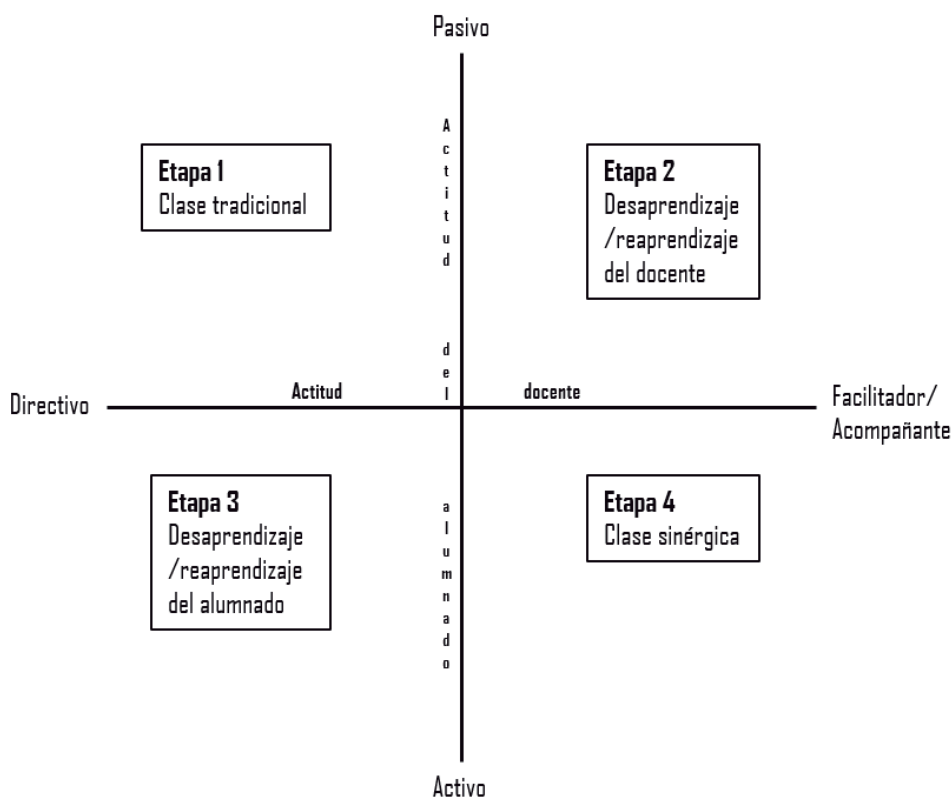
Superar un modelo de enseñanza tradicional no es algo inmediato. Lo ilustra de manera clara el modelo de Howard (1998) “transformando la clase” (Figura 12), que consta de cuatro etapas. La primera representa la clase tradicional, en la que el docente tiene un papel directivo y los/as estudiantes otro pasivo. Para iniciar la transformación, es responsabilidad del docente comenzar a adoptar un enfoque contrario, involucrando al alumnado en las discusiones del aula. Pero es aún una etapa de resistencia a los cambios, y el alumnado mantiene una actitud principalmente pasiva.

Con la persistencia del docente en su nuevo papel y el fomento de la participación estudiantil, se llega a la tercera etapa, conocida como de "tormenta". En ella, son los/as estudiantes quienes asumen una mayor responsabilidad en su propio aprendizaje. Por más que surja una preocupación en el/la docente, cuando se pregunta si realmente están aprendiendo. Una vez comprende que el enfoque también puede ser efectivo, volverá a adoptar un rol más facilitador, llevando, finalmente, a la cuarta y última etapa. Se trataría de la clase sinérgica, donde docentes y estudiantes desarrollan nuevos roles, que conllevan, normalmente, una mejora en la enseñanza y el aprendizaje.

Redefinir la profesión educativa y la construcción de capital social a través de la conexión comunidad-universidad continúan siendo temas relevantes por más que generan diferentes posturas. En este contexto, el educador acompañante debe aportar su experiencia y habilidades para apoyar el crecimiento individual y social de personas y grupos involucrados (García-Pérez y Mendía, 2015). Podría decirse que el éxito no es incompatible con la autocrítica y la valoración de fortalezas y debilidades. Aunque la competencia técnica y los conocimientos académicos son herramientas valiosas, la capacidad de influir e inspirar a otros es crucial para un acompañamiento efectivo. Por tanto, deben ser excelentes comunicadores/as si aspiran a persuadir y motivar a sus equipos en pos de objetivos comunes.

Figura 12

Fases del modelo "Transformando la Clase"



Nota. Adaptado de Howard (1998, p. 25).

Este es el punto en el que conviene hacer un inciso sobre la necesidad de formación pensando en desempeñar la función docente con éxito. No dudamos de las buenas intenciones como excelente comienzo para realizar la transformación de la práctica que venimos defendiendo, pero esa actitud debe corresponderse con una sólida formación que permita a profesorado y alumnado ser conscientes de por qué hacen lo que hacen (Lorenzo et al., 2019). Lo cual se vincula con los principios propuestos en la *Alliance for Service-Learning in Education Reform* (1995) sobre la pertinencia de contar con habilidades para guiar y supervisar, haciendo que el alumnado desarrolle su máximo potencial. Asimismo, se indica que las instituciones de educación superior han de contar con cursos de formación docente sobre aprendizaje-servicio.

Además, Roehlkepartain (2009) sostiene que es la preparación del grupo para la experiencia lo que, en última instancia, determina los beneficios. Entre las variables que deben coordinar se encuentran: involucrar a los participantes como líderes, desarrollar un plan de



trabajo claro, crear un plan de estudios para el aprendizaje y el crecimiento, abordar temas de seguridad y responsabilidad, comunicarse regularmente con los miembros de la comunidad y otros socios, planificar actividades de reflexión y evaluación, y abordar problemas de participación inconsistente. Mabry (1998) constató que los estudiantes que mantenían un contacto regular con el profesorado sobre su servicio tenían mayores niveles de satisfacción con su experiencia.

No descuidar la formación y la supervisión supone oponerse a una de las razones que ofrece Eby (1998) para considerar el aprendizaje-servicio una mala metodología:

Cuando el aprendizaje-servicio se lleva a cabo sin una selección adecuada de los estudiantes y sin la capacitación, orientación y reflexión apropiadas, puede respaldar tipos de servicio ineficaces y, a veces, dañinos. (p. 3)

La *National Society for Experiential Education* (2013) indica que, en la valoración de la experiencia por los distintos agentes, lo ideal es que las responsabilidades y expectativas del alumnado se revisen continuamente. Honnett y Poulsen (1989) ya vinculaban los programas eficaces a que todas las partes involucradas debían tener claras sus funciones. Ello ha de incluir la identificación y la asignación de la responsabilidad de las tareas a realizar, al tiempo que se reconocen los valores y principios importantes para las partes implicadas.

Queda claro que el éxito de un programa de aprendizaje-servicio reside en la habilidad de orientar apropiadamente a los estudiantes sobre las expectativas y exigencias. Además, el alumnado se verá beneficiado de saber qué significa servir, y en qué consiste un servicio. Algo de esto se extrae de la investigación de Lawson et al. (2017), para quienes el alumnado que ha tenido experiencia previa trabajando o haciendo voluntariado en la comunidad experimenta mayores beneficios en el aprendizaje-servicio. Por tanto, la formación cobra aún mayor importancia sabiendo que la mayoría de los/as estudiantes seguramente no hayan participado previamente en ninguna actividad parecida, lo que sin duda afectará a su percepción de la actividad y, por lo tanto, a sus procesos reflexivos (Howard, 2001).

Y si hablamos de experiencia previa, también importa la del docente. Billig et al. (2005), concluyeron que las características del profesorado están relacionadas con los resultados de los estudiantes en el aprendizaje-servicio. Sus datos indicaron que los años de experiencia docente se relacionaban significativamente con algunos resultados, caso de la valoración de la institución, el interés por la asignatura, y el desarrollo de actitudes cívicas. Asimismo, una

mayor experiencia docente en aprendizaje-servicio se asoció con mejores puntuaciones en conocimientos, disposición cívica y autoeficacia.

Finalizamos haciendo uso de las reflexiones de Bringle y Hatcher (2002) y Perkins et al. (2006). Estos enfatizaban que quien se encarga de coordinar los proyectos debe realizar un seguimiento de las relaciones, proporcionar retroalimentación a las partes, formar grupos de asesoramiento para ayudar y celebrar regularmente los logros que se van obteniendo. Indudablemente, existen factores que durante el servicio puede afectar a la disposición para seguir participando, por lo cual entra de lleno en la labor docente acompañar y recordar que la calidad de la actuación importa y mucho.

### 3.7. LA REFLEXIÓN

Para ir cerrando el recorrido por los criterios de calidad en el aprendizaje-servicio, hemos reservado lo relativo a los procesos de reflexión para el final. Así lo hemos querido ya que la palabra “reflexionar” ha permeado cada página de lo que llevamos de tesis doctoral, como piedra angular que impulsa otros elementos de la calidad. Antes de presentar este último epígrafe, recordemos una de las muchas definiciones de aprendizaje-servicio:

Una experiencia educativa basada en un curso y con créditos reconocidos en la que los estudiantes (a) participan en una actividad de servicio organizada que satisface las necesidades identificadas de la comunidad y (b) reflexionan sobre la actividad de servicio de tal manera que obtienen una mayor comprensión del contenido del curso, una apreciación más amplia de la disciplina y un mayor sentido de responsabilidad cívica. (Bringle y Hatcher, 1995, p. 112)

La elección no es casual, toda vez que en ella se refleja el importante papel que tienen los procesos reflexivos en las bases de esta propuesta educativa. De todos los criterios que determinan la calidad de un proyecto de ApS, sin lugar a duda la reflexión es el que más se reitera en la literatura (Batchelder y Root, 1994; Lorenzo et al., 2021; Mabry, 1998; Moely e Ilustre, 2014; Lambright y Lu, 2009). Pero el sentido de reflexionar no es algo que podamos tomar a la ligera, Santos Rego (1992) así lo afirma, optando por centrarse más en qué significa renunciar a ella:

Concretar el sentido/significado del término «reflexión» no es nada sencillo, por más que se pueda acordar rápidamente que lo contrario de la acción reflexiva es la adhesión automática/dogmática a principios o postulados que no se han sometido a examen ponderado. (Santos Rego, 1992, p.94)

El mismo Santos Rego (2013) profundiza en el componente reflexivo del aprendizaje-servicio, destacando que no hablamos de una cognición única, pues involucra diferentes capacidades humanas que se manifiestan cuando los estudiantes escriben sobre su experiencia. La reflexión, como veremos, es el arma más poderosa para que haya tanto un buen aprendizaje como un buen servicio.

Tal es su relevancia que, para Bucco y Busch (1996), constituye el elemento que conforma la identidad de la metodología, y una de las más destacables diferencias con el servicio comunitario.

La reflexión es el elemento clave que conecta el servicio y el aprendizaje. Sin reflexión, el servicio es simplemente eso: servicio. La reflexión sobre las experiencias de servicio permite a los estudiantes establecer conexiones cognitivas y afectivas con el aprendizaje, crear vínculos con el conocimiento y las experiencias previas, y darle un nuevo sentido al mundo. (Bucco y Busch, 1996, p. 242)

De la misma forma, Eyler et al. (1996), la ponen en valor como un proceso especialmente destinado a ayudar a interpretar los entornos utilizados en los que se desarrolla la experiencia, obligando al alumnado a salir de su zona de confort, o más familiar, y replantear sus prejuicios en un sentido innovador y más efectivo. No en vano las metodologías experienciales, y en particular la que nos ocupa, obligan a los/as estudiantes a ponerse en contacto con personas o entidades ajenas a su entorno diario, de las que puede tener ideas o pensamientos preconcebidos. Podríamos afirmar que la reflexión se conforma como la palanca que acciona los procesos metacognitivos del alumnado (Nesbit et al., 2018), cuya intensidad afecta al modo en el que digieren y ajustan la adquisición de conocimientos durante su interacción con la comunidad (Gerholz et al., 2018).

Dado su papel central, no parece prudente dejarla a la improvisación. Con el propósito de evitarlo, Hatcher et al. (2004) esbozaron una serie de recomendaciones sobre cómo integrar estos procesos en el diseño del proyecto. Vienen a decirnos que la reflexión debe conectar claramente el servicio con los objetivos del curso, ser continua durante todo el desarrollo,

proporcionar *feedback* por parte del docente, y permitir al alumnado explorar, clarificar y, en su caso, alterar sus valores.

Facilitar la reflexión y el análisis crítico es una tarea que gravita en torno a un compendio de factores, entre los que destaca la elección de contextos que sean adecuados y congruentes con la necesidad identificada. Asimismo, en el seno de la cultura que es más singular en la comunidad educativa, lo deseable es que los estudiantes se perciban acogidos, valorados y seguros, fomentando un diálogo auténtico y significativo entre el claustro docente y discente. En el muy pertinente libro de Eyler et al. (1996), dedicado plenamente a la reflexión en ApS, se aducen cuatro principios, teniendo que ser:

- *Continuada*: debe ocurrir en todo el desarrollo del proyecto (antes, durante y después de la experiencia).
- *Conectada*: de modo que relacione el servicio con los objetivos académicos e intelectuales del estudiantado.
- *Desafiante*: pensar de otra forma, desarrollar otras explicaciones de lo vivido y cuestionar prejuicios.
- *Contextualizada*: manteniendo un balance entre lo académico y lo comunitario, de modo que se atribuya el significado a la experiencia sin olvidar el marco institucional universitario.

Por su parte, Regina y Ferrara (2017) se reafirman en la necesidad de que la reflexión sea continua durante todo el proyecto, señalando los beneficios de hacerlo en cada una de las etapas:

- *Reflexión antes del servicio*: aumenta la conciencia sobre la problemática, evalúa los conocimientos previos y respalda la necesidad de recibir formación académica previa al servicio.
- *Reflexión durante el servicio*: clarifica situaciones desafiantes, resuelve conflictos, conecta con la asignatura, evalúa sentimientos, distingue áreas de actuación, detecta fallos y explora alternativas.
- *Reflexión al finalizar el servicio*: conduce a recapacitar sobre los resultados del aprendizaje, una comprensión más alta de la materia, la satisfacción con el servicio, su impacto y los nuevos desafíos.

Para Toole y Toole (1995) la reflexión de alta calidad se desarrolla en un continuo que abarca el periodo previo, durante y posterior a la ejecución del servicio. En la reflexión previa al servicio, el foco recae en el examen riguroso de las creencias y supuestos de los estudiantes acerca de los temas y las poblaciones que serán objeto de atención. En el transcurso de las actividades de servicio, la práctica reflexiva se orienta en torno al diálogo constructivo y el aprendizaje colaborativo entre agentes, la recepción de retroalimentación por parte de los/as docentes, hacerse nuevas preguntas y la búsqueda activa de soluciones.

Y si hablamos de reflexión posterior al servicio, permite a los estudiantes retomar sus actitudes y supuestos iniciales y contrastarlos con sus nuevas percepciones. En este sentido, habilita una forma de evaluar los resultados del proyecto, tanto para el alumnado como para los destinatarios del servicio, además de contribuir a la aplicabilidad y transferibilidad de los aprendizajes adquiridos.

Por tanto, una reflexión continua, no solo tiene posibilidades de beneficiar al estudiantado, otorgándole herramientas para que sea cada vez mejor y más profunda (Bringle y Hatcher, 1999; Dustker et al., 2011; Eyler et al., 1996) sino que hará que estos valoren más positivamente el proyecto en el que están participando y el servicio realizado. En cuanto a la opinión sobre la suficiencia de la experiencia, entendida como la satisfacción con la carga de trabajo y la duración, parece imprescindible realizar esta reflexión, al menos antes de comenzar el contacto con la comunidad. De esta manera, coincidiendo con el discurso de Lin (2021), los/as estudiantes serán conscientes de las actividades que van a desarrollar y generarán expectativas más cercanas a la realidad del proyecto.

La orientación de las sesiones precisa saber de las principales temáticas que podrían abordar los procesos reflexivos en el aprendizaje-servicio (Hegarty y Angelidis, 2021). En general, según Escofet y Rubio (2017) la reflexión se puede realizar:

- *Sobre el servicio*: se refiere al ámbito, los destinatarios y las necesidades sociales abordadas, incluyendo la dimensión social del servicio.
- *Sobre uno mismo*: implica explorar las emociones, los sentimientos, los valores y el autoconocimiento que se generan durante el proceso.
- *Sobre la profesión*: abarca las habilidades requeridas, la deontología, el desarrollo de nuevos campos de aplicación y la identidad profesional.

- *Sobre el contenido académico:* se relaciona con los contenidos de la asignatura asociados al servicio y las competencias que se ponen en práctica y se desarrollan.
- *Sobre el sentido del aprendizaje-servicio en la universidad:* implica entender el compromiso con el entorno y la comunidad.

Para Martín (2009) orientar la reflexión a varias de las temáticas anteriores es un medio de combatir la separación entre activismo y academicismo derivado del servicio y el aprendizaje, respectivamente. De este modo, el estudiante podrá tomar conciencia y entender el porqué del proyecto, ver qué hace y qué aprende, y ser capaz de analizar sus acciones con ánimo de mejora. Para facilitarlo, existe un amplio espectro de instrumentos y mecanismos para facilitar la tarea, que comprenden actividades escritas, lectura, acción y ejercicios orales (Eyler et al., 1996). Por ello, focalizar la investigación en el análisis de los efectos de las distintas formas de reflexionar ayudaría a dar con la fórmula más efectiva para mejorar la calidad de los proyectos. En el *Sturzl Center for Community Service and Learning* (s. f.) se desglosan una amplia variedad de las herramientas o recursos disponibles para reflexionar:

- Búsqueda de información (artículos científicos, libros, etc). Ayudan a entender mejor la experiencia de servicio y relacionarla con los contenidos del curso.
- Diarios, portafolios. Permiten examinar de manera integral las experiencias de servicio, estructurarlas/documentarlas, explorar ideas y emociones, y reflexionar de manera analítica y sistemática.
- Grupos de discusión. Es una forma de realizar una reflexión colectiva, pero requiere una alta estructuración por parte del profesorado, a fin de que se planteen cuestiones que fomenten un diálogo rico y sustantivo en el alumnado.
- Foros electrónicos. Son espacios en línea para que los estudiantes compartan sus pensamientos y perspectivas sobre los temas del aprendizaje-servicio y el curso en general. Alientan el intercambio de ideas y la reflexión colaborativa, desarrollando habilidades de pensamiento crítico.
- Presentaciones. Brindan la oportunidad de compartir experiencias de aprendizaje-servicio con la clase y los socios comunitarios. Promueven la reflexión crítica y la integración de las experiencias con los temas del curso.
- Simulaciones y juegos de roles. Son oportunidades para practicar habilidades de resolución de problemas en un entorno seguro, facilitando la reflexión sobre el desempeño y su aplicación en la comunidad.

- Discusiones con la comunidad. Permiten a los estudiantes escuchar sobre el terreno las perspectivas de la comunidad acerca de su servicio y aprendizaje, mejorando la comprensión de las necesidades y desafíos locales.

Haciendo uso de una o varias de las herramientas y/o prácticas anteriores, es probable que el profesorado pueda provocar un diálogo pedagógico que estimule el análisis en profundidad y la revisión reflexiva, lo que se traduce en una mayor comprensión y conexión con la experiencia de servicio. Un recorrido por la literatura pone de manifiesto que los diarios son el método más habitual para que el alumnado reflexione (Conderman y Patryla, 1996; Escofet y Rubio, 2017). Aun así, y sin dudar de su utilidad, se recomienda ir más allá y combinarlos también con otros modos de reflexión grupales, de modo que reciban una retroalimentación más inmediata y provoquen una buena conexión. Además, el proceso crea un espacio para que los/as estudiantes desafíen sus ideas y perspectivas, y se añadan nuevas formas de pensar (Mitchel, 2008).

Pensando en escoger quién o quiénes deben participar en la reflexión, lo lógico sería involucrar a un mayor número de agentes (docente, curso, grupo de trabajo y representantes de la entidad colaboradora) pues ello se relacionaría positivamente con una mejor valoración, tanto del proyecto como del servicio. La reflexión grupal ya la destacaban Eyler et al. (1996), ofreciendo herramientas y guías para facilitarla. Estos mismos autores proponen un interesante modo de aunar variables sobre cuándo realizar la reflexión, con quién y cómo. Lo observamos en la Tabla 9, con un esquema que puede ayudar al profesorado a organizar tales procesos, haciendo uso de las diversas herramientas o estrategias a esos efectos.

Pese a la evidencia de su importancia y, al igual que ocurría en el resto de criterios, no abundan las investigaciones empíricas sobre los efectos de una reflexión crítica en proyectos de ApS. Las que existen se centran, principalmente, en corroborar cómo afecta a la motivación, a los sentimientos o al cambio de esquemas mentales del alumnado (Asghar y Rowe, 2017; Chiva-Bartol, Ruiz-Montero et al., 2021; Lin, 2021), y no tanto a la relación entre el formato de la reflexión y los resultados (Lorenzo et al., 2021).

TABLA 9

*Relación entre momentos, herramientas y formas de reflexionar*

	Antes del servicio	Durante el servicio	Después del servicio
<b>Reflexión individual</b>	Carta dirigida a uno mismo. Establecimiento de objetivos y metas personales.	Elaboración de un diario/portafolios.	Realización de trabajos individuales sobre los resultados.
<b>Reflexión con los compañeros de clase</b>	Poner en común las expectativas y miedos. Contrastar con opiniones de expertos.	Realización de grupos de discusión. Reuniones para abordar las dificultades.	Presentación a los compañeros.
<b>Reflexión con los miembros de la comunidad</b>	Realizar una planificación conjunta con la comunidad de las necesidades y estrategias de actuación.	Análisis de los objetivos logrados y el vínculo académico en cada sesión.	Presentación de los resultados a los destinatarios del servicio

Nota. *Elaborado a partir de Eyler (2001).*

De lo que se trata es de que la experiencia sea significativa en todos los aspectos, por lo que la reflexión puede llegar a adquirir un papel más relevante que la propia actividad. Es así que prestar atención a su estructuración, según Knight-McKenna et al. (2011), puede suponer la diferencia que otorgue poder al estudiante para reconocer y reducir estereotipos, relacionar mejor las actividades que componen las experiencias de ApS con los objetivos del curso, y llevar a un nivel más complejo el entendimiento de la entidad o colectivo con el que desarrolla el servicio.

Cuando se incita a los estudiantes a plasmar por escrito las experiencias que desafían sus supuestos más fundamentales sobre la sociedad, se precisa un nivel de reflexión más riguroso o crítico. En consecuencia, quienes participan se ven obligados a integrar nuevas y más sofisticadas formas de pensamiento en relación con el mundo que les rodea (Eyler, 1996), y es posible que lleguen a mejorar la capacidad reflexiva del alumnado. En la propuesta de Jacoby (2014) para la implementación exitosa del ApS, se alude a Bradley (1995) y su delineamiento de tres niveles de reflexión, que se van haciendo más complejos a medida que la estrategia va desarrollándose (Tabla 10).

Tabla 10

*Niveles de reflexión en los proyectos de aprendizaje-servicio*

<b>Nivel 1 - Superficial</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Se centra en un solo aspecto de la situación.</li> <li>– Utiliza creencias personales sin cuestionarlas como evidencia.</li> <li>– Reconoce diferentes perspectivas sin discriminar de manera efectiva.</li> <li>– Observaciones basadas en la repetición de lo aprendido.</li> </ul>
<b>Nivel 2 - Emergente</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Realiza críticas coherentes desde una sola perspectiva.</li> <li>– Establece conexiones, aunque no logra captar el panorama completo.</li> <li>– Tiene una capacidad incipiente para interpretar la evidencia y extraer conclusiones razonables.</li> </ul>
<b>Nivel 3 - Profunda</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Adopta una visión desde múltiples perspectivas.</li> <li>– Aplica un razonamiento claro y fundamentado.</li> <li>– Reconoce la complejidad de la situación y valora las diferentes perspectivas.</li> <li>– Establece conexiones entre diferentes temas.</li> <li>– Capacidad para tomar decisiones basadas en evidencias y justificaciones sólidas.</li> </ul>

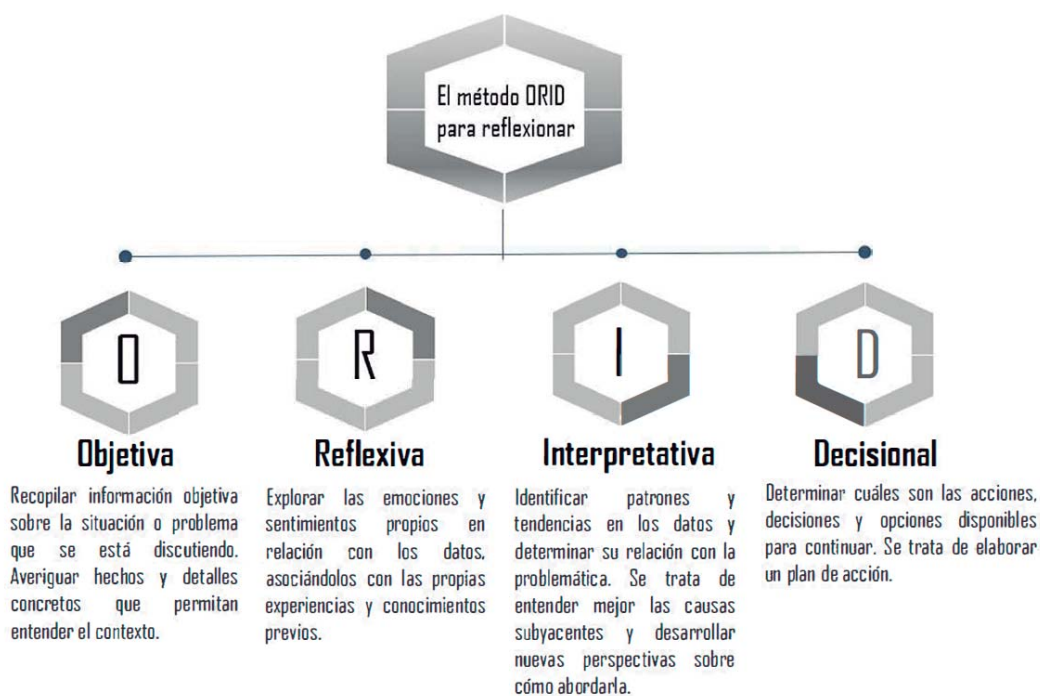
*Nota.* Elaboración propia a partir de Jacoby (2014) y Bradley (1995).

Esta clasificación resulta altamente ventajosa si de lo que se trata es de ofrecer retroalimentación a los/as estudiantes acerca del nivel actual de su trabajo y los criterios para mejorar la calidad de sus razonamientos. No obstante, comprender la importancia de la reflexión y contemplar su inclusión en el desarrollo del proyecto no es suficiente, sino que hemos de estructurar cada sesión de manera rigurosa para alcanzar su nivel más elevado. Al respecto, Lascell (2014) sugiere el modelo ORID (Figura 13), creado para estructurar los procesos reflexivos en iteraciones – de manera similar al ciclo de Kolb – a fin de avanzar desde la reflexión sobre una experiencia concreta hasta un análisis más profundo y subjetivo.

Aunque el modelo ORID es una estructura perfectamente válida pensando en guiar la creación de herramientas o elaborar preguntas para grupos de discusión, no está diseñado específicamente para el aprendizaje-servicio. Una de las primeras aproximaciones a la conducción de actividades reflexivas en la metodología la podemos encontrar en el trabajo realizado por Ash y Clayton (2004), realizada tras notar un déficit en la habilidad del alumnado para unir reflexión y aprendizaje, junto a la necesidad de contar con una herramienta efectiva en la praxis de los proyectos.

Figura 13

El método ORID para realizar los procesos reflexivos

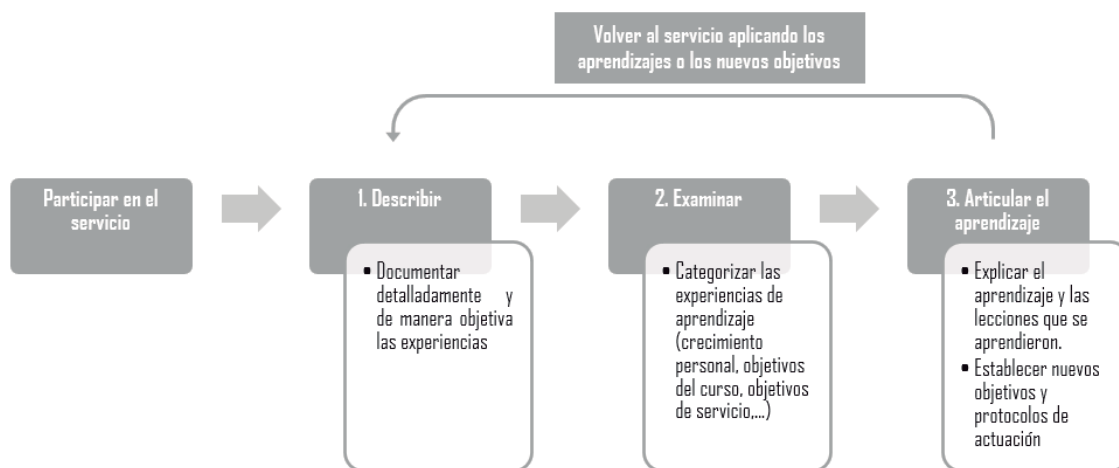


Nota. Adaptado de Lascell (2014).

El trabajo de estos autores constituiría una pátina de lo que propondrían años más tarde con el modelo DEAL (Describe - Examine - Articulate) (Ash y Clayton, 2009) refinando las fases que debe seguir todo proceso de reflexión en ApS para dotarlo de un componente crítico de calidad (Figura 14). Este modelo consta de tres pasos: 1) describir objetivamente la experiencia; 2) examinarla de acuerdo con las diferentes categorías de aprendizaje y los objetivos establecidos (crecimiento personal, aprendizaje cívico, aprendizaje académico); y 3) articular el aprendizaje, valorando lo acontecido y estableciendo las futuras líneas de actuación para expandirlo.

Figura 14

El modelo DEAL para reflexionar en los proyectos de aprendizaje-servicio



Nota. Adaptado de Ash y Clayton (2009).

Sea como fuere, parece claro que la reflexión crítica y rigurosa es un criterio de calidad esencial para el éxito de cualquier proyecto de aprendizaje-servicio, ya que permite a los estudiantes cuestionar su propia práctica, identificar fortalezas y debilidades, y tomar decisiones informadas sobre cómo mejorar su desempeño. En este sentido, deviene en un medio para lograr un aprendizaje significativo, un aprendizaje que no solo se limita a la adquisición de conocimientos, sino que implica la transformación personal y social de los estudiantes, así como la mejora de la calidad de vida de la comunidad en la que se insertan. Es indudable, por tanto, que la reflexión en el aprendizaje-servicio es crucial, pues no solo contribuye a la calidad de los proyectos, sino que también garantiza la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno:

La reflexión sistemática es el factor que transforma una experiencia interesante y comprometida en algo que afecta decisivamente al aprendizaje y al desarrollo de los estudiantes. (Tapia 2018, p. 49)

Sobre la reflexión, Deeley (2015) manifiesta que puede ser una actividad que provoque incomodidad, miedo, y falta de confianza. No obstante, según señala la profesora escocesa, esto no es del todo nocivo, toda vez que las sensaciones negativas pueden transformarse en una experiencia positiva, al interiorizar un nuevo modo de comprender la realidad.

Estamos terminando, y por ello es obligado recordar que, en el transcurso de los proyectos, la reflexión debe realizarse de la forma más completa posible, esto es, con el mayor número de agentes implicados, reservando tiempo para ella de principio a fin y orientándola a una rica diversidad de temáticas (Lorenzo et al., 2021). Si la condición del aprendizaje no es tanto la experiencia, sino la reflexión sobre la misma, cuidar de que se realice rigurosamente debe ser una cuestión primordial para una efectiva evaluación de los proyectos.

Al poner punto y aparte en el presente estudio teórico de la Tesis, y antes de abordar la dimensión empírica de la misma, permítasenos enfatizar que la investigación centrada en el aprendizaje-servicio debe atender la consideración de criterios determinantes de la calidad de las experiencias, pues es muy probable que estén relacionados con los resultados que obtengan los estudiantes. Y ya que la metodología ha llegado para quedarse, es el momento de fomentar buenas prácticas, a fin de no desvirtuar la labor fundamental que motiva su aplicación: contribuir a la construcción de una sociedad activa que progresa, no solo desde una perspectiva técnica, sino también apelando a su compromiso social con el entorno.

# CAPÍTULO 4

## CAPÍTULO 4. LA DIMENSIÓN EMPÍRICA DEL ESTUDIO

### 4.1. CONTEXTUALIZACIÓN

La calidad en el ApS no ha sido una temática que haya requerido la atención de la investigación más empírica sobre la metodología. Esto se refleja en una notable carencia de estudios enfocados a examinar y evaluar rigurosamente las características de las experiencias (Furco, 2002), revelando un vacío que esta tesis doctoral aspira a cubrir. Precisamente, la relevancia de nuestra investigación cobra fuerza teniendo en cuenta el reconocimiento conseguido por el ApS, no sólo como una metodología pedagógica efectiva en diversas disciplinas (Billig et al., 2005; Kuh, 2008), sino también como un instrumento de desarrollo cívico y social (Felten y Clayton, 2011; McIlrath et al., 2019; Mella-Núñez et al., 2021).

Asimismo, hemos asistido a un aumento considerable de la implementación de la metodología en los distintos niveles educativos (Gelmon et al., 2018; Novak et al., 2007; Eyler, 2009), lo que ha generado un importante interés desde distintos sectores. Sin embargo, también ha precipitado el surgimiento de experiencias que, lamentablemente, desvían su enfoque de las buenas prácticas que deberían caracterizarlas (Prentice y Robinson, 2010). Esto es así, en parte, porque la investigación, y la teoría asociada, no ha venido acompañada de la atención suficiente a los estándares que definen el éxito de la metodología (Furco y Billig, 2002). Para Bridgeland et al. (2008), esta situación exige un análisis más estructurado y minucioso de la calidad de los proyectos, con el fin de potenciar su capacidad de transformación y servicio a la comunidad.

Ya a principios del milenio, Bringle (2003) trató de orientar los futuros esfuerzos en la investigación sobre ApS. Identificó dos principales estrategias en la mayoría de los estudios realizados hasta ese momento. La primera de ellas compara los cursos que hacen uso de la metodología con los que emplean otras más tradicionales. Dicho enfoque, donde lo que importa es describir las temáticas de los proyectos y analizar los beneficios en el alumnado, fue el más

favorecido hasta entonces (Eyler et al., 2001). Años después, lo que la investigación puso de manifiesto, en un plano internacional, es que ya no interesa tanto el diseño de los proyectos como demostrar que la metodología es efectiva *per se* (Felten y Clayton, 2011). Lo cual puede incidir en la proliferación de planes de estudio que incluyan la metodología de forma superficial, a modo de una etiqueta sin respaldo teórico y una estructura organizativa suficiente para garantizar su calidad (Lorenzo et al., 2021).

Frente a ello, la segunda estrategia identificada por Bringle (2003) es, precisamente, la de evaluar la calidad de los proyectos. Ello incluye comparar las características únicas de cada experiencia, valorando la fiabilidad de los criterios tenidos como mediadores de resultados y analizando si su mejor integración conduce a mayores beneficios. Además, se desea más comprensión de cómo estos principios pueden servir de marco para desarrollar nuevas teorías asociadas a la metodología.

Tal y como indicaron Imperial et al. (2007) hay una notable escasez de investigaciones orientadas según este segundo enfoque. Lo han corroborado Conner y Erickson (2017), al señalar que los estudios sobre ApS suelen estar más centrados en los resultados obtenidos por los participantes, desatendiendo las cuestiones relacionadas con el diseño de los proyectos.

Ante esta diagnosis, planteamos la importancia de examinar con rigor los factores clave que contribuyen a una buena praxis de esta metodología y que avalan el impacto del ApS (Dicke et al., 2004). Hablamos de definir objetivos de aprendizaje claros (Sherman y MacDonald, 2009), el diseño efectivo de los proyectos (Dorado y Giles, 2004) y la utilización de herramientas adecuadas de evaluación (Prentice y Robinson, 2010). Furco (2002) también sugiere avanzar en la comprensión de estas dimensiones como algo crucial para asegurar una implementación más efectiva y significativa del ApS, algo que permitiría generar beneficios, tanto para el estudiantado participante como para las comunidades con las que interactúan.

Si tomamos como referencia a Lambright y Lu (2009), Mabry (1998) y Moely e Ilustre (2014), el análisis de la calidad en el ApS debe considerar tanto los aspectos pedagógicos como los componentes de servicio. Este enfoque integral permitiría entender en profundidad cómo estas prácticas contribuyen al aprendizaje y al desarrollo de las y los estudiantes, e incrementan su compromiso con la mejora del entorno social. El objetivo final es desarrollar indicadores claros y consistentes que aseguren una buena implementación de los proyectos y que optimicen su potencial para el cambio (Butin, 2003; Eyler y Giles, 1999; Tapia, 2008).

Por ello, una investigación de estas características debe guiarse a través de la adopción de una perspectiva de evaluación centrada en el proceso, orientada a identificar y analizar los elementos clave que contribuyen a su calidad (Poon et al., 2011). Debemos entender las buenas prácticas como cuestiones inherentes a todos los ámbitos del proyecto. Estas no solo se refieren a la fase de implementación, sino que también son fundamentales desde la planificación inicial, pasando por cada etapa del desarrollo, hasta llegar a la evaluación final y la posterior difusión. De lo que se trata es de evaluar tanto las características más formales (rigor académico, aspectos operativos y organizacionales o evaluación del alumnado) como las más informales (presencia de retroalimentación o la evaluación de la satisfacción del alumnado) (Furco, 2002).

Aunque el ApS es una metodología notablemente versátil y acomodable a diversos entornos, tal cualidad puede generar desafíos cuando se trata de establecer conclusiones con posibilidad de extrapolación a otras situaciones. Billig y Eyler (2003) argumentan que, si bien su flexibilidad permite a los estudiantes y docentes personalizar sus experiencias, también puede dar lugar a variaciones importantes, tanto en la implementación como en los resultados. Al evaluar de forma conjunta proyectos de distinta naturaleza, pueden surgir sesgos. Sin embargo, esta visión amplia y diversa permite comprender el impacto del ApS en variados contextos, siendo esta la única vía para desarrollar un marco común de calidad (Ziegert y McGoldrick, 2004). Por lo tanto, la bondad del estudio es ofrecer, por un lado, comprensión más profunda de cómo y por qué esta metodología induce cambios significativos y, por otro, diseñar una guía para los profesores que deseen implementarla en su acción educativa.

Sin negar incuestionables desafíos, una investigación de este alcance tiene el potencial de generar valiosas contribuciones y causar un impacto significativo en distintos sectores:

- El profesorado universitario, que puede encontrar aquí un abanico de herramientas y estrategias eficaces susceptibles de incentivar e impulsar la incorporación del ApS en su práctica docente. De esta manera, pueden fortalecer su capacidad de enseñanza y optimizar la experiencia académica de sus estudiantes en la educación superior.
- El alumnado, que se verá beneficiado de las investigaciones que estudian la manera en que la metodología afecta a su desarrollo en el ámbito académico, personal y social, gracias a la inmersión en experiencias reales y prácticas.
- La administración educativa, que puede hacerse con patrones operativos en la implementación del ApS. Lo cual puede repercutir en la planificación de políticas

públicas en educación, avalando de forma más sólida el despliegue de la metodología (Bringle et al., 2006).

- La comunidad, que también puede sacar partido de la calidad de esta metodología. La optimización de las fases de planificación, diseño y evaluación de los proyectos han de traducirse en mejores resultados para las comunidades (Tryon et al., 2008). A nivel organizativo, podrían obtenerse conclusiones sobre la mejor forma de conseguir beneficios por parte de los destinatarios, consolidando sociedades colaborativas e incrementando el aporte del ámbito educativo al desarrollo comunitario.
- Y la misma investigación sobre calidad en ApS, que puede aportar riqueza al campo de la investigación educativa sobre la propia metodología, auspiciando nuevos estudios y ampliando el entendimiento de sus bases teóricas y metodológicas.

Con todo, no hemos de olvidar que nuestro estudio forma parte de una investigación más amplia, el proyecto ApSuni-e “Aprendizaje-Servicio (ApS) y empleabilidad de los estudiantes universitarios en España: competencias para la inserción laboral” (EDU2017-82629-R)<sup>4</sup>. En la iniciativa han participado siete universidades españolas, y su objetivo principal es analizar la relación entre la participación en proyectos de ApS y el desarrollo de competencias genéricas o transversales (instrumentales, interpersonales y sistémicas), propuestas en informes de relieve como es el caso de Tuning (Tuning, 2006) o Reflex (ANECA, 2007), directamente vinculadas a la empleabilidad de los universitarios y de las universitarias. Es el momento de indicar, por tanto, las diferencias entre el trabajo desarrollado en esta tesis doctoral y en el proyecto de referencia:

- Con la colaboración de las distintas universidades involucradas, el proyecto de I+D+i ha emprendido una etapa exploratoria y descriptiva, a fin de averiguar la valoración que las empresas hacen de las competencias genéricas o transversales a la hora de contratar egresados y egresadas universitarias. A esos efectos, se han llevado a cabo entrevistas en profundidad en los Servicios de Orientación Laboral de las universidades y pases de cuestionarios a empleadores y empleadoras, o responsables de recursos humanos de distintas organizaciones. Pues bien, aún proporcionando una valiosa perspectiva, tal fase descriptiva no es parte directa de la tesis doctoral.

- El proyecto nacional estudió la percepción de los y las docentes universitarias sobre las competencias que el alumnado debe poseer para su inserción en el mercado laboral, además de analizar los estilos de enseñanza de educadores y educadoras. Nuevamente, por más que estos aspectos puedan arrojar luz sobre el contexto educativo general, no los abordamos explícitamente.
- Respecto a la evaluación en el contexto universitario, el enfoque del proyecto general es variado e incluye múltiples técnicas, tales como las entrevistas en profundidad a profesores y profesoras, entrevistas grupales a estudiantes que participaron en proyectos de ApS y a quienes no lo hicieron, y grupos de discusión con alumnado egresado, todo ello para evaluar el desarrollo de competencias genéricas/transversales en la universidad y su efecto en la inserción laboral. No obstante, siendo indudable que tales elementos proporcionan un marco integral para evaluar la metodología, nuestro estudio solo hará uso de dos instrumentos específicos: el cuestionario dirigido al alumnado universitario y otro para docentes responsables de proyectos de ApS.
- Finalmente, en el marco del proyecto se realizaron talleres y seminarios, además de elaborarse distintos materiales y recursos. Ahora bien, pese a su relevancia, en la tesis solo los empleamos como fuentes contextuales y no como instrumentos primarios de recogida de datos o de análisis.

Una vez presentado el contexto en el que se enmarca la investigación, y antes de entrar propiamente en el plan de trabajo, cerramos este punto señalando sus potencialidades:

- *Pertinencia y novedad.* Se trata de un estudio que sitúa su centro de atención en una praxis pedagógica en proceso de fortalecimiento: el ApS. En España, y específicamente en la Universidad de Santiago de Compostela, la aplicación y el estudio de esta estrategia educativa cuenta ya con una década de recorrido. La tesis se encuadra en una reconocida línea de investigación del Grupo ESCULCA, que se inició con Sotelino (2014) y su diagnóstico de la situación del ApS en el Sistema Universitario de Galicia, contribuyendo a la consolidación metodológica e institucional, y continuó con el trabajo

de Mella-Núñez (2019), cuyo epicentro fue la efectividad de la metodología para mejorar el rendimiento académico del alumnado<sup>5</sup>.

El Grupo ESCULCA ha liderado la investigación sobre ApS mediante la coordinación de tres proyectos nacionales de I+D+i. Además del ya presentado proyecto ApSuni-e, se han desarrollado los siguientes:

- “Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad. Un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social de los estudiantes” (EDU2013-41687-R), ApSuni, que tuvo como finalidad validar un modelo de institucionalización de la metodología de aprendizaje-servicio en la universidad.
  - “El impacto de la universidad en la comunidad a través de los proyectos de Aprendizaje-Servicio. Un estudio centrado en la reciprocidad” (PID2021-122827OB-I00), ApSuni-c, actualmente en desarrollo y cuyo cometido apunta al estudio de la relación de reciprocidad entre Universidad y Comunidad en los proyectos ApS.
- *Relevancia contextual.* Creemos que el trabajo posee un marcado interés en el contexto educativo de nuestro país. En la Universidad de Santiago de Compostela (USC) y otras universidades españolas, el ApS ha permeado en las estrategias docentes en la última década, con un incremento significativo de los y las docentes que lo aplican en sus asignaturas. Además, cobra relevancia adicional por la referencia explícita a esta metodología en la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario Español. Dicha ley subraya la necesidad de una mayor comprensión y aprovechamiento de estas prácticas, lo que podría generar más interés docente por su aplicación.
- *Potencial aporte de nuevas propuestas de intervención.* La utilidad del estudio se vincula a la posibilidad de proporcionar resultados prácticos, capaces de optimizar la aplicación de la metodología, específicamente en relación con el desarrollo de competencias transversales, lo que permitiría ajustes en su diseño e implementación, enriqueciendo la experiencia educativa.

---

<sup>5</sup> Dentro del grupo de investigación, también son dignas de mención las tesis doctorales de Agrafojo (2016) y Lobato (2022), que han contribuido significativamente al estudio de cómo el ApS influye en la responsabilidad social universitaria y su efecto en el patrimonio desde la educación secundaria, respectivamente.

- *Interés personal e intelectual.* La inclinación por esta rama de la investigación no escapa al reconocido potencial del ApS como herramienta pedagógica, que fomenta un desarrollo holístico del estudiante y su inserción en la comunidad. Tal interés se concreta en el deseo de explorar la efectividad de la diversidad de configuraciones posibles de los proyectos.
- *Vacío en la investigación.* Es reconocible la actual carencia de investigaciones acerca del modo en que la configuración de los proyectos de ApS impacta en el alumnado. Los ejemplos en la literatura a menudo se limitan a un proyecto específico o son una prospectiva teórica sobre los resultados esperables (Chiva-Bartoll et al., 2018). Esta investigación pretende contribuir a reducir tal brecha, aportando conocimiento útil para avanzar en un ApS basado en evidencias.

#### 4.2. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

Lo que aquí sometemos a examen es la eficacia del ApS como herramienta pedagógica. Su objetivo principal es analizar la relación entre la calidad de los proyectos de ApS universitarios y los beneficios que comporta en el alumnado.

De tal objetivo principal se derivan los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar los elementos que determinan la calidad de los proyectos de ApS.
2. Diseñar y validar un instrumento de medición de la calidad de los proyectos de ApS.
3. Evaluar la eficacia del ApS en el desarrollo de competencias transversales en el alumnado universitario.
4. Analizar el impacto del ApS en la percepción que tiene el alumnado a propósito de la formación que recibe en la universidad, pensando en su inserción laboral.
5. Estudiar si el desarrollo de competencias transversales en el alumnado y la percepción de la formación que reciben se relaciona con la calidad de los proyectos.
6. Diseñar para el profesorado una guía de verificación de la calidad de los proyectos de ApS.

Así pues, lo que pretendemos es el análisis de un contexto específico en el que se está llevando a cabo un proceso de cambio e innovación. El estudio permitirá optimizar las implementaciones concretas de los proyectos de ApS y mejorar su calidad, con el fin de maximizar su impacto en

los estudiantes. Consecuentemente, ello podría impulsar la institucionalización y la práctica efectiva de la metodología en la universidad.

### 4.3. MÉTODO

Tras ocuparnos de la relevancia y la pertinencia de nuestra investigación y ya definidos los objetivos del estudio, el siguiente paso es describir el diseño que ha servido de guía en la recopilación y análisis de datos, a fin de orientar la interpretación y discusión de los resultados.

El diseño de investigación es coherente con lo expuesto por Kothari (2004), toda vez que proporciona un marco estructurado para la investigación, identifica las tareas a realizar, determina cómo se lograrán los objetivos y aborda la problemática de la investigación de manera efectiva. Actuaría entonces como un mecanismo estratégico esencial para recopilar y analizar las relaciones entre las variables de estudio (Bryman, 2016). Es posible tenerlo, por lo tanto, como una hoja de ruta elaborada para proporcionar respuestas claras a las preguntas de investigación.

Hemos optado por llevar a cabo una investigación cuantitativa con un diseño cuasiexperimental (Tabla 11) (Creswell y Creswell, 2017). Este tipo de investigación se realiza en un escenario real, donde quien investiga no tiene control directo sobre las variables independientes, debido a que sus manifestaciones ya han ocurrido o no son manipulables (Krippendorff, 1990). Existe una similitud con el diseño experimental en cuanto a la recolección de datos, es decir, el cuándo y a quién medir. Pero a diferencia de un diseño experimental puro, aquí no se ejerce control sobre los estímulos experimentales, es decir, no se pueden controlar el cuándo y a quién se expondrá.

Tabla 11

*Esquema de un diseño pretest-postest con grupo control*

Cuestionario pretest		Cuestionario postest
O <sub>11</sub>	X (Tratamiento)	O <sub>12</sub>
O <sub>21</sub>		O <sub>22</sub>

*Nota.* Adaptado de Campbell y Stanley (1973).

En palabras de Hernández y Maquilón (2010), los diseños cuasiexperimentales se diferencian de los experimentales porque no se distribuye a los participantes aleatoriamente ni al grupo experimental (GE) ni al control (GC), de forma que no se puede afirmar con rotundidad que las diferencias entre los grupos sean debidas al tratamiento. A pesar de su aparente debilidad, poseen amplias posibilidades en el estudio de fenómenos comunitarios, y su utilización en las ciencias sociales no está sujeta a discusión, siendo probablemente de los más utilizados en la investigación educativa (Oancea y Punch, 2014).

Dicho con brevedad, un diseño cuasiexperimental implica la descripción de situaciones ya existentes, la comprobación de hipótesis y la relación de variables ya manifestadas (Hernández et al., 2014). Aquí, las variables dependientes son las distintas competencias transversales, además de la vinculación de la formación universitaria con el mercado laboral. En primer lugar, el alumnado que participa en proyectos de ApS conformará el grupo experimental (GE), mientras que aquellos que siguen la metodología habitual – en los casos en los que la participación en los proyectos sea voluntaria –, actuarán como grupo control (GC). La intención es conocer si existen diferencias entre los dos grupos con respecto a estas variables dependientes.

En segundo lugar, y para cumplir los objetivos de la investigación, identificaremos el modo en que las distintas configuraciones de las experiencias, consideradas como “tratamientos”, repercuten en los beneficios del alumnado. El esquema de este diseño se representa gráficamente en la Tabla 12, donde cada uno de los tratamientos correspondería a una característica de los proyectos en los que el GE ha participado (ejemplo: X<sub>1</sub>: participación obligatoria, X<sub>2</sub>: participación voluntaria).

Tabla 12

*Esquema de un diseño pretest-postest para distintos tratamientos*

Cuestionario pretest		Cuestionario postest	
O <sub>11</sub>	X <sub>1</sub> Tratamiento 1	O <sub>12</sub>	
⋮	⋮	⋮	
O <sub>n1</sub>	X <sub>n</sub> Tratamiento n	O <sub>n2</sub>	

Nota: Elaboración propia.



Conforme a tal configuración, el estudio utilizará principalmente datos cuantitativos. No obstante, también se valdrá de un componente cualitativo en la recopilación de datos, necesarios para comprender las características de las experiencias con la mayor precisión. Este es el caso de las preguntas de respuesta abierta, que permiten al profesorado describir detalladamente las actividades que se llevan a cabo en los proyectos y los/as participantes involucrados. Lo cual facilitará la codificación precisa de aspectos más complejos como el tipo de servicio que se realiza.

Después de examinar cuidadosamente el problema, revisar experiencias anteriores y plantear el diseño de la investigación, proponemos nuestra hipótesis principal de investigación:

“El aprendizaje-servicio potencia las competencias transversales del alumnado universitario y mejora su opinión sobre la formación que ofrece la universidad, especialmente cuando es implementado atendiendo a criterios de calidad”.

Esta hipótesis principal se divide en las siguientes sub-hipótesis:

- Los/as estudiantes que participan en aprendizaje-servicio muestran un mayor desarrollo de habilidades transversales y una percepción más positiva de su preparación para el mercado laboral, en comparación con aquellos/as que no participan.
- Los beneficios experimentados por los/as estudiantes universitarios que participan en el aprendizaje-servicio varían según sus características sociodemográficas y académicas.
- Los criterios de calidad de los proyectos de aprendizaje-servicio tienen un impacto directo en el desarrollo de competencias transversales en el alumnado.
- Los criterios de calidad de los proyectos de aprendizaje-servicio tienen un impacto directo en la valoración que hace el alumnado de su formación universitaria de cara a la inserción laboral.

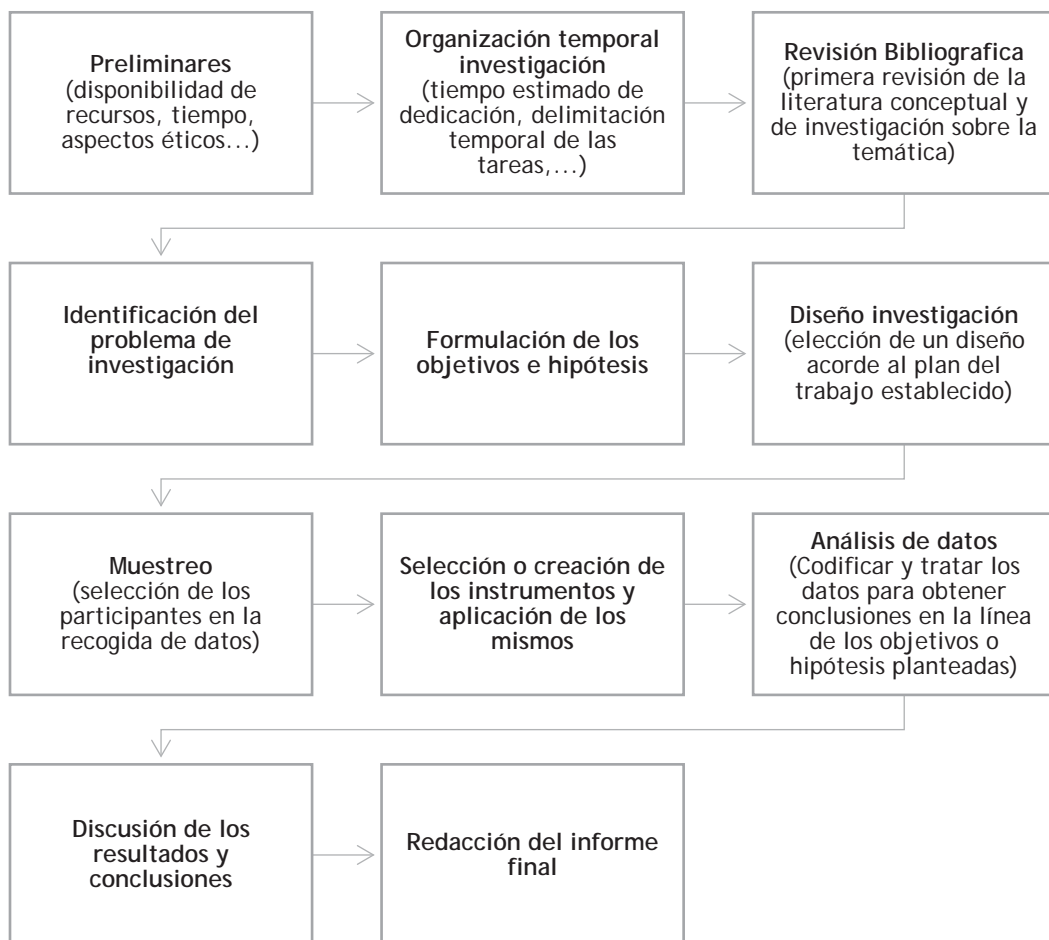
#### **4.3.1. Fases del proceso**

La investigación se estructura en una serie de fases claramente delimitadas, acorde con el consenso generalmente aceptado en el ámbito de la investigación científica (Figura 15). Resulta crucial entender que el avance de cualquier estudio académico no describe un recorrido lineal, sino que presenta un carácter cíclico; esto se debe a la relación interdependiente entre los diversos componentes que la integran. En realidad, se puede concebir el camino como una

secuencia de etapas diferenciadas, cada una de las cuales se ve afectada por la anterior y, a su vez, ejerce influjo en la subsiguiente (Bernal, 2006).

Figura 15

*Etapas del proceso de investigación*



*Nota.* Elaboración a partir de Hernández y Maquilón (2010)

Por otro lado, si bien el diseño de la investigación cuenta con el citado orden secuencial, el proceso no debe entenderse como algo invariable y rígido. En otras palabras, preservar la congruencia entre cada una de las tareas no impide admitir un cierto nivel de adaptabilidad y creatividad en el estudio. De este modo, se permite el desplazamiento de unas etapas a otras, cumpliendo con las exigencias de avance investigador, mientras se mantiene el respeto a las pautas rectoras que orientan el desarrollo del trabajo.

Sin embargo, durante el transcurso de la investigación, logramos identificar tres bloques fundamentales, entrelazados entre sí y sirviendo de eje central a las múltiples actividades puestas en marcha.

1. En la fase inicial, tras analizar cuestiones preliminares, se llevó a cabo una exhaustiva revisión bibliográfica utilizando distintas fuentes: revistas, libros, informes, actas de congresos y tesis doctorales. Esta etapa permitió definir los objetivos del estudio.
2. En la segunda fase, después de establecer el diseño de la investigación, realizar el muestreo de la población objetivo y seleccionar/diseñar las herramientas que se utilizarían, se recopilaron los datos necesarios para los análisis.
3. Finalmente, en la tercera fase, analizamos los datos recogidos e interpretamos los resultados, antes de proceder con la redacción del informe final.

Especial mención merece el primero de los bloques, consistente en la recopilación de documentos y literatura relevante en múltiples formatos para proporcionar un marco teórico en el que anclar el estudio empírico. Se utilizaron los repositorios físicos de la Universidade de Santiago de Compostela y la National University of Ireland-Galway (Irlanda), lo que proporcionó acceso a un volumen considerable de información, tanto en formato digital como impreso. En cuanto a los documentos obtenidos de manera digital, la estrategia de búsqueda incluyó el uso de palabras clave específicas y el recurso a la función de "búsqueda avanzada" en base a criterios de inclusión y exclusión. Además de los repositorios mencionados, se recurrió a bases de datos como *Dialnet*, *ProQuest Central*, *Scopus*, *Web of Sciences* o *Redalyc*, así como al buscador *Google Scholar* en algunas ocasiones. Las palabras clave incluían "aprendizaje-servicio", "calidad", "competencias transversales", y "buenas prácticas", entre otras.

Así pues, se han revisado publicaciones en distintos formatos sobre ApS, su impacto y los elementos que dotan de calidad a la metodología, entre los que se incluyen las mejores prácticas que maximizan los beneficios. Naturalmente, el análisis documental nos ha posibilitado contrastar, complementar y validar los datos obtenidos con los instrumentos empleados.

El proceso se realizó durante un período de cuatro años, que fue el tiempo que habíamos proyectado originalmente como necesario para completar todas las tareas previstas. Definir de manera precisa este tiempo desde el inicio del proceso ayudó a minimizar dificultades y riesgos durante el desarrollo del trabajo.

### 4.3.2. Participantes

#### 4.3.2.1. Selección de la muestra

Se procedió con dos muestreos de carácter intencional y no probabilístico, pues la selección de los participantes dependía de una población muy concreta: de una parte, profesorado universitario involucrado en aprendizaje-servicio, y de la otra, alumnado universitario participante en dichas experiencias.

Con respecto al profesorado que utiliza o ha utilizado ApS en las universidades participantes en el proyecto de I+D+i, el muestreo se realizó haciendo uso de diversas fuentes como las convocatorias de proyectos de innovación de cada universidad, oficinas de aprendizaje-servicio, webs institucionales y comunicaciones a congresos, entre otras. A continuación, se solicitó la colaboración de investigadores e investigadoras del proyecto nacional en cada universidad, pues, excepto en el caso de la USC, fueron ellos y ellas quienes se encargaron de hacer el contacto con el profesorado identificado. Finalmente, la muestra productora de datos fue de 107 profesores y profesoras que habían desarrollado proyectos de aprendizaje-servicio.

Por otra parte, la muestra del alumnado pertenecía únicamente – por facilidad de comunicación y acceso – a la Universidade de Santiago de Compostela y a la Universidade da Coruña. El alumnado seleccionado cursó asignaturas en las que se estaba implementando esta metodología durante el periodo de recolección de datos. En este caso, la muestra productora fue de 568 alumnos y alumnas.

Cabe subrayar que los instrumentos utilizados en el estudio fueron sometidos a la aprobación del Comité de Bioética de la Universidade de Santiago de Compostela (Anexo I), cumpliendo así con las recomendaciones de la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

El proceso de recogida de datos se inició en el curso 2020/2021, lo que significa su interrupción por la abrupta aparición de la pandemia del COVID-19, y la consiguiente suspensión de las actividades docentes y, por tanto, de los proyectos de ApS en curso. En el momento previo a tan preocupante situación, ya se había conseguido reunir una muestra de 512 estudiantes, que finalmente se utilizó para la fase de validación de las propiedades psicométricas del instrumento, todo ello al amparo del proyecto nacional.

Además, la aparición de la crisis sanitaria planteó la necesidad de una inmediata reestructuración del procedimiento de recogida de datos, lo que se tradujo en el cambio de la modalidad de pase del cuestionario para el alumnado a un entorno virtual, mediante la plataforma *SurveyMonkey*. Pese a que la reconversión facilitó la adaptabilidad y acceso a la población y ayudó en la posterior exportación de datos, también provocó una alta mortandad experimental, una dificultad bien conocida en esta modalidad de recogida de información (Wu et al., 2022). En el caso del profesorado no hubo necesidad de tal reestructuración, puesto que, al ser una muestra de tipo nacional, ya se previó un pase de cuestionarios a través de un archivo .pdf editable.

#### 4.3.2.2. Descripción de la muestra

Como ya hemos dicho, el estudio hace uso, por una parte, de una muestra de proyectos de ApS proporcionada por el profesorado, y una de alumnado universitario participante y no participante en las experiencias seleccionadas en las dos universidades.

Comenzamos describiendo los 107 proyectos evaluados en el pase nacional. La mayoría se desarrollaban o se habían desarrollado en la Universidad de Santiago de Compostela (57%), seguido de la Universidad de Navarra (11.2%), Universidad de Castilla – La Mancha (8.4%), Universidade da Coruña (8.4%), Universidade de Vigo (6.5%), Universidad de Valencia (6.5%) y la Universidad de Málaga (1.9%). Más de la mitad de las experiencias pertenecían a materias del área de Ciencias Sociales y Jurídicas (58.4%), seguidas de las de Ciencias de la Salud (21.8%), Ingeniería y Arquitectura (11.8%), Ciencias experimentales (5%), y Artes y Humanidades (3%).

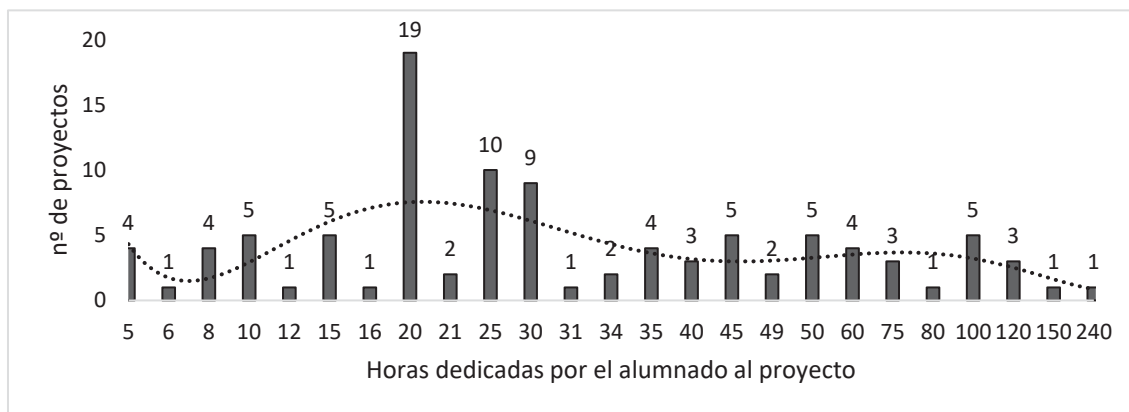
Según la descripción e información proporcionada por los y las docentes, encontramos 75 proyectos de servicio directo (70.1%), 13 de servicio indirecto (12.1%), 12 de defensa (11.2%) y 7 de investigación (6.5%). Los cursos académicos de desarrollo de los proyectos estaban repartidos equitativamente en el caso de los grados: 25 proyectos de primer curso (23.4%), 30 de segundo curso (28%), 30 de tercer curso (28%) y 20 proyectos de cuarto curso (18.7%). Además, se evaluaron dos proyectos de asignaturas de máster.

En cuanto a la duración de las experiencias (Figura 16), el mínimo de horas asignadas era 5 y el máximo 240, con una media de 38.42. El 70.3 % duraba 40 horas o menos y el 39.6% 20 horas o menos. El 74.5% son proyectos derivados de una convocatoria de innovación

docente o similar en las respectivas universidades. Entre ellos, 30 eran de primera edición (28%), 41 iban por su segunda o tercera edición (38.3%), y el resto superaban las tres convocatorias (33.7%).

Figura 16

Horas dedicadas por el alumnado según cada proyecto



Nota. Elaboración propia.

De la muestra total de 107 proyectos, se evaluó al alumnado participante en 18 de ellos<sup>6</sup> (16 de la Universidade de Santiago de Compostela y 2 de la Universidade da Coruña), mediante un pase de cuestionarios realizado durante los cursos 2020/2021, 2021/2022 y 2022/2023. La muestra final estuvo compuesta por 568 alumnos y alumnas, que respondieron tanto al comienzo como al final de los proyectos (Tabla 13).

Tabla 13

Alumnado participante en la investigación y número de proyectos evaluados según el curso académico.

Grupo	Muestra pretest-postest obtenida			TOTAL
	Curso 2020/2021	Curso 2021/2022	Curso 2022/2023	
Experimental	190	179	12	381
Control	135	48	4	187
<b>TOTAL</b>	<b>325</b>	<b>227</b>	<b>16</b>	<b>568</b>
<b>Proyectos evaluados</b>	<b>12</b>	<b>11</b>	<b>1</b>	<b>18*</b>

Nota. \*Se indica el total de proyectos evaluados, teniendo en cuenta que pudo evaluarse varias veces el mismo proyecto en distintos cursos académicos.

En cuanto al perfil del alumnado participante, el 77.8% son mujeres y el 22.2% hombres. Sus edades varían desde los 18 hasta los 52 años, si bien el 91.4% se encuentran en el tramo



<sup>6</sup> Las características de estos 18 proyectos se irán especificando en el próximo capítulo, cuando se hagan las comparaciones según los elementos de calidad.

18-24, con una media de edad de 22.29 años. Un total de 381 estudiantes (67.08%) participaron en ApS (grupo experimental), mientras que 187 (32.92%) no lo hicieron (grupo control).

La mayor parte estaba matriculado en grados o masters de Ciencias Sociales y Jurídicas (59.9%), seguidos por los de Ciencias de la Salud (25.5%), Artes y Humanidades (4.6%), Ingeniería y Arquitectura (6.8%) y Ciencias Experimentales (3.2%). El 17.8% había participado anteriormente en un proyecto promovido desde una materia, o desde la facultad o escuela, implicando un servicio a la comunidad, y el 17.5% afirmaba haber participado en el último año en una organización juvenil o entidad de acción voluntaria. Mayoritariamente (69.1%) no contaban con ninguna experiencia laboral. Por último, el 18.7% había asistido, en alguna ocasión, a iniciativas de formación (cursos, jornadas, etc.) sobre la metodología de aprendizaje-servicio.

### 4.3.3. Justificación y análisis de los instrumentos de investigación

Atendiendo al enfoque metodológico propuesto para alcanzar los objetivos y abordar los contenidos de nuestra investigación, se hizo uso de dos cuestionarios. Los instrumentos incluyen un amplio abanico de preguntas y temas relevantes que presentamos a continuación (Tabla 14).

Tabla 14

*Descripción y objetivos de los instrumentos de recogida de información*

Instrumento	Objetivo principal	Destinatarios/as
<i>Ficha de registro de Proyectos/Experiencias de ApS en la universidad</i>	Obtener información sobre las características de los proyectos de ApS, incidiendo en cuestiones directamente relacionadas con criterios de calidad o buenas prácticas.	Profesorado universitario que utiliza o ha utilizado ApS en su docencia.
<i>Cuestionario sobre Competencias Genéricas para Alumnado Universitario - COMGAU</i>	Evaluar la percepción de competencias transversales y la valoración de la formación universitaria respecto al mercado laboral	Alumnado universitario

*Nota.* Elaboración propia.

#### 4.3.3.1. Ficha de registro de proyectos/experiencias de ApS en la universidad

Se trata de un instrumento dirigido al profesorado universitario que utiliza o ha utilizado ApS en su docencia. El cuestionario busca información sobre las características de los proyectos, incorporando preguntas para identificar buenas prácticas y elementos de calidad en las experiencias.



Para su construcción fue necesario acudir a otros instrumentos ya diseñados y que perseguían objetivos similares a los de nuestra investigación, además de otro soporte teórico complementario (Santos Rego y Lorenzo, 2018; Villa, 2013). Por ello, se tomaron como referencia los trabajos en los que se afirma que los buenos proyectos de ApS dependen de una serie de variables mediadoras – ya desglosadas en el capítulo 3 de esta tesis (Tabla 5) – e instrumentos como el *Service-Learning Quality Assessment Tool (SLQAT)* (Furco et al., 2018, 2023) o el elaborado por Prado et al. (2020).

Con el referido respaldo teórico, redactamos las preguntas del cuestionario. El resultado fue una colección de ítems (cerrados, abiertos y de tipo escala) que cubrían las dimensiones de calidad identificadas. Se prestó especial atención a que los ítems fueran correctos, representativos y significativos para los fines de la investigación. También se adoptaron ciertas medidas destinadas a minimizar la posibilidad de sesgos en las respuestas, caso de un lenguaje claro y comprensible, la selección de palabras neutrales y la redacción de afirmaciones concisas (Rassel et al., 2008).

El siguiente paso fue organizar las preguntas de manera lógica y fluida. Se efectuó una revisión preliminar pensando en evaluar la calidad de las preguntas; nos aseguramos de que ningún ítem tuviese un lenguaje negativo, que su interpretación fuese clara, que cada pregunta ofreciera un abanico de opciones representativas de las respuestas posibles y que el número total de preguntas fuese razonable. Esta etapa proporcionó la oportunidad de rectificar errores y hacer ajustes en algunos aspectos.

Complementariamente, el instrumento se sometió a una validación externa ejecutada por un panel de seis expertos, todos pertenecientes a las universidades que integran el proyecto ApSuni-e. Este proceso implicó recurrir a la opinión autorizada de individuos con experiencia y prestigio en el campo. El aporte que se obtuvo tras esta intervención coadyuvó al refinamiento del cuestionario, ofreciendo mejoras tanto en su estructura (ubicación y sucesión de los ítems) como en su contenido (ampliación o eliminación de ítems e incremento del nivel de comprensibilidad).

Para finalizar la elaboración del cuestionario, se incorporó en su página inicial el título de la investigación, una descripción detallada de sus metas y otros pormenores sobre las instrucciones para su cumplimentación, al tiempo que se perfeccionó su formato visual para aumentar su atractivo.

Merced a ese proceder logramos configurar la versión final de la “Ficha de registro de proyectos/experiencias de ApS en la universidad” (Anexo II). La versión definitiva, utilizada para la recogida de datos, quedó compuesta por 28 preguntas organizadas en 6 bloques:

1. *Datos de la institución universitaria.* Contiene dos preguntas (1 y 2) referidas a la universidad a la que pertenece (pregunta cerrada politómica) y la facultad/escuela (abierta).
2. *Identificación de la asignatura en la que se desarrolla el proyecto/experiencia.* Está integrado por cuatro cuestiones (3, 4, 5 y 6) sobre la titulación (abierta), curso o cursos donde se desarrolla el proyecto (cerrada politómica), tipo de asignatura y si implica a más de una (cerradas dicotómicas).
3. *Identificación del proyecto/experiencia.* Incluye nueve preguntas (7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 y 15) relativas al nombre del proyecto (abierta); a la participación de más de un/a profesor/a (cerrada dicotómica); los cursos académicos de realización y, en caso de haberse realizado en más de un curso, si hubo cambios en el servicio (cerradas politómicas); si el proyecto se deriva de una convocatoria de innovación docente (cerrada dicotómica); las horas totales dedicadas por el alumnado al proyecto y una breve descripción del mismo (abiertas); el tipo de participación del alumnado y el tipo de contacto entre el alumnado y el colectivo beneficiario del servicio (cerradas politómicas).
4. *Socios comunitarios (partners).* Abarca tres ítems (16, 17 y 18), que se refieren al tipo de entidad, organización o destinatarios; cómo es su implicación (cerradas politómicas); y si se firmó un convenio de colaboración para el desarrollo del proyecto/experiencia (cerrada dicotómica).
5. *Evaluación.* Comprende nueve preguntas (19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26 y 27) sobre si hubo momentos de reflexión estructurada y cuándo fueron, quienes fueron los participantes en la reflexión, y a qué estuvieron orientadas las sesiones, si el proyecto cuenta con mecanismos de seguimiento, si prevé un sistema de evaluación del aprendizaje, quienes participan en él, si contempla retroalimentación, y si establece un sistema de evaluación de la satisfacción de los/as participantes (cerradas politómicas).

Este bloque finaliza con una escala que mide el desarrollo de ciertas cuestiones relacionadas con criterios de calidad en aprendizaje-servicio.

6. *Difusión del Proyecto/Experiencia.* Corresponde a una última pregunta (28) sobre si el proyecto ha sido compartido en su diseño, desarrollo o resultados (politómica).

Como se ha indicado, este instrumento incluye una escala tipo Likert de 5 puntos (donde 1 es nada y 5 mucho), compuesta por 23 ítems que miden algunas cuestiones referentes a los elementos que determinan la calidad de los proyectos. A fin de comprobar su fiabilidad, validez y entender su estructura interna se analizaron sus propiedades psicométricas. Para ello, se hizo uso de la muestra nacional de 107 proyectos de ApS (Tabla 15).

Para comenzar el proceso de validación, se calcularon los estadísticos descriptivos de la muestra empleando el paquete estadístico IBM SPSS - versión 27 y se llevó a cabo un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) para examinar su dimensionalidad. Se siguió el método de extracción de Componentes Principales con rotación Varimax. Las pruebas KMO = .739 y  $\chi^2(253) = 1459.932$ ,  $p < .001$ , informaron de una buena adecuación muestral y una correlación significativa entre los ítems, respectivamente.

Tabla 15

*Análisis descriptivo de los ítems de la Escala de criterios de calidad en ApS*

Ítem	Descripción	Media	DT
1	El proyecto es flexible y puede adaptarse a las circunstancias del alumnado y la comunidad	4.18	.787
2	La duración de la experiencia es adecuada para la consecución de los objetivos previstos	3.69	.922
3	El proyecto implica intencionalmente al alumnado en cuestiones sociales que son relevantes para la comunidad	4.04	.713
4	El proyecto potencia el desarrollo de habilidades de tipo personal (razonamiento moral, desarrollo de nuevos intereses, autoeficacia, etc.)	4.13	.791
5	Conozco los contextos, necesidades y normas de los agentes comunitarios	4.07	.746
6	El proyecto potencia el desarrollo de competencias profesionales (liderazgo, comunicación, gestión del tiempo, etc.)	4.01	.802
7	Existe una planificación detallada del proyecto (objetivos, temporalización, lugares del servicio, responsabilidades, logística, etc.)	4.25	.733
8	Me implicó en la detección de necesidades	4.43	.688
9	El alumnado recibe formación por parte de la entidad socio comunitaria	2.95	1.445
10	Para el desarrollo del proyecto de ApS, el alumnado necesita trabajar en equipo	3.36	1.249
11	Formo en la metodología del ApS a la comunidad/entidad con la que vamos a trabajar	2.86	1.363
12	La entidad socio comunitaria participa en el diseño de los objetivos del proyecto	3.09	1.294
13	El alumnado se implica en la detección de necesidades	3.49	1.091
14	El alumnado recibe formación sobre las características del colectivo destinatario	3.83	1.107
15	La entidad socio comunitaria participa en la supervisión del alumnado	3.05	1.600
16	Delimito las funciones de cada colectivo implicado (profesorado, alumnado y comunidad)	4.17	.743

Ítem	Descripción	Media	DT
17	La entidad socio comunitaria participa en la planificación del proyecto	3.03	1.289
18	El alumnado participa en la definición de los objetivos	3.21	1.163
19	Las actividades y el método de evaluación del proyecto se especifican en la guía docente de la asignatura	3.94	.780
20	El alumnado participa en la planificación del servicio	3.55	1.256
21	El alumnado participa en la delimitación temporal del servicio	3.33	1.229
22	Ofrezco formación en la metodología del ApS al alumnado	3.80	.937
23	Dispongo de formación suficiente para desarrollar adecuadamente un proyecto/experiencia de ApS	4.02	.728

*Nota.* Elaboración propia.

La extracción inicial de la prueba distingue entre cinco factores significativos, que explican el 64.15% de la varianza (Tabla 16).

Tabla 16

*Extracción inicial de los factores de la Escala de criterios de calidad en ApS*

Ítem	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
Ítem 20	.849				
Ítem 21	.845				
Ítem 18	.774				
Ítem 10	.762				
Ítem 13	.677				
Ítem 1		.914			
Ítem 7		.855			
Ítem 16		.720			
Ítem 5		.697			
Ítem 19		.533			
Ítem 8		.369			
Ítem 15			.921		
Ítem 17			.907		
Ítem 12			.902		
Ítem 9			.530		
Ítem 23				.880	
Ítem 22				.838	
Ítem 14				.770	
Ítem 11				.538	
Ítem 2					.849
Ítem 6					.769
Ítem 3					.749
Ítem 4					.495

*Nota.* Elaboración propia.

Para comprobar la validez de constructo de la estructura factorial obtenida, se procedió a realizar un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) bajo el criterio de Máxima Verosimilitud, utilizando el paquete estadístico *SPSS AMOS v24*. Así, se obtuvieron los valores de indicadores más usuales.



En primer lugar, la prueba de  $\chi^2(12) = 399.764$ ,  $p=.001$ , que calcula la distancia entre la matriz de varianzas/covarianzas muestral e hipotética, indica un mal ajuste del modelo. No obstante, este valor no debe ser utilizado como único criterio para afirmar la no existencia de discrepancia entre ambas matrices (Bentler y Bonett, 1980) ya que es un estadístico altamente sensible al tamaño de la muestra y, por lo tanto, debe acompañarse de otros índices. Los más utilizados son los siguientes:

- Índice  $\chi^2/gl$ . Determina la relación entre el modelo hipotetizado y los datos de la muestra. Cuando se obtiene una ratio inferior o igual a 2, se considera que existe un ajuste superior (Cole, 1987).
- Índice GFI (*Goodness of Fit Index*). Propuesto por Tanaka y Huba (1985), toma valores entre 0 y 1 y puede interpretarse como un coeficiente de determinación multivariado. Cuando el valor es superior a .90, se considera que existe un buen ajuste entre el modelo hipotetizado y los datos de la muestra.
- Índice CFI (*Comparative Fit Index*). Similar al GFI, también es un índice de ajuste comparativo. Los valores superiores a .90 indican un buen ajuste entre el modelo teórico y los datos recopilados en la muestra (Bentler, 1990).
- Índice RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*). Informa sobre la diferencia entre la matriz de correlaciones poblacional y la propuesta en el modelo utilizado con la muestra. Valores entre .05 y .08 se consideran indicativos de un buen ajuste (Steiger, 1990).
- Índice SRMR (*Standardized Root Mean Square Residual*). Se calcula como la raíz cuadrada de los residuos estandarizados. Al igual que el RMSEA, valores entre .05 y .08 indican un buen ajuste del modelo (Hu y Bentler, 1999).

Teniendo en cuenta los parámetros óptimos expuestos para cada uno de los índices, comprobamos que los valores obtenidos (Tabla 17) continúan mostrando un ajuste deficiente.

Tabla 17

*Indicadores de bondad de ajuste del modelo en la Escala de criterios de calidad en ApS*

$\chi^2$	<i>gl</i>	<i>p</i>	$\chi^2 / gl$	GFI	CFI	RMSEA [ IC ]	SRMR
399.764	216	<.001	2.121	.781	.871	.90[.076,.103]	.0910

*Nota.* Elaboración propia.



Tratando de mejorar el ajuste del modelo se estudiaron las covarianzas residuales estandarizadas (Tabla 18). Estos valores muestran las diferencias entre las covarianzas propuestas por el modelo y la matriz de covarianza observada calculada con los datos recogidos. Si hay valores significativos puede afectar a la precisión global del ajuste del modelo. Estas discrepancias son susceptibles de abordarse directamente eliminando los elementos que generen conflictos. Resulta útil buscar estimaciones de covarianza residual estandarizada mayores o iguales a 2 para identificar aquellas variables conflictivas.

Tabla 18

Matriz de covarianzas residuales estandarizadas para el modelo factorial de la Escala de criterios de calidad en ApS

		Factor 5				Factor 4				Factor 3				Factor 2				Factor 1						
	Ítem	2	6	3	4	23	22	14	11	15	17	12	9	1	7	16	19	5	8	20	21	18	10	13
Factor 5	2	0																						
	6	.3	0																					
	3	.3	-.0	0																				
	4	-.9	.0	-.0	0																			
Factor 4	23	.6	.3	.3	-2.5	0																		
	22	.1	1.1	1.2	-.3	.0	0																	
	14	-.3	-.5	-.4	-1.9	.0	-.1	0																
	11	-.0	.2	.5	-.1	-.2	<b>2.2</b>	-.7	0															
Factor 3	15	-1.6	-.5	-.2	.7	-.3	-.9	.0	-.2	0														
	17	-1.2	.3	.1	.2	.1	-.1	.7	.2	-.0	0													
	12	-1.2	.6	.4	.4	-.2	-.5	-.3	.2	.0	.0	0												
	9	-1.4	-1.1	-.3	.4	<b>2.7</b>	<b>2.1</b>	<b>3.5</b>	<b>2.3</b>	.2	-.1	-.3	0											
Factor 2	1	-1.4	-.4	-.4	.4	-.9	1.1	-.6	1.0	-.2	-.9	-.1	.3	0										
	7	-.6	.2	.3	.3	1.2	1.9	.2	.5	.4	.2	1.0	.3	.0	0									
	16	-.6	1.0	1.1	.8	-.7	1.4	-1.0	.7	.6	-.3	.7	.7	.3	-.7	0								
	19	1.7	1.5	1.6	1.5	.8	1.4	-.1	<b>2.3</b>	-.6	.2	-.3	<b>2.0</b>	.2	-.5	-.1	0							
	5	-1.4	.3	-.5	-.9	.1	1.5	.5	1.2	.6	.2	1.2	.2	-.1	.7	-.1	-1.8	0						
	8	-1.0	1.2	1.1	1.2	<b>2.0</b>	<b>2.0</b>	1.5	1.8	.7	.6	.4	.0	-.1	.4	-.8	1.3	-.2	0					
Factor 1	20	-1.3	.3	.1	1.0	.0	2.4	-.8	1.2	.3	-.6	.1	-.2	-.5	.2	1.0	.6	-.2	-.2	0				
	21	-2.4	-1.2	-.9	.3	-1.0	1.4	-1.5	.3	.1	-.7	-.5	-.5	.2	.5	.5	-.7	-1.1	-.1	.1	0			
	18	-1.6	-.4	-.5	.9	.5	1.4	-.0	.3	1.5	.9	1.1	<b>2.0</b>	.3	.4	1.7	1.2	-.3	-.9	-.1	.1	0		
	10	-1.8	-.5	-.4	.8	-.9	1.4	-1.9	.6	.4	.5	.7	.6	.3	.1	.8	1.2	-.4	-.1	-.2	.8	.8	0	
	13	-.1	.2	.8	1.7	-.6	1.6	-.8	<b>2.5</b>	-.6	-1.3	-.8	.9	-.2	-.4	1.2	1.7	.8	1.3	.0	-1.1	.5	.5	0

Nota. Elaboración propia.

Tras estudiar la matriz de covarianzas residuales estandarizadas, se observó que los ítems 8, 9 y 11 presentaban altos valores de covarianza. Tras eliminarlos y realizar de nuevo el análisis, el modelo arrojó unos índices de ajuste aceptables (Tabla 19).

Tabla 19

Indicadores de bondad de ajuste del modelo corregido de la Escala de criterios de calidad en ApS

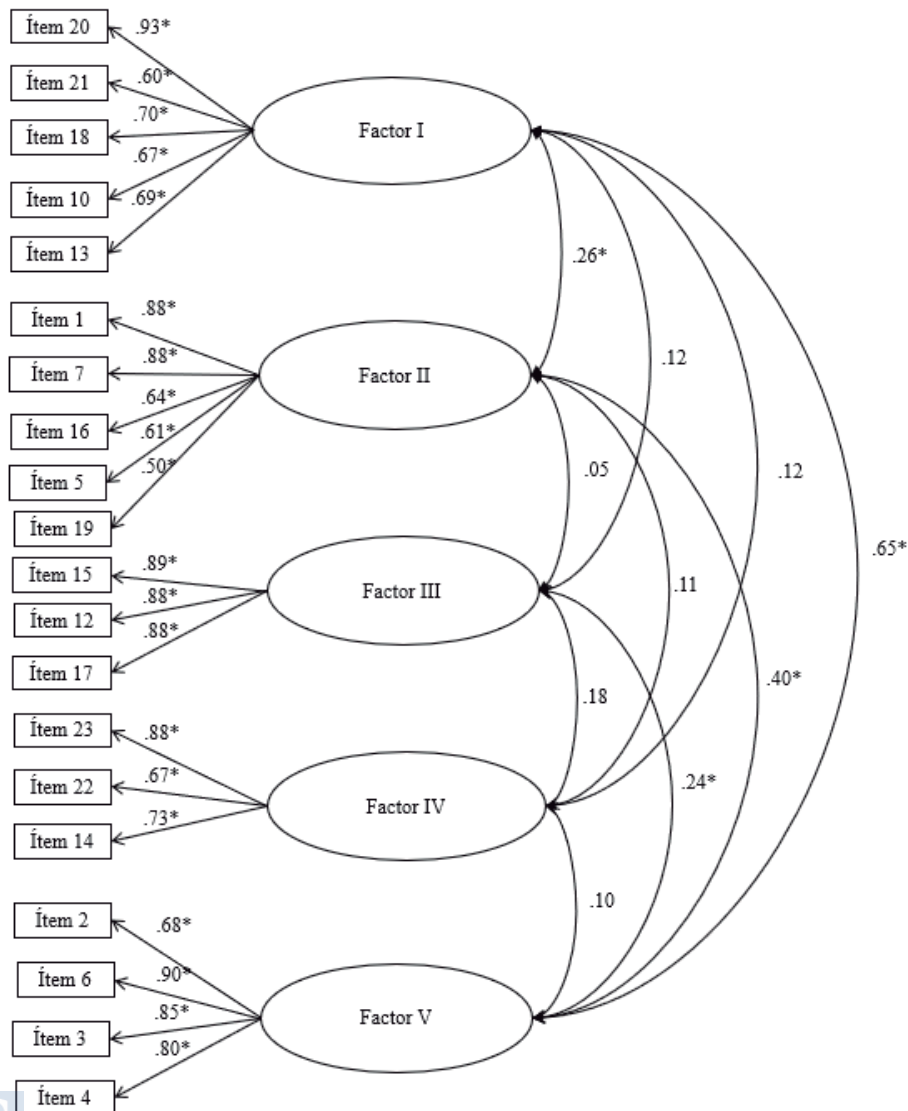
$\chi^2$	gl	p	$\chi^2 / gl$	GFI	CFI	RMSEA [ IC ]	SRMR
285.844	158	<.001	1.809	.817	.920	.079 [ .062-.096]	.078

Nota. Elaboración propia.

Si observamos el gráfico del análisis (Figura 17) comprobamos que todos los pesos de regresión en los ítems son significativos ( $p < .05$ ), si bien solo es significativa la covarianza del factor V con los factores I, II y III, y la del factor I con el II.

Figura 17

Análisis Factorial Confirmatorio de la Escala de criterios de calidad en ApS



Nota. Elaboración propia.



Para comprobar cómo se distribuye finalmente la dimensionalidad de la escala, se repitió el análisis factorial exploratorio, sin incluir los ítems eliminados. Las pruebas  $KMO=.755$  y  $\chi^2(190) = 1341.338$ ,  $p < .001$ , informaron de una mejor adecuación muestral que el modelo original.

El modelo final explica un 68.05% de la varianza y distribuye los ítems según cinco factores, que podemos nombrar como: I) participación del alumnado; II) gestión y planificación del proyecto de ApS; III) participación de la entidad socio comunitaria; IV) formación y capacitación; V) impacto significativo.

Con los datos de la muestra de alumnado, la escala presenta una alta consistencia interna ( $\alpha = .831$ ), al igual que los factores por separado (Tabla 20). Esto sugiere que cada una de las dimensiones mide su variable latente específica y relevante de manera efectiva, proporcionando resultados fiables y válidos en una variedad de contextos y condiciones. La alta consistencia interna indica la fortaleza y la coherencia de los factores en el marco del análisis.

Tabla 20

*Factores y consistencia interna de la Escala de criterios de calidad en ApS*

Factor	$\alpha$ Cronbach
<p><b>Factor I - Participación del alumnado (5 ítems)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ítem 20. El alumnado participa en la planificación del servicio</li> <li>- Ítem 21. El alumnado participa en la delimitación temporal del servicio</li> <li>- Ítem 18. El alumnado participa en la definición de los objetivos</li> <li>- Ítem 10. Para el desarrollo del proyecto de ApS, el alumnado necesita trabajar en equipo</li> <li>- Ítem 13. El alumnado se implica en la detección de necesidades</li> </ul>	.862
<p><b>Factor II - Gestión y planificación del proyecto de ApS (5 ítems)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ítem 1. El proyecto es flexible y puede adaptarse a las circunstancias del alumnado y la comunidad</li> <li>- Ítem 7. Existe una planificación detallada del proyecto (objetivos, temporalización, lugares del servicio, responsabilidades, logística, etc.)</li> <li>- Ítem 16. Delimito las funciones de cada colectivo implicado (profesorado, alumnado y comunidad)</li> <li>- Ítem 5. Conozco los contextos, necesidades y normas de los agentes comunitarios</li> <li>- Ítem 19. Las actividades y el método de evaluación del proyecto se especifican en la guía docente de la asignatura</li> </ul>	.790
<p><b>Factor III - Participación de la entidad socio comunitaria (3 ítems)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ítem 15. La entidad socio-comunitaria participa en la supervisión del alumnado</li> <li>- Ítem 12. La entidad socio-comunitaria participa en el diseño de los objetivos del proyecto</li> <li>- Ítem 17. La entidad socio-comunitaria participa en la planificación del proyecto</li> </ul>	.911
<p><b>Factor IV - Formación y capacitación (3 ítems)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ítem 23. Dispongo de formación suficiente para desarrollar adecuadamente un proyecto/experiencia de ApS.</li> <li>- Ítem 22. Ofrezco formación en la metodología del ApS al alumnado.</li> <li>- Ítem 14. El alumnado recibe formación sobre las características del colectivo destinatario.</li> </ul>	.881

Factor	$\alpha$ Cronbach
Factor V - Impacto significativo (4 ítems)	.780
- Ítem 2. La duración de la experiencia es adecuada para la consecución de los objetivos previstos	
- Ítem 6. El proyecto potencia el desarrollo de competencias profesionales (liderazgo, comunicación, gestión del tiempo, etc.)	
- Ítem 3. El proyecto implica intencionalmente al alumnado en cuestiones sociales que son relevantes para la comunidad	
- Ítem 4. El proyecto potencia el desarrollo de habilidades de tipo personal (razonamiento moral, desarrollo de nuevos intereses, autoeficacia, etc.)	
TOTAL (20 ítems)	.831

*Nota.* Elaboración propia.

#### 4.3.3.2. Cuestionario sobre competencias genéricas para alumnado universitario (COMGAU)

El COMGAU es un instrumento que busca obtener información acerca del perfil individual del alumnado universitario y su percepción del nivel de desarrollo de competencias transversales, junto a otras variables referidas a su participación social y la opinión que tienen de la conexión entre la formación que reciben en la universidad y el mercado laboral (Anexo III).

Este instrumento se aplicó tanto en pretest como en posttest al alumnado participante en proyectos de aprendizaje-servicio, así como a sus compañeros y compañeras de clase que siguieron un método más convencional de enseñanza. El pase estuvo condicionado por el inicio y el fin de cada proyecto de aprendizaje-servicio, con una distancia entre pretest y posttest no superior a un cuatrimestre. Fue diseñado en el contexto del Proyecto Nacional, aprovechando así un instrumento previamente validado con una muestra de 512 estudiantes de la USC (Regueiro et al., 2021).

En concreto, está formado por 3 preguntas abiertas y 12 cerradas. Las preguntas cerradas se dividen, a su vez, en ítems de respuesta única y escalares (Tabla 21). Especial mención merecen las dos escalas incluidas, ambas de tipo Likert con 5 opciones de respuesta (donde 1 indica nada y 5 mucho). La primera de ellas es la que nos permite averiguar la percepción del alumnado sobre sus competencias transversales. Supone la piedra angular del cuestionario, ya que, gracias al diseño cuasiexperimental, nos permitirá identificar a quienes experimentan una mejora a lo largo del curso. La segunda escala se centra en la percepción que tiene el alumnado sobre la preparación que ofrece la universidad para afrontar el mercado laboral, solo cubierta en este caso por quienes se encuentran finalizando sus estudios (tercer y cuarto curso de grado, o máster).

Cabe destacar que la versión para el posttest del COMGAU se compone de 16 preguntas y no de 15 pues, como acción voluntaria, se solicita un correo electrónico para el alumnado que desea continuar colaborando con el proyecto.

Tabla 21

*Clasificación de los ítems incluidos en el COMGAU*

Tipo de pregunta		Ítems
<i>Preguntas abiertas</i>		Ítem 1. Fecha de nacimiento
		Ítem 3. Grado/Máster que cursa
		Ítem 5. Facultad/Escuela
		Ítem 16 (solo versión posttest). Contacto
<i>Preguntas cerradas</i>	<i>Respuesta única</i>	Ítem 2. Género
		Ítem 4. Curso
		Ítem 6. Campus
		Ítem 7. Participación previa en un servicio a la comunidad
		Ítem 8. Participación previa en voluntariado
		Ítem 9. Intención de insertarse en el mercado laboral una vez concluidos los estudios universitarios
		Ítem 10. Ámbito de preferencia en el futuro laboral
		Ítem 11. Experiencia laboral
	<i>Escala</i>	Ítem 14. Participación en aprendizaje-servicio
		Ítem 15. Asistencia a iniciativas de formación sobre ApS
		Ítem 12. Escala sobre competencias transversales
		Ítem 13. Escala sobre la preparación en la universidad para el mercado de trabajo

*Nota.* Elaboración propia.

Por otra parte, se analizaron las propiedades psicométricas de ambas escalas. Dado que es un instrumento ya validado en el transcurso del proyecto nacional, su estructura factorial es conocida y no resulta necesario un análisis factorial exploratorio. Los ítems de la primera escala se agrupan en 5 factores: I) capacidad de emprendimiento; II) capacidad interrelacional; III) competencia intercultural; IV) habilidades de *networking*; y V) capacidad de análisis y síntesis. Esta agrupación presenta una alta consistencia interna (Tabla 22), lo que significa que los componentes individuales que conforman cada factor están significativamente correlacionados entre sí.

Tabla 22

Factores y consistencia interna de la Escala de competencias transversales

Factor	$\alpha$ Cronbach
<b>Factor I - Capacidad de emprendimiento (5 ítems)</b>	.741
- Ítem 3. Capacidad de planificación, coordinación y organización	
- Ítem 7. Capacidad para la resolución de problemas	
- Ítem 8. Capacidad para la toma de decisiones	
- Ítem 11. Capacidad de liderazgo (capacidad para movilizar a otras personas)	
- Ítem 13. Capacidad de iniciativa	
<b>Factor II - Capacidad interrelacional (3 ítems)</b>	.723
- Ítem 14. Capacidad para presentar en público productos, ideas, informes...	
- Ítem 15. Capacidad de negociación de forma eficaz	
- Ítem 16. Capacidad de comunicación oral y escrita	
<b>Factor III - Competencia intercultural (4 ítems)</b>	.631
- Ítem 4. Conocimientos generales básicos (cultura general)	
- Ítem 5. Capacidad para escribir y hablar en idiomas extranjeros	
- Ítem 10. Habilidad para trabajar en un contexto internacional	
- Ítem 12. Conocimientos sobre culturas y costumbres de otros países	
<b>Factor IV - Habilidades de <i>networking</i> (3 ítems)</b>	.655
- Ítem 6. Capacidad para la utilización de las TIC	
- Ítem 9. Capacidad de trabajo en equipo	
- Ítem 17. Capacidad para el trabajo en red con otras personas o equipos	
<b>Factor V - Capacidad de análisis y síntesis (2 ítems)</b>	.789
- Ítem 1. Capacidad de análisis	
- Ítem 2. Capacidad de síntesis	
<b>TOTAL (17 ítems)</b>	.881

Nota. Elaboración propia.

No obstante, se consideró pertinente realizar un análisis factorial confirmatorio (Figura 18). Se evaluó la adecuación del modelo recurriendo a varios indicadores de buen ajuste, para confirmar que la estructura factorial es adecuada a los datos de los que disponemos. Como se puede comprobar en la Tabla 23, los valores obtenidos demuestran un buen ajuste del modelo teórico.

Tabla 23

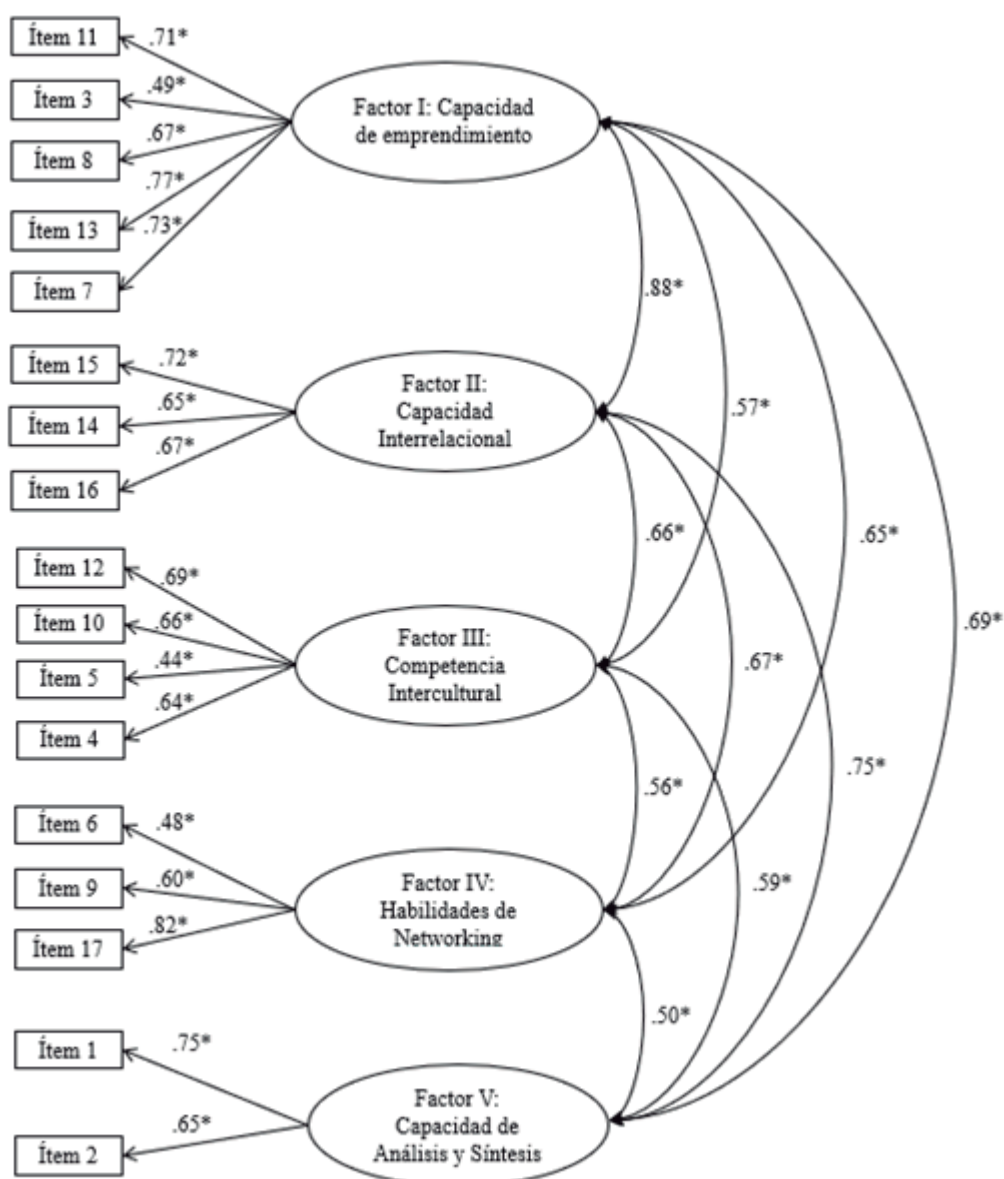
Indicadores de bondad de ajuste del modelo factorial de la Escala de competencias transversales

$\chi^2$	<i>gl</i>	<i>p</i>	$\chi^2 / gl$	GFI	CFI	RMSEA [ IC ]	SRMR
376.229	104	<.001	3.618	.927	.918	.068[.061-.075]	.0493

Nota. Elaboración propia.

Figura 18

Análisis Factorial Confirmatorio de la Escala de competencias transversales



Nota. Elaboración propia.

Un proceso similar se siguió con la escala de preparación para el mercado laboral. En este caso su dimensionalidad es unifactorial, denominando a su único factor como “Vinculación de la formación universitaria con el mercado laboral”, que presenta además una muy alta consistencia interna (Tabla 24).

Tabla 24

*Factores y consistencia interna de la Escala de vinculación de la formación universitaria con el mercado laboral*

Factor	$\alpha$ Cronbach
Factor I - Vinculación de la formación universitaria con el mercado laboral	.899
- Ítem 1. ¿Crees que los contenidos que se desarrollan en tu carrera se encuentran adaptados a las exigencias del mercado de trabajo?	
- Ítem 2. ¿Consideras que estás suficientemente preparado para insertarte en la ocupación que deseas?	
- Ítem 3. ¿Crees que los estudios que cursas en la universidad favorecen tu acceso al empleo?	
- Ítem 4. ¿Consideras que los estudios que cursas en la universidad contribuyen a tu desarrollo personal?	
- Ítem 5. ¿Consideras que tu universidad te ayuda a conocer las salidas profesionales de tus estudios?	
- Ítem 6. ¿En qué medida tus estudios te ayudan a configurar tu itinerario académico y profesional?	
- Ítem 7. ¿Consideras que desde tu carrera se trabajan competencias clave para la inserción en el mundo laboral (resolución de problemas, competencias comunicativas, capacidad de adaptación, etc.)?	
- Ítem 8. ¿En qué medida tu formación te permite establecer vínculos entre la realidad académica y la social y laboral?	
- Ítem 9. A nivel general, ¿piensas que tus estudios están conectados con la realidad sociolaboral?	
TOTAL (9 ítems)	

*Nota.* Elaboración propia.

De nuevo, se procedió con un AFC para verificar que la estructura factorial se ajusta a los datos de la investigación (Figura 19). Los valores de los indicadores obtenidos así lo atestiguan (Tabla 25), por lo que podemos concluir la validación de la escala con la muestra del estudio.

Tabla 25

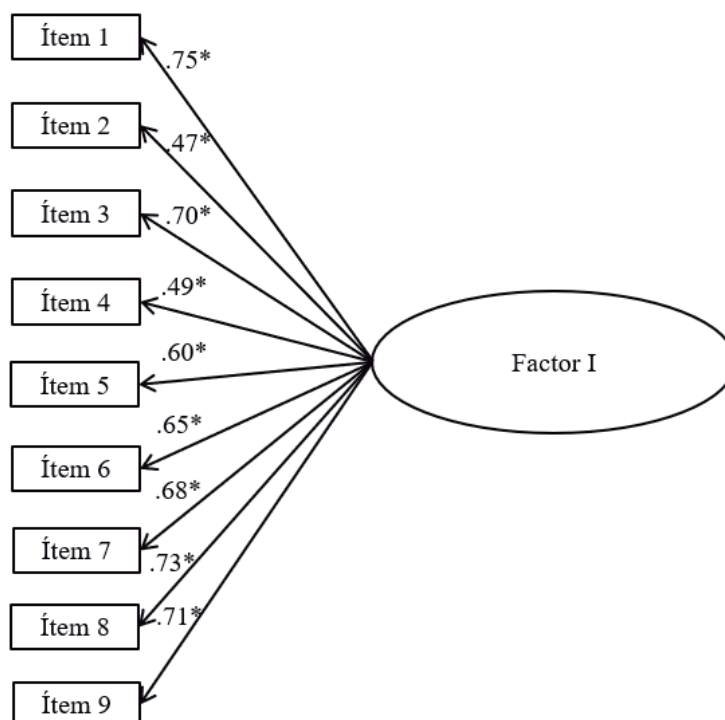
*Indicadores de bondad de ajuste del modelo factorial de la Escala de vinculación de la formación universitaria con el mercado laboral*

$\chi^2$	gl	p	$\chi^2/df$	GFI	CFI	RMSEA [ IC ]	SRMR
101.84	27	<.001	3.577	.940	.934	.070 [.055,.084]	.044

*Nota.* Elaboración propia.

Figura 19

Análisis Factorial Confirmatorio de la Escala de vinculación de la formación universitaria con el mercado laboral



Nota. Elaboración propia.

#### 4.3.4. Procedimiento para el análisis de los datos

Teniendo en cuenta el volumen y la diversidad de los datos obtenidos a través de los cuestionarios, y teniendo presente la naturaleza cuantitativa de la investigación, el método idóneo para el análisis de la información fue mediante el software estadístico *IBM-SPSS v27*, codificando apropiadamente las variables y trasladando a la matriz sus respectivos valores. El procedimiento para analizar los datos se estructura atendiendo a tres bloques:

- Un primer bloque en el que se realiza un análisis comparativo entre el GE y el GC. La intención es ver si existe un incremento entre el pretest y postest en las competencias transversales percibidas por el alumnado que participa en ApS, y comprobar si tal incremento, en su caso, ocurre también en el grupo que no se implica en proyectos de ApS.



- Un segundo bloque centrado exclusivamente en el perfil del alumnado perteneciente al GE. Estas variables son ajenas al control del profesorado, pero su consideración puede

arrojar datos reveladores a la hora de distinguir las características individuales del alumnado que se beneficia más de estas experiencias.

- Finalmente, se explorará la relevancia de la calidad de los proyectos de ApS en el proceso de aprendizaje y desarrollo de competencias. Para ello, se realizarán comparaciones pretest y postest entre propuestas de diferente duración, rigor académico, implicación del alumnado o formas de reflexionar, entre otros aspectos. Se trata de conseguir una visión más completa del impacto real en el proceso educativo del alumnado.

Aunque los dos primeros bloques son relevantes para justificar la importancia del ApS como metodología útil, es el tercero de ellos el que supone un pilar fundamental de nuestra investigación, puesto que aborda de forma directa el objetivo principal del estudio. Lo que se pretende es entender las características, variables y elementos de calidad en estos proyectos y su relación con el aprendizaje y desarrollo de los y las estudiantes. Cabe destacar que no hablamos de un análisis centrado en el alumnado mismo, sino en los mecanismos y estructuras que rigen las experiencias en las que participan. Por tanto, se hará una revisión analítica y descriptiva orientada a la construcción de una categorización del ApS basada en su calidad.

Para finalizar, se agrupará y correlacionará la información obtenida a lo largo del estudio para determinar qué proyectos pueden ser clasificados como de "alta calidad". Queremos descubrir tendencias y establecer nexos claros entre los proyectos de mayor calidad y su efecto en el proceso educativo del alumnado. En definitiva, esperamos proporcionar una perspectiva integral y multidimensional sobre la interacción entre la calidad del ApS y los beneficios que causa en el alumnado.

Respecto a las pruebas estadísticas utilizadas, en el primer bloque se llevó a cabo un análisis comparativo de los ítems de la Escala de competencias transversales y de la Escala de vinculación de la formación universitaria con el mercado laboral, distinguiendo entre el GE y el GC. Se realizaron pruebas entre las mediciones en pretest y postest, utilizando para ello – por la naturaleza ordinal de los datos – el estadístico  $W$  de Wilcoxon, una prueba no paramétrica que permite comparar entre pares de observaciones. Con el fin de cuantificar la magnitud de las diferencias observadas se calculó el tamaño del efecto utilizando el estadístico  $r$  de Rosenthal. Este valor proporciona una medida estandarizada de la cantidad de cambio que ha

ocurrido en el desarrollo del proyecto, lo que ayuda a determinar la importancia práctica de las conclusiones.

A continuación, para simplificar la interpretación de los datos, y poder comparar según grupos, tanto en el primer bloque como en los siguientes se decidió agrupar los ítems en los factores que se obtuvieron en los análisis psicométricos de las escalas. En concreto, se realizaron pruebas t de Student para muestras apareadas dentro de cada grupo. Además, se calculó el coeficiente d de Cohen para estimar el tamaño del efecto; concretamente se escogió su variante  $d_z$ , a la que se aplica la corrección de Hedges.

Pese a la pertinencia de la anterior prueba en el logro de los objetivos de la investigación, conviene subrayar que la utilización exclusiva de pruebas intragrupo puede resultar imprecisa a la hora establecer comparativas intergrupos, máxime si queremos determinar qué progreso es más significativo. La explicación es que el alumnado puede partir de distintos niveles de percepción y, en consecuencia, tener diferentes márgenes de mejora. A fin de entender adecuadamente estas situaciones y aportar precisión a las interpretaciones, previamente a los test apareados se realizaron pruebas t de Student para muestras no relacionadas, o análisis de varianza (ANOVA) con pruebas post-hoc de Scheffé, según correspondiera. En este caso solo fue necesario considerar los datos del pretest, tratando de conocer el punto de partida de cada uno de los grupos. Además, también se calculó el tamaño del efecto a través del coeficiente d de Cohen o la medida de eta cuadrado ( $\eta^2$ ), respectivamente.

# CAPÍTULO 5

## **CAPÍTULO 5. LOS BENEFICIOS DEL APS. UN ESTUDIO CENTRADO EN LA CALIDAD DE LOS PROYECTOS.**

Una vez descrito el diseño del estudio, y tras validar y distribuir los instrumentos utilizados, abordamos el análisis de los datos obtenidos, junto a la presentación de los resultados. Lo que ahora nos mueve es analizar las dos vertientes de información que hemos recolectado: por un lado, las descripciones y observaciones proporcionadas por el profesorado acerca de las características de los proyectos de ApS que coordinan; y por el otro, la percepción que tienen las y los estudiantes de las competencias transversales adquiridas por su participación en las experiencias, así como su valoración de la proyección laboral de la formación que reciben en la universidad.

Nuestro objetivo final es establecer un marco comprensible y fundamentado que arroje luz sobre los elementos de calidad presentes en los proyectos de ApS y el modo en que estos pueden actuar como mediadores de los beneficios asociados a la experiencia. Deseamos entender mejor los mecanismos implicados en estos procesos de aprendizaje, pensando en formular recomendaciones de aplicación en el contexto universitario.

Como ya adelantamos en el anterior capítulo, empezaremos por estudiar las diferencias entre quienes participan y no participan en ApS; continuaremos explorando el perfil del alumnado que más se beneficia de estas experiencias, y terminaremos analizando los efectos en las variables dependientes según la variada configuración de los proyectos<sup>7</sup>.



---

<sup>7</sup> Todas las figuras y tablas que se recogen en este capítulo 5 son de elaboración propia en base a los datos y resultados que se extraen de la parte empírica.

### 5.1. COMPARACIÓN ENTRE EL ALUMNADO PARTICIPANTE Y NO PARTICIPANTE EN PROYECTOS DE APS

Comenzaremos comparando a las y los estudiantes universitarios que se implican en los proyectos con quienes no lo hacen, pero también estudiaremos los efectos a nivel intragrupo. Así, de las 17 competencias evaluadas, el alumnado únicamente experimenta un cambio significativo en dos áreas específicas (Figura 20). En primer lugar, se produce una disminución en la percepción de la habilidad para trabajar en un contexto internacional ( $p=.031$ ). En segundo lugar, se observa un incremento en la capacidad de comunicación oral y escrita. Aunque dicho aumento muestra una significación estadística relativamente leve ( $p=.048$ ), puede indicar una posible mejora en las habilidades de comunicación del alumnado al finalizar las asignaturas.

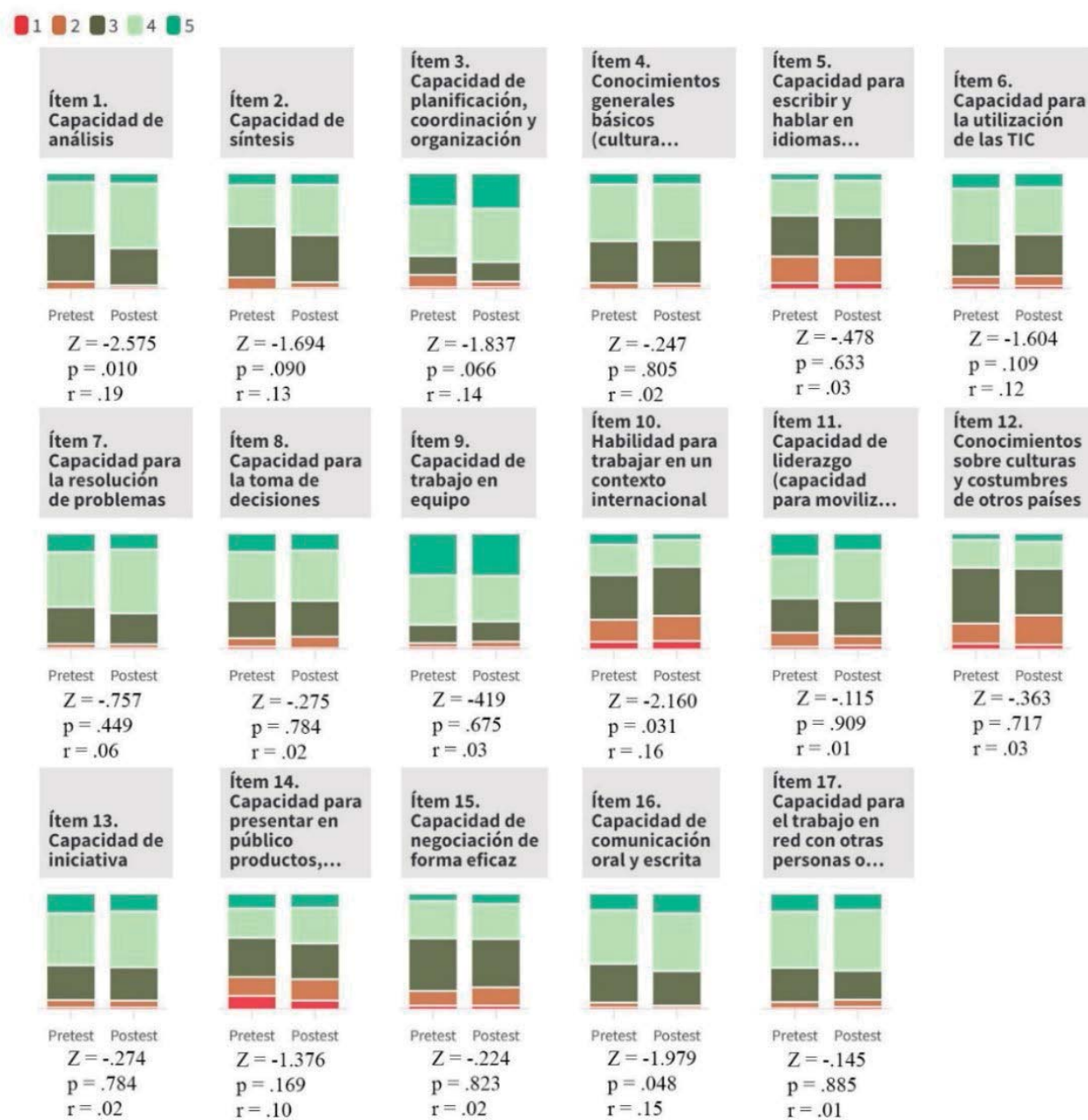
Por otra parte, fue en el grupo experimental donde se produjo un aumento notable en la autopercepción de estas competencias (Figura 21). Se observó una mejora en la capacidad de análisis ( $p<.001$ ) y de síntesis ( $p<.001$ ), lo que implica una mayor habilidad para desglosar información compleja y reunirla de manera coherente. También se experimentó un aumento en la capacidad de planificación, coordinación y organización ( $p=.003$ ).

Además, los/as estudiantes mostraron una mayor percepción de su capacidad para escribir y hablar en idiomas extranjeros ( $p=.002$ ), resolver problemas ( $p<.001$ ), tomar decisiones ( $p<.001$ ), demostrar liderazgo ( $p=.004$ ) e iniciativa ( $p=.026$ ). También aumentó su capacidad para presentar productos, ideas e informes al público ( $p<.001$ ), y para negociar eficazmente ( $p=.020$ ). De igual forma, mejoraron su capacidad de comunicación oral y escrita ( $p=.011$ ) y de trabajo en red con otras personas o equipos ( $p=.007$ ).

Dicho con brevedad, después de participar en un proyecto de ApS observamos que las y los universitarios mejoraron en 11 de las 17 competencias estudiadas, en comparación con quienes trabajaron con otras metodologías (grupo control).

Figura 20

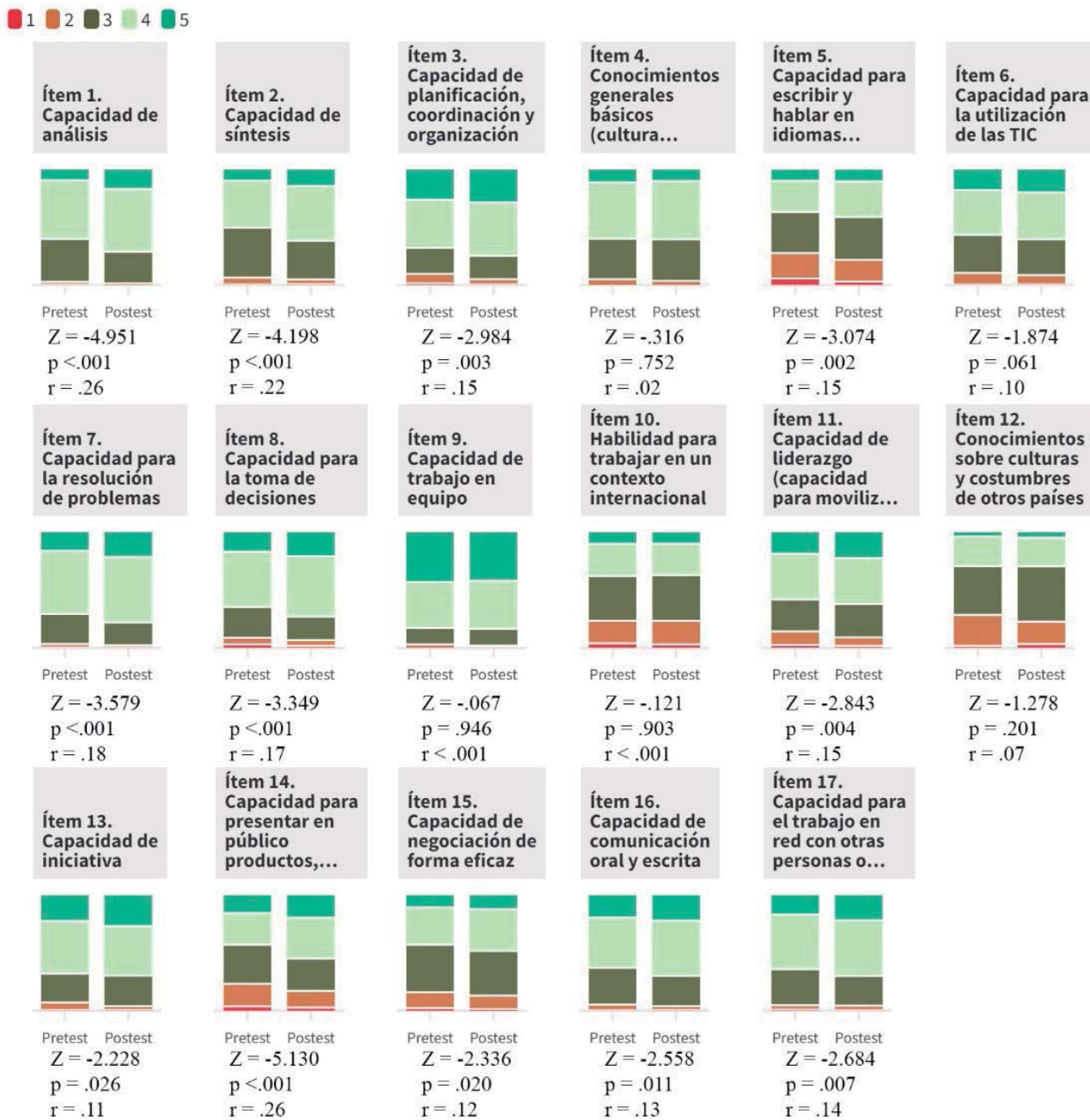
Escala de competencias transversales. Comparación por ítems entre pretest y posttest, grupo control



Nota. 1: nada - 5: mucho; Z: estadístico de contraste W de Wilcoxon; r: coeficiente de correlación de Rosenthal.

Figura 21

Escala de competencias transversales. Comparación por ítems entre pretest y posttest, grupo experimental

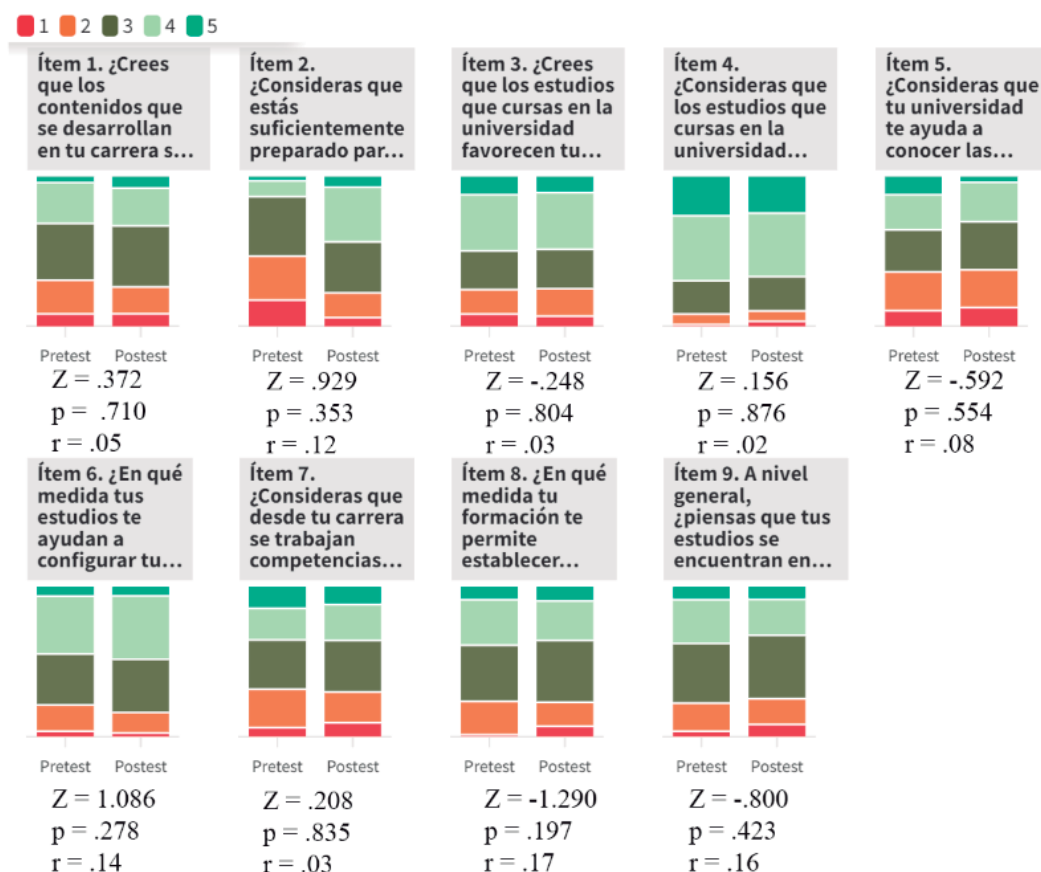


Nota. 1: nada - 5: mucho; Z: estadístico de contraste W de Wilcoxon; r: coeficiente de correlación de Rosenthal.

Situándonos en la escala que mide la percepción del alumnado sobre la vinculación de la formación universitaria con el mercado laboral, los análisis en el GC no arrojan, como podemos comprobar en la Figura 22, diferencias significativas entre el pretest y posttest en ninguno de los ítems que la componen.

Figura 22

Escala de satisfacción con la proyección laboral de la formación universitaria. Comparación por ítems entre pretest y posttest en el grupo control

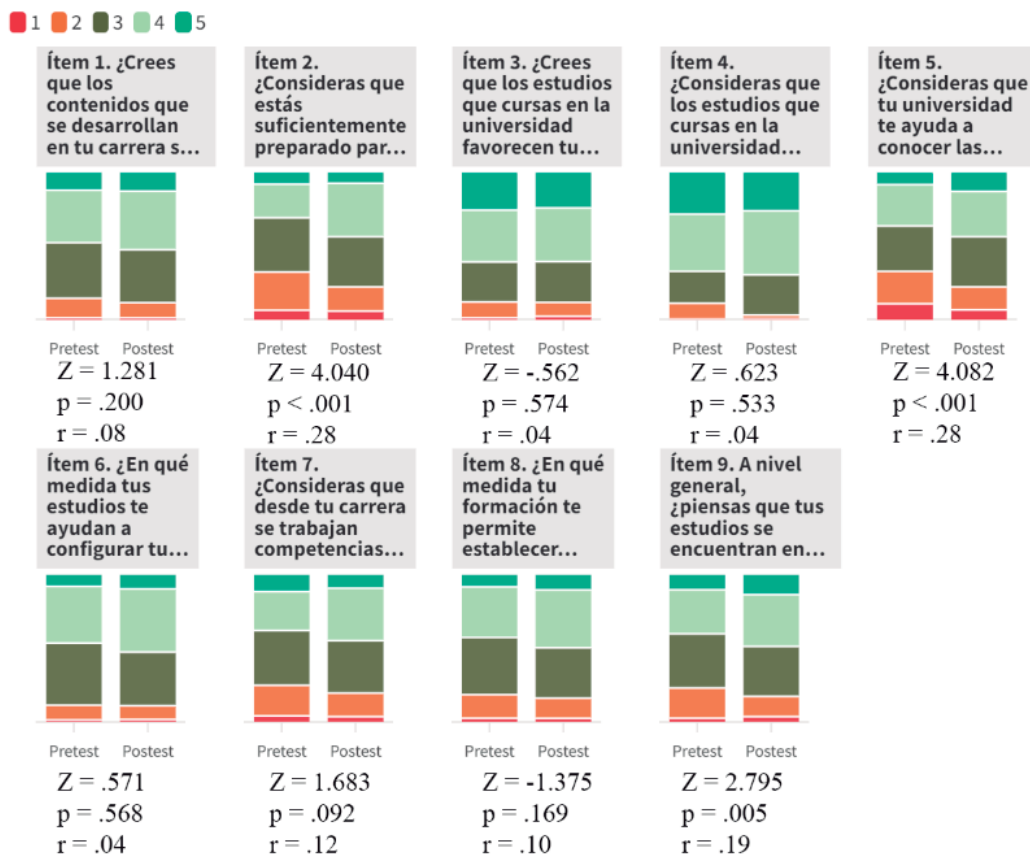


Nota. 1: nada - 5: mucho; Z: estadístico de contraste W de Wilcoxon; r: coeficiente de correlación de Rosenthal.

Ese no fue el caso, sin embargo, en el grupo experimental (Figura 23), donde encontramos diferencias significativas entre pretest y posttest en los ítems 2 ( $p < .001$ ), 5 ( $p < .001$ ) y 9 ( $p = .005$ ), indicando que el alumnado participante en aprendizaje-servicio incrementaba su percepción de una mejor preparación para insertarse en el mercado laboral, además de considerar que la universidad le ayuda a conocer sus salidas profesionales, y que sus estudios están conectados con la realidad sociolaboral de su ámbito.

FIGURA 23

Escala de satisfacción con la proyección laboral de la formación universitaria. Comparación por ítems entre pretest y postest, grupo experimental.



Nota. 1: nada - 5: mucho; Z: estadístico de contraste W de Wilcoxon; r: coeficiente de correlación de Rosenthal.

Tras este primer análisis global, y consistentemente con lo expuesto en el procedimiento que hemos establecido, agruparemos los ítems según los factores obtenidos en los análisis psicométricos de las escalas, lo que facilitará tanto la presentación como la interpretación de los resultados.

Si comparamos el GE y el GC, podemos asumir que el alumnado es homogéneo en la percepción de sus competencias, pues no se encuentran diferencias significativas en el pretest (Tabla 26). Por otra parte, se obtiene una ligera significación estadística [ $t(329)=1.591, p=.026, d=-.281$ ] en la vinculación de la formación universitaria con el mercado laboral, toda vez que el alumnado perteneciente al grupo experimental puntuó más alto en este factor antes de comenzar los proyectos.

Tabla 26

*Diferencias entre el GE y el GC en el pretest*

Factor	Prueba de Levene de igualdad de varianzas		t	gl	Sig.	d
	F	Sig.				
Capacidad de emprendimiento	.123	.716	-.897	565	.370	.080
Capacidad interrelacional	1.573	.210	-1.818	565	.070	-.161
Capacidad intercultural	.040	.842	-.381	565	.703	-.034
Habilidades de <i>networking</i>	.048	.826	-1.197	565	.232	-.107
Capacidad de análisis y síntesis	.184	.668	-1.903	565	.054	-.172
Vinculación de la formación universitaria con el mercado laboral	1.591	.208	-2.119	329	.026	-.281

Viendo la evolución de las dimensiones al finalizar las intervenciones, las conclusiones son meridianas: el alumnado participante en ApS experimentaba un aumento en todos los factores, a excepción de la capacidad intercultural (Tabla 27). En contraste, quienes siguieron una metodología más convencional únicamente percibían un incremento en su capacidad de análisis y síntesis, con un tamaño del efecto más bajo.

Tabla 27

*Diferencias pretest-postest según la participación del alumnado en ApS*

	Grupo	Pretest		Postest		t	gl	p	d
		Media	DT	Media	DT				
Capacidad de emprendimiento	1	3.71	.646	3.74	.620	-.656	181	.513	-.048
	2	3.76	.611	3.89	.623	-5.071	376	<.001	-.261
Capacidad interrelacional	1	3.35	.750	3.42	.743	-1.345	181	.180	-.100
	2	3.48	.778	3.63	.754	-4.544	376	<.001	-.234
Capacidad intercultural	1	3.24	.658	3.19	.679	1.166	181	.245	.086
	2	3.26	.666	3.31	.651	-1.742	376	.082	-.090
Habilidades de <i>networking</i>	1	3.80	.648	3.76	.684	.844	181	.400	.063
	2	3.88	.618	3.94	.613	-2.238	376	.026	-.115
Capacidad de análisis y síntesis	1	3.51	.623	3.63	.603	-2.702	181	.008	-.200
	2	3.60	.608	3.79	.646	-5.651	376	<.001	-.291
Vinculación de la formación universitaria con el mercado laboral	1	3.08	.711	3.07	.802	.112	56	.911	.015
	2	3.38	.659	3.50	.729	-3.042	204	.003	-.212

*Nota.* Grupo 1: Grupo control; Grupo 2: Grupo experimental.

## 5.2. COMPARACIÓN SEGÚN EL PERFIL DEL ALUMNADO

Continuando con los análisis, nos centraremos ahora en aquellos estudiantes del GE (participantes en ApS), explorando la existencia de posibles variaciones competenciales en función de su perfil. Nuestro interés radica en examinar qué características del alumnado se relacionan con unos mayores beneficios.

### 5.2.1. Género

Iniciamos la presentación de los resultados con un análisis de la variable género. Desde luego, el test de comparación de medias concluye que las mujeres tenían, en el pretest, una puntuación significativamente más alta que los hombres en la percepción de su capacidad de emprendimiento [ $t(376)=-2.424$ ,  $p=.016$ ,  $d=.293$ ], mientras que en el resto de factores no existen diferencias significativas de partida.

Lo que muestra la Tabla 28 es un notable aumento de las puntuaciones de ambos grupos. Tal crecimiento es estadísticamente significativo en dos competencias específicas: la capacidad de emprendimiento y la de análisis y síntesis.

Además, en los hombres se registra un incremento ligeramente significativo en habilidades de *networking* ( $p=.045$ ), algo que no parece replicarse en el grupo de mujeres. En contraste, ellas demuestran una evolución positiva en su capacidad interrelacional ( $p<.001$ ). Y no se detectan cambios significativos en ninguno de los dos grupos en relación con la capacidad intercultural.

Tabla 28

*Diferencias pretest-postest según género*

	Grupo	Pretest		Postest		t	gl	p	d
		Media	DT	Media	DT				
Capacidad de emprendimiento	1	3.62	.599	3.75	.631	-2.461	89	.016	-.258
	2	3.80	.607	3.93	.613	-4.382	284	<.001	-.259
Capacidad interrelacional	1	3.50	.805	3.61	.839	-1.835	89	.070	-.193
	2	3.47	.768	3.63	.724	-4.138	284	<.001	-.245
Capacidad intercultural	1	3.36	.600	3.39	.634	-0.549	89	.585	-.058
	2	3.22	.676	3.28	.650	-1.629	284	.105	-.096
Habilidades de <i>networking</i>	1	3.78	.687	3.91	.626	-2.035	89	.045	-.214
	2	3.91	.593	3.95	.612	-1.282	284	.201	-.076
Capacidad de análisis y síntesis	1	3.58	.510	3.76	.582	-2.947	89	.004	-.309
	2	3.60	.631	3.79	.664	-4.903	284	<.001	-.290

	Grupo	Pretest		Posttest		t	gl	p	d
		Media	DT	Media	DT				
Vinculación de la formación universitaria con el mercado laboral	1	3.45	.605	3.56	.745	-1.000	39	.323	-.158
	2	3.36	.672	3.49	.727	-.2948	164	.004	-.229

Nota. Grupo 1: hombres; Grupo 2: mujeres.

### 5.2.2. Edad del alumnado

Con respecto a la edad de los y las estudiantes, una prueba ANOVA en el pretest concluyó que no existían diferencias significativas. Al término de los proyectos (Tabla 29), el grupo de 21 a 23 años fue el que demostró mejores resultados, presentando un incremento significativo en la capacidad de emprendimiento ( $p=.003$ ), la interrelacional ( $p<.001$ ), y la de análisis y síntesis ( $p<.001$ ), además de mejorar su opinión sobre la vinculación de la formación universitaria con el mercado laboral ( $p=.009$ ). Los más jóvenes (de 18 a 20 años) experimentaban este aumento en la capacidad de emprendimiento ( $p=.003$ ) y en la de análisis y síntesis ( $p=.028$ ). Finalmente, los que superaban los 23 años únicamente vieron incrementada esta última competencia ( $p=.027$ ).

Tabla 29

*Diferencias pretest-postest según la edad*

	Grupo	Pretest		Posttest		t	gl	p	d
		Media	DT	Media	DT				
Capacidad de emprendimiento	1	3.62	.574	3.82	.655	-3.117	62	.003	-.393
	2	3.78	.613	3.90	.630	-3.780	241	<.001	-.243
	3	3.83	.624	3.93	.573	-1.753	71	.084	-.207
Capacidad interrelacional	1	3.57	.747	3.59	.722	-.378	62	.707	-.048
	2	3.47	.797	3.67	.773	-4.934	241	<.001	-.317
	3	3.44	.742	3.51	.710	-.942	71	.349	-.111
Capacidad intercultural	1	3.26	.628	3.31	.587	-.920	62	.361	-.116
	2	3.25	.652	3.32	.663	-1.713	241	.088	-.110
	3	3.28	.748	3.27	.673	.058	71	.954	.007
Habilidades de <i>networking</i>	1	3.75	.648	3.83	.661	-1.251	62	.216	-.158
	2	3.88	.617	3.95	.611	-1.834	241	.068	-.118
	3	3.98	.585	4.02	.570	-.659	71	.512	-.078
Capacidad de análisis y síntesis	1	3.44	.583	3.60	.673	-2.252	62	.028	-.284
	2	3.62	.599	3.82	.626	-4.675	241	<.001	-.301
	3	3.67	.645	3.86	.667	-2.259	71	.027	-.266
Vinculación de la formación universitaria con el mercado laboral	1	-	-	-	-	-	-	-	-
	2	3.31	.652	3.45	.737	-2.665	140	.009	-.224
	3	3.52	.664	3.62	.700	-1.525	60	.133	-.195

Nota. Grupo 1: alumnado de 18 a 20 años; Grupo 2: alumnado de 21 a 23 años; Grupo 3: alumnado de 24 años o más.

### 5.2.3. Área de conocimiento

El área de conocimiento en la que se insertan los estudios que están cursando fue también objeto de consideración, que codificamos de la siguiente forma: en un primer grupo se incluyeron las áreas de Ciencias de la Salud, Ingenierías y Ciencias Experimentales; y en un segundo grupo las de Ciencias Sociales y Artes y Humanidades. En el pretest se encontraron diferencias significativas, siempre a favor del primer grupo, en la capacidad de emprendimiento [ $t(373)=2.066$ ,  $p=.040$ ,  $d=.215$ ], las habilidades de *networking* [ $t(373)=-4.090$ ,  $p<.001$ ,  $d=.424$ ], y en el vínculo de la formación universitaria con el mercado laboral [ $t(243)=5.914$ ,  $p<.001$ ,  $d=.763$ ].

Las diferencias pretest-postest sugieren un desarrollo generalizado en todas las áreas de conocimiento en términos de capacidad emprendedora, interrelacional y de análisis y síntesis (Tabla 30). En particular, en el caso de las Ciencias Sociales y las Artes y Humanidades, se observa un crecimiento significativo en la capacidad intercultural ( $p=.047$ ) y en las habilidades de *networking* ( $p<.001$ ). Es decir, el alumnado mostraba niveles equiparables en esta última competencia a los altos valores demostrados del otro grupo.

Tabla 30

Diferencias pretest-postest según área de conocimiento

	Grupo	Pretest		Posttest		t	gl	p	d
		Media	DT	Media	DT				
Capacidad de emprendimiento	1	3.84	.589	3.95	.587	-2.867	164	.005	-.223
	2	3.70	.628	3.84	.646	-4.156	206	<.001	-.289
Capacidad interrelacional	1	3.48	.849	3.62	.774	-2.528	164	.012	-.197
	2	3.47	.722	3.63	.742	-4.043	206	<.001	-.281
Capacidad intercultural	1	3.33	.622	3.35	.640	-.442	164	.659	-.034
	2	3.20	.697	3.27	.665	-2.001	206	.047	-.139
Habilidades de <i>networking</i>	1	4.02	.590	3.98	.600	.790	164	.431	.061
	2	3.76	.620	3.90	.624	-3.901	206	<.001	-.272
Capacidad de análisis y síntesis	1	3.66	.577	3.84	.647	-3.353	164	<.001	-.261
	2	3.56	.632	3.76	.648	-4.493	206	<.001	-.312
Vinculación de la formación universitaria con el mercado laboral	1	3.56	.658	3.68	.744	-2.572	124	.011	-.230
	2	3.09	.551	3.21	.603	-1.688	79	.095	-.189

Nota. Grupo 1: Ciencias de la salud, ingeniería y experimentales; Grupo 2: Ciencias sociales y artes y humanidades.



### 5.2.4. Experiencia laboral

Si tenemos en cuenta la experiencia laboral de los/as participantes, las pruebas realizadas en el pretest confirman que no hay diferencias significativas en la percepción de sus competencias, independientemente de su implicación previa en el mercado de trabajo.

Los análisis evidencian un aumento en la percepción de las habilidades de emprendimiento y de análisis y síntesis, tanto en quienes carecen de experiencia laboral como en quienes esa experiencia no supera los dos años (Tabla 31). En estas y estos últimos se encuentra también un desarrollo significativo de sus habilidades de *networking*, una competencia crucial en el mercado laboral actual. Sin embargo, fueron quienes ya rebasaban los dos años de experiencia laboral los/as que percibían menores beneficios. Por último, es notable el progreso en la capacidad interrelacional de los y las participantes reportando no haber estado empleados ( $p < .001$ ).

Tabla 31

*Diferencias pretest-postest según experiencia laboral*

	Grupo	Pretest		Postest		t	gl	p	d
		Media	DT	Media	DT				
Capacidad de emprendimiento	1	3.75	.615	3.86	.616	-3.561	248	<.001	-.225
	2	3.75	.556	3.93	.665	-2.810	79	.006	-.313
	3	3.82	.696	4.08	.609	-2.489	27	.019	-.464
	4	3.87	.684	3.95	.527	-.662	19	.516	-.145
Capacidad interrelacional	1	3.46	.799	3.63	.766	-4.483	248	<.001	-.284
	2	3.52	.673	3.65	.735	-1.659	79	.101	-.185
	3	3.56	.939	3.62	.677	-.427	27	.673	-.080
	4	3.42	.700	3.50	.820	-.584	19	.566	-.128
Capacidad intercultural	1	3.28	.647	3.31	.614	-1.096	248	.274	-.069
	2	3.23	.684	3.33	.730	-1.433	79	.156	-.159
	3	3.24	.682	3.26	.682	-.189	27	.851	-.035
	4	3.21	.828	3.25	.769	-.311	19	.759	-.068
Habilidades de <i>networking</i>	1	3.89	.626	3.91	.635	-.567	248	.572	-.036
	2	3.81	.595	3.95	.571	-2.345	79	.022	-.261
	3	3.89	.537	4.12	.446	-2.330	27	.028	-.434
	4	3.92	.740	4.00	.692	-.560	19	.582	-.123
Capacidad de análisis y síntesis	1	3.60	.596	3.74	.648	-3.624	248	<.001	-.229
	2	3.59	.615	3.88	.570	-4.138	79	<.001	-.460
	3	3.61	.712	3.88	.689	-1.658	27	.109	-.309
	4	3.68	.613	3.90	.821	1.528	19	.143	-.335
Vinculación de la formación universitaria con el mercado laboral	1	3.37	.693	3.45	.789	-1.420	123	.158	-.128
	2	3.45	.659	3.66	.603	-1.986	47	.053	-.284
	3	3.26	.500	3.51	.564	-3.271	19	.004	-.732
	4	3.33	.563	3.47	.778	-.976	12	.349	-.262

*Nota.* Grupo 1: alumnado sin experiencia laboral; Grupo 2: alumnado con experiencia laboral inferior a 1 año; Grupo 3: alumnado con experiencia laboral de entre 1 y 2 años; Grupo 4: alumnado con experiencia laboral superior a 2 años.

### 5.2.5. Participación previa en actividades de servicio promovidas por la universidad

Nos fijamos, asimismo, en el posible efecto de la participación previa del alumnado en actividades de servicio promovidas por la universidad. En el pretest se constataron diferencias significativas en la capacidad de análisis y síntesis [ $t(378)=-.334$ ,  $p=.035$ ,  $d=.257$ ], con una puntuación más alta para quienes sí habían participado en ellas.

Al concluir los proyectos, ambos grupos registraron mejoras significativas en la percepción de su capacidad de emprendimiento y de análisis y síntesis. No obstante, únicamente quienes no habían participado previamente en actividades de servicio arrojaban un impacto significativo en el resto de los factores (Tabla 32).

Tabla 32

*Diferencias pretest-postest según la participación previa en actividades de servicio promovidas desde la universidad*

	Grupo	Pretest		Postest		t	gl	p	d
		Media	DT	Media	DT				
Capacidad de emprendimiento	1	3.74	.612	3.88	.621	-4.559	289	<.001	-.268
	2	3.83	.608	3.95	.631	-2.221	86	.029	-.238
Capacidad interrelacional	1	3.46	.804	3.63	.761	-4.514	289	<.001	-.265
	2	3.55	.684	3.63	.733	-1.234	86	.221	-.132
Capacidad intercultural	1	3.24	.636	3.30	.640	-2.031	289	.043	-.119
	2	3.32	.756	3.32	.692	.000	86	1.000	.000
Habilidades de <i>networking</i>	1	3.87	.624	3.94	.627	-2.168	289	.031	-.128
	2	3.91	.602	3.95	.566	-.698	86	.487	-.075
Capacidad de análisis y síntesis	1	3.57	.618	3.76	.643	-4.947	289	<.001	-.291
	2	3.71	.564	3.88	.651	-2.757	86	.007	-.296
Vinculación de la formación universitaria con el mercado laboral	1	3.31	.661	3.45	.754	-1.019	158	.004	-.230
	2	3.61	.605	3.70	.603	-2.895	45	.313	-.150

*Nota.* Grupo 1: alumnado que no ha participado previamente en actividades de servicio promovidas desde la universidad. Grupo 2: alumnado que sí ha participado previamente en actividades de servicio promovidas desde la universidad.

### 5.2.6. Participación en los últimos 12 meses en una organización juvenil/entidad de acción voluntaria

Para cerrar el análisis según el perfil del alumnado, distinguimos entre quienes habían participado en el último año en alguna organización juvenil o entidad de acción voluntaria. Antes de involucrarse en ApS, el alumnado se diferencia del que no lo hizo en la percepción de su capacidad de emprendimiento [ $t(362)=-2.475$ ,  $p=.014$ ,  $d=.337$ ]; capacidad interrelacional [ $t(362)=-2.792$ ,  $p=.006$ ,  $d=.380$ ] e intercultural [ $t(362)=-2.100$ ,  $p=.036$ ,  $d=.286$ ], con puntuaciones significativamente superiores.

El análisis comparativo de los avances obtenidos tras la implementación de los proyectos evidencia una mejora tanto en la capacidad de análisis y síntesis como en la interrelacional en todos los casos (Tabla 33). Conviene señalar que quienes habían participado como voluntarios/as continuaron incrementando su percepción de estas dos competencias, pese a haber obtenido puntuaciones considerablemente altas en las pruebas iniciales. Sin dejar de apuntar que quienes no contaban con este tipo de experiencia informaban de un aumento significativo de su capacidad emprendedora.

Tabla 33

*Diferencias pretest-posttest según la participación en los últimos 12 meses en una organización juvenil/entidad de acción voluntaria*

	Grupo	Pretest		Posttest		t	gl	p	d
		Media	DT	Media	DT				
Capacidad de emprendimiento	1	3.72	.613	3.87	.678	-5.322	294	<.001	-.310
	2	3.92	.645	3.95	.608	-.464	65	.644	-.057
Capacidad interrelacional	1	3.42	.623	3.57	.765	-4.137	294	<.001	-.241
	2	3.71	.647	3.87	.816	-2.031	65	.046	-.250
Capacidad intercultural	1	3.24	.750	3.28	.648	-1.386	294	.167	-.081
	2	3.43	.701	3.45	.715	-.348	65	.729	-.043
Habilidades de <i>networking</i>	1	3.88	.646	3.93	.597	-1.659	294	.098	-.097
	2	3.93	.657	4.05	.681	-1.716	65	.091	-.210
Capacidad de análisis y síntesis	1	3.58	.603	3.78	.610	-4.958	294	<.001	-.289
	2	3.68	.640	3.86	.636	-2.318	65	.024	-.285
Vinculación de la formación universitaria con el mercado laboral	1	3.38	.653	3.49	.742	-2.505	171	.013	-.342
	2	3.28	.608	3.35	.713	-1.916	25	.067	-.376

*Nota.* Grupo 1: Alumnado que no participó en una organización juvenil/entidad de acción voluntaria; Grupo 2: Alumnado que sí participó en una organización juvenil/entidad de acción voluntaria.

### 5.3. COMPARACIÓN SEGÚN LOS ELEMENTOS DE CALIDAD DE LOS PROYECTOS

Daremos cuenta ahora de las mejoras percibidas según los elementos de calidad de las experiencias. Lo que ha de permitir conocer en mayor profundidad si ello se relaciona con el aprendizaje y desarrollo del alumnado, junto a posibles evidencias a tener presentes en la optimización de los proyectos.

A fin de proporcionar una visión más clara de los proyectos evaluados, hemos adoptado un sistema de codificación numérica, asignando a cada uno de ellos un único valor, del 1 al 18. En cada apartado, presentaremos un gráfico para mostrar la clasificación de las propuestas según los grupos considerados en los análisis, así como el número de alumnos y alumnas pertenecientes a cada una.

Tal procedimiento facilita la comprobación de la heterogeneidad de la muestra. De lo que se trata es de no realizar comparaciones entre los mismos proyectos, sino considerar y analizar prácticas con una variabilidad suficiente. Es así que algunas pueden poner un énfasis en determinados criterios de calidad, a diferencia de otras en tal sentido.

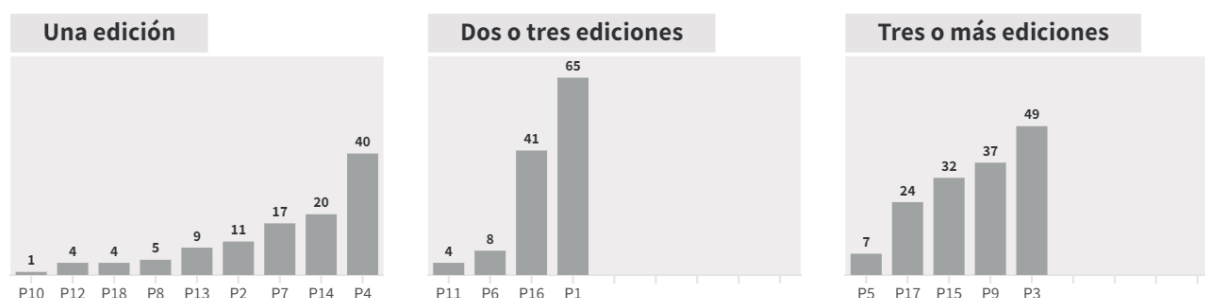
#### 5.3.1. Criterios operativos y organizacionales del proyecto

##### 5.3.1.1. Número de ediciones

Iniciaremos los análisis examinando el impacto según el número de ediciones de las propuestas. Si las clasificamos atendiendo a esta variable (Figura 24), un test ANOVA muestra diferencias significativas en las habilidades de *networking* [ $F(2,377)=6.910, p=.001, \eta^2 = .035$ ]. Una prueba post hoc puntualiza que tales diferencias ocurren entre el alumnado que está en un proyecto de primera edición comparado con los que participan en uno que ya va por su segunda o tercera edición ( $p=.003$ ), u otro con más de tres cursos académicos de realización ( $p=.011$ ). Además, el alumnado participante en experiencias recién diseñadas reportaba, significativamente, una peor opinión de la formación recibida en la universidad de cara a su inserción en el mercado laboral [ $F(2,245)=9.146, p<.001, \eta^2 = .070$ ], si se los comparaba con quienes participaron en proyectos con dos o tres ediciones ( $p<.001$ ) y con quienes ya superaban la tercera edición ( $p<.001$ ).

Figura 24

Distribución de los proyectos según el número de ediciones



En cuanto a las diferencias pretest-postest intragrupo, el alumnado participante en proyectos más consolidados, es decir, aquellos con más de tres ediciones, muestra un aumento en la percepción de todos los factores del estudio. Además, se acompañan de un tamaño del efecto mayor que en aquellos con un menor recorrido (Tabla 34). Lo sigue en importancia el grupo de los que se implicaron en su segunda o tercera edición; sin embargo, estos no parecen impactar tanto en la capacidad intercultural ( $p=.845$ ) o en las habilidades de *networking* de los estudiantes ( $p=.310$ ). Es de interés anotar que, en el caso de los proyectos de primera edición, solo se observa una mejora en la percepción de la capacidad de análisis y síntesis ( $p=.003$ ).

Tabla 34

Diferencias pretest-postest según el número de ediciones de los proyectos

	Grupo	Pretest		Postest		t	gl	p	d
		Media	DT	Media	DT				
Capacidad de emprendimiento	1	3.70	.616	3.78	.697	-1.783	106	.077	-.172
	2	3.77	.583	3.87	.611	-2.164	120	.032	-.196
	3	3.80	.63	3.99	.563	-4.634	148	<.001	-.379
Capacidad interrelacional	1	3.60	.712	3.67	.755	-1.152	106	.252	-.111
	2	3.38	.818	3.51	.790	-2.424	120	.017	-.220
	3	3.48	.783	3.69	.715	-4.001	148	<.001	-.327
Capacidad intercultural	1	3.21	.714	3.27	.685	-1.023	106	.308	-.099
	2	3.26	.666	3.25	.654	.195	120	.845	.018
	3	3.29	.631	3.38	.622	-2.298	148	.023	-.188
Habilidades de <i>networking</i>	1	3.70	.652	3.78	.667	-1.644	106	.103	-.158
	2	3.97	.616	3.91	.591	1.019	120	.310	.093
	3	3.93	.572	4.08	.561	-3.547	148	<.001	-.290
Capacidad de análisis y síntesis	1	3.65	.627	3.77	.695	-2.048	106	.043	-.197
	2	3.50	.624	3.69	.665	-2.992	120	.003	-.271
	3	3.64	.576	3.88	.582	-4.527	148	<.001	-.370
Vinculación de la formación universitaria con el mercado laboral	1	3.09	.629	3.3175	.816	-1.822	41	.076	-.281
	2	3.55	.631	3.61	.628	-.943	72	.349	-.110
	3	3.37	.656	3.50	.754	-2.510	89	.014	-.265

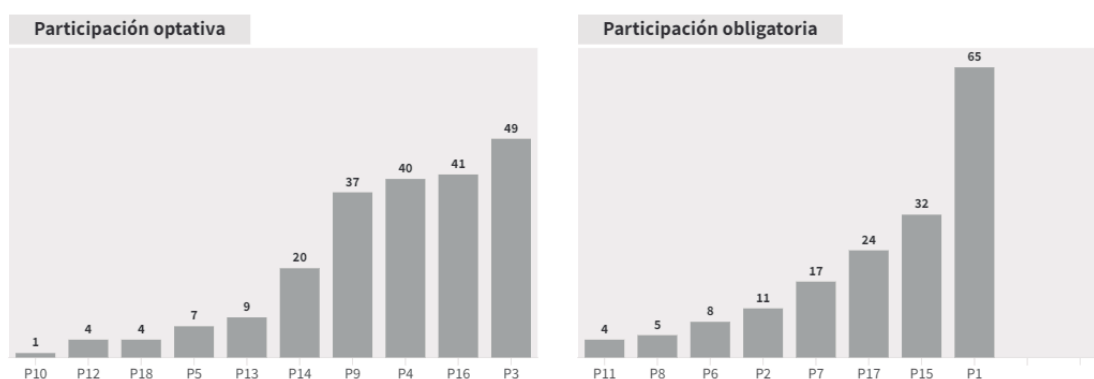
Nota. Grupo 1: primera edición; Grupo 2: segunda o tercera edición; Grupo 3: más de tres ediciones.

5.3.1.2. Obligatoriedad de la participación

En relación con la obligatoriedad de la participación en los proyectos (Figura 25), tenemos que en el pretest solo se encuentran ligeras diferencias significativas en la capacidad de análisis y síntesis [ $t(378)=2.012, p=.045, d=.207$ ], y son los que se han visto abocados a participar quienes perciben tener más trabajada esta competencia de base. Lo mismo sucede al valorar la vinculación de la formación universitaria con el mercado laboral [ $t(244)=5.066, p<.001, d=.646$ ].

Figura 25

Distribución de los proyectos según el tipo de participación



Los análisis revelan que, independientemente del modo de participación, se produce un incremento en la percepción de la capacidad de emprendimiento, interrelacional y de análisis y síntesis (Tabla 35). Además, se constató que es sólo en los casos en los que el alumnado tenía libertad de participación donde se mejora significativamente la percepción de sus habilidades de *networking* ( $p<.001$ ). Cabe destacar que en este grupo el tamaño del efecto es ligeramente superior en los casos significativos.

TABLA 35

Diferencias pretest-postest según el tipo de participación

	Grupo	Pretest		Postest		t	gl	p	d
		Media	DT	Media	DT				
Capacidad de emprendimiento	1	3.77	.618	3.87	.630	-2.866	167	.005	-.221
	2	3.75	.607	3.91	.618	-4.197	208	<.001	-.290
Capacidad interrelacional	1	3.48	.825	3.58	.806	-2.214	167	.028	-.170
	2	3.48	.739	3.66	.708	-4.057	208	<.001	-.280
Capacidad intercultural	1	3.29	.681	3.32	.664	-.719	167	.473	-.055
	2	3.24	.654	3.30	.643	-1.716	208	.088	-.118
Habilidades de <i>networking</i>	1	3.93	.630	3.91	.601	.429	167	.668	.033
	2	3.83	.607	3.96	.623	-3.696	208	<.001	-.256

	Grupo	Pretest		Postest		t	gl	p	d
		Media	DT	Media	DT				
Capacidad de análisis y síntesis	1	3.67	.611	3.83	.633	-3.421	167	.001	-.263
	2	3.55	.602	3.76	.656	-4.498	208	<.001	-.311
Vinculación de la formación universitaria con el mercado laboral	1	3.61	.604	3.69	.669	-1.597	111	.111	-.151
	2	3.10	.615	3.27	.735	-2.714	92	.008	-.281

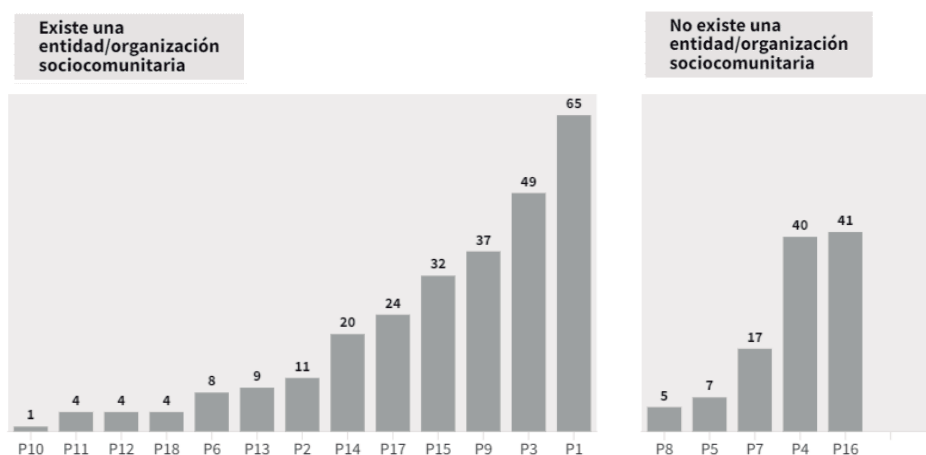
Nota. Grupo 1: participación obligatoria; Grupo 2: participación optativa.

### 5.3.1.3. Existencia de organización/entidad sociocomunitaria

El tipo de proyecto también fue una variable objeto de estudio. Puesto que en la muestra no se evaluaron propuestas con servicio indirecto, se han configurado dos grupos distintos, basados en la presencia o ausencia de una organización/entidad sociocomunitaria que colabore activamente con los y las estudiantes que, en nuestro caso, supone comparar proyectos con servicio directo frente a los de defensa o investigación (Figura 26).

Figura 26

Distribución de los proyectos según la existencia de una organización/entidad sociocomunitaria



Comparando los dos subgrupos en el pretest, se observan diferencias significativas en la capacidad de análisis y síntesis [ $t(378) = -2.056, p = .037, d = -.230$ ], en la de emprendimiento [ $t(378) = -1.999, p = .046, d = .227$ ] y en las habilidades de *networking* [ $t(378) = -4.682, p < .001, d = -.530$ ]. Son los proyectos en los que existe una entidad/organización colaboradora donde se encuentra el alumnado que comienza con las puntuaciones más altas.



Tras realizar las pruebas pretest-postest, podemos observar que en todos los casos se detectan incrementos significativos en dos competencias al finalizar el proyecto: la capacidad

de emprendimiento y de análisis y síntesis (Tabla 36). Por su parte, cuando el servicio es directo se observan también diferencias significativas en la capacidad interrelacional ( $p < .001$ ) y en la vinculación de la formación universitaria con el mercado laboral ( $p < .001$ ). Al contrario, en aquellas donde no se cuenta con un socio, se ven incrementadas las habilidades de *networking* ( $p = .039$ ).

No obstante, es importante resaltar que tanto el nivel de significación estadística como el tamaño del efecto son superiores cuando se cuenta con una organización/entidad sociocomunitaria, incrementándose la relevancia si consideramos que ya presentaban una puntuación significativamente más alta en el pretest.

Tabla 36

*Diferencias pretest-postest según la existencia de organización/entidad sociocomunitaria*

	Grupo	Pretest		Postest		t	gl	p	d
		Media	DT	Media	DT				
Capacidad de emprendimiento	1	3.66	.542	3.75	.626	-2.005	107	.047	-.192
	2	3.80	.633	3.95	.614	-4.713	268	<.001	-.287
Capacidad interrelacional	1	3.48	.696	3.57	.695	-1.675	107	.097	-.161
	2	3.48	.809	3.65	.776	-4.271	268	<.001	-.260
Capacidad intercultural	1	3.21	.706	3.27	.642	-1.131	107	.261	-.108
	2	3.28	.649	3.32	.656	-1.342	268	.181	-.082
Habilidades de <i>networking</i>	1	3.64	.628	3.75	.595	-2.086	107	.039	-.201
	2	3.97	.591	4.02	.605	-1.380	268	.169	-.084
Capacidad de análisis y síntesis	1	3.49	.584	3.63	.629	-2.486	107	.014	-.238
	2	3.64	.613	3.85	.644	-5.085	268	<.001	-.310
Vinculación de la formación universitaria con el mercado laboral	1	3.02	.647	2.69	.754	1.507	12	.158	.418
	2	3.40	.654	3.56	.696	-3.828	191	<.001	-.276

*Nota.* Grupo 1: No existe una organización/entidad sociocomunitaria; Grupo 2: Sí existe una organización/entidad sociocomunitaria.

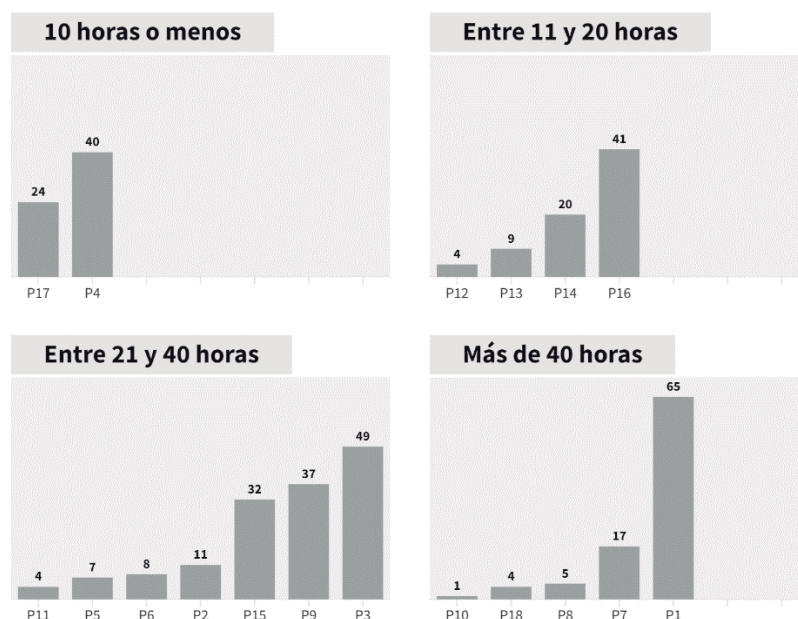
#### 5.3.1.4. Duración del proyecto

Otra de nuestras variables de análisis es la duración del proyecto (Figura 27). En primer lugar, no se observan diferencias significativas en la percepción de las competencias del alumnado en el pretest, excepto en la capacidad de análisis y síntesis [ $F(3,376) = 2.908$ ,  $p = .035$ ,  $\eta^2 = .035$ ]. Las pruebas post hoc indican que estas diferencias se encuentran entre el grupo de los/as estudiantes implicados en proyectos que duran entre 11 y 20 horas y entre 21 y 40 horas ( $p = .037$ ), siendo en este último caso donde se encuentran quienes comienzan con una percepción más alta de tal competencia. En cuanto a la vinculación de la formación universitaria

con el mercado laboral, también encontramos diferencias significativas [ $F(3,242)= 7.357$ ,  $p<.001$ ,  $\eta^2 =.084$ ] entre los proyectos de entre 11 y 20 horas, puntuando por debajo de los de menos de 10 horas ( $p=.004$ ), y de los de más de 40 ( $p=.003$ ).

Figura 27

*Distribución de los proyectos según su duración*



Al analizar las diferencias entre pretest y postest (Tabla 37), los resultados indican que solo en los que tuvieron entre 20 y 40 horas se incrementaron significativamente todas las dimensiones del estudio. Por el contrario, en los de menor duración este aumento solo es significativo en la capacidad de análisis y síntesis. Curiosamente, en los de duración más extensa (superior a 40 horas) no se observan diferencias significativas en ninguna de las competencias.

Tabla 37

*Diferencias pretest-postest según la duración de los proyectos*

	Grupo	Pretest		Postest		t	gl	p	d
		Media	DT	Media	DT				
Capacidad de emprendimiento	1	3.65	.618	3.76	.587	-1.815	61	.074	-.229
	2	3.76	.570	3.88	.676	-1.732	72	.087	-.202
	3	3.81	.625	4.01	.574	-4.953	146	<.001	-.407
	4	3.75	.614	3.81	.655	-1.142	94	.256	-.117
Capacidad interrelacional	1	3.42	.699	3.52	.657	-1.484	61	.143	-.187
	2	3.45	.705	3.55	.719	-1.298	72	.198	-.151
	3	3.49	.785	3.72	.740	-4.255	146	<.001	-.350
	4	3.52	.872	3.61	.848	-1.372	94	.173	-.140

	Grupo	Pretest		Posttest		t	gl	p	d
		Media	DT	Media	DT				
Capacidad intercultural	1	3.25	.700	3.29	.574	-.820	61	.415	-.103
	2	3.25	.659	3.25	.667	.000	72	1.000	.000
	3	3.25	.626	3.36	.639	-2.999	146	.003	-.247
	4	3.29	.715	3.28	.708	0.197	94	.844	.020
Habilidades de <i>networking</i>	1	3.77	.654	3.76	.586	0.214	61	.831	.027
	2	3.80	.609	3.92	.589	-1.800	72	.076	-.211
	3	3.90	.564	4.09	.570	-4.139	146	<.001	-.341
	4	3.96	.672	3.85	.668	1.637	94	.105	.167
Capacidad de análisis y síntesis	1	3.58	.529	3.77	.632	-2.575	61	.012	-.325
	2	3.44	.612	3.63	.712	-2.356	72	.021	-.274
	3	3.67	.584	3.91	.573	-4.397	146	<.001	-.362
	4	3.62	.671	3.74	.684	-1.737	94	.086	-.178
Vinculación de la formación universitaria con el mercado laboral	1	3.89	.551	4.05	.559	-2.057	22	.052	.367
	2	3.00	.681	3.27	.796	-1.752	27	.091	.827
	3	3.21	.560	3.38	.702	-2.966	89	.004	.523
	4	3.59	.643	3.59	.695	.046	63	.964	.614

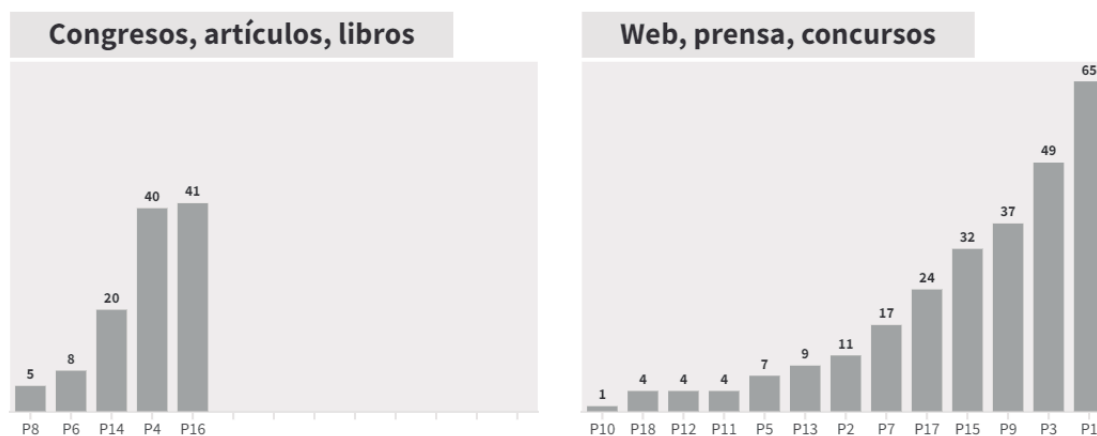
*Nota.* Grupo 1: 10 horas o menos; Grupo 2: entre 11 y 20 horas; Grupo 3: entre 21 y 40 horas; Grupo 4: más de 40 horas.

#### 5.3.1.5. Difusión del proyecto

Para finalizar la sección de estos aspectos más bien operativos y organizacionales de los proyectos, analizamos la forma de difundir los resultados. En los proyectos de la muestra, se distinguen dos principales (Figura 28): una difusión más académica (participación en congresos o publicación de artículos o libros) y una difusión más social o mediática (web, prensa o concursos). En el pretest solo encontramos diferencias entre estos dos grupos en la capacidad de análisis y síntesis [ $t(378)=-2.632$ ,  $p<.008$ ,  $d=.300$ ] y en la percepción de la vinculación de la formación universitaria con el mercado laboral [ $t(244)=-2.997$ ,  $p<.003$ ,  $d=.494$ ], siendo tales diferencias a favor de la difusión mediática o social, pues cuenta con mayor puntuación incluso antes de comenzar la experiencia.

Figura 28

Distribución de los proyectos según su difusión



Al finalizar, independientemente de pertenecer a cualquiera de estos dos grupos, el alumnado experimentó un incremento en la capacidad de emprendimiento, interrelacional y de análisis y síntesis (Tabla 38). Aun así, destacan la difusión por web, prensa o concursos toda vez que tiene una mayor significación y tamaño del efecto, además de ser el único grupo que vio incrementada la vinculación de la formación universitaria con el mercado laboral.

Tabla 38

Diferencias pretest-postest según la difusión de los proyectos

	Grupo	Pretest		Postest		t	gl	p	d
		Media	DT	Media	DT				
Capacidad de emprendimiento	1	3.72	.570	3.84	.641	-2.451	110	.016	-.233
	2	3.78	.628	3.91	.616	-4.454	265	.000	-.273
Capacidad interrelacional	1	3.48	.700	3.59	.700	-2.020	110	.046	-.191
	2	3.48	.809	3.64	.776	-4.089	265	<.001	-.251
Capacidad intercultural	1	3.21	.666	3.29	.623	-1.694	110	.093	-.161
	2	3.28	.665	3.31	.664	-.980	265	.328	-.060
Habilidades de <i>networking</i>	1	3.77	.622	3.86	.591	-1.779	110	.078	-.169
	2	3.92	.613	3.97	.620	-1.556	265	.121	-.095
Capacidad de análisis y síntesis	1	3.47	.551	3.65	.639	-3.152	110	.002	-.299
	2	3.65	.624	3.85	.642	-4.697	265	<.001	-.365
Vinculación de la formación universitaria con el mercado laboral	1	3.09	.565	3.26	.869	-1.177	27	.249	-.219
	2	3.42	.663	3.54	.700	-2.817	176	.005	-.211

Nota. Grupo 1: Congresos, publicación de artículos, libros; Grupo 2: web, prensa, concursos

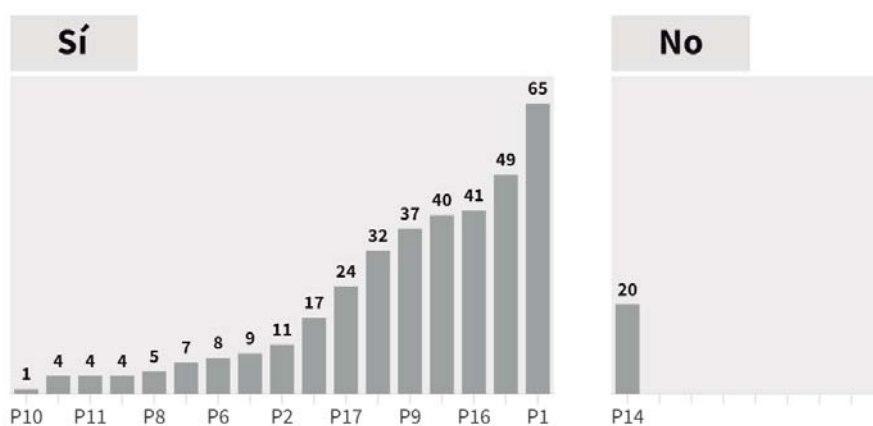
### 5.3.2. Seguimiento del alumnado

#### 5.3.2.1. Seguimiento

En relación con el seguimiento del progreso de los y las estudiantes, es importante subrayar que solo un proyecto reconoció no realizarlo (Figura 29), y un análisis en el pretest revela una significativa menor puntuación cuando se trata de vincular la formación universitaria con el mercado laboral en el alumnado de dicha experiencia [ $t(244)=-2.572, p<.011, d=.614$ ].

Figura 29

Distribución de los proyectos según la presencia de seguimiento al alumnado



Allí donde el seguimiento brilla por su ausencia no se manifiestan diferencias significativas en ninguna de las competencias estudiadas entre pretest y postest (Tabla 39). Por el contrario, en el resto experiencias se observa una mejora significativa en todos los factores estudiados, excepto en la competencia intercultural.

Tabla 39

Diferencias pretest-postest según la existencia de seguimiento al alumnado

	Grupo	Pretest		Postest		t	gl	p	d
		Media	DT	Media	DT				
Capacidad de emprendimiento	1	3.97	.547	4.09	.694	-.928	18	.366	.208
	2	3.75	.610	3.89	.608	-5.003	353	<.001	.266
Capacidad interrelacional	1	3.77	.770	3.89	.676	-.648	18	.525	.146
	2	3.47	.778	3.62	.747	-4.761	353	<.001	.253
Capacidad intercultural	1	3.32	.545	3.47	.671	-.900	18	.380	.202
	2	3.25	.672	3.31	.644	-1.892	353	.059	.100
Habilidades de <i>networking</i>	1	3.98	.582	4.07	.614	-.677	18	.507	.152
	2	3.88	.615	3.94	.606	-2.204	353	.028	.117
Capacidad de análisis y síntesis	1	3.74	.510	3.81	.671	-.615	18	.546	.138
	2	3.60	.609	3.80	.635	-5.706	353	<.001	.303

	Grupo	Pretest		Postest		t	gl	p	d
		Media	DT	Media	DT				
Vinculación de la formación universitaria con el mercado laboral	1	3.02	.590	3.27	.970	-1.269	16	.223	.308
	2	3.41	.657	3.52	.703	-2.757	187	.006	.201

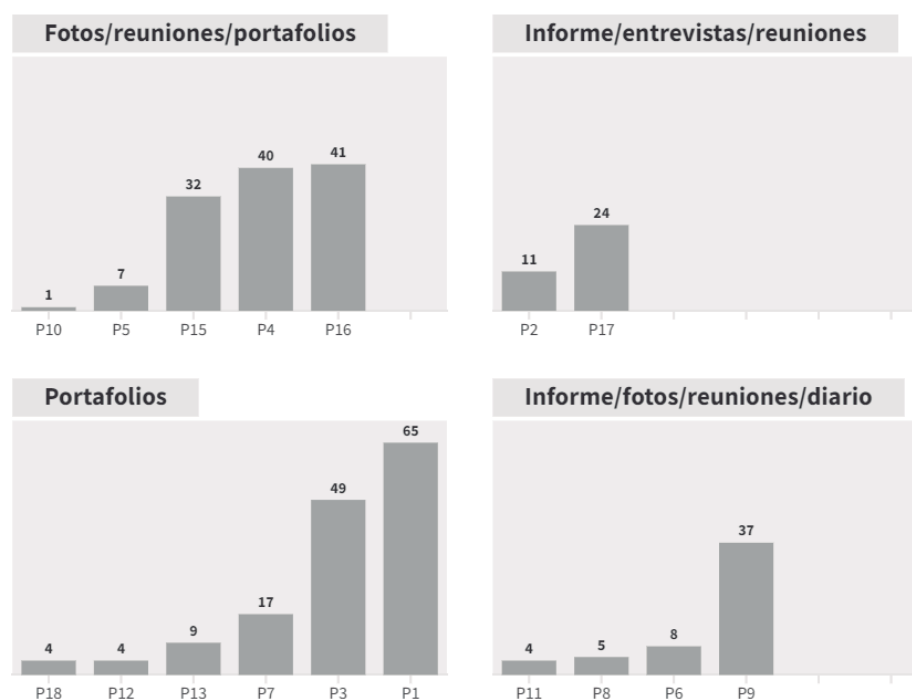
Nota. Grupo 1: no hay seguimiento; Grupo 2: sí hay seguimiento

### 5.3.2.2. Mecanismos de seguimiento

Obviamente, en los proyectos donde había seguimiento, encontramos diferentes formas de realizarlo. Observando la Figura 30, tenemos que, en el pretest, existen diferencias significativas en la capacidad de emprendimiento [ $F(3,343)= 3.047, p=.029, \eta^2 = .026$ ] (con el grupo de informes, fotos, reuniones y diarios arrojando una puntuación significativamente mayor), en las habilidades de *networking* [ $F(3,343)= 3.292, p=.021, \eta^2 = .028$ ] (sin diferencias en el posthoc), y en la capacidad de análisis y síntesis [ $F(3,343)= 2.869, p=.037, \eta^2 = .024$ ], además de la vinculación de la formación con la realidad laboral [ $F(3,242)= 8.322, p<.001, \eta^2 = .094$ ]. Conviene decir que fue este mismo grupo el que puntuó significativamente por debajo del resto.

Figura 30

Distribución de los proyectos según el tipo de seguimiento al alumnado



Los avances más significativos tenían lugar cuando el seguimiento se realizaba mediante una tarea escrita (diarios o portafolios). En estos casos se reportaron diferencias en la capacidad de emprendimiento, la capacidad interrelacional y la de análisis y síntesis (Tabla 40). Los proyectos que no lo hicieron (y se centraron en realizar informes, entrevistas y reuniones) únicamente obtuvieron beneficios significativos en la capacidad de análisis y síntesis ( $p=.023$ ). Especial mención merece el grupo que utilizaba fotos, reuniones y portafolios, pues además registra mejoras significativas en la capacidad intercultural ( $p=.019$ ) y en las habilidades de *networking* ( $p=.034$ ).

TABLA 40

*Diferencias pretest-postest según el tipo de seguimiento al alumnado*

	Grupo	Pretest		Postest		t	gl	p	d
		Media	DT	Media	DT				
Capacidad de emprendimiento	1	3.97	.584	4.15	.552	-2.318	52	.024	-.316
	2	3.75	.635	3.88	.649	-3.428	148	.001	-.263
	3	3.69	.584	3.78	.629	-2.023	111	.045	-.190
	4	3.78	.528	3.91	.464	-1.534	32	.135	-.264
Capacidad interrelacional	1	3.67	.817	3.88	.737	-2.064	52	.044	-.281
	2	3.50	.811	3.66	.804	-3.002	148	.003	-.230
	3	3.39	.712	3.53	.685	-2.684	111	.008	-.253
	4	3.35	.692	3.36	.631	-.103	32	.918	-.018
Capacidad intercultural	1	3.33	.627	3.43	.645	-1.460	52	.150	-.199
	2	3.25	.692	3.27	.701	-.306	148	.760	-.023
	3	3.20	.664	3.30	.599	-2.379	111	.019	-.224
	4	3.42	.633	3.33	.571	1.396	32	.172	.240
Habilidades de <i>networking</i>	1	4.01	.560	4.18	.534	-2.032	52	.047	.277
	2	3.93	.641	3.94	.679	-.167	148	.868	-.013
	3	3.73	.611	3.82	.561	-2.145	111	.034	-.203
	4	3.94	.503	3.89	.461	.614	32	.543	.106
Capacidad de análisis y síntesis	1	3.70	.549	3.96	.579	-3.040	52	.004	-.415
	2	3.63	.666	3.82	.678	-3.568	148	.000	-.274
	3	3.47	.569	3.62	.602	-2.583	111	.011	-.243
	4	3.76	.453	3.98	.619	-2.390	32	.023	-.411
Vinculación de la formación universitaria con el mercado laboral	1	3.39	.596	3.68	.889	-2.013	21	.057	-.429
	2	3.29	.659	3.39	.697	-1.850	133	.067	-.160
	3	3.20	.703	3.17	.682	.193	16	.849	.047
	4	3.82	.507	4.02	.484	-3.227	31	.003	-.564

*Nota.* Grupo 1: informe/fotos/reuniones/diario; Grupo 2: portafolios; Grupo 3: fotos/reuniones/portafolios; Grupo 4: informe/entrevistas/reuniones.

### 5.3.3. Evaluación del proyecto

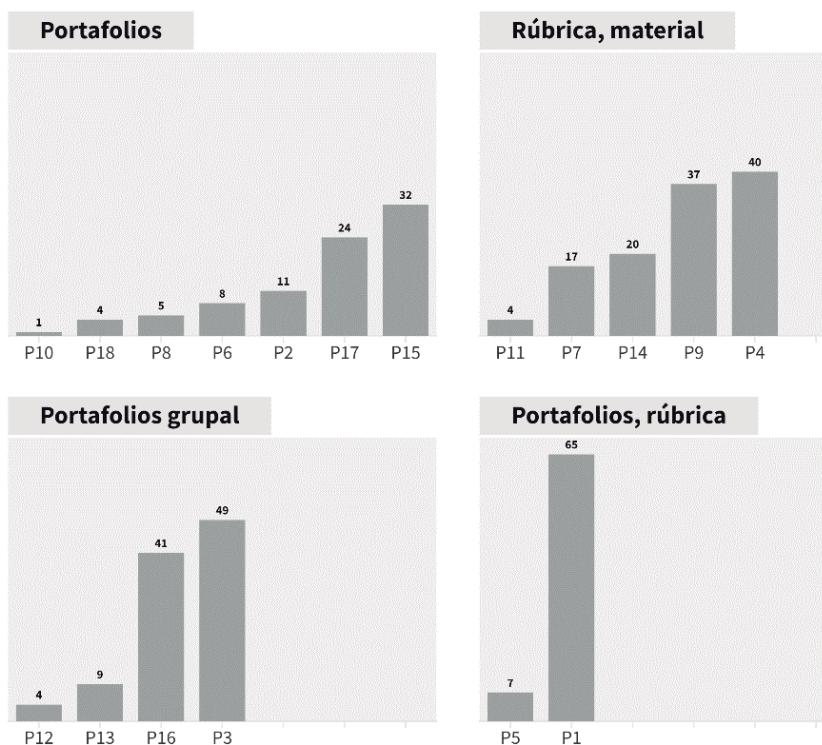
#### 5.3.3.1. Método de evaluación

A propósito de la evaluación del alumnado, se distinguió entre la utilización de distintos medios. En primer lugar, los que se servían de una rúbrica, bien acompañada de la evaluación del material elaborado durante el proyecto, o de la corrección de un portafolios. Por otra parte, se encuentran los que no utilizaban esta rúbrica, y únicamente basaban su evaluación en la revisión de un portafolios individual o grupal (Figura 31).

En el pretest existen diferencias significativas en la capacidad interrelacional [ $F(3,366)=2.985, p=.024, \eta^2=.024$ ], la capacidad de análisis y síntesis [ $F(3,366)=3.564, p=.014, \eta^2=.028$ ] y la vinculación de la formación universitaria con el mercado laboral [ $F(3,242)=8.771, p<.001, \eta^2=.098$ ], puntuando por debajo el alumnado evaluado a través de un portafolios grupal. Quien era evaluado/a a través de una rúbrica y un portafolios, empezaba percibiendo tener más habilidades de *networking* que los calificados a través de una rúbrica y el material elaborado durante la experiencia [ $F(3,366)=3.790, p=.011, \eta^2=.030$ ].

Figura 31

*Distribución de los proyectos según el método de evaluación*



Desarrollado el proyecto lo que se percibe es un crecimiento significativo en la mayoría de las competencias, independientemente del método de evaluación (Tabla 41). El alumnado más beneficiado resultó ser el evaluado a través de una rúbrica y el material elaborado durante los proyectos. Quienes lo hicieron con un portafolios grupal también incrementaron notablemente distintas competencias, además de mejorar la vinculación de la formación universitaria con el empleo, aún teniendo en cuenta la puntuación significativamente baja en muchas de ellas en el pretest. La utilización exclusiva de un portafolios individual solo se relacionó con una mejora en la capacidad de emprendimiento y la de análisis y síntesis.

Tabla 41

*Diferencias pretest-postest según el tipo de evaluación*

	Grupo	Pretest		Postest		t	gl	p	d
		Media	DT	Media	DT				
Capacidad de emprendimiento	1	3.80	.609	3.91	.657	-2.204	112	.030	-.207
	2	3.75	.617	3.84	.618	-1.655	74	.102	-.190
	3	3.81	.617	3.94	.613	-2.445	77	.017	-.275
	4	3.70	.595	3.88	.603	-3.292	100	.001	-.326
Capacidad interrelacional	1	3.66	.751	3.81	.706	-2.348	112	.021	-.220
	2	3.38	.909	3.51	.842	-1.837	74	.070	-.211
	3	3.45	.775	3.53	.760	-1.283	77	.203	-.145
	4	3.37	.663	3.56	.705	-3.056	100	.003	-.303
Capacidad intercultural	1	3.28	.687	3.39	.676	-2.022	112	.046	-.190
	2	3.28	.647	3.26	.657	.236	74	.814	.027
	3	3.30	.668	3.37	.605	-1.563	77	.122	-.176
	4	3.21	.675	3.21	.648	.045	100	.964	.004
Habilidades de <i>networking</i>	1	3.77	.656	3.86	.669	-1.912	112	.058	-.179
	2	4.06	.634	3.91	.643	2.179	74	.033	.250
	3	3.93	.542	4.00	.495	-1.261	77	.211	-.142
	4	3.85	.583	3.98	.617	-2.579	100	.011	-.257
Capacidad de análisis y síntesis	1	3.68	.567	3.85	.608	-2.961	112	.004	-.278
	2	3.60	.658	3.73	.674	-1.540	74	.128	-.177
	3	3.69	.565	3.85	.655	-2.448	77	.017	-.276
	4	3.45	.628	3.74	.662	-4.197	100	.000	-.416
Vinculación de la formación universitaria con el mercado laboral	1	3.26	.626	3.43	1.019	-1.210	34	.235	-.202
	2	3.54	.681	3.57	.676	-.541	65	.590	-.066
	3	3.63	.586	3.82	.625	-2.565	47	.014	-.367
	4	3.04	.562	3.19	.514	-2.058	55	.044	-.273

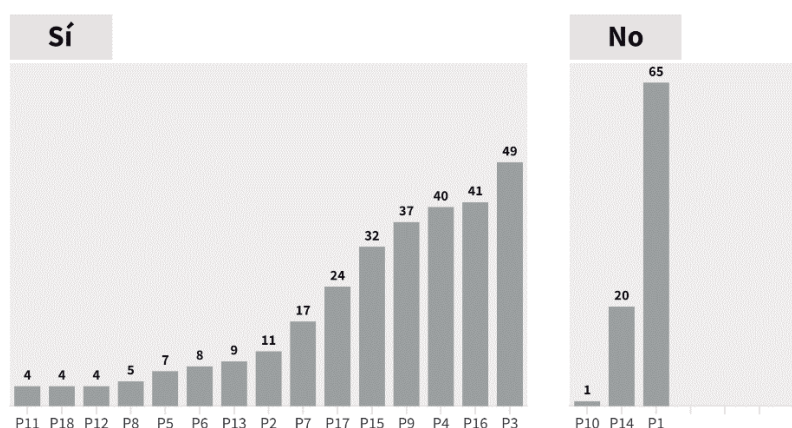
*Nota.* Grupo 1: rúbrica/material; Grupo 2: portafolios/rubrica; Grupo 3: portafolios; Grupo 4: portafolios grupal

### 5.3.3.2. Presencia de retroalimentación al alumnado

Tres de los proyectos reconocieron no proporcionar retroalimentación al alumnado (Figura 32). Si los comparamos en el pretest con aquellos que sí la ofrecían observamos que en las habilidades de *networking*, el alumnado parecía adolecer de tal competencia antes de comenzar el trabajo [ $t(378)=3.513$ ,  $p<.001$ ,  $d=.425$ ].

Figura 32

Distribución de los proyectos según si se proporciona retroalimentación al alumnado



Cuando se proporcionaba retroalimentación, observamos un crecimiento significativo pretest-posttest en todas las dimensiones estudiadas (Tabla 42). En los casos donde no se daba tal *feedback*, el aumento solo se producía en las habilidades de *networking* ( $p=.035$ ).

Tabla 42

Diferencias pretest-posttest según la presencia de retroalimentación al alumnado

	Grupo	Pretest		Posttest		t	gl	p	d
		Media	DT	Media	DT				
Capacidad de emprendimiento	1	3.80	.616	3.89	.640	-1.583	87	.117	-.168
	2	3.75	.610	3.89	.618	-4.925	288	<.001	-.289
Capacidad interrelacional	1	3.48	.882	3.60	.824	-1.778	87	.079	-.189
	2	3.48	.744	3.63	.732	-4.218	288	<.001	-.248
Capacidad intercultural	1	3.29	.637	3.30	.669	-0.162	87	.872	-.017
	2	3.25	.674	3.31	.646	-2.021	288	.044	-.119
Habilidades de <i>networking</i>	1	4.07	.615	3.93	.649	2.140	87	.035	.227
	2	3.82	.607	3.94	.602	-4.087	288	<.001	-.240
Capacidad de análisis y síntesis	1	3.61	.631	3.74	.665	-1.855	87	.067	-.197
	2	3.59	.601	3.80	.640	-5.468	288	<.001	-.321
Vinculación de la formación universitaria con el mercado laboral	1	3.48	.677	3.58	.713	-1.382	76	.171	-.157
	2	3.32	.643	3.46	.738	-2.789	127	.006	-.247

Nota. Grupo 1: no se proporciona retroalimentación al alumnado; Grupo 2: sí se proporciona retroalimentación al alumnado.

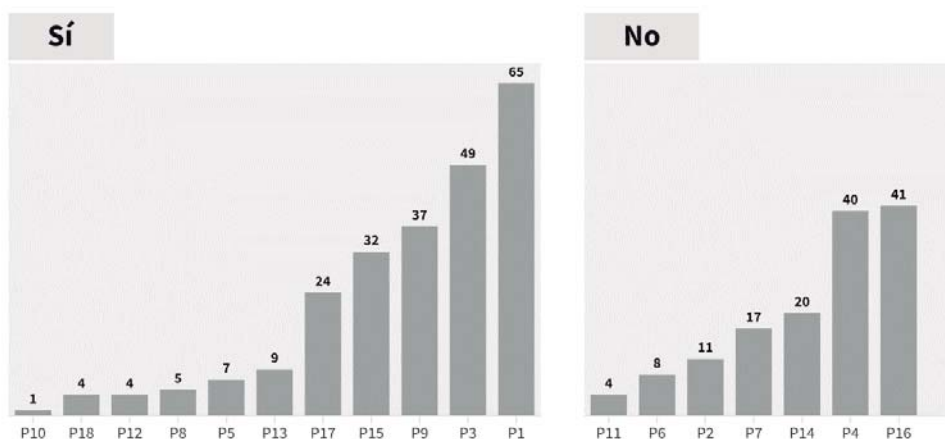
### 5.3.3.3. Satisfacción del alumnado

Terminando el estudio de la evaluación del alumnado, en la Figura 33 se puede comprobar cuántos de ellos midieron su satisfacción. En el pretest solo existen diferencias entre estos

grupos en las habilidades de *networking* [ $t(378)=-3.915, p<.001, d=.416$ ] y en la vinculación de la formación que reciben con el mercado laboral [ $t(244)=-3.033, p=.003, d=.439$ ]. Aquí el alumnado con proyectos donde se evaluaba su propia satisfacción parecía contar con un mayor grado de desarrollo antes de comenzar.

Figura 33

Distribución de los proyectos según si se evalúa la satisfacción del alumnado



Lo que se observa una vez realizadas las experiencias es que en ambos grupos existen diferencias significativas en las mismas competencias: capacidad de emprendimiento, habilidad interrelacional y capacidad de análisis y síntesis (Tabla 43). No obstante, es relevante señalar que el nivel de significación y el tamaño del efecto es notoriamente superior en aquellas donde se tiene en cuenta la satisfacción de los y las estudiantes. En este grupo también se produce un aumento significativo en la vinculación de la formación universitaria con el mercado laboral ( $p=.005$ ).

Tabla 43

Diferencias pretest-postest según evaluación, o no, de la satisfacción del alumnado

	Grupo	Pretest		Postest		t	gl	p	d
		Media	DT	Media	DT				
Capacidad de emprendimiento	1	3.73	.562	3.83	.638	-2.332	136	.021	.199
	2	3.78	.638	3.93	.613	-4.581	239	<.001	.295
Capacidad interrelacional	1	3.52	.707	3.62	.722	-2.034	136	.044	.173
	2	3.46	.816	3.63	.772	-4.125	239	.000	.266
Capacidad intercultural	1	3.22	.692	3.29	.662	-1.457	136	.147	.124
	2	3.28	.650	3.32	.646	-1.072	239	.285	.069
Habilidades de <i>networking</i>	1	3.71	.616	3.80	.601	-1.884	136	.062	.162
	2	3.97	.601	4.02	.607	-1.398	239	.163	.090
Capacidad de análisis y síntesis	1	3.58	.580	3.74	.645	-3.146	136	.002	.268
	2	3.61	.624	3.82	.647	-4.692	239	<.001	.302

	Grupo	Pretest		Posttest		t	gl	p	d
		Media	DT	Media	DT				
Vinculación de la formación universitaria con el mercado laboral	1	3.19	.532	3.34	.841	-1.291	44	.203	-.191
	2	3.43	.683	3.55	.691	-2.834	159	.005	-.224

Nota. Grupo 1: no se evalúa la satisfacción del alumnado; Grupo 2: sí se evalúa la satisfacción del alumnado

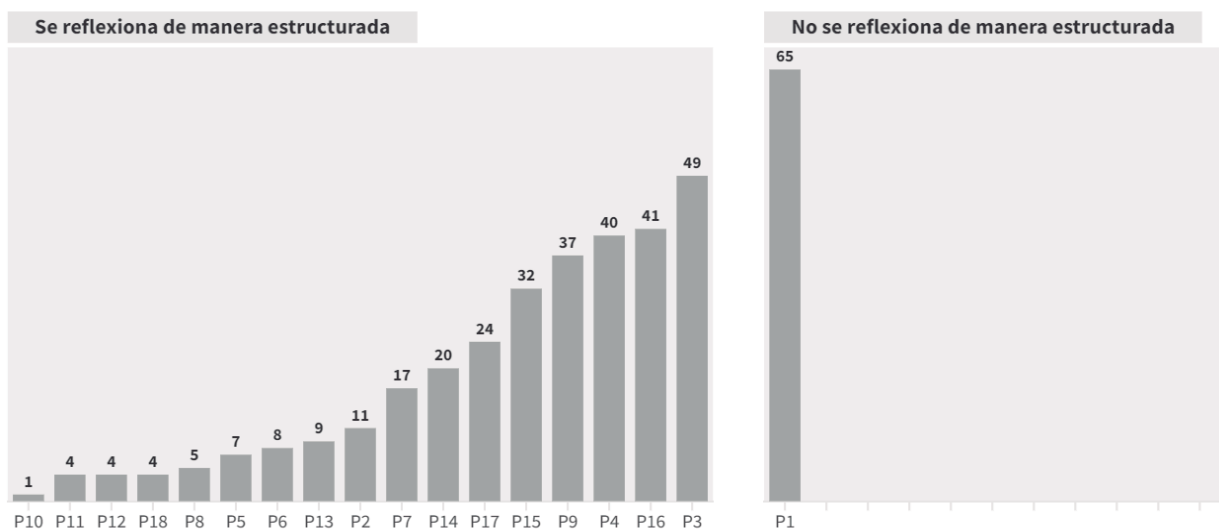
### 5.3.4. Reflexión en el proyecto

#### 5.3.4.1. Presencia de reflexión estructurada

De las 18 propuestas de ApS evaluadas, una no incluye fases o etapas de reflexión estructurada en su planificación (Figura 34). Al comparar en el pretest al alumnado según este criterio de calidad, observamos que el de ese proyecto partió con una puntuación significativamente mayor en las habilidades de *networking* [ $t(378)=3.305$ ,  $p=.001$ ,  $d=.441$ ] y en la vinculación de la formación universitaria con el mercado laboral [ $t(244)=3.603$ ,  $p<.001$ ,  $d=.532$ ].

FIGURA 34

Distribución de los proyectos según la presencia de reflexión estructurada



Al estudiar la evolución del alumnado del proyecto en el que no se reflexionaba de manera estructurada (Tabla 44), encontramos que el único cambio significativo se daba en relación con las habilidades de *networking*. De hecho, reportaron una disminución perceptiva a propósito de tal competencia. Lo que puede explicarse considerando la alta puntuación en el pretest ya señalada. Por otro lado, cuando sí hubo reflexión se constata un progreso altamente significativo en todas las competencias.

Tabla 44

*Diferencias pretest-postest según la presencia de reflexión estructurada*

	Grupo	Pretest		Postest		t	gl	p	d
		Media	DT	Media	DT				
Capacidad de emprendimiento	1	3.75	.626	3.83	.621	-1.382	67	.172	-.167
	2	3.76	.902	3.91	.851	-4.940	308	<.001	-.281
Capacidad interrelacional	1	3.39	.669	3.51	.671	-1.702	67	.093	-.205
	2	3.50	.631	3.65	.662	-4.213	308	<.001	-.239
Capacidad intercultural	1	3.28	.663	3.25	.671	.385	67	.701	.046
	2	3.25	.608	3.32	.623	-2.215	308	.028	-.126
Habilidades de <i>networking</i>	1	4.10	.747	3.89	.729	2.737	67	.008	.330
	2	3.83	.665	3.95	.647	-4.127	308	<.001	-.235
Capacidad de análisis y síntesis	1	3.57	.605	3.73	.602	-1.840	67	.070	-.222
	2	3.61	.596	3.80	.640	-5.415	308	<.001	-.308
Vinculación de la formación universitaria con el mercado laboral	1	3.64	.629	3.68	.603	-.581	58	.564	-.076
	2	3.27	.644	3.43	.765	-3.156	145	.002	-.261

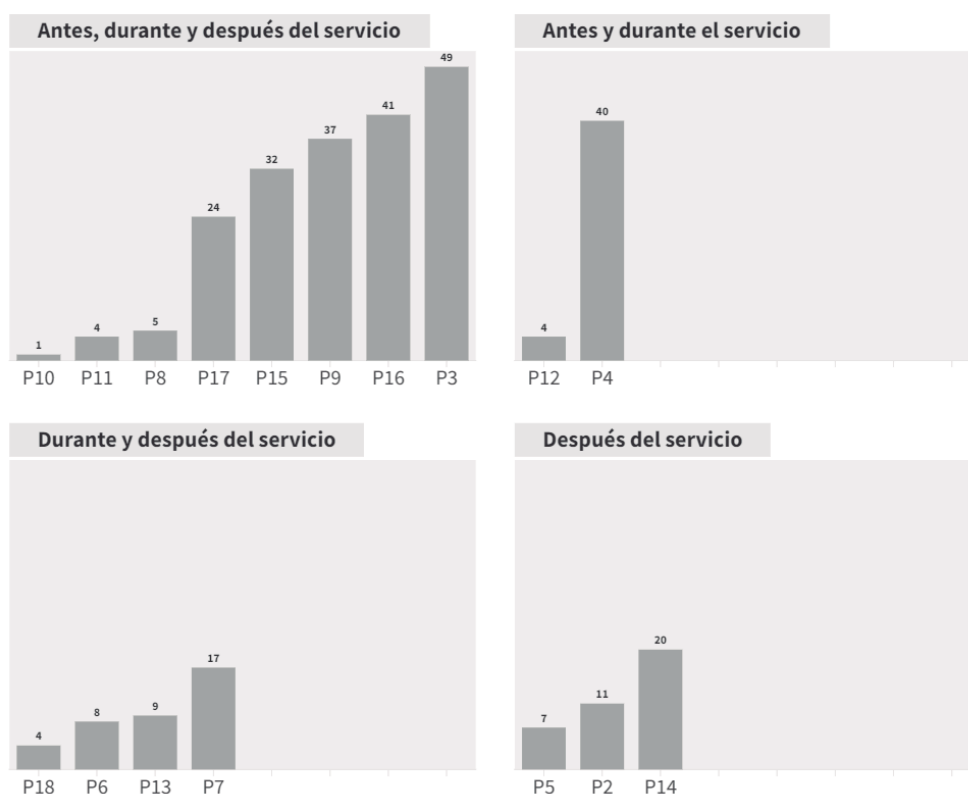
*Nota.* Grupo 1: No existen momentos de reflexión estructurada; Grupo 2: Sí existen momentos de reflexión estructurada

#### 5.3.4.2. Momentos para la reflexión

En relación con el momento en el que tenía lugar la reflexión (Figura 35), en el pretest hay diferencias significativas en la capacidad de emprendimiento [ $F(3,308)=2.705$ ,  $p=.046$ ,  $\eta^2=.026$ ], habilidades de *networking* [ $F(3,308)=4.745$ ,  $p=.003$ ,  $\eta^2=.044$ ], capacidad de análisis y síntesis [ $F(3,308)=5.224$ ,  $p=.002$ ,  $\eta^2=.048$ ] y en la vinculación de la formación con el mercado laboral [ $F(3,181)=6.571$ ,  $p<.001$ ,  $\eta^2=.098$ ]. Las pruebas posthoc no arrojaron diferencias por parejas en la capacidad de emprendimiento (algo justificable pues la significación era baja en este caso). En las habilidades de *networking* y en la vinculación de la formación con el mercado laboral, el alumnado partía con una más alta percepción en la competencia si la reflexión acontecía de forma continua. Por último, en la capacidad de análisis y síntesis, los que hicieron reflexión antes y después del servicio, arrancaban con una puntuación significativamente más alta.

Figura 35

Distribución de los proyectos según los momentos en los que se realiza la reflexión



Pasando a las comparaciones pretest-postest, lo que se comprueba es que solo se registran diferencias significativas si la reflexión se realiza a lo largo de todo el proceso, es decir, antes, durante y tras su implementación (Tabla 45). En estas experiencias se observó un aumento en todas las competencias, a excepción de la intercultural.

Esta mejora contrasta con los casos en los que la reflexión se lleva a cabo de manera más restringida: antes y durante; durante y después; o únicamente tras su finalización. En tales casos, no se registraron diferencias significativas en las competencias, y ello a pesar de haberse dado un incremento en las puntuaciones, al menos bajo una óptica descriptiva.

Tabla 45

Diferencias pretest-postest según los momentos en los que se realiza la reflexión

	Grupo	Pretest		Postest		t	gl	p	d
		Media	DT	Media	DT				
Capacidad de emprendimiento	1	3.51	.620	3.61	.686	-1.438	41	.158	-.220
	2	3.79	.595	3.96	.569	-4.541	192	<.001	-.326
	3	3.77	.711	3.86	.751	-0.862	37	.394	-.138
	4	3.86	.492	3.98	.605	-1.547	35	.131	-.255

	Grupo	Pretest		Posttest		t	gl	p	d
		Media	DT	Media	DT				
Capacidad interrelacional	1	3.43	.664	3.51	.752	-0.944	41	.351	-.144
	2	3.46	.742	3.65	.692	-4.089	192	<.001	-.294
	3	3.75	.796	3.83	.872	-0.911	37	.368	-.146
	4	3.53	.794	3.63	.729	-0.807	35	.425	-.133
Capacidad intercultural	1	3.13	.710	3.18	.645	-0.613	41	.544	-.094
	2	3.29	.635	3.35	.617	-1.708	192	.089	-.123
	3	3.20	.864	3.28	.808	-0.813	37	.422	-.131
	4	3.27	.529	3.36	.625	-0.975	35	.336	-.161
Habilidades de <i>networking</i>	1	3.56	.689	3.58	.659	-0.292	41	.772	-.045
	2	3.90	.565	4.04	.549	-3.706	192	<.001	-.267
	3	3.71	.690	3.88	.691	-1.533	37	.134	-.246
	4	3.86	.537	3.97	.554	-1.276	35	.210	-.210
Capacidad de análisis y síntesis	1	3.47	.588	3.59	.683	-1.451	41	.154	-.222
	2	3.55	.571	3.79	.601	-5.239	192	<.001	-.376
	3	3.88	.711	4.05	.705	-1.506	37	.141	-.242
	4	3.81	.482	3.85	.664	-0.452	35	.654	-.075
Vinculación de la formación universitaria con el mercado laboral	1	-	-	-	-	-	-	-	-
	2	3.41	.634	3.55	.704	-2.676	89	.009	-.282
	3	2.95	.620	3.10	.787	-.714	20	.483	-.153
	4	3.12	.601	3.33	.858	-1.970	33	.057	-.334

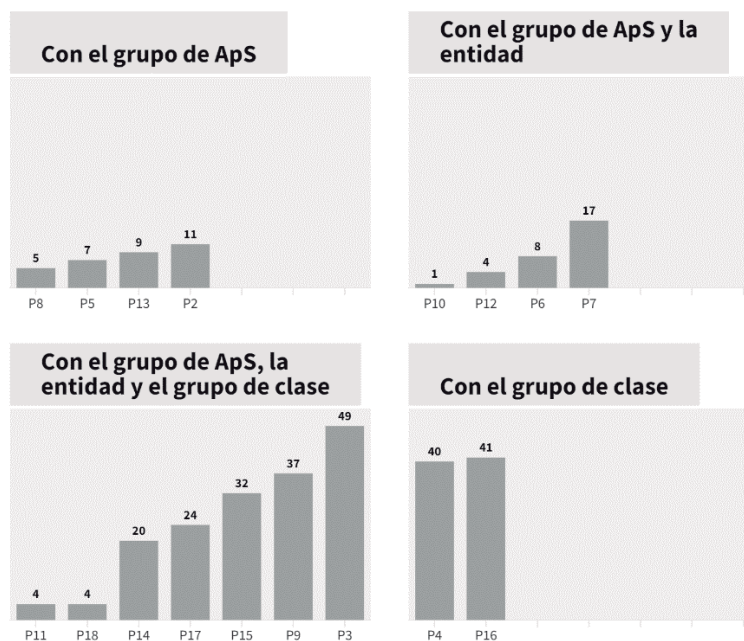
Nota. Grupo 1: antes y durante; Grupo 2: antes, durante y después; Grupo 3: durante y después; Grupo 4: solo después

#### 5.3.4.3. Participantes en la reflexión

Respecto de los participantes en la reflexión (Figura 36), en el pretest encontramos diferencias significativas en las habilidades de *networking* [ $F(3,308)=6.002$ ,  $p<.001$ ,  $\eta^2=.055$ ], en la capacidad de análisis y síntesis [ $F(3,308)=6.744$ ,  $p<.001$ ,  $\eta^2=.062$ ] y en la vinculación de la formación con el mercado laboral. En el primer y último caso la reflexión abarcaba a todos los agentes involucrados (grupo de trabajo de ApS, miembros de la entidad/organización, la clase en general) donde los alumnos puntuaban más alto antes de comenzar. En el segundo caso, las puntuaciones más bajas las tenían los participantes en proyectos donde solo se reflexionaba en el grupo de clase.

Figura 36

Distribución de los proyectos según los participantes en la reflexión



Los resultados indican que los mayores incrementos ocurrían cuando la reflexión se asociaba a un mayor número de agentes involucrados (grupo ApS, entidad y grupo de clase). En segundo lugar, una reflexión realizada con todo el grupo muestra un aumento, aunque modesto, en la capacidad interrelacional y en la capacidad de análisis y síntesis (Tabla 46). No obstante, en este último caso las bajas puntuaciones en el pretest pueden justificar esta significatividad.

Tabla 46

Diferencias pretest-postest según los participantes en las actividades de reflexión

	Grupo	Pretest		Postest		t	gl	p	d
		Media	DT	Media	DT				
Capacidad de emprendimiento	1	3.63	.541	3.73	.593	-1.819	78	.073	-.204
	2	3.74	.672	3.81	.798	-0.910	35	.369	-.150
	3	3.83	.625	4.00	.585	-4.432	168	<.001	-.340
	4	3.75	.567	3.90	.589	-1.409	24	.172	-.277
Capacidad interrelacional	1	3.36	.644	3.49	.642	-2.092	78	.040	-.234
	2	3.69	.818	3.66	.973	0.276	35	.784	.046
	3	3.52	.785	3.73	.711	-4.067	168	<.001	-.312
	4	3.52	.646	3.59	.669	-0.603	24	.552	-.119
Capacidad intercultural	1	3.18	.688	3.24	.602	-1.086	78	.281	-.122
	2	3.23	.787	3.24	.833	-0.125	35	.901	-.021
	3	3.30	.628	3.39	.634	-2.219	168	.028	-.170
	4	3.18	.667	3.19	.546	-0.106	24	.916	-.021

	Grupo	Pretest		Postest		t	gl	p	d
		Media	DT	Media	DT				
Habilidades de <i>networking</i>	1	3.66	.617	3.74	.568	-1.415	78	.161	-.159
	2	3.59	.700	3.72	.701	-1.190	35	.242	-.196
	3	3.94	.561	4.08	.563	-3.497	168	<.001	-.268
	4	3.89	.533	4.04	.564	-1.438	24	.163	-.283
Capacidad de análisis y síntesis	1	3.37	.528	3.56	.612	-2.670	78	.009	-.299
	2	3.87	.648	3.89	.766	-0.158	35	.875	-.026
	3	3.64	.576	3.87	.603	-4.546	168	<.001	-.349
	4	3.68	.644	3.96	.628	-1.937	24	.065	-.381
Vinculación de la formación universitaria con el mercado laboral	1	-	-	-	-	-	-	-	-
	2	2.89	.534	2.88	.871	.061	18	.952	.014
	3	3.35	.635	3.52	.758	-3.055	105	.003	-.298
	4	3.16	.682	3.52	.539	-2.817	20	.011	-.630

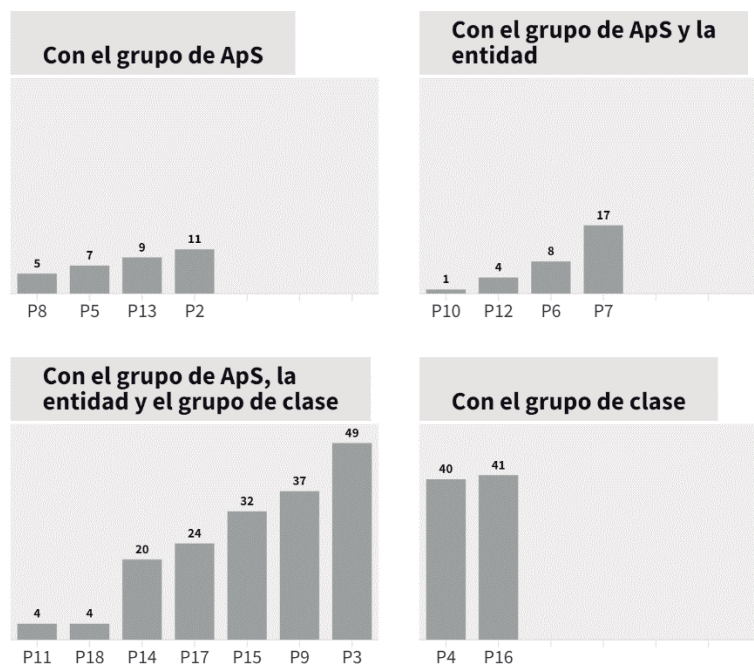
*Nota.* Grupo 1: solo en clase; Grupo 2: grupo ApS y entidad; Grupo 3: grupo ApS, entidad y en clase; Grupo 4: solo grupo ApS

#### 5.3.4.4. Objetivos de la reflexión

Como cabía esperar, las actividades de reflexión perseguían objetivos distintos según cada proyecto (Figura 37). En el pretest habían diferencias en las habilidades de *networking*, [ $F(3,308)=4.637$ ,  $p=.003$ ,  $\eta^2=.044$ ] y en la vinculación de la formación universitaria con el mercado laboral [ $F(3,181)=6.149$ ,  $p<.001$ ,  $\eta^2=.092$ ]. Los que dedicaron las sesiones a detectar problemas y relacionar contenidos fueron los que puntuaron significativamente por debajo del resto.

Figura 37

Distribución de los proyectos según los objetivos de la reflexión



Puede afirmarse que, tras los proyectos, los mejores resultados ocurrieron principalmente cuando las sesiones de reflexión se orientaron al mayor número de temáticas (Tabla 47). En estos casos, el alumnado experimentó un incremento de todas las competencias excepto en la de análisis y síntesis. Se encontraron también beneficios en los proyectos más centrados en el desarrollo de actitudes y valores, lo que se explicaría por las bajas puntuaciones, ya mencionadas, en el pretest.

Tabla 47

Diferencias pretest-postest según los objetivos de la reflexión

	Grupo	Pretest		Postest		t	gl	p	d
		Media	DT	Media	DT				
Capacidad de emprendimiento	1	3.79	.590	3.90	.628	-2.787	154	.006	-.223
	2	3.62	.613	3.75	.637	-2.022	48	.049	-.287
	3	3.97	.614	4.13	.682	-1.420	26	.168	-.269
	4	3.76	.617	3.97	.502	-3.535	73	<.001	-.409
Capacidad interrelacional	1	3.53	.761	3.67	.736	-2.727	154	.007	-.219
	2	3.45	.741	3.61	.679	-2.149	48	.037	-.305
	3	3.73	.811	3.85	.818	-.860	26	.398	-.163
	4	3.41	.696	3.62	.667	-2.929	73	.005	-.339
Capacidad intercultural	1	3.27	.687	3.36	.664	-1.910	154	.058	-.153
	2	3.15	.645	3.26	.568	-1.866	48	.068	-.265
	3	3.24	.634	3.42	.710	-1.399	26	.174	-.265
	4	3.28	.650	3.29	.610	-.181	73	.857	-.021

	Grupo	Pretest		Postest		t	gl	p	d
		Media	DT	Media	DT				
Habilidades de <i>networking</i>	1	3.80	.605	3.95	.583	-3.467	154	<.001	-.279
	2	3.64	.641	3.74	.617	-1.943	48	.058	-.275
	3	4.01	.581	4.11	.577	-.820	26	.420	-.156
	4	3.98	.524	4.07	.571	-1.568	73	.121	-.181
Capacidad de análisis y síntesis	1	3.58	.617	3.78	.642	-3.739	154	<.001	-.300
	2	3.60	.568	3.69	.611	-1.156	48	.253	-.164
	3	3.81	.522	3.96	.664	-1.396	26	.175	-.265
	4	3.62	.572	3.91	.581	-3.866	73	<.001	-.447
Vinculación de la formación universitaria con el mercado laboral	1	3.45	.651	3.60	.790	-1.216	40	.231	-.190
	2	2.86	.497	3.00	.655	-1.368	11	.199	-.381
	3	3.02	.540	3.27	.918	-1.543	24	.136	-.309
	4	3.34	.651	3.47	.679	-2.623	67	.011	-.316

*Nota.* Grupo 1: a todas las opciones propuestas; Grupo 2: detectar problemas y relacionar contenidos; Grupo 3: relacionar contenidos, analizar problemas, aprendizajes y compartir sensaciones; Grupo 4: desarrollar actitudes y valores

### 5.3.5. Comparación según la Escala de criterios de calidad en ApS

Para finalizar el análisis según las características de las experiencias, veremos las dimensiones de la escala que mide los distintos criterios de calidad. Para llevar a cabo las comparaciones pertinentes, hemos clasificado los proyectos siguiendo un método similar al propuesto por Billig et al. (2005):

- Se ha calculado la mediana para cada uno de los factores de la escala, utilizando para dicho cálculo la muestra de 107 proyectos a nivel nacional.
- En función de los valores obtenidos, para cada factor se ha categorizado como de “baja calidad” a los proyectos que puntúan por debajo de este corte, y de “alta calidad” a los que lo superan (Tabla 48).

Tabla 48

*Clasificación de la calidad de los proyectos según los factores de la Escala de criterios de calidad en ApS*

Factor	Baja calidad	Alta calidad
Gestión y planificación del proyecto	≤4.00	>4.00
Impacto significativo	≤4.00	>4.00
Participación de la entidad socio comunitaria	≤3.33	>3.33
Formación y capacitación	≤4.00	>4.00
Participación del alumnado	≤3.60	>3.60

*Nota.* Los valores de corte corresponden a la mediana de cada factor, considerando los 107 proyectos de ApS evaluados a nivel nacional.

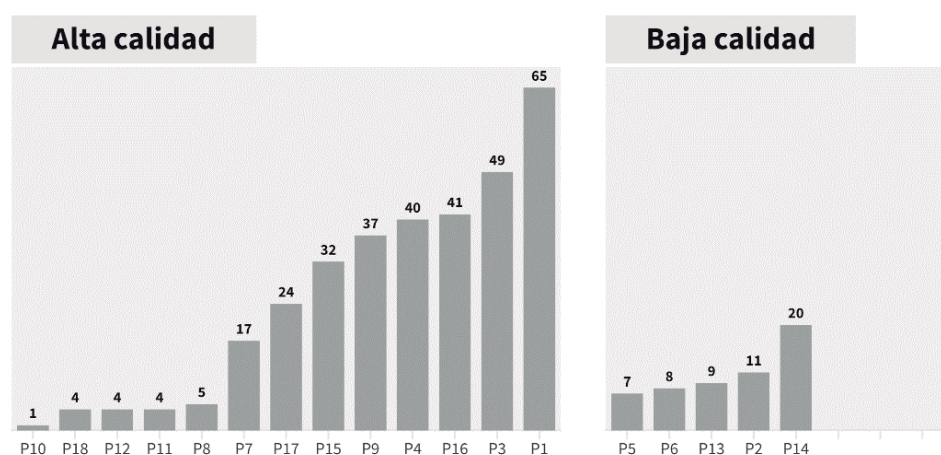
Tras realizar este procedimiento, nuestro objetivo es examinar cada uno de los factores de la escala en los 18 proyectos de la USC y la UDC, y explorar si existen diferencias significativas según estas clasificaciones.

### 5.3.5.1. Gestión y planificación del proyecto de ApS

Comenzando por el factor relativo a la gestión y planificación (Figura 38), en el pretest únicamente encontramos diferencias significativas en la capacidad de análisis y síntesis [ $t(378)=2.870$ ,  $p<.004$ ,  $d=.418$ ], y en la vinculación de la formación universitaria con el mercado laboral [ $t(244)=-4.290$ ,  $p<.001$ ,  $d=.646$ ].

Figura 38

*Distribución de los proyectos según la puntuación del factor "Gestión y planificación del proyecto"*



En las pruebas intragrupos los proyectos que obtienen una mayor puntuación en este factor revelan diferencias significativas en la capacidad de emprendimiento ( $p<.001$ ), la interrelacional ( $p<.001$ ) y la de análisis y síntesis ( $p<.001$ ) (Tabla 49). En el caso de ser de baja calidad se produce esta significación únicamente en la primera de ellas ( $p=.039$ ).

Tabla 49

*Diferencias pretest-postest según la puntuación del factor "Gestión y planificación del proyecto"*

	Grupo	Pretest		Postest		t	gl	p	d
		Media	DT	Media	DT				
Capacidad de emprendimiento	1	3.86	.609	4.01	.635	-2.113	52	.039	-.288
	2	3.74	.611	3.87	.620	-4.604	323	<.001	-.255
Capacidad interrelacional	1	3.57	.802	3.69	.783	-1.365	52	.178	-.186
	2	3.47	.774	3.62	.749	-4.345	323	<.001	-.241
Capacidad intercultural	1	3.20	.630	3.32	.649	-1.537	52	.130	-.210
	2	3.27	.672	3.31	.653	-1.265	323	.207	-.070
Habilidades de networking	1	3.91	.570	4.06	.558	-1.892	52	.064	-.258
	2	3.87	.626	3.92	.621	-1.653	323	.099	-.092



	Grupo	Pretest		Posttest		t	gl	p	d
		Media	DT	Media	DT				
Capacidad de análisis y síntesis	1	3.83	.571	3.98	.658	-1.678	52	.099	-.229
	2	3.56	.606	3.76	.640	-5.411	323	<.001	-.300
Vinculación de la formación universitaria con el mercado laboral	1	3.04	.614	3.30	.792	-2.835	50	.007	-.397
	2	3.49	.636	3.57	.697	-1.755	153	.081	-.141

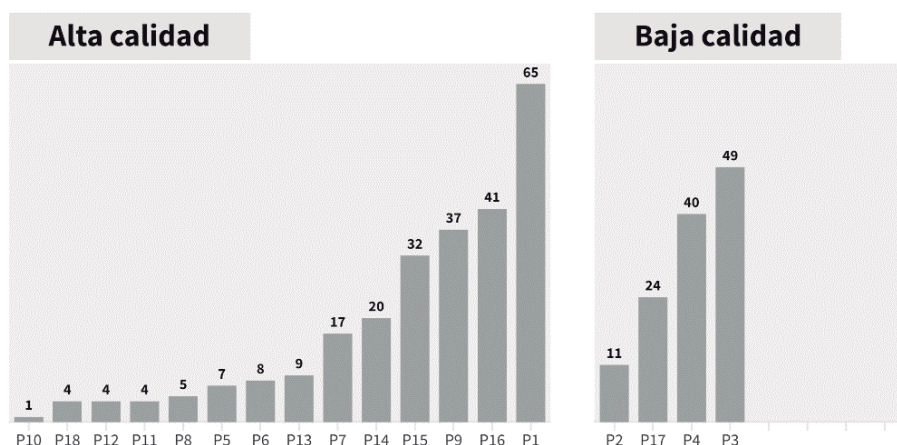
Nota. Grupo 1: baja calidad; Grupo 2: alta calidad

### 5.3.5.2. Impacto significativo

Atendiendo al factor de impacto significativo (Figura 39), lo primero a destacar es que no se observan diferencias significativas en el pretest entre los grupos.

Figura 39

Distribución de los proyectos según la puntuación del factor "Impacto significativo"



En ambos casos, la alta o baja significación del trabajo no parece repercutir en mayores o menores beneficios para el alumnado. Se observan mejoras en ambos grupos en la capacidad de emprendimiento, la interrelacional y la de análisis y síntesis (Tabla 50).

Tabla 50

Diferencias pretest-posttest según la puntuación del factor "Impacto significativo"

	Grupo	Pretest		Posttest		t	gl	p	d
		Media	DT	Media	DT				
Capacidad de emprendimiento	1	3.68	.597	3.85	.550	-3.931	120	<.001	.356
	2	3.80	.615	3.91	.655	-3.487	255	.001	.218
Capacidad interrelacional	1	3.41	.674	3.58	.669	-3.278	120	.001	.297
	2	3.51	.821	3.65	.791	-3.305	255	.001	.206
Capacidad intercultural	1	3.22	.668	3.27	.602	-1.159	120	.249	.105
	2	3.28	.665	3.33	.674	-1.356	255	.176	.085

	Grupo	Pretest		Postest		t	gl	p	d
		Media	DT	Media	DT				
Habilidades de <i>networking</i>	1	3.84	.592	3.91	.621	-1.588	120	.115	.144
	2	3.89	.631	3.96	.610	-1.678	255	.095	.105
Capacidad de análisis y síntesis	1	3.60	.561	3.84	.602	-4.329	120	<.001	.392
	2	3.60	.630	3.76	.666	-3.941	255	<.001	.246
Vinculación de la formación universitaria con el mercado laboral	1	3.37	.614	3.52	.655	-3.208	77	.002	.363
	2	3.38	.688	3.49	.774	-1.820	126	.071	.162

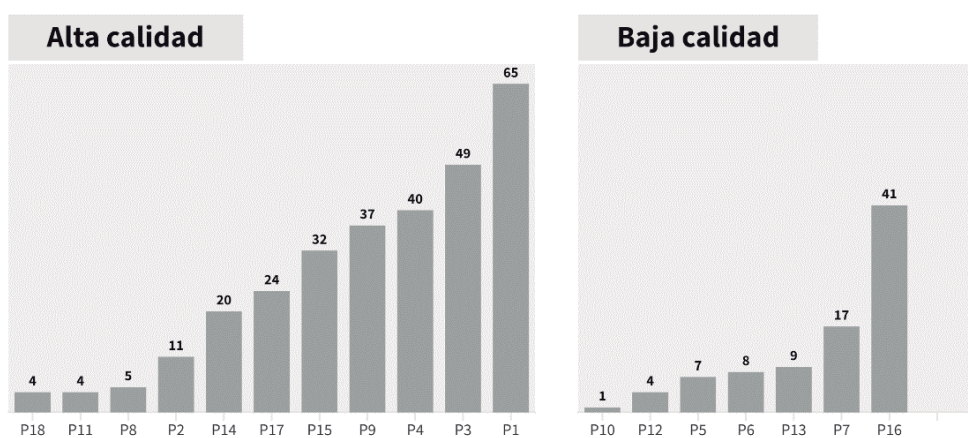
Nota. Grupo 1: baja calidad; Grupo 2: alta calidad

### 5.3.5.3. Formación y capacitación

Atendiendo a la dimensión de formación y participación (Figura 40), en el pretest se observan diferencias en las habilidades de *networking* [ $t(378)=-2.905$ ,  $p<.001$ ,  $d=.355$ ] y en la vinculación de la formación universitaria con el mercado laboral [ $t(244)=-4.196$ ,  $p<.001$ ,  $d=.755$ ], donde los y las estudiantes en proyectos más atentos a este factor puntuaban significativamente más alto al inicio.

Figura 40

Distribución de los proyectos según la puntuación del factor "Formación y capacitación"



Se produce una mejora en la percepción de las competencias de aquellos que participaron en un proyecto donde la formación y capacitación del estudiantado era alta (Tabla 51). La única competencia en la que no se observó tal incremento fue en las habilidades de *networking*, justificable por las altas puntuaciones de partida. En cualquier caso, sí que se observó un incremento en esta competencia cuando se prestaba menos atención a la formación ( $p=.032$ ), así como en la capacidad de análisis y síntesis ( $p=.027$ ), con un menor tamaño del

Tabla 51

Diferencias pretest-postest según la puntuación del factor "formación y capacitación"

	Grupo	Pretest		Postest		t	gl	p	d
		Media	DT	Media	DT				
Capacidad de emprendimiento	1	3.74	.594	3.83	.679	-1.715	86	.090	-.183
	2	3.77	.617	3.91	.606	-4.875	289	<.001	-.286
Capacidad interrelacional	1	3.49	.740	3.56	.791	-1.148	86	.254	-.123
	2	3.48	.790	3.65	.742	-4.516	289	<.001	-.265
Capacidad intercultural	1	3.23	.728	3.23	.706	-.046	86	.964	-.005
	2	3.27	.647	3.33	.633	-2.005	289	.046	-.118
Habilidades de <i>networking</i>	1	3.70	.634	3.84	.604	-2.182	86	.032	-.234
	2	3.93	.605	3.97	.613	-1.317	289	.189	-.077
Capacidad de análisis y síntesis	1	3.57	.665	3.73	.719	-2.251	86	.027	-.241
	2	3.61	.591	3.81	.623	-5.211	289	<.001	-.306
Vinculación de la formación universitaria con el mercado laboral	1	2.91	.638	3.00	.745	-.583	29	.565	-.106
	2	3.46	.631	3.59	.693	-3.230	174	.001	-.244

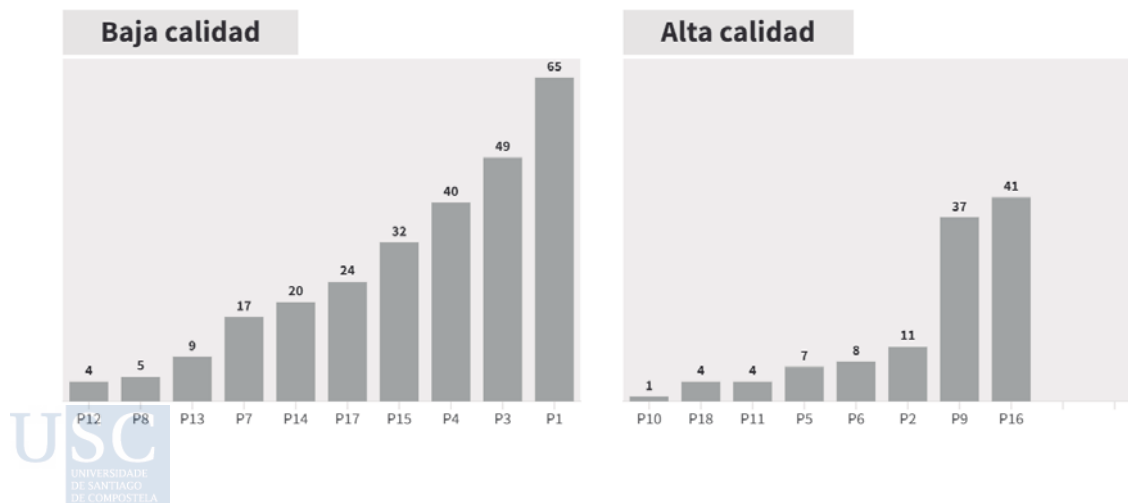
Nota. Grupo 1: baja calidad; Grupo 2: alta calidad.

### 5.3.5.4. Participación del alumnado

En lo relativo a la participación del alumnado (Figura 41), solo encontramos diferencias en el pretest a propósito de la capacidad de emprendimiento [ $t(378)=-2.148, p=.032, d=.241$ ], siendo en los proyectos con más participación donde los y las estudiantes puntuaron significativamente por encima.

Figura 41

Distribución de los proyectos según la puntuación del factor "participación del alumnado"



Al concluir las experiencias, en ambos grupos se observó un incremento significativo de la capacidad de emprendimiento, la interrelacional y la de análisis y síntesis, así como de la valoración de la conexión entre la formación universitaria con el mercado laboral (Tabla 52). Además, fue el alumnado que tuvo un rol más activo el que vio incrementadas sus habilidades de *networking* ( $p=.009$ ).

Tabla 52

*Diferencias pretest-posttest según la puntuación del factor "participación del alumnado"*

	Grupo	Pretest		Posttest		t	gl	p	d
		Media	DT	Media	DT				
Capacidad de emprendimiento	1	3.72	.634	3.85	.641	-4.438	264	<.001	-.272
	2	3.86	.544	3.98	.572	-2.477	111	.015	-.233
Capacidad interrelacional	1	3.49	.776	3.63	.762	-3.700	264	<.001	-.227
	2	3.46	.785	3.62	.736	-2.628	111	.010	-.248
Capacidad intercultural	1	3.25	.680	3.30	.657	-1.425	264	.155	-.087
	2	3.29	.633	3.34	.639	-1.019	111	.311	-.096
Habilidades de <i>networking</i>	1	3.88	.644	3.91	.645	-0.923	264	.357	-.057
	2	3.86	.553	4.00	.527	-2.666	111	.009	-.252
Capacidad de análisis y síntesis	1	3.60	.621	3.80	.638	-4.817	264	<.001	-.295
	2	3.59	.578	3.77	.667	-2.946	111	.004	-.277
Vinculación de la formación universitaria con el mercado laboral	1	3.39	.672	3.50	.711	-2.302	161	.023	-.181
	2	3.33	.613	3.52	.804	-2.198	42	.033	-.335

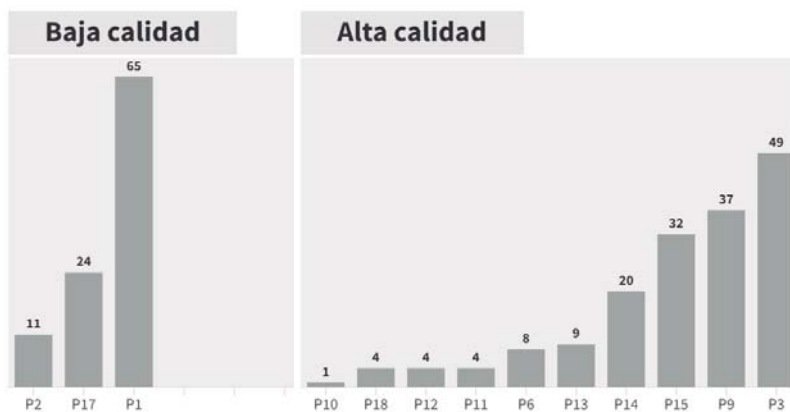
*Nota.* Grupo 1: baja calidad; Grupo 2: alta calidad.

### 5.3.5.5. Participación de la entidad sociocomunitaria

Por último, fijamos nuestra mirada en el factor referido a la participación de la entidad u organización sociocomunitaria (Figura 42), considerando únicamente los proyectos donde existía este agente. Es posible suponer que ambos grupos parten en igualdad de condiciones en las competencias percibidas. Esto es así ya que las pruebas t de Student únicamente reportan diferencias significativas en pretest en el factor de vinculación de la formación universitaria con el mercado laboral, con un alto tamaño del efecto [ $t(214)=6.018$ ,  $p<.001$ ,  $d=.823$ ].

Figura 42

Distribución de los proyectos según la puntuación del factor "participación de la organización o entidad sociocomunitaria"



Una vez cerrado el servicio, se observa un incremento común en las habilidades de *networking* y en la capacidad de análisis y síntesis (Tabla 53). Además, el estudiantado participante en experiencias de alta calidad en esta dimensión experimentó un aumento en la capacidad de emprendimiento ( $p < .001$ ), interrelacional ( $p < .001$ ) e intercultural ( $p = .016$ ). Este grupo también mostró un aumento en la vinculación de la formación universitaria con el mercado laboral ( $p < .001$ ), algo que puede no ser discriminante por las diferencias mencionadas en el pretest, más aun teniendo en cuenta los indicios de significación en los proyectos de baja calidad ( $p = .056$ ).

Tabla 53

Diferencias pretest-postest según la puntuación del factor "participación de la entidad sociocomunitaria"

	Grupo	Pretest		Postest		t	gl	p	d
		Media	DT	Media	DT				
Capacidad de emprendimiento	1	3.76	.592	3.85	.571	-1.882	101	.063	-.186
	2	3.82	.657	4.00	.633	-4.482	166	<.001	-.346
Capacidad interrelacional	1	3.36	.835	3.46	.782	-1.596	101	.114	-.157
	2	3.54	.788	3.76	.752	-4.099	166	<.001	-.316
Capacidad intercultural	1	3.32	.656	3.27	.635	0.846	101	.400	.083
	2	3.25	.645	3.35	.667	-2.432	166	.016	-.188
Habilidades de <i>networking</i>	1	4.04	.592	3.89	.599	2.751	101	.007	.271
	2	3.91	.586	4.09	.597	-4.175	166	<.001	-.322
Capacidad de análisis y síntesis	1	3.63	.603	3.80	.664	-2.661	101	.009	-.262
	2	3.65	.620	3.88	.631	-4.364	166	<.001	-.337
Vinculación de la formación universitaria con el mercado laboral	1	3.70	.592	3.80	.585	-1.939	90	.056	-.203
	2	3.14	.592	3.34	.721	-3.332	100	<.001	-.332

Nota. Grupo 1: baja calidad; Grupo 2: alta calidad



### 5.3.6. Clasificación de la calidad de los proyectos

Al culminar las comparaciones entre los proyectos evaluados, y tratando de sintetizar los resultados obtenidos, se sugiere una clasificación de los indicadores de calidad que se han mostrado más ventajosos para el estudiantado. Es la razón de ser de la Tabla 54, asignando puntajes de manera descriptiva a cada una de las características de los proyectos, basándonos en los beneficios observados en las competencias transversales de los y las estudiantes. Para evaluar estos criterios, adoptamos las siguientes directrices:

- Se adjudicaron tres categorías de puntajes:
  - 0, si la característica no reportó avances en los/as estudiantes, o si estos no experimentaron mejoras de tanta magnitud o relevancia como con otras alternativas.
  - 0.5, si los beneficios proporcionados por la característica son menores que en otros casos, aunque las diferencias son apenas perceptibles.
  - 1, si la característica otorgó el mayor beneficio comparado con todas las opciones posibles.
- En casos donde no existen diferencias perceptibles en la eficacia de distintas características, se asignó el mismo puntaje.
- Se tomó en cuenta la presencia de diferencias significativas en el pretest, evaluando si el nivel inicial de los/as estudiantes en ciertas características era más bajo (lo que implicaría un mayor margen de mejora) o más alto (situación en la que podría ser más difícil detectar un avance significativo).

Llevamos a cabo este ejercicio con dos objetivos principales: por un lado, reforzar la correlación entre los componentes evaluados y los resultados emergentes; y por otro, facilitar la comprensión de cómo nuestra selección de indicadores de calidad impulsa la ejecución de proyectos con un grado superior de beneficios. Estos aspectos se analizarán con más detalle en la sección correspondiente a la discusión de los resultados.

Tabla 54

Resumen de los análisis de los proyectos y calificación de los criterios de calidad

		Factor (competencia)					P
		1	2	3	4	5	
<b>C1. Numero de ediciones</b>							
	Una edición					*	0
	Entre dos y tres ediciones	*	*			**	.5
	Más de tres ediciones	***	***	*	***	***	1
<b>C2. Tipo de participación</b>							
	Obligatoria	**	*			***	.5
	Optativa	***	***		***	***	1
<b>C3. Difusión del proyecto</b>							
	Congresos, publicación de artículos, libros	*	*			***	.5
	Web, prensa, concursos	***	***			***	1
<b>C4. Duración del proyecto</b>							
	10 horas o menos					*	0
	entre 11 y 20 horas					*	0
	Entre 21 y 40 horas	***	***	**	***	***	1
	más de 40 horas						0
<b>C5. Existencia de organización/entidad sociocomunitaria</b>							
	No	*			*	*	0
	Sí	***	***			***	1
<b>C6. Presencia de momentos de reflexión estructurada</b>							
	No				**		0
	Sí	***	***	*	***	***	1
<b>C7. Momentos en los que se realiza la reflexión</b>							
	Antes y durante						0
	Antes, durante y después	***	***		***	***	1
	Durante y después						0
	Solo después						0
<b>C8. Participantes en la reflexión</b>							
	Solo en clase		*			***	0
	Con el grupo de ApS y la entidad						0
	Con el grupo de ApS, la entidad y en el grupo de clase	***	***	*	***	***	1
	Con el grupo de ApS						0
<b>C9. Objetivos de la reflexión</b>							
	A todas las opciones propuestas	***	**		***	***	1
	Detectar problemas y relacionar contenidos	*	*				0
	Relacionar contenidos, analizar problemas, aprendizajes y compartir sensaciones						0
	Desarrollar actitudes y valores	***	**			***	.5
<b>C10. Seguimiento</b>							
	No						0
	Sí	***	***		*	***	1
<b>C11. Método de realización del seguimiento</b>							
	Informe/fotos/reuniones/diario	*	*		*	**	.5
	Portafolios	***	**			***	1
	Fotos/reuniones/portafolios	*	**	*	*	*	.5
	Informe/entrevistas/reuniones					*	0
<b>C12. Método de evaluación</b>							
	Rúbrica/material	*	*	*	*	**	1
	Portafolio/rubrica						0
	Portafolio	*	*			*	0
	Portafolio grupal	***	***		*	***	.5
<b>C13. Retroalimentación</b>							
	No				*	*	0
	Sí	***	***	*	***	***	1

		Factor (competencia)					P
		1	2	3	4	5	
<b>C14. Satisfacción del alumnado</b>							
	No	*	*		*	**	.5
	Sí	***	***		*	***	1
<b>C15. Factor: Gestión y planificación del proyecto de ApS</b>							
	Baja calidad	*				*	0
	Alta calidad	***	***			*	1
<b>C16. Factor: Impacto significativo</b>							
	Baja calidad	***	***			***	1
	Alta calidad	***	***			*	1
<b>C17. Factor: Formación y capacitación</b>							
	Baja calidad				*	*	0
	Alta calidad	***	***	*	*	***	1
<b>C18. Factor: Participación del alumnado</b>							
	Baja calidad	***	***			***	.5
	Alta calidad	***	**		***	**	1
<b>C19. Factor: Participación de la entidad/organización sociocomunitaria</b>							
	Baja calidad				**	**	0
	Alta calidad	***	***	*	***	***	1

Nota.

Factores: 1. capacidad de emprendimiento; 2. capacidad interrelacional; 3. capacidad intercultural; 4. habilidades de *networking*; 5. capacidad de análisis y síntesis.

P: puntuación total del criterio de calidad, atendiendo a los resultados en los cinco factores.

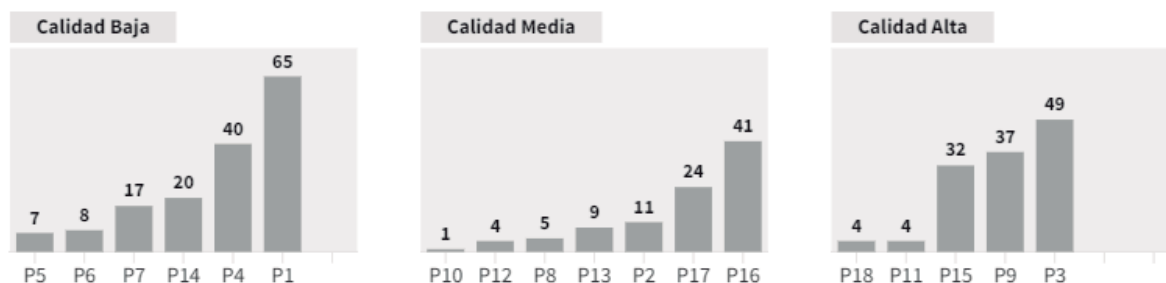
En rojo: puntuaciones en pretest significativamente más altas. En verde: puntuaciones en pretest significativamente más bajas.

\*\*\*:  $p < .001$ ; \*\*:  $p < .01$ ; \*:  $p < .05$

De acuerdo con el sistema de puntuación establecido, cada experiencia evaluada puede alcanzar una calificación máxima de 19 puntos. Para comprobar que las puntuaciones han sido asignadas de manera apropiada – a modo de validación interna – procedimos a clasificar los proyectos de la muestra, otorgándoles la puntuación que les corresponde según sus respectivas características. Posteriormente, formamos tres grupos según la calificación obtenida (Figura 43): 10.5 puntos o menos (proyectos de calidad baja), entre 11 y 14.5 puntos (proyectos de calidad media), y 15 puntos o más (proyectos de calidad alta).

Figura 43

Distribución de los proyectos según sus puntuaciones de calidad



Así, la Tabla 55 representa las puntuaciones asignadas a cada una de las experiencias evaluadas en nuestra investigación. Desde una perspectiva descriptiva, es posible discernir

cómo las experiencias de alta calidad se diferencian del resto por la presencia de determinados elementos: tener más de tres ediciones (C1); durar entre 21 y 40 horas (C4); promover una reflexión continua desde inicio a fin (C7), implicación de todos los participantes en ella (C8), y orientada a una amplia variedad de temáticas (C9); priorizar la formación y capacitación de estudiantes y docentes (C17); y asegurar que el socio colaborador desempeñe un papel relevante (C19).

Tabla 55

*Puntuaciones de los proyectos según la presencia de criterios de calidad*

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	PT		
P1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	9.5	CALIDAD BAJA
P14	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	9.5	
P4	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	10	
P6	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	10.5	
P5	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	10.5	
P7	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	10.5	
P2	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	11	
P8	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	11	
P16	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	11.5	
P10	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	12	
P12	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	12	
P13	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	12	
P17	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	13.5	
P18	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	15	CALIDAD ALTA
P11	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	16	
P15	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	16.5	
P3	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	17.5	
P9	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	18.5	

Nota. En verde: puntuación igual a 1. En amarillo: puntuación igual a 0.5. En blanco: puntuación igual a 0.

Por último, nos interesa conocer, estadísticamente hablando, si la puntuación que hemos asignado es coherente con el desarrollo de competencias transversales en el alumnado. En primer lugar, destacamos que en el pretest no se detectaron diferencias significativas entre los distintos grupos identificados según su calidad. Al concluir las experiencias, podemos confirmar que los proyectos de “alta calidad” son los que se relacionan con mayores beneficios para los y las estudiantes. En estos se observa un aumento altamente significativo en todas las competencias evaluadas, con un tamaño del efecto notablemente superior al resto de los casos.

En los otros dos grupos se producen mejoras únicamente en la capacidad de síntesis, siendo los proyectos de calidad media los que presentan mayor tamaño del efecto (Tabla 56).

Tabla 56

*Diferencias según la puntuación en criterios de calidad*

	Grupo	Pretest		Posttest		t	gl	p	d
		Media	DT	Media	DT				
Capacidad de emprendimiento	1	3.72	.617	3.80	.654	-2.162	156	.032	-.173
	2	3.74	.551	3.87	.596	-2.268	92	.026	-.236
	3	3.81	.643	4.00	.587	-4.369	126	<.001	-.389
Capacidad interrelacional	1	3.52	.829	3.62	.813	-1.916	156	.057	-.153
	2	3.37	.664	3.45	.651	-1.340	92	.184	-.140
	3	3.51	.790	3.77	.717	-4.332	126	<.001	-.386
Capacidad intercultural	1	3.24	.696	3.30	.676	-1.278	156	.203	-.102
	2	3.29	.667	3.23	.608	1.107	92	.271	.115
	3	3.27	.637	3.38	.646	-2.639	126	.009	-.235
Habilidades de <i>networking</i>	1	3.86	.682	3.83	.660	.624	156	.534	.050
	2	3.84	.578	3.89	.526	-.886	92	.378	-.093
	3	3.92	.567	4.11	.578	-4.099	126	<.001	-.365
Capacidad de análisis y síntesis	1	3.65	.621	3.78	.653	-2.594	156	.010	-.208
	2	3.49	.584	3.70	.703	-2.985	92	.004	-.311
	3	3.62	.606	3.87	.587	-4.112	126	<.001	-.366

*Nota.* Grupo 1: proyectos de calidad baja; Grupo 2: proyectos de calidad media; Grupo 3: proyectos de calidad alta.

Cerrando el capítulo, deseamos restituir la relevancia de nuestros descubrimientos, poniendo de manifiesto una correlación significativa entre la calidad de los proyectos y la mejora de las competencias en los y las estudiantes. Esta inferencia avala un marco conceptual que nos animará a adentrarnos en un análisis riguroso y pormenorizado de los resultados obtenidos, favoreciendo una exploración más exhaustiva de las implicaciones y connotaciones inherentes a los datos que hemos podido recoger. Es lo que nos aguarda en las próximas páginas, abordando en profundidad los resultados, indagando sobre su pertinencia y significando los potenciales factores causales, siempre bajo una perspectiva de comparación usando la literatura científica que venga al caso con el rigor suficiente.

#### 5.4. DISCUSIÓN

Es ya el momento de atender a los resultados de nuestra investigación. Lo que queremos no es solo interpretarlos, sino también entablar un diálogo constructivo entre nuestros descubrimientos y otros ajenos, pero en similar línea de trabajo. Este enfoque constituirá el eje

sobre el que consolidar lo obtenido con nuestros datos y, al mismo tiempo, abrir la puerta a nuevas indagaciones. El punto de partida no es otro que el estudio de la efectividad del aprendizaje-servicio en el desarrollo de competencias transversales. Para ello, hemos de apoyarnos en la percepción del alumnado y en las características de los proyectos.

En primer lugar, los resultados arrojan luz sobre cómo la participación de los y las estudiantes en los proyectos de ApS favorece el incremento de estas competencias. Se han identificado aumentos significativos en la capacidad de emprendimiento, y también en las habilidades interpersonales y de trabajo en red. Además, cabe destacar que, aunque todos los y las estudiantes avanzaron en su capacidad de análisis y síntesis, quienes habían participado en proyectos de ApS fueron los que experimentaron un crecimiento mayor.

Contamos con algunas investigaciones cuasiexperimentales que respaldan los beneficios de involucrarse en programas de ApS, formando un corpus de evidencia positiva sobre su eficacia para mejorar el compromiso académico (Rodríguez-Izquierdo, 2020), las habilidades sociales y factores determinantes del rendimiento académico (Mella-Núñez et al., 2021; Santos Rego et al., 2021), e incluso el bienestar emocional (Pong, 2023).

Sin embargo, tal crecimiento generalizado no lo hemos podido certificar en la competencia intercultural, al contrario de las conclusiones de investigadores como Chen et al. (2012) y Alexander-Ruff y Ruff (2021), que sí evidenciaron mejoras en este ámbito. Debemos recordar, no obstante, que nuestros análisis refieren todos los proyectos, y no todos contemplan el trato con personas de distintas culturas, razón por la que es necesario considerar también los elementos propios de cada experiencia, como haremos más adelante.

Pese a ello, lo que hemos encontrado anima, una vez más, a hacer uso de esta metodología en sede universitaria, toda vez que de nuestros datos se derivan bastantes limitaciones de los enfoques pedagógicos más convencionales a la hora de estimular un espectro más amplio de competencias.

Atendiendo al perfil de los y las estudiantes, lo acontecido fue una leve pero significativa mejora en las habilidades de *networking* entre los hombres, mientras que en las mujeres ocurrió en la percepción de sus capacidades interrelacionales. Citando a Darby et al. (2013) y Vergés Bosch et al. (2021), estas ganancias podrían atribuirse a una predisposición de las mujeres hacia las relaciones colaborativas desde el comienzo de los proyectos, iniciándoles con un nivel de

motivación superior al de sus compañeros, lo que, por ende, las hace más proclives a participar en ApS.

Al considerar la edad, notamos que el grupo de 21 a 23 años fue el que obtuvo un mayor provecho, especialmente en el establecimiento de relaciones interpersonales. Este descubrimiento podría deberse a un mayor compromiso o interés de este grupo de edad, más facilidad para aplicar lo aprendido, o a una percepción más madura acerca de la importancia de formar relaciones en pos de objetivos. Es de esperar que el alumnado más veterano conozca mejor las dinámicas universitarias, además de tener una base formativa más sólida. Esto supone un punto de partida ventajoso que podría proporcionarles más tiempo para cultivar relaciones de colaboración. Algo así fue lo que concluyeron Bernacki y Jaeger (2008), remarcando que podrían encontrarse en una etapa de desarrollo que favorece este tipo de aprendizaje.

En nuestro estudio, se beneficiaron más quienes tenían menos de dos años de experiencia laboral, además de quienes no habían participado anteriormente en actividades de servicio impulsadas por la universidad. Ello se alinea con los resultados de Chong (2014), quien afirma que los entornos nuevos y desafiantes pueden impulsar un crecimiento significativo en el aprendizaje y desarrollo personal de los y las estudiantes. En idéntica dirección, Brown y Roodin (2001) argumentan que, sin experiencia en la colaboración o el contacto con los destinatarios, el ApS es más efectivo para dismantelar estereotipos negativos y clarificar la identidad personal.

Por otra parte, el alumnado que había participado previamente en una organización juvenil o entidad de acción voluntaria mejoraba sus competencias, por lo general ya bastante altas. No en vano el voluntariado se ha asociado en la investigación con muchas de las dimensiones que estamos evaluando, caso de la capacidad emprendedora (Glińska-Neweś et al., 2022), la interpersonal (Khasanzyanova, 2017), o la intercultural (Vinickytė et al., 2020). Lo cual podría insinuar que la participación en ApS brinda nuevas oportunidades para practicar y mejorar esas habilidades en otro tipo de contextos.

Pese a la relevancia del perfil, la parte más sustancial de nuestra investigación se ha centrado en determinar si las características de los proyectos median el desarrollo de competencias. A tal efecto, y comenzando por el tipo de participación, se ha revelado una progresión ligeramente superior cuando esta era opcional, algo coherente con trabajos que

abogan por la autonomía del estudiante y su capacidad para involucrarse en el propio diseño de las experiencias (Bridgeland et al., 2008; Regina y Ferrara, 2017).

Sin embargo, no debemos caer en el error de establecer una correlación directa entre la libre elección de participar y la obtención de ganancias, pues incluso cuando es obligatoria pueden conseguirse buenos resultados, tal y como ocurre en el presente estudio y en otros (Folgueiras et al., 2013). En este punto, es oportuna la reflexión de Steinke y Bures (2002), en el sentido de que la atención no debe centrarse en si el estudiante decide participar o no, sino en estructurar adecuadamente la intervención, e integrarla de manera eficiente dentro del currículo académico.

Las experiencias más consolidadas – aquellas que superaban las tres ediciones – fueron las que mostraron mejores resultados, algo ya documentado en la literatura (Connor-Greene, 2002). De hecho, Billig et al. (2005) afirmaron que la experiencia docente en ApS estaba significativamente relacionada con mejores puntuaciones en actitudes, conocimientos y disposición cívica, así como en autoeficacia. Naturalmente, más ediciones implican un mayor tránsito por procesos de reestructuración y mejora, además de la alta probabilidad de un profesorado más experimentado en la metodología y con más confianza en su aplicación. Por otro lado, las entidades/organizaciones colaboradoras estarán más acostumbradas a tratar con la universidad y a interaccionar con sus estudiantes.

Y hablando de entidades sociocomunitarias, el servicio de tipo directo, que no solo implica la existencia de tal agente en un proyecto, sino también el traslado del estudiantado para trabajar activamente con ellos, parece impactar más en el desarrollo de las competencias de los y las estudiantes, especialmente en lo que se refiere a sus habilidades interpersonales. Reforzamos esta afirmación de la mano de investigaciones como las de Moely et al. (2002) y Mabry et al. (1998), pues afirman que la mera existencia de un colaborador externo llega a catalizar el aprendizaje de los/as estudiantes. Asimismo, resulta muy pertinente citar a Dahan et al. (2016), por ser quienes hallaron una fuerte correlación positiva entre el contacto frecuente con una organización y la promoción de valores sociales positivos y actitudes cívicas.

Nuestro análisis también apunta beneficios en proyectos que duraban entre 21 y 40 horas. No sorprende mucho, pues la revisión teórica en torno a la duración de las experiencias ya nos había sugerido que es este el rango óptimo (Astin y Sax, 1998; Eyler y Giles, 1999; HEQC, 2006). Las iniciativas de menor duración no resultan tan eficaces (Bird et al., 2016;

Dahan, 2016; Hegarty y Angelidis, 2021; Imperial et al., 2007; Mabry, 1998), al igual que las que rebasan las 40 horas (Conway et al., 2009).

Es prudente, por lo tanto, apostar por métodos de difusión de los proyectos orientados hacia un público más amplio – como medios de comunicación o redes sociales – en lugar de limitarlos únicamente al ámbito académico, como es el caso de presentaciones en congresos o en publicaciones de revistas especializadas. Tal vez una difusión más amplia brinde oportunidades para el reconocimiento público de la labor realizada y mejore la sensación de competencia. Además, suelen ser los propios estudiantes los que llevan a cabo esta tarea, lo que no ocurre tan frecuentemente cuando la difusión se realiza en la Academia. Tomamos como ejemplo la experiencia llevada a cabo por Cacho y Casarejos (2019) para los que, por medio de internet se produjo un notable progreso en las habilidades comunicativas, profesionales y digitales de los/as estudiantes.

En contraposición, no encontramos mejoras significativas en el alumnado del único proyecto en el que no se realizó seguimiento. Coincidimos en esto con Chang et al. (2011) y Lambright y Lu (2009), quienes tienen por esencial esta práctica cuando hablamos de un ApS de calidad.

Justificando las recomendaciones de Bringle y Hatcher (2000) y la *Alliance for Service-Learning in Education Reform* (1995), hemos comprobado cómo la forma en la que el seguimiento se realiza está muy relacionada con el desarrollo de competencias. Coincidiendo con Zollinger et al. (2009), encontramos un menor incremento cuando se hizo únicamente a través de informes, entrevistas o reuniones, en comparación con los métodos que implicaban una reflexión más personal, caso de los portafolios o diarios. Si junto a la elaboración de estos materiales se realizaban reuniones de seguimiento, los resultados empeoraban. Aún con diferencias mínimas, sería interesante abordar un análisis más detallado de variables asociadas con la utilización de estas estrategias, caso de la duración, frecuencia o carga de trabajo extra que implican.

Constatamos que el uso de rúbricas y la creación de materiales en el transcurso de los proyectos son estrategias de evaluación eficaces en la promoción de competencias. Para muestra el trabajo de Suskie (2009), cuando indica que los métodos de evaluación auténticos, contextualizados y orientados a productos – como los que acabamos de mencionar – pueden

ser particularmente efectivos si de lo que se trata es de impulsar el pensamiento crítico y las habilidades prácticas.

Del mismo modo, la utilización exclusiva de portafolios grupales se ha relacionado con un buen desarrollo de estas percepciones individuales. Cabe destacar, al respecto, que su uso es ampliamente respaldado en diversos estudios como un método efectivo para evaluar al alumnado. De hecho, Brown (2002) y Alajmi (2019) subrayan que promueve la reflexión conjunta sobre el proceso de aprendizaje y destaca sus logros.

El papel de la retroalimentación en el proceso de aprendizaje es también algo fundamental, pues proporciona a los y las estudiantes información valiosa sobre su desempeño. En nuestro estudio solo quienes la recibieron experimentaron un crecimiento significativo en todas las competencias analizadas. Lo que es acorde con la literatura educativa, y más en el contexto del ApS, pues documenta el impacto positivo de la retroalimentación en la motivación intrínseca (Shin et al., 2018). En este sentido, los trabajos de Subramony (2000) y Shumer (1997) admiten que ayuda al alumnado a comprender de forma más precisa las expectativas del docente, y lo necesario para cumplirlas. Añaden, además, que estos procesos son útiles en el estímulo a la autorreflexión y al autodesarrollo, y ello podría elevar sustancialmente su rendimiento académico y otros logros.

Asimismo, las observaciones de Hounsell (2007) y Yelsma (1999) resultan pertinentes. Alertan de que la mera retroalimentación no garantiza necesariamente la optimización del proceso de aprendizaje. También se debe atender a su calidad y al grado de aprovechamiento. Es, por tanto, esencial, que sea precisa, constructiva y adaptada a las necesidades individuales para que, en verdad, sirva de guía efectiva en la dinámica de la mejora.

Por más que sus efectos sean moderados, considerar la satisfacción del alumnado con esta metodología se relaciona con mejores resultados. Y ello deviene en respaldo al argumento de que un proyecto de ApS es un proceso vivo y dinámico, por lo cual conocer la satisfacción de quien participa abre puertas al reajuste y a la mejora, haciendo que los proyectos tengan un mayor y mejor impacto (Fiuza-Asorey et al., 2022). Además, es usual encontrar una correlación entre la satisfacción estudiantil y la mejora en el rendimiento académico o en la motivación (Astin, 1993), factores estrechamente vinculados con el desarrollo de diversas competencias. Para potenciar tal variable, Mabry (1998) insiste en la relevancia del seguimiento continuo, toda

vez que su estudio reveló que el mantenimiento de un diálogo frecuente entre docentes y discentes a lo largo del servicio daba lugar a mayor satisfacción cuando concluía la experiencia.

A propósito del aspecto más recurrentemente abordado en la literatura sobre la calidad en el ApS, esto es, la reflexión, debemos señalar que solo un proyecto se abstuvo de llevar a cabo sesiones de reflexión estructurada. No extraña la carencia en el mismo de cualquier desarrollo significativo de competencias. En el resto de experiencias sí encontramos una notable mejora competencial, incluso en la capacidad intercultural (algo que, recordemos, no ocurría en el análisis global). Se trata de un hallazgo coherente con las profusas investigaciones que abogan por la relevancia de estos procesos (Lorenzo et al., 2021).

Si atendemos al momento de la reflexión, los resultados vuelven a mostrar correspondencia directa con el paradigma teórico de partida. Reflexionar de forma continuada, es decir, antes, durante y tras el servicio, no solo beneficia a los y las estudiantes, proporcionando recursos para hacerlo de un modo más eficiente (Bringle y Hatcher, 1999; Dustker et al., 2011; Eyler et al., 1996; Mabry, 1998), sino que también puede coadyuvar a la mejora de las competencias transversales. Siguiendo a Dewey (1933), son procesos mentales dinámicos, persistentes y disciplinados, que facilitan la conexión entre estudiantes y de estos con los conocimientos teóricos.

En cuanto a quienes deben participar en las sesiones de reflexión, los datos apuntan a que la implicación de un buen número de agentes (docentes, alumnado y representantes de la entidad colaboradora) se vincula positivamente con una valoración más satisfactoria, tanto del proyecto como del servicio realizado. En su apoyo, Dahan (2016) averiguó que la reflexión realizada fuera del aula arroja resultados favorables en cuestiones como el compromiso cívico y otros valores sociales. La reflexión grupal, ya con el equipo de trabajo, ya con los destinatarios, también la defienden Eyler et al. (1996), que, a mayores, diseñaron una serie de herramientas y guías para facilitarla.

Concluyendo con este criterio, observamos que la mejor opción es dirigir las sesiones de reflexión hacia una variedad de temáticas, incidiendo especialmente en el desarrollo de actitudes y valores. Recordemos a Shumer (1997) y su observación de que una orientación caritativa es menos probable si las actividades de reflexión amplían el panorama de las necesidades sociales y las tradiciones culturales del colectivo destinatario.


Y ya cerrando el estudio del desarrollo de competencias transversales en el alumnado, analizamos desempeño atendiendo a las dimensiones de la "Escala de criterios de calidad en ApS". Lo que encontramos es que los factores más relevantes son los de "gestión y planificación del proyecto", "formación y capacitación", y "participación de la entidad socio comunitaria".

En primer lugar, relacionamos una alta gestión y planificación con aumentos en la capacidad de emprendimiento y en el establecimiento de relaciones. En esta línea, Kirkham (2001), además de reportar una satisfactoria adquisición de conocimientos y habilidades, también notó un avance en el rendimiento general del alumnado en los proyectos que más vinculaban el aprendizaje-servicio con la asignatura. En su caso, esto se traducía en calificaciones más altas y en una disminución del absentismo.

La alta calidad de la formación también se relaciona con mejoras notables en distintas competencias transversales. Debemos subrayar que ello incluye tanto a docentes como a alumnado, sin olvidar la necesidad de comprender las características del colectivo destinatario, algo por lo que ya abogaba la *Alliance for Service-Learning in Education Reform* (1995). Roehlkepartain (2009) sugiere que las instituciones de educación superior deben ofrecer formación en ApS a los y las docentes, y propone que se ponga el acento en aspectos como el impulso de la participación activa, la elaboración de un plan de trabajo coherente, la atención a temas de seguridad y responsabilidad, la adecuada vinculación con la comunidad, o la planificación de sesiones de reflexión y evaluación.

Hemos podido comprobar que no solo importa contar con una entidad sociocomunitaria, sino que su implicación activa en la supervisión del alumnado, la planificación del proyecto y la definición de objetivos se relaciona significativamente con buenos resultados. Poniendo de relieve una mayor efectividad del ApS si estudiantes y organizaciones ejemplifican un alto compromiso y forman auténticos partenariados (Clayton et al., 2010; Hatcher et al., 2004).

Sobre el particular, Bailis (2000) añade que las mejores asociaciones son las que perduran en el tiempo, pues solo en ellas se reserva espacio para un progreso mutuo, a través de interacciones que aprovechan los recursos que la comunidad puede ofrecer. Lo que refuerza la idea de que el servicio ha de ser directo y las relaciones han de basarse en la reciprocidad (Dahan, 2016; Donahue et al., 2003; Mabry 1998).

 El factor "participación del alumnado" ha resultado ser menos discriminatorio que los anteriores. No obstante, encontramos un mayor desarrollo competencial cuando los y las

estudiantes cuentan con más poder de decisión, especialmente en lo que respecta a sus habilidades de trabajo en red, si los comparamos con proyectos más rígidos en ese sentido. La relevancia de la autonomía fue puesta en valor por Spring et al. (2006), afirmando que el hecho de desempeñar un papel importante en la planificación aumenta el futuro interés para participar en actividades similares, además de contribuir al sentimiento de autoeficacia. Sin embargo, coincidiendo más con nuestros resultados, Folgueiras et al. (2013) sostienen que el empoderamiento del alumnado y la adquisición de competencias pueden lograrse incluso si su poder de decisión no es tan elevado. Pese a ello, debemos recordar que una limitación excesiva de su capacidad de acción puede resultar contraproducente (Stukas, Snyder et al., 1999).

Finalmente, la atención al factor "impacto significativo" no ha revelado diferencias sustanciales en el incremento de competencias. Ciertamente, los ítems que componen este factor representan la visión del profesorado acerca de la importancia del proyecto y su potencial para producir efectos en el alumnado. De este modo, podría decirse que, al margen del esfuerzo docente en pos de ciertas habilidades, es la buena articulación del resto de criterios de calidad lo que determina la significatividad.

Todos estos resultados han derivado en una agrupación final y en un modo propio de puntuar las experiencias. Ello nos ha permitido definir proyectos de gran calidad, que concentran la mayor parte de las buenas prácticas identificadas. Son, por tanto, aquellos donde el alumnado experimenta un aumento altamente significativo en la percepción de sus competencias. Les siguen los de calidad media, que muestran tal mejora en solo dos de ellas (de emprendimiento y análisis y síntesis) y de calidad baja (donde ocurre algo similar, pero con un menor tamaño del efecto). No es otro el aval de una de las grandes premisas de la tesis: una experiencia en la que confluyan la mayoría de los elementos de calidad expuestos repercutirá en los beneficios que pueda obtener el estudiantado.

En última instancia, lo que pretendíamos era marcar lo que diferencia los proyectos de alta calidad del resto. Pudimos observar que presentaban una duración que iba de las 21 a las 40 horas, y que superaban las tres ediciones, características que raramente concurrían en el resto de los casos. Asimismo, destacaban en una atención meticulosa a todas las variables relacionadas con la reflexión y en una participación activa y significativa de los socios comunitarios. Corroboramos, por tanto, la importancia de la reflexión y de la reciprocidad, dos

aspectos que, previamente, identificamos como cruciales en la temática de estudio (Dostilio et al., 2012; Lorenzo et al., 2021).

Dejando a un lado el desarrollo de competencias transversales, el otro foco de la investigación pretendía comprobar si el alumnado participante en ApS incrementaba su valoración de la proyección laboral asociada a la formación universitaria. Desde luego, nuestros resultados apoyan en positivo esa asociación, confirmando hallazgos de otras aportaciones.

Hace años que Tapia (2008) dio cuenta de que el equilibrio entre teoría y práctica en el ApS contribuye a que el alumnado tenga una visión más clara y positiva de su futuro profesional. En nuestro caso, mejoraron la visión que tenían de la formación universitaria únicamente aquellos/as que habían participado en estas experiencias. Posiblemente, les brindó la oportunidad de aplicar los conocimientos y habilidades adquiridas en el aula a problemas y retos del mundo real (Eyler y Giles, 1999). Lo que, posiblemente, les haya proporcionado una comprensión más profunda del papel que su formación universitaria puede desempeñar en su futuro y el modo en que los conocimientos adquiridos pueden utilizarse en un contexto profesional (Crebert et al., 2004).

En todo caso, donde más aumentó esta percepción sobre la proyección laboral de la formación fue en las mujeres y en el alumnado de titulaciones de las áreas de Ciencias de la Salud, Ingenierías o Ciencias Experimentales. Destaca especialmente el estudiantado sin experiencia previa en actividades de servicio o el que no había participado con anterioridad en organizaciones juveniles o entidades de acción voluntaria. En estos casos la mejora fue especialmente significativa, lo que coincide con los hallazgos de Chong (2014).

De nuevo, las características de los proyectos más relacionadas con este incremento son: tener más de tres ediciones, participación opcional, enfoque en el servicio directo con un papel activo de las entidades socio comunitarias, duración de 21 a 40 horas, difusión social, reservar momentos para proporcionar retroalimentación y hacer uso del portafolios como método de evaluación. Asimismo, sobresale el hecho de realizar una reflexión continua y proporcionar una mayor formación.

Todas las particularidades previamente mencionadas se aúnan también como las que más favorecen el desarrollo de competencias transversales. No obstante, contrariamente a esta premisa, descubrimos que el vínculo más fuerte con la empleabilidad se establece cuando el seguimiento se lleva a cabo a través de informes, entrevistas y reuniones. Es posible que esta

estrategia refleje mejor la sensación en los alumnos y alumnas de estar desempeñando un trabajo profesional vinculado a su campo de estudio, justo lo que sugieren Hatcher et al. (1996).

Aquí termina nuestra aproximación empírica a la calidad en aprendizaje-servicio, con resultados que, ciertamente, podemos tener por satisfactorios, en tanto que, al lado del marco teórico enarbolado en la primera mitad del trabajo, corroboran, en lo sustancial, el logro de nuestros objetivos y la comprobación de las hipótesis.

# CONCLUSIONS

## CONCLUSIONS<sup>8</sup>

We are now in the final stretch of our research. However, concluding a journey of this scope should not be limited to merely accounting for what we had set out to do. It must entail an invitation to reflect on what has been revealed throughout the process, opening up unexplored avenues of investigation as challenges that align with the formulated problem. Therefore, it is time to condense the most relevant findings, take stock, identify strengths alongside potential limitations, and engage in reasonable prospective analysis.

The investigative path we are now closing has been grounded in the certainty that the quality of service-learning (SL) projects is a scarcely addressed issue. This point has encouraged us to focus our attention on factors and elements that, for various reasons, have remained on the periphery of dominant research. However, one cannot discuss quality without fully understanding the meaning, scope, and implications of this methodology.

For this reason, we have begun with a theoretical approach to the subject of study, an essential step to contextualize the work, with a particular emphasis on the university context. Through reading and analyzing substantial literature, we gained a historical and international perspective on the current status and implementation of the methodology. Specifically, we assert that in Europe, SL cannot be considered a fully institutionalized practice, especially in terms of prudent consolidation. It is also evident that despite having a solid knowledge of SL and its context, the diversity of topics open to exploration —along with the various disciplinary approaches — renders each project unique, with its own requirements demanding an approach tailored to its specificities. Such versatility endorses its richness in teaching-learning processes, albeit adding another layer of complexity to the study, with the challenges it poses for (re)constructing a consistent general framework.

All these aspects, analyzed in as much detail as possible and complemented with sections focused on the relevance and benefits of the methodology in higher education — a crucial step in justifying such a study — have allowed us to offer a sufficiently broad overview while aiming to detail matters related to the quality of this methodology. This has enabled us to achieve the initial objective of the thesis, establishing the epistemology of the study.

Following the valorization of the theoretical framework, our aim is now to emphasize the most relevant results derived from the information obtained from both participants and non-participants in SL, as well as from the characteristics of the assessed projects as reported by the responsible teachers.

Firstly, it was necessary to design and validate tools to address the remaining proposed objectives. For this purpose, we have employed an instrument aimed at measuring students' transversal competencies and the connection they establish between university education and the job market, acknowledged as advantageous aspects in the application of this methodology compared to more traditional approaches.

Secondly, leveraging lessons learned about the primary quality criteria, we designed a tool to inquire about the characteristics of the projects from the perspective of the faculty. This instrument has allowed us to thoroughly analyze their aspects and dimensions, providing a comprehensive and precise evaluation beyond merely considering their effects.

Having applied both questionnaires across different courses and over three academic years, the outcomes indicate that students who participated in SL experienced significant growth in their perception of transversal skills and in their understanding of the practical implications of the university education they received. Such growth was not equally evident among those who pursued their studies through more conventional teaching and learning methods.

These initial findings only serve to confirm the potential of SL in the university setting, endorsing the relevance of our hypotheses and objectives, affirming the relevance of further investigation into this strategy. Undoubtedly, we live in an increasingly dynamic and complex society that demands graduates to have a comprehensive education capable of transcending mere academic content, encompassing other skills beneficial for their professional development. Simultaneously, students seek evidence that the education they are receiving holds tangible value for their future careers. Empirically, we have verified that SL possesses

sufficient potential to assist and advance in both directions, providing evidence to continue considering it a viable option in university education.

Something worth highlighting is that a certain type of students seems to obtain more noticeable benefits from these initiatives. These are individuals who already have some work experience or have participated in volunteer activities. Most likely, they find in this methodology a means to energize and enhance previously acquired skills. In these cases, the strategy acts as a bridge that allows for further development of these competencies, also improving their versatility in future productive environments. It could be said, then, that their participation paves the way for a sustained and positive evolution of their latent skills.

Thus, we infer that participating in SL not only matters in terms of academic progress but is also relevant in the development of other competencies, even making uplifting differences in the way to project or represent job expectations. Moreover, those interested in tasks involving community service will find in these practices a significant mode of learning and adaptation to such contexts. Performance outside the classrooms can provide them with a more realistic view of the working world, enriching their perception and providing them with tools that help them thrive in their respective professional fields.

Ultimately, what we have discovered is that the benefits we have been discussing also relate to the characteristics of the projects, constituting different dimensions of quality. This is why we identify a series of elements that can impact in various ways, both on the development of the initiatives and on those involved in them. These elements can be decisive for a successful and enriching experience or, conversely, can frustrate existing expectations.

Among the quality dimensions, we have factors like duration, effectiveness in integrating the experience into the curriculum, and the degree of autonomy granted to the students. Variables associated with the monitoring and evaluation of the projects are also critical, as they allow for feedback and continuous learning. In addition, it's essential to highlight the key participation of socio-community entities in the planning and execution of activities, alongside the students' reflection processes on the experience.

We are now at a crucial point because reflection not only permeates the structure of the projects and their quality indicators but could be considered as the most important evaluated element. Its careful integration seems to catalyze the development of certain dimensions and

constitutes the hallmark of SL. In other words, it becomes a factor linked to success, deeply impacting the educational experience.

Regarding the development of transversal competencies, our findings have led to the design of a final rubric that highlights the most influential elements of SL in its progression. This is a quality verification guide that refers to meeting the last proposed objective and contributes to the transfer of results, serving as an example for future studies. More specifically, through a scoring system, we distinguish those characteristics that prevail in high-quality SL and, therefore, endorse a greater development of competencies.

Thus, in the internal validation process carried out for this product, we have determined that experiences related to a higher competency development stand out from the rest, not only for meeting certain operational and organizational criteria but also for a greater care in the way reflection activities are carried out and a higher consideration of the community as an educational agent. We believe we are justified, therefore, in reiterating that reflection and reciprocity constitute the core of the methodology, standing out as its most valuable components.

Although this rubric (see Annex V) may be useful for teachers designing a SL course, it's essential to note that certain steps towards its improvement are still relevant, as we will see later. However, it should be clear, in any case, that its use as a self-assessment tool must always be contextualized and accompanied by a critical and adaptive vision.

All in all, there is no doubt that a research process such as the one followed presents limitations. The first one to highlight is the inherent complexity in the very attempt to define quality, especially when referring to educational processes somewhat distant from conventional conceptions or frameworks of university learning. Particularly considering that the mainstay of the research is self-reporting, both from students and faculty, which could impact the objectivity of the data.

Moreover, we are fully aware that the mastery of quantitative tools, such as questionnaires, does not entirely capture the impact of this methodology. Naturally, the wide diversity of experiences and variables considered in this case made it difficult to incorporate qualitative instruments. Specifically, evaluating 18 SL courses implied the need for a certain degree of homogeneity and ease in replication, considering the distribution of instruments,

while trying not to compromise the time that faculty and students had to allocate for their coverage.

Simultaneously, we faced additional challenges in data collection, mainly derived from unforeseen circumstances such as the COVID-19 pandemic, which resulted in sample loss and the transition to an online data collection approach when projects could resume. These challenges are magnified in an educational environment where real control of the sample is very difficult.

Another aspect to consider is the heterogeneity of participants and the greater or lesser presence of students in each experience, something that inevitably affects the representativeness of the control and experimental groups. This variability, although predictable given the diversity of evaluated subjects, poses barriers in the search for homogeneity that, unfortunately, also escapes our control. Of course, in order to ensure presence in all quality criteria, we sought projects with different characteristics and configurations, a representativeness not always achieved in some of the analyzed variables.

Given these limitations, certain considerations about the quality verification guide of the projects are necessary, recommending its application with caution:

- Presumption of equal importance in both quality criteria and competencies. The instrument assumes that all quality criteria and competencies have the same level of importance, which may not be the case in reality. The weighting assigned to these factors may not be sufficient to reflect their true impact on the success of a project.
- Subjectivity in scoring allocation. Like any rubric, even with guidelines for scoring, these often depend on the judgment of the person creating them. This subjectivity can generate inconsistencies in the results and, consequently, in the classification based on quality.
- Sample limitation and requirement for external calibration. The scoring table is based on a specific sample, requiring an external sample to calibrate and validate the accuracy and confirmation of the obtained results. Additionally, there are categories that are in the reference instrument for its construction but do not appear in the rubric (for example, reflecting only during the experience, and not before or after).

also allows for easier distribution, which favors future replications of the research and, consequently, the evaluation of more experiences.

- Possible interdependence of instrument items. Although we treated quality elements as independent factors in project design, it is very likely that there are relationships between them that can affect their implementation.

Regarding this final product, it is worth reflecting on the multiple challenges involved in creating a universal instrument to evaluate the quality of all experiences. Such complexity arises not only from the diversity of key elements that can arise in such initiatives but also from the varied interpretations and perspectives existing depending on the campus environment, discipline, international context, academic level, or target audience.

We trust that what we have presented here provides a starting point to test these essential principles and, ultimately, to support them, refute them, or expand them. All with the ambition of creating a polished tool that supports faculty in designing SL courses, under premises that support their effectiveness and quality. We believe that the identified limitations do not diminish the integrity or relevance of this study. Rather, we see them as a continuation and an invitation to new approaches in research. Convinced that they can be addressed and overcome with renewed perspectives, we encourage researchers to reflect on these warnings and aspects that require further investigation.

We are convinced that the thesis opens new horizons in thematic research, which should motivate further studies on how to improve university education without giving up the social function that this part of the educational system must enhance. Therefore, we present what could be future lines of study:

- It is essential to carry out an external validation of the quality verification guide we have developed. This includes implementing a pretest-posttest evaluation with new experiences, checking if the results consistently match what was obtained, and if not, calibrating and/or expanding the rubric.
- Evaluating projects in universities from different regions would contribute to a more comprehensive understanding of the effects of quality in SL. Our sampling has been limited mainly to a small area of students belonging to the Autonomous Community of Galicia, so contrasting it with initiatives from other regions, where the community's needs may vary significantly, would be advisable.

- Although the analysis focused on certain transversal competencies, we are aware that the benefits of the methodology cover a broader spectrum, with dimensions that were not considered in our study. Future research could consider to what extent factors related to students' academic performance, their intrinsic motivation, or their resilience capacity are linked to the quality elements of SL.
- Along these lines, it is worthwhile to explore how quality criteria connect with the perceived benefits by the service recipients. Remembering that the community's needs constitute the purpose of applying SL, its impact on organizations and their members can be very diverse.
- It would be interesting to carry out a similar study in other educational levels. In our case, we addressed this method in the university framework, where there is a profile of students with very specific characteristics. However, SL courses are not limited to higher education, so these findings may be of interest and replicable in different educational stages.

Closing these pages, we allow ourselves to affirm that researching SL poses a challenge and constant learning. Despite the limitations mentioned, what we have achieved constitutes a solid foundation for future work and the possibility of more refined conclusions. The certainty of having achieved the objective, and with encouraging results, strengthens the proposals of this nature, even more confidently.

Currently, at the University of Santiago de Compostela, the ESCULCA group is immersed, in collaboration with national and international universities, in two research projects, the ApSuni-C<sup>9</sup> and SL(M)<sup>10</sup> projects, which represent an excellent opportunity to continue calibrating and expanding the instrument within this fruitful line of work.

However, the value of the thesis is not limited only to corroborating the effects of SL and its impact on the development of transversal competencies or on the effective application of quality criteria. It also offers perspectives on possible areas for improvement. These advances can impact both in consolidating institutional policies or optimizing teacher training, as well as in refining methods to effectively integrate students and the community into teaching-learning processes.



---

<sup>9</sup> <https://www.usc.es/apsuni/>

<sup>10</sup> <https://service-learning-m.eu/>

Ultimately, the true utility of this contribution will lie in its potential to help key agents make decisions based on solid evidence. The decisions that teachers make when designing their proposals are multiple, and undoubtedly, they will be more effective when having a clear understanding of the strategies that provide the most benefits. As a result, the importance of SL and its relevance in higher education can be emphasized.

Finally, we wish to highlight that this work aligns with a new trend of studies in the context of SL regarding its quality, either in a theoretical way or proposing instruments to measure it (Furco et al., 2023; Langhout et al., 2023; Lorenzo et al., 2021; Lopez-de-Arana et al., 2023).

Thus, through collaboration and research focused on the subject, it is time to take action and build a theory of quality in SL, based on the evidence provided by the evaluation of real initiatives.

Let us support, therefore, the value of collaboration and educational research on this central issue for optimizing learning in today's and tomorrow's university education. Some components for a theory of quality in SL are what we have aimed to contribute with this study.

# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abe, J. A. A. (2011). Positive emotions, emotional intelligence, and successful experiential learning. *Personality and Individual Differences*, 51(7), 817-822. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.07.004>
- Abu-Saifan, S. (2012). Social entrepreneurship: definition and boundaries. *Technology innovation management review*, 2(2), 22-27. [https://www.timreview.ca/sites/default/files/article\\_PDF/Saifan\\_TIMReview\\_February2012\\_2.pdf](https://www.timreview.ca/sites/default/files/article_PDF/Saifan_TIMReview_February2012_2.pdf)
- Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación. (2007). *Informe ejecutivo: El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. <https://ice.unizar.es/sites/ice.unizar.es/files/users/leteo/bibliografia/reflex-anecapdf.pdf>
- Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación. (2008). *Informe gestores Educativos. Titulados Universitarios Y Mercado Laboral: proyecto REFLEX*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Agrafojo, J. (2016). *Universidad, responsabilidad social y aprendizaje-servicio* [Tesis doctoral, Universidade de Santiago de Compostela]. Minerva: Repositorio institucional da USC. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/13821>
- Alajmi, M. M. (2019). The impact of e-portfolio use on the development of professional standards and life skills of students: a case study. *Entrepreneurship and Sustainability Issues*, 6(4), 1714-1735. [https://doi.org/10.9770/jesi.2019.6.4\(12\)](https://doi.org/10.9770/jesi.2019.6.4(12))
- Albertín Carbó, P., Masgrau Juanola, M., Soler Masó, P., Heras Colàs, R., Bofill Ródenas, A. M., Bellera Solà, J., y Guiu, E. (mayo, 2015). El rol del/a estudiante en el ApS universitario: análisis de experiencias a partir de publicaciones científicas en España [Comunicación]. VI Congreso Nacional e Internacional de Aprendizaje Servicio

Universitario (ApS-U6), Granada, España.  
[https://www.researchgate.net/publication/280010207\\_El\\_rol\\_dela\\_estudiante\\_en\\_el\\_Aprendizaje\\_Servicio\\_universitario\\_analisis\\_de\\_experiencias\\_a\\_partir\\_de\\_publicaciones\\_cientificas\\_en\\_Espana](https://www.researchgate.net/publication/280010207_El_rol_dela_estudiante_en_el_Aprendizaje_Servicio_universitario_analisis_de_experiencias_a_partir_de_publicaciones_cientificas_en_Espana)

Alexander-Ruff, J. H., y Ruff, W. G. (2021). The Impact of Cultural Immersion service Learning on BSN Graduates: a Quasi-experimental evaluation. *Nurse Education in Practice*, 54, 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2021.103099>

Alliance for Service Learning in Education Reform. (1993). Standards of quality for school-based service-learning. *Equity & Excellence in Education*, 26(2), 71-73.

Allport, G. W. (1960). *Personality and social encounter: Selected essays*. Beacon.

Ammon, M. S., Furco, A., Chi, B., y Middaugh, E. (2002). *Service-learning in California: A profile of the CalServe service-learning partnerships, 1997-2000*. [https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=sleep\\_partnerships](https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=sleep_partnerships)


Anderson, J., y Hill, D. (2001). Principles of good practice for service-learning in preservice teacher education. En J. Anderson, K. Swick, J. Yff (Eds.), *Service-learning in teacher education: Enhancing the growth of new teachers, their students, and communities* (pp. 64-84). AACTE.

Anderson, R. (2018). Creative engagement: embodied metaphor, the affective brain, and meaningful learning. *Mind, Brain, and Education*, 12(2), 72-81. <https://doi.org/10.1111/mbe.12176>

Anderson, V., Kinsley, C., Negroni, P., y Price, C. (1991). Community Service learning and School Improvement in Springfield, Massachusetts. *Phi Delta Kappan*, 72(10), 761-764.

Antonelli, J. D., y Thompson, R. L. (1997). The role of the state. En Joan Schine (Ed.), *Service learning* (pp. 161-172). The National Society for the Study of Education.

Applegate, J. L., y Morreale, S. P. (1999). Service-learning in communication: A natural partnership. En D. Droge, y B. Murphy (Eds.), *Voices of strong democracy: Concepts and models for service-learning in communication studies* (pp. ix-xiv). National Communication Association.

- ApS(U). (2021). *Declaración de canarias sobre Aprendizaje-Servicio en la educación superior*.  
[https://www.apsuniversitario.org/wp-content/uploads/2021/10/DECLARACION%CC%81N-DE-CANARIAS-sobre-APS\\_U\\_v1-1.pdf](https://www.apsuniversitario.org/wp-content/uploads/2021/10/DECLARACION%CC%81N-DE-CANARIAS-sobre-APS_U_v1-1.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*, 19(1), 78-95.  
<https://digibug.ugr.es/bitstream/10481/36101/1/rev191ART5.pdf>
- Aránguiz, C. y Rivera, P. (2012). Competencias transversales en los planes de estudio de las titulaciones de grado: los esfuerzos de Bolonia en calidad universitaria. *Entornos*, 25, 105-117.
- Arquero-Avil, R., Cobo-Serrano, S., Marco-Cuenca, G., y Siso-Calvo, B. (2020). Objetivos de Desarrollo Sostenible y Aprendizaje Servicio en la docencia universitaria: un estudio de caso en el área de Biblioteconomía y Documentación. *Ibersid: revista de sistemas de información y documentación*, 14(2), 13-24.  
<https://doi.org/10.54886/ibersid.v14i2.4689>
- Asghar, M., y Rowe, N. (2017). Reciprocity and critical reflection as the key to social justice in service learning: A case study. *Innovations in Education and Teaching International*, 54(2), 117-125. <https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1273788>
- Ash, S. L., y Clayton, P. H. (2004). The articulated learning: An approach to guided reflection and assessment. *Innovative Higher Education*, 29, 137-154.  
<https://doi.org/10.1023/b:ihie.0000048795.84634.4a>
- Ash, S. L., y Clayton, P. H. (2009). Generating, deepening, and documenting learning: The power of critical reflection in applied learning. *Journal of Applied Learning in Higher Education*, 1, 25-48. [https://doi.org/10.57186/jalhe\\_2009\\_v1a2p25-48](https://doi.org/10.57186/jalhe_2009_v1a2p25-48)
- Association for Experiential Education. (1994). AEE definition of experiential education. Boulder, CO: Association for Experiential Education.
- Association for Experiential Education. (2021). *What is Experiential Education?*.  
 <https://www.aee.org/what-is-experiential-education>
- Association of International Schools in Africa. (2016). *Aisa Service-Learning Handbook*. AISA

- Astin, A. W. (1993). *Higher Education and the Concept of Community*. Fifteenth David Dodds Henry Lecture.
- Astin, A. W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518–529.
- Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K., y Yee, J. A. (2000). *How service learning affects students*. Higher Education Research Institute. <https://digitalcommons.unomaha.edu/slcehighered/144>
- Astin, A. W., y Sax, L. J. (1998). How Undergraduates are Affected by Service Participation. *Journal of College Student Development*, 39(3), 251-263. <https://www.coastal.edu/media/academics/servicelearning/documents/How%20Undergraduates%20are%20Affected%20by%20Service%20Participation.pdf>
- Ávila, M., y Aguirre, C. (2005). El seguimiento de los egresados como indicador de la calidad docente. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(3), 1-5. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2781857.pdf>
- Bachen, C. M. (1999). Integrating communication theory and practice in community settings: Approaches, opportunities, and ongoing challenges. En D. Droge, y B. Murphy (Eds.), *Voices of strong democracy: Concepts and models for service-learning in communication studies* (pp. 13-23). National Communication Association.
- Bailis, L. (2000). *Taking service-learning to the next level: Emerging lessons from the national community development program*. National Society for Experiential Education.
- Baker-Boosamra, M., Guevara, J. A., y Balfour, D. L. (2006). From Service to Solidarity: Evaluation and recommendations for International service learning. *Journal of Public Affairs Education*, 12(4), 479-500. <https://doi.org/10.1080/15236803.2006.12001452>
- Bamber, P., y Pike, M. (2013). Toward an ethical ecology of international service-learning. *Journal of Curriculum Studies*, 45(4), 535-558. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.675354>
- Baron, R. A., y Markman, G. D. (2003). Beyond social capital: The role of entrepreneurs' social competence in their financial success. *Journal of business venturing*, 18(1), 41-60. [https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(00\)00069-0](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(00)00069-0)

- Bartsch, G. (2009). Do it! Experiences with service learning in Germany. En M. Moore y P. Lan (Eds.), *Service learning in higher education. Paradigms & challenges* (pp. 329-336). University of Indianapolis Press.
- Batchelder, T. H., y Root, S. (1994). Effects of an undergraduate program to integrate academic learning and service: Cognitive, prosocial cognitive, and identity outcomes. *Journal of Adolescence*, 17(4), 341–355. <https://doi.org/10.1006/jado.1994.1031>
- Batlle, R. (2018). *Guía práctica de aprendizaje-servicio*. Santillana Educación.
- Beatty, J. E. (2010), For which future? Exploring the implicit futures of service-learning. *International Journal of Organizational Analysis*, 18(2), 181-197. <https://doi.org/10.1108/19348831011046254>
- Becker, N. J. (2000). Service Learning in the Curriculum: Preparing LIS students for the next Millennium. *Journal of Education for Library and Information Science*, 41(4), 285-293. <https://doi.org/10.2307/40324046>
- Bender, C. G. (2007). Pathways of change for integrating Community Service-Learning into the core curriculum. *Education As Change*, 11(3), 127-142. <https://doi.org/10.1080/16823200709487184>
- Bennett, E. (2018). A simple, practical framework for organizing relationship-based reciprocity in service-learning experiences: insights from anthropology. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 6(1), 1-15. <https://doi.org/10.37333/001c.6999>
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-246. <https://doi.org/10.1037/00332909.107.2.238>
- Bentler, P. M., y Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.588>
- Berle, D. (2006). Incremental integration: A successful service-learning strategy. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(1), 43-48.
- Berman, S. (2006). *Service learning: A guide to planning, implementing, and assessing student projects*. Corwin Press.

- Bernacki, M. L., y Jaeger, E. (2008). Exploring the Impact of Service-Learning on Moral Development and Moral Orientation. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 14(2), 5-15. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ831350.pdf>
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Prentice Hall.
- Billig, S. H. (2007). Unpacking What Works in Service-Learning: Promising Research-Based Practices to Improve Student Outcomes. En J. Kielsmeier, M. Neal, and N. Schultz (Eds.), *Growing to Greatness 2007: The State of Service-Learning* (pp. 18-28). National Youth Leadership Council.
- Billig, S. H. (2009). Does quality really matter? Testing the New K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice. En S. H. Billig, B. Holland y B. Moely (Eds.), *Creating our identities in service-learning and community engagement* (pp.131-157). Information Age Publishing.
- Billig, S. H., Root, S., y Jesse, D. (2005). The relationship between the quality indicators of service-learning and student outcomes, testing professional wisdom. En S. Root, J. Callahan y S. H. Billig (Eds.), *Improving service-learning practice: Research on models to enhance impact* (pp. 97-115). Information Age Publishing.
- Billig, S. H., y Brodersen, R. M. (2007). *Case studies of effective practices in the partnership in character education project: Evaluation for the School District of Philadelphia*. RMC Research Corporation.
- Billig, S. H., y Eyler, J. (2003). The state of service-learning and service-learning research. En J. Eyler y S. H. Billig (Eds.), *Deconstructing service-learning: Research exploring context, participation, and impacts* (pp. 253-264). Information Age Publishing.
- Bird, Y., Islam, A., y Moraros, J. (2016). Community-based clinic volunteering: an evaluation of the direct and indirect effects on the experience of health science college students. *BMC Medical Education*, 16(21), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12909-016-0547-y>
- Bishop, P. S. (2014). Justice in society and the individual: A comparison of Plato's republic and Dewey's great community. En C. Kirby (Ed.), *Dewey and the ancients: Essays on Hellenic and Hellenistic themes in the philosophy of John Dewey* (pp. 111-125). Bloomsbury.

- Blouin, D. D., y Perry, E. M. (2009). Whom does service learning really serve? Community-Based Organizations' Perspectives on service learning. *Teaching Sociology*, 37(2), 120-135. <https://doi.org/10.1177/0092055x0903700201>
- Blyth, D. A., Saito, R., y Berkas, T. (2014). A quantitative study of the impact of service-learning programs. En A. Waterman (Ed.), *Service-learning* (pp. 39-56). Psychology Press.
- Bowie, A., y Cassim, F. (2016). Linking classroom and community: A theoretical alignment of service learning and a human-centered design methodology in contemporary communication design education. *Education as Change*, 20(1), 1-23.
- Boyte, H. C. (2004). *Everyday politics: Reconnecting citizens and public life*. University of Pennsylvania Press.
- Bradley, J. (1995). A model for evaluating student learning in academically based service. En M. Troppe (Ed.), *Connecting cognition and action: Evaluation of student performance in service learning courses* (pp. 13-26). Campus Compact.
- Bradley, R., Eyler, J., Goldzweig, I., Juarez, P., Schlundt, D., y Tolliver, D. (2007). Evaluating the impact of peer-to-peer service-learning projects on seat belt use among high school students. En S. H. Billig y S. B. Gelmon (Eds.), *From Passion to Objectivity: International and Cross-Disciplinary Perspectives on Service Learning Research* (pp. 89-110). Information Age Publishing.
- Bridgeland, J. M., DiIulio, J. J., y Wulsin, S. C. (2008). *Engaged for Success: Service-Learning as a Tool for High School Dropout Prevention*. Civic Enterprises. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED503357.pdf>
- Bringle, R. G. (2003). Enhancing theory-based research on service-learning. En J. Eyler y S. H. Billig (Eds.), *Deconstructing service-learning: Research exploring context, participation, and impacts* (pp. 3-22). Information Age Publishing.
- Bringle, R. G., Hatcher, J. A., y McIntosh, R. E. (2006). Analyzing Morton's typology of service paradigms and integrity. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 13(1), 5-15. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ843843.pdf>
- Bringle, R. G., y Clayton, P. H. (2023). Higher education: Service-learning as pedagogy, partnership, institutional organization, and change strategy. En R. Tierney, F. Rizvi y

- K. Ercikan (Eds.), *International Encyclopedia of Education: Fourth Edition* (pp. 476-490). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.02125-4>
- Bringle, R. G., y Hatcher, J. A. (1995). A service-learning curriculum for faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2(1), 112-122. <https://scholarworks.iupui.edu/bitstream/1805/4591/1/bringle-1995-service-learning.pdf>
- Bringle, R. G., y Hatcher, J. A. (1996). Implementing service learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 67(2), 221-239. <https://doi.org/10.1080/00221546.1996.11780257>
- Bringle, R. G., y Hatcher, J. A. (1999). Reflection in service learning: Making meaning or experience. *Educational horizons*, 1999, 179-185.
- 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/10.1080/00221546.2000.11780823>
- Bringle, R. G., y Hatcher, J. A. (2002). Campus–community partnerships: The terms of engagement. *Journal of Social Issues*, 58(3), 503-516. <https://doi.org/10.1111/1540-4560.00273>
- Bringle, R. G., y Hatcher, J. A. (2007). Civic engagement and service learning: Implications for higher education in America and South Africa. *Education as Change*, 11(3), 79-89. <https://doi.org/10.1080/16823200709487181>
- Bringle, R., y Hatcher, J. (2011). International service-learning. En R. G. Bringle, J. A. Hatcher y S. Jones (Eds.), *International service-learning: Conceptual frameworks and research* (pp. 3-28). Stylus Press.
- British Council. (2013). *Culture at work. The value of intercultural skills in the workplace*. Autor.
- Brooks, J. G., y Brooks, M. (1993). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Association for Supervision and Curriculum.
- Brophy, J. E. (2013). *Motivating students to learn*. Routledge.

- Brown, J. O. (2002). Know thyself: The impact of portfolio development on adult learning. *Adult Education Quarterly*, 52(3), 228-245.  
<https://doi.org/10.1177/0741713602052003005>
- Brown, L. H., y Roodin, P. A. (2001). Service-learning in gerontology: An out-of-classroom experience. *Educational Gerontology*, 27(1), 89-103.  
<https://doi.org/10.1080/036012701750069067>
- Brukardt, M. J., Holland, B., Percy, S. L., y Zimpher, N. (2004). *Calling the question: Is higher education ready to commit to community engagement. A wingspread statement*. Milwaukee Idea Office, University of Wisconsin-Milwaukee.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Buchanan, A. M., Baldwin, S. C., y Rudisill, M. E. (2002). Service learning as scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 31(8), 30-36.  
<https://doi.org/10.3102/0013189X03100803>
- Bucco, D. A., y Busch, J. A. (1996). Starting a service-learning program. En B. Jacoby y otros (Eds.), *Service-learning in higher education: Concepts and practices* (pp. 231-245). Jossey-Bass.
- Burns, D. J. (2011). Motivations to volunteer and benefits from service learning: an exploration of marketing students. *Journal for Advancement of Marketing Education*, 18(1), 10-23.
- Burns, L. T. (1998). Make sure it's service learning, not just community service. *Education Digest*, 64(2), 38-41.  
[https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1067&context=slces\\_tgen](https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1067&context=slces_tgen)
- Butin, D. W. (2003). Of what use is it? Multiple conceptualizations of service-learning in education. *Teachers College Record*, 105(9), 1674-1692.  
<https://doi.org/10.1046/j.1467-9620.2003.00305>
- Butin, D. W. (2005). Service-Learning as Postmodern Pedagogy. En D. W. Butin (Ed.) *Service-Learning in higher education: Critical Issues and Directions* (pp. 89-104). Palgrave Macmillan.

- Butin, D. W. (2010). The limits of service-learning. En D. W. Butin (Ed.), *Service-Learning in Theory and Practice: The Future of Community Engagement in Higher Education* (pp. 23-43). Palgrave Macmillan US.
- Cacho, B., y Casarejos, M. (2019). Youtube como espacio de aprendizaje y difusión de la cultura financiera dentro de la metodología aprendizaje-servicio. En A. Allueva y J. Alejandro (Coords.), *Enfoques y experiencias de innovación educativa con TIC en educación superior* (pp. 271-279). Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Caine, R. N., y Caine, G. (1990). Understanding a brain-based approach to learning and teaching. *Educational leadership*, 48(2), 66-70.
- Cairn, R. (2003). *Partner Power and Service Learning. Manual for Community-based Organizations to work with schools*. ServeMinnesota!.
- Calpito, K. V. (2012). *Teaching Graduate Students through Experiential Learning Not Stress*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED537869.pdf>
- Campbell, D. T., y Stanley, J. C. (1973). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Rand McNally & Company.
- Campo, L. (2008). El aprendizaje servicio en la universidad como propuesta pedagógica. En Miquel Martínez (Ed.), *Aprendizaje-servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 81-91). Octaedro.
- Campus Compact (3 de junio de 2022). *Campus compact overview*. <https://compact.org/about>
- Cano, E., y Fernández, M. (2016). *Evaluación por Competencias: La Perspectiva de las Primeras Promociones de Graduados en el EEES*. Octaedro.
- Carrera, B., y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44.
- Castro, P. M., Ares-Pernas, A., y Dapena, A. (2020). Service-learning projects in university degrees based on sustainable development goals: proposals and results. *Sustainability*, 12(20), 1-23. <https://doi.org/10.3390/su12197940>
- Cavieres-Fernández, E. A. (2018). Epistemología y experiencia en Freire. Contribuciones a una metodología narrativa. *Magis*, 11(22), 87-98. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-22.eefc>

- Cebrián, G., Fernández Morilla, M., Fuertes, M. T., Moraleda, Á., y Segalàs Coral, J. (2019). La influencia del aprendizaje-servicio en el desarrollo de competencias en sostenibilidad en estudiantes universitarios. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(3), 151-167. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68276>
- Celio, C. I., Durlak, J. A., y Dymnicki, A. B. (2011). A Meta-analysis of the Impact of Service-Learning on students. *Journal of Experiential Education*, 34(2), 164-181. <https://doi.org/10.5193/jee34.2.164>
- Chang, S., Anagnostopoulos, D., y Omae, H. (2011). The multidimensionality of multicultural service learning: The variable effects of social identity, context and pedagogy on pre-service teachers' learning. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1078-1089. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.05.004>
- Chapman, D. (2016). The ethics of international service-learning as a pedagogical development practice: A Canadian study. *Third world quarterly*, 9(10), 1899-1922. <https://doi.org/10.1080/01436597.2016.1175935>
- Checkoway, B. (1996). Combining service and learning on campus and in the community. *Phi Delta Kappan* 77(9), 600-606. <https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1096&context=slceslgen>
- Chen, H., McAdams-Jones, D., Tay, D., y Packer, J. (2012). The impact of service-learning on students' cultural competence. *Teaching and Learning in Nursing*, 7(2), 67-73. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2011.11.002>
- Chickering, A., y Gamson, Z. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE bulletin*, 3, 2-6. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED282491.pdf>
- Chipman, D. D. (1977). Young Kilpatrick and the progressive idea. *History of Education Quarterly*, 17(4), 407-415. <https://doi.org/10.2307/367867>
- Chiva-Bartoll, Ò., García, W., y Pallarés, M. (2018). ¿De dónde viene ya dónde va el aprendizaje-servicio?. En O. Chiva-Bartoll y J. Gil-Gómez (Eds.), *Aprendizaje-servicio universitario: modelos de intervención e investigación en la formación docente* (pp. 37-47). Octaedro.

- Chiva-Bartoll, Ò., Ruíz-Montero, P. J., Olivencia, J. J. L., y Grönlund, H. (2021). The effects of service-learning on physical education Teacher education: a case study on the border between Africa and Europe. *European Physical Education Review*, 27(4), 1014-1031. <https://doi.org/10.1177/1356336x211007156>
- Chiva-Bartoll, Ò., y Fernández-Río, J. (2021). Advocating for Service-Learning as a pedagogical model in physical education: towards an activist and transformative approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(5), 545-558. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1911981>
- Chong, C. (2014). Service-Learning Research: Definitional Challenges and Complexities. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 15(4), 347-358.
- Clares, P., y Morga, N. (2019). El dominio de competencias transversales en Educación Superior en diferentes contextos formativos. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-23. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945188436>
- Clarke, M. (2017). Rethinking Graduate employability: the role of capital, individual attributes and context. *Studies in Higher Education*, 43(11), 1923-1937. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1294152>
- Clary, E. G., Snyder, M., Ridge, R. D., Copeland, J. T., Stukas, A. A., Haugen, J. A., y Miene, P. (1998). Understanding and assessing the motivations of volunteers: a functional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1516-1530. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.6.1516>
- Clayton, P. H., Bringle, R. G., Senor, B., Huq, J., y Morrison, M. (2010). Differentiating and assessing relationships in service-learning and civic engagement: Exploitative, transactional, or transformational. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 16(2), 5-21. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ904630.pdf>
- Clayton, P. H., Hess, G. R., Jaeger, A. J., Jameson, J. K., y McGuire, L. E. (2012). Theoretical perspectives and research on faculty learning in service learning. En R. G. Bringle, J. A. Hatcher y P. H. Clayton (Eds.), *Research on service learning: Conceptual frameworks and assessment* (pp. 245-278). Routledge.

- Clifford, J. (2017). Talking about Service-Learning: Product or Process? Reciprocity or Solidarity?. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 21(4), 1-13. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1163945>
- Coelho, M. O., y Menezes, I. (2021). University social responsibility, service learning, and students' personal, professional, and civic education. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.617300>
- Cohen, S., Sovet, C. A. (1989). Human service education, experiential learning and student development. *College Student Journal*, 23(2), 117-122.
- Coker, J. S., Heiser, E., Taylor, L., y Book, C. L. (2016). Impacts of experiential learning depth and breadth on student outcomes. *Journal of Experiential Education*, 40(1), 5-23. <https://doi.org/10.1177/1053825916678265>
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(4), 584-594. <https://doi.org/10.1037/0022-006x.55.4.584>
- Colombo, L. (noviembre, 2012). *Escritura de posgrado y aprendizaje situado* [Comunicación]. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires, Argentina.
- Comisión Europea. (2012a). *An agenda for new skills and new jobs in Europe: Pathways towards full employment*. [http://ec.europa.eu/research/social-sciences/pdf/new-skills-and-jobs-in-europe\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/research/social-sciences/pdf/new-skills-and-jobs-in-europe_en.pdf).
- Comisión Europea. (2012b). *Rethinking education strategy: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. [http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/com669\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/com669_en.pdf).
- Comisión Europea. (2015). *El espacio europeo de educación superior en 2015. Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. [https://publications.europa.eu/resource/cellar/91f926b2-6965-4abe-a1be-600903e4df93.0003.01/DOC\\_1](https://publications.europa.eu/resource/cellar/91f926b2-6965-4abe-a1be-600903e4df93.0003.01/DOC_1)
- Community Knowledge Initiative. (2022). *What is Service Learning?*. <https://www.nuigalway.ie/cki/servicelearning/about/>

- Conderman, G. J., y Patryla, V. (1996). Service learning: The past, the present, and the promise. *Kappa Delta Pi Record*, 32(4), 122-125.
- Conner, J., y Erickson, J. (2017). When Does Service-Learning Work? Contact Theory and Service-Learning Courses in Higher Education. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 23(2), 53-65. <https://doi.org/10.3998/mjcsloa.3239521.0023.204>
- Connor-Greene, P. A. (2002). Problem-Based Service Learning: The Evolution of a Team Project. *Teaching of Psychology*, 29(3), 193–197. doi:10.1207/s15328023top2903\_02
- Consejo de la Unión Europea (2009). *Conclusiones de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación para 2020* (2009/C 119/02), Diario Oficial de la Unión Europea 119/2 de 28/05/2009
- Consejo de la Unión Europea. (2018). *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)
- Conway, J. M., Amel, E. L., y Gerwien, D. P. (2009). Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes. *Teaching of psychology*, 36(4), 233-245. <https://doi.org/10.1080/00986280903172969>
- Cornalli, F. (junio, 2018). *Training and developing soft skills in higher education* [Comunicación]. En *4th International Conference on Higher Education Advances, HEAd'18*. Valencia, España. <https://doi.org/10.4995/HEAD18.2018.8127>
- Corominas Rovira, E., Tesouro Cid, M., Capell Castañer, M. D., Teixidó Saballs, J., Pèlach Busom, J., y Cortada Corominas, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de educación*, 341, 301-336. [http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/Percepciones%20del%20profesorado.incorporacion%20de%20las%20competencias\\_GrupoinvestigacionBitacola.pdf](http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/Percepciones%20del%20profesorado.incorporacion%20de%20las%20competencias_GrupoinvestigacionBitacola.pdf)
- Crebert, G., Bates, M., Bell, B., Patrick, C. J., y Cragnolini, V. (2004). Developing generic skills at university, during work placement and in employment: Graduates'

perceptions. *Higher Education Research & Development*, 23(2), 147–165. <https://doi.org/10.1080/0729436042000206636>

Cress, C. M., Collier, P. J., y Reitenauer, V. L. (2005). *Learning through serving: A student guidebook for service-learning across the disciplines*. Stylus Publishing.

Creswell, J. W., y Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.

D'Agostino, M. J. (2008). Fostering a civically engaged society: The university and service learning. *Journal of Public Affairs Education*, 14(2), 191-204. <https://doi.org/10.1080/15236803.2008.12001519>

Dahan, T. (2016). Revisiting pedagogical variations in service-learning and student outcomes. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 4(1), 3-15. <https://doi.org/10.37333/001c.29586>

Dahan, T., y Seligsohn, A. J. (2013). *Engaged civic learning course design workbook*. Rutgers Camden.

Dale, E. (1946). *Audio-visual methods in teaching*. Dryden Press

Dameris, L., Frerker, H., y Iler, H. D. (2019). The southern Illinois well water quality project: a service-learning project in environmental chemistry. *Journal of Chemical Education*, 97(3), 668-674. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.9b00634>

Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Temas de Educación, Paidós.

Darby, A., Longmire-Avital, B., Chenault, J., y Haglund, M. (2013). Students' motivation in academic service-learning over the course of the semester. *College Student Journal*, 47(1), 185-191. <https://www.tamtu.edu/profcenter/documents/StudentsMotivationinAcademicSL.pdf>

Deaconu, A., Osoian, C., Zaharie, M., y Achim, S. A. (2014). Competencies in higher education system: an empirical analysis of employers' perceptions. *Amfiteatru Economic Journal*, 16(37), 857-873. <https://doaj.org/article/27dbafe7ea484bdda4abcab715f47f9d>

Deeley, S. J. (2015). *Critical Perspectives on Service-Learning in Higher Education*. Palgrave Macmillan London



- Delve, C. I., Mintz, S. D., y Stewart, G. M. (1990). Promoting values development through community service: A design. *New Directions for Student Services*, 1990(50), 7-29. <https://doi.org/10.1002/ss.37119905003>
- Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *The School Journal*, 54, 77-80.
- Dewey, J. (1910). *The school and society*. University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An Introduction to the Philosophy of Education*. The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1925). The Meaning of Value. *The Journal of Philosophy*, 22(5), 126-133. <https://doi.org/10.2307/2014306>
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Heath & Co Publishers.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan Company.
- Dewey, J., y Rogers, M. L. (2012). *The public and its problems: An essay in political inquiry*. Penn State Press.
- Dicke, L., Dowden, S., y Torres, J. (2004). Successful service learning: A matter of ideology. *Journal of Public Affairs Education*, 10(3), 199-208. <https://doi.org/10.1080/15236803.2004.12001359>
- Dienhart, C., Maruyama, G., Snyder, M., Furko, A. y McKay, M. (2016). The impacts of mandatory service on students in service-learning classes. *The Journal of Social Psychology*, 156(3), 305-309. <https://doi.org/10.1080/00224545.2015.1111856>
- Diggins, J. P. (1989). John Dewey, Philosopher in the Schoolroom. *The Wilson Quarterly* 13(4), 76-83.
- Dill, J. S. (2007). Durkheim and Dewey and the challenge of contemporary moral education. *Journal of moral education*, 36(2), 221-237. <https://doi.org/10.1080/03057240701325357>
- Dollinger, M. J. (2008). *Entrepreneurship*. Marsh Publications.
- Domínguez, M. J., y López, E. (2009). Estudiantes universitarios opinan sobre la responsabilidad social universitaria. *Humanismo y trabajo social*, 8, 223-246. <https://buleria.unileon.es/handle/10612/1506>

- Donahue, D. M., Bowyer, J., y Rosenberg, D. (2003). Learning with and learning from: Reciprocity in service learning in teacher education. *Equity & Excellence in Education*, 36(1), 15-27. <https://doi.org/10.1080/10665680303498>
- Dorado, S., y Giles, D. E. (2004). Service-Learning Partnerships: Paths of Engagement. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 11(1), 25-37. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ905168.pdf>
- Dostilio, L. D., Harrison, B., Brackmann, S. M., Kliwer, B. W., Edwards, K. E., & Clayton, P. H. (2012). Reciprocity: Saying what we mean and meaning what we say. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 19(1), 17-33. <https://eric.ed.gov/?q=clayton&pg=30&id=EJ988323>
- Driscoll, A. (2009). Carnegie's new community engagement classification: Affirming higher education's role in community. *New directions for higher education*, 2009(147), 5-12. <https://doi.org/10.1002/he.353>
- Dustker, S. M., Reddy, B. S., Kandakatla, R., Joshi, G. H., y Oakes, W. C. (julio, 2021). Role of Reflection in Service Learning-based Engineering Programs: A Cross-cultural Exploratory and Comparative Case Study in India and the USA [Comunicación]. 2021 ASEE Virtual Annual Conference Content Access.
- Eby, J. (1998). *Why service-learning is bad*. <https://servicelearning.duke.edu/sites/servicelearning.duke.edu/files/documents/whyslbad.original.pdf>
- Edmondson, K., y Novak, J. D. (1992). Toward an authentic understanding of subject matter. *The history and philosophy of science in science education*, 1, 253-263.
- Einfeld, A., y Collins, D. (2008). The relationships between service-learning, social justice, multicultural competence, and civic engagement. *Journal of College Student Development*, 49(2), 95-109. <https://doi.org/10.1353/csd.2008.0017>
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1999) Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. En Y. Engeström, R. Miettinen y R.-L. Punamäki (Eds.),

- Perspectives on Activity Theory* (pp. 377–404). Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/cbo9780511812774.025>
- Enos, S., y Morton, K. (2003). Developing a theory and practice of campus-community partnerships. En B. Jacoby (Ed.), *Building partnerships for service-learning* (pp. 20-41). Jossey-Bass.
- Escofet, A., Folgueiras, P., Luna, E., y Palou, B. (2016). Elaboración y validación de un cuestionario para la valoración de proyectos de aprendizaje-servicio. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(70), 929-949.  
<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/149639/1/662806.pdf>
- Escofet, A., y Rubio, L. (2017). El valor de la reflexión en el aprendizaje-servicio. En Rubio y A. Escofet (Coords.), *Aprendizaje-Servicio (ApS): Claves Para su Desarrollo en la Universidad* (pp. 83-96). Octaedro.
- European Higher Education Area. (2020). *Rome Ministerial Communiqué*.  
[https://www.ehea.info/Upload/Rome\\_Ministerial\\_Communique.pdf](https://www.ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf)
- European Observatory of Service-Learning in Higher Education. (2022). *The history of the European Observatory of Service-Learning in Higher Education*.  
<https://www.eoslhe.eu/history/>
- Eyler, J. (2001). Creating Your Reflection Map. En M. Canada y W. Speck (Eds.), *Developing and Implementing Service-Learning Programs* (pp. 35-43). Jossey Bass.
- Eyler, J. (2009). The power of experiential education. *Liberal education*, 95(4), 24-31.  
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ871318.pdf>
- Eyler, J., Giles, D., y Schmiede, A. (1996). *A Practitioner's Guide to Reflection in Service Learning: Student Voices & Reflections*. Learn & Serve America National Service-Learning Clearinghouse.
- Eyler, J., Giles, D., Stenson, C., y Gray, C. (2001). *At a glance: What we know about the effects of service-learning on college students, faculty, institutions and communities, 1993-2000*.  
<https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1137&context=slceh>

- Eyler, J., y Giles, D. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?*. Jossey-Bass.
- Eyler, J., y Giles, D. (2014). The importance of program quality in service-learning. En A. Waterman (Ed.) *Service-learning* (pp. 57-76). Psychology Press.
- Felten, P., y Clayton, P. H. (2011). Service-Learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 128, 75–84. <https://doi.org/10.1002/tl.470>
- Fernández, M., Ion, G., y Cano, E. (2014). Educating for competencies development in higher education with technology [Comunicación]. En R. Ørngreen y K. Levinsen (Eds.), *13th European Conference on e-Learning ECEL-2014* (pp. 704-707). Academic Conferences and Publishing International Limited.
- Fernández-Salinero, C. (2014). La tutoría universitaria en el escenario del Espacio Europeo de Educación Superior: perfiles actuales. *Teoría de la educación: revista interuniversitaria*, 26, 161-186. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2014261161186>
- Fernández-Salinero, C., y García-Álvarez, J. (2020). La inserción laboral de graduados y graduadas a través de los contactos personales. Una propuesta desde la gestión del conocimiento. *Teoría de la Educación*, 32(1),163-189.<http://dx.doi.org/10.14201/teri.20196>
- Fernández-Prados, J. S., y Lozano-Díaz, A. (2021). Origen, historia e institucionalización del Aprendizaje-Servicio. En Mayor Paredes, D. y Granero, A. (Eds.), *Aprendizaje-Servicio en la universidad. Un dispositivo orientado a la mejora de los procesos formativos y la realidad social* (pp. 39-53). Octaedro.
- Fertman, C. I. (1994). *Service Learning for All Students*. Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Fertman, C. I., White, G. P., y White, L. J. (1996). *Service Learning in the Middle School: Building a Culture of Service*. National Middle School Association.
- Fishman, S. M., y McCarthy, L. (2010). Dewey's challenge to teachers. *Education and Culture*, 26(2), 3-19. <http://muse.jhu.edu/article/405040>
- Fiuza-Asorey, M. J., Sotelino, A., Mella-Núñez, I., y Lorenzo, M. (2022). El Aprendizaje-servicio y educación inclusiva en la formación de maestros/as. Evaluando la satisfacción

- del alumnado. *Revista Fuentes*, 24(2), 210-221. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.17611>
- 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. <https://doi.org/10.4438/1988-592x-re-2011-362-157>
- Furco A., Hirt L. E., Lopez I., Schulzetenberg A. J., Anderson B. N., Matthews P. H., y Wiler S. O. (2018, June 29). SLQAT Index. <https://slqat.givepulse.com/survey/take/SoQa8GnFW8M1O3YKkoHZ>
- Furco, A. (1996). Service-learning: A balanced approach to experiential education. En B. Taylor y Corporation for National Service (Eds.), *Expanding boundaries: Serving and learning* (pp. 2-6). Cooperative Education Association.
- Furco, A. (2001). Advancing service-learning at research universities. *New directions for higher education*, 114, 67-78. <https://doi.org/10.1002/he.15>
- Furco, A. (2002). Self-assessment rubric for the institutionalization of service-learning in higher education. <https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1105&context=slceslgen>
- Furco, A. (2011). El aprendizaje-servicio: un enfoque equilibrado de la educación experiencial. *Journal Education Global Research*, 0, 64-70.
- Furco, A., Brooks, S. O., Lopez, I., Matthews, P. H., Hirt, L. E., Schultzetenberg, A., y Anderson, B. N. (2023). Service-Learning Quality Assessment Tool (SLQAT). *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 27(2), 181-200.
- Furco, A., y Billig, S. H. (2002). Establishing norms for scientific inquiry in service-learning. En S. H. Billig y A. Furco (Eds.), *Service-learning through a multidisciplinary lens*, (pp. 15-32). Information Age Publishing.
- Ganga-Contreras, F., Rodríguez-Quezada, E., y Guíñez-Cabrera, N. (2021). Metodología de aprendizaje-servicio en un proyecto integrado de costos y marketing. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 16(1), 51-64. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.04>

- García, J. G. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 2, 1-21. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.2033>
- García-Álvarez, J., Vázquez-Rodríguez, A., Quiroga-Carrillo, A., y Priegue Caamaño, D. (2022). Transversal Competencies for Employability in University Graduates: A Systematic Review from the Employers' Perspective. *Education Sciences*, 12(3), 1-37. <https://doi.org/10.3390/educsci12030204>
- García-Gutiérrez, J., y Ruiz-Corbella, M. (2022). La idea de universidad desde un enfoque humanista: la contribución del aprendizaje-servicio como filosofía de la educación superior. *Teoría de la Educación*, 34(2), 159-176.
- García-Gutiérrez, J., Ruiz-Corbella, M., y del Pozo, A. (2020). Innovación y aprendizaje-servicio virtual: elementos para una reflexión basada en la experiencia. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, (9), 62-80. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2020.9.4>
- García Laso, A., Nuñez Varela, E., Martín Sánchez, D. A., Rodríguez Rama, J. A., y Costafreda Mustelier, J. L. (octubre, 2019). Aprendizaje-Servicio (ApS) como metodología para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) [Comunicación]. En IX Congreso Internacional sobre Aprendizaje Innovación y Cooperación. Madrid. España. <https://doi.org/10.26754/CINAIC.2019.0091>
- García-Pérez, Á., y Mendía, R. (2015). Acompañamiento educativo: el rol del educador en aprendizaje y servicio solidario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de profesorado*, 19(1), 42-58.
- García-Romero, D., Lalueza, J. L., y Blanch-Gelabert, S. (2021) Análisis de un proceso de institucionalización del Aprendizaje-Servicio universitario. *Athenea Digital*, 21(3), 1-27, <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2934>
- García-Romero, D., y Lalueza, J. L. (2019). Procesos de aprendizaje e identidad en aprendizaje-servicio universitario: una revisión teórica. *Educación XXI*, 22(2), 45-68. <https://doi.org/10.5944/educxx1.22716>

- Gargallo, B., y Pérez, C. (2014). Transversal competences for employment and profile of excellent university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 139, 305-313. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.004>
- Gelmon, S. B., Holland, B. A., y Spring, A. (2018). *Assessing service-learning and civic engagement: Principles and techniques*. Campus Compact.
- Gerholz, K. H., Liszt, V., y Klingsieck, K. B. (2018). Effects of learning design patterns in service learning courses. *Active Learning in Higher Education*, 19(1), 47-59. <https://doi.org/10.1177/1469787417721420>
- 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. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338241632002>
- Gibson, C., Hardy, J. H., y Buckley, M. R. (2014). Understanding the role of networking in organizations. *Career Development International*, 19(2), 146-161. <https://doi.org/10.1108/cdi-09-2013-0111>
- Giles, D. E. (1987). Dewey's theory of experience: Implications for service-learning. *Journal of Cooperative Education*, 27(2), 87-90.
- Giles, D. E., y Eyler, J. (1994). The theoretical roots of service-learning in John Dewey: Toward a theory of service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1(1), 77-85.
- Gil-Gómez, J., Chiva-Bartoll, O., y Martí-Puig, M. (2015). The impact of service learning on the training of preservice teachers: Analysis from a physical education subject. *European Physical Education Review*, 21(4), 467-484. <https://doi.org/10.1177/1356336X15582358>
- Glazier, J., y Bean, A. (2019). The promise of experiential education in teacher education: Transforming teacher beliefs and practices. *Teaching Education*, 30(3), 261-277. <https://doi.org/10.1080/10476210.2018.1462312>
- Glińska-Noweś, A., Hatami, A., Hermes, J., Keränen, A., y Ulkuniemi, P. (2022). Employee competence development in corporate volunteering. *Social Responsibility Journal*, 18(4), 757-771. <https://doi.org/10.1108/srj-10-2019-0352>

- Gómez, O., y Ortiz, O. (2018). El constructivismo y el construccionismo. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía*, 11(2), 115-120. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2018.0002.05>
- Gonsalves, J., Metchik, E. Y., Lynch, C., Belezos, C. N., y Richards, P. (2019). Optimizing Service-Learning for Self-Efficacy and Learner Empowerment. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 25(2), 19-41. <https://doi.org/10.3998/mjcsloa.3239521.0025.202>
- González, V. (2006). La formación de competencias profesionales en la universidad: reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. *XXI, Revista de Educación*, 8, 175-187. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/11162/23660/1/685-2727-1-PB.pdf>
- González-Geraldo, J. L., Jover, G., y Martínez, M. (2017). La ética del Aprendizaje Servicio en la universidad. Una interpretación desde el pragmatismo. *Bordón*, 69(4), 63-78. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.690405>
- González-Morga, N., y Martínez-Clares, P. (2020). Relevancia de las competencias transversales en el desarrollo profesional del graduado. Percepción del estudiante. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 24(2), 388-413. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15041>
- Greene, G. R. (2006). Cultivating reciprocity: The guiding framework for Benedict College in partnership with the community to garner economic and community growth. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 11(3), 53-64. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1093037.pdf>
- Gruslytė, M. (2020). Service-Learning in Higher Education: Experiences of Implementation in Lithuania[Comunicación]. En M. Gruslytė (Ed.), *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference* (pp. 201-210). Rezekne Academy of Technologies.
- Hackman, J. R. y Oldham, G. R. (1980). *Work redesign*. Addison-Wesley.
- Haensel, P. (1940). Las reformas sociales en Estados Unidos. *Revista de Economía y Estadística*, 2(1), 33-63.

- Hager, P., y Gonczi, A. (1996). What is competence?. *Medical Teacher*, 18(1), 15-18.  
<https://doi.org/10.3109/01421599609040255>
- Hanesová, D. (2021). Service Learning integrated with foreign languages learning: Promoting transversal competencies. En M. Carmo (Ed.), *Education and New Developments* (pp. 447–451). inScience Press.
- Harkavy, I., y Benson, L. (1998). De-platonizing and democratizing education as the bases of service learning. *New directions for teaching and learning*, 1998(73), 11-20.  
<https://doi.org/10.1002/tl.7302>
- Harkavy, I., y Hartley, M. (2010). Pursuing Franklin’s dream: Philosophical and historical roots of service-learning. *American Journal of Community Psychology*, 46(3), 418-427.  
<https://doi.org/10.1007/s10464-010-9341-x>
- Harris, F. (2007). Dewey's Concepts of Stability and Precariousness in his Philosophy of Education. *Education and Culture*, 23(1), 38-54. <https://doi.org/10.1353/eac.2007.0009>
- Hart (2007). Service-Learning and Literacy Motivation. Setting a Research Agenda. En S. H. Billig y S. B. Gelmon (Eds.), *From Passion to Objectivity: International and Cross-Disciplinary Perspectives on Service Learning Research* (pp. 135-156). Information Age Publishing.
- Hashemipour, P. (1999). Learning language, culture, and community. En D. Droge, y B. Murphy (Eds.), *Voices of strong democracy: Concepts and models for service-learning in communication studies* (pp. 61-76). National Communication Association.
- Hatcher, J. A. (1997). The Moral Dimensions of John Dewey's Philosophy: Implications for Undergraduate Education. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 4, 22-29.  
<http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0004.103>
- 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. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0011.104>
- Hatcher, J. A., y Erasmus, M. (2008). Service-Learning in the United States and South Africa: A comparative analysis informed by John Dewey and Julius Nyerere. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 15(1), 49-61.  
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ831382.pdf>

- Hayden, S. C. W., y Osborn, D. S. (2020). Using experiential learning theory to train career practitioners. *Journal of Employment Counseling*, 57(1), 2-13. <https://doi.org/10.1002/joec.12134>
- Healey, M., y Jenkins, A. (2000). Kolb's Experiential Learning Theory and its application in geography in higher education. *The Journal of geography*, 99(5), 185-195. <https://doi.org/10.1080/00221340008978967>
- Hecht, D. (2003). The missing link: Exploring the Context of Learning in Service-Learning. En S. H. Billig y J. Eyler (Eds.), *Deconstructing service-learning: Research exploring context, participation, and impacts* (pp. 25-50). Information Age Publishing.
- Hegarty, N., y Angelidis, J. (2021). Academic Service-Learning: Current Findings and Future Directions. *Mid-Western Educational Researcher*, 33(2), 167-183. <https://www.mwera.org/MWER/volumes/v33/issue2/MWER-V33n2-Hegarty-COMMENTARY.pdf>
- Hepburn, M. A., Niemi, R. G., y Chapman, C. (2000). Service learning in college political science: Queries and commentary. *PS: Political Science & Politics*, 33(3), 617-622. <https://doi.org/10.2307/420867>
- Henry, S. E., y Breyfogle, M. L. (2006). Toward a New Framework of "Server" and "Served": De (and Re) constructing Reciprocity in Service-Learning Pedagogy. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(1), 27-35. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1068073.pdf>
- 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>
- Hernández, F. y Maquilón, J. (2010). Introducción a los diseños de investigación educativa. En S. Nieto (Ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 109-126). Dykinson.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill España.

- Hernández-Barco, M., Sánchez-Martín, J., Blanco-Salas, J., y Ruiz-Téllez, T. (2020). Teaching down to earth-service-learning methodology for science education and sustainability at the university level: a practical approach. *Sustainability*, 12(2), 1-23. <https://doi.org/10.3390/su12020542>
- Hesser, G. (1995). Faculty Assessment of Student Learning: Outcomes Attributed to Service-Learning and Evidence of Changes in Faculty Attitudes About Experiential Education. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2(1), 33-42. <http://quod.lib.umich.edu/m/mjcs/3239521.0002.103?rgn=main;view=fulltext>
- Higher Education Quality Committee. (2006). Service-learning in the curriculum: A resource for higher education institutions. The Council on Higher Education.
- Hironimus-Wendt, R. J., y Lovell-Troy, L. A. (1999). Grounding service learning in social theory. *Teaching Sociology*, 27(4), 360-372. <https://doi.org/10.2307/1319042>
- Holland, B. A. (2001). A comprehensive model for assessing service-learning and community-university partnerships. *New Directions for Higher Education*, 2001(114), 51-60. <https://doi.org/10.1002/he.13>
- Holsapple, M. A. (2012). Service-learning and student diversity outcomes: Existing evidence and directions for future research. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 18(2), 5-18.
- Honnett, E. P., y Poulsen, S. J. (1989). *Principals of good practice for combining service and learning*. <https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=slceguides>
- Hortigüela, D., Palacios, A., y López, V. (2019). The impact of formative and shared or co-assessment on the acquisition of transversal competences in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44, 933-945. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1530341>
- Hounsell, D. (2007). Towards more sustainable feedback to students. En D. Boud y N. Falchikov (Eds.), *Rethinking assessment in higher education* (pp. 101-113). Routledge.
- Howard, J. (1993). *Praxis I. A Faculty Casebook on Community Service Learning*. OCSL Press.

- Howard, J. (1998). Academic service learning: A counternormative pedagogy. *New directions for teaching and learning*, 73, 21-29. <https://doi.org/10.1002/tl.7303>
- Howard, J. (2001). *Service-learning course design workbook*. OCSL Press.
- Hu, L. y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Imperial, M. T., Perry, J. L., y Katula, M. C. (2007). Incorporating service learning into public affairs programs: Lessons from the literature. *Journal of Public Affairs Education*, 13(2), 243-264. <https://doi.org/10.1080/15236803.2007.12001478>
- Itin, C. (1999). Reasserting the philosophy of experiential education as a vehicle for change in the 21st century. *Journal of experiential Education*, 22(2), 91-98. <https://doi.org/10.1177/105382599902200206>
- Jacoby, B. (2014). *Service-learning essentials: Questions, answers, and lessons learned*. John Wiley & Sons.
- James, W., Burkhardt, F., Bowers, F., y Skrupskelis, I. K. (1890). *The principles of psychology*. London: Macmillan.
- Janasz, S. C., y Forret, M. L. (2008). Learning the art of networking: A critical skill for enhancing social capital and career success. *Journal of management education*, 32(5), 629-650. <https://doi.org/10.1177/1052562907307637>
- Johnson, A. M., y Notah, D. J. (1999). Service learning: History, literature review, and a pilot study of eighth graders. *The Elementary School Journal*, 99(5), 453-467. <https://doi.org/10.1086/461935>
- Jones, S. R., y Abes, E. S. (2004). Enduring Influences of Service-Learning on College Students' Identity Development. *Journal of College Student Development*, 45(2), 149-166. <https://doi.org/10.1353/csd.2004.0023>
- Jonnaert, P. (2001). *Competencias y socioconstructivismo. Nuevas referencias para los programas de estudios*. <https://shorturl.at/aJPQ4>
- Jörke, D. (2007). John Dewey's post-traditional notion of community. En J. Ryder y G.-R. Wegmarshaus (Eds.), *Education for a Democratic Society* (pp. 53-63). Brill.

- Jover, G., y González-Geraldo, J. L. (2013). Recreación del Espacio Europeo de Educación Superior en el horizonte de la sociedad de la sabiduría: hacia un nuevo escenario docente. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(3), 5-24. <https://doi.org/10.14201/eks.11347>
- Kahne, J., y Westheimer, J. (1996). In the service of what? the politics of service learning. *Phi Delta Kappan*, 77(9), 592. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED375521.pdf>
- Kapustka, K. M. (2003). Dilemmas of service-learning teachers. En J. Eyler y S. H. Billig (Eds.), *Deconstructing service-learning: Research exploring context, participation, and impacts* (pp. 51-60). Information Age Publishing.
- Kaushik, V., y Walsh, C. A. (2019). Pragmatism as a research paradigm and its implications for social work research. *Social sciences*, 8(9), 1-17. <https://doi.org/10.3390/socsci8090255>
- Kaye, C. B. (2004). *The complete guide to service-learning: Proven, practical ways to engage students in civic responsibility, academic curriculum, and social action*. Free Spirit Publishing Inc.
- Kemp, S. (2010). Situated learning: Optimizing experiential learning through God-given learning community. *Christian Education Journal*, 7(1), 118-143. <https://doi.org/10.1177/073989131000700109>
- Kendall, J. C. (1986). *Strengthening Experiential Education within Your Institution*. National Society for Internships and Experiential Education.
- Kendall, J. C. (1990). Combining service and learning: An introduction. En J. C. Kendall (Ed.), *Combining service and learning: A resource book for community and public service* (pp. 1-33). National Society for Internships and Experiential Education.
- Kenny, M. E., y Gallagher, L. A. (2002). Service-learning: A history of systems. En M. E. Kenny, L. Simon, K. Kiley-Brabeck y R. Lerner (Eds.), *Learning to Serve* (pp. 15-29). Kluwer Academic Publishers
- Kenworthy-U'Ren, A. L. (2008). A decade of service-learning: A review of the field ten years after JOBE's seminal special issue. *Journal of Business Ethics*, 81(4), 811-822. <https://doi.org/10.1007/s10551-007-9549-3>

- Kezar, A., y Rhoads, R. A. (2001). The dynamic tensions of service learning in higher education: A philosophical perspective. *The Journal of Higher Education*, 72(2), 148-171. <https://doi.org/10.2307/2649320>
- Khasanzyanova, A. (2017). How volunteering helps students to develop soft skills. *International Review of Education*, 63(3), 363-379. <https://doi.org/10.1007/s11159-017-9645-2>
- Kiely, R. (2005). A transformative learning model for service-learning: A longitudinal case study. *Michigan journal of community service learning*, 12(1), 5-22. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ848477.pdf>
- Kilpatrick, W. (1918). The project method. *Teachers college record*, 19(4), 319-335.
- Kinloch, V., Nemeth, E., y Patterson, A. (2015). Reframing Service-Learning as Learning and Participation With Urban Youth. *Theory Into Practice*, 54(1), 39-46. <https://doi.org/10.1080/00405841.2015.977660>
- Kinnick, K. N. (1999). The communication campaigns course as a model for incorporating service-learning into the curriculum. En D. Droge, y B. Murphy (Eds.), *Voices of strong democracy: Concepts and models for service-learning in communication studies*, (pp. 155-164). National Communication Association.
- Kinsley, C. W. (1997). Service learning: A process to connect learning and living. *Nassp Bulletin*, 81(591), 1-7. <https://doi.org/10.1177/019263659708159102>
- Kira, N. (2019). Dewey's Democratic Conception in Education and Democratic Schooling: Lessons from the United States for Japan in a Time of Democracy in Crisis. *Educational Studies in Japan*, 13, 55-66. <https://doi.org/10.7571/esjkyoiku.13.55>
- Kirkham, M. (2001). *Sustaining service-learning in Wisconsin: What principals, teachers, and students say about service-learning, 2000-2001*. Wisconsin Department of Public Instruction.
- Knauss, P. (1997). Reforma social en Estados Unidos: prioridad a los programas de empleo. El programa Gain de California. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria, Revista de servicios sociales*, 31, 21-27. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2699210.pdf>

- Knight-McKenna, M., Darby, A., Spingler, M., y Shafer, W. (2011). Educative outcomes for academic service-learning: Explicit illustrations of reflection. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(2), 208-214.
- Knoll, M. (1997). The project method: its vocational education origin and international development. *Journal of Industrial Teacher Education*, 34(3), 59-80. <https://eric.ed.gov/?id=EJ545546>
- Kolb, A. Y., y Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of management learning & education*, 4(2), 193-212. <https://doi.org/10.5465/amle.2005.17268566>
- Kolb, A. Y., y Kolb, D. A. (2009). Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development. En S. J. Armstrong y C. Fukami (Eds.), *Sage handbook of management learning, education and development* (pp. 42–68). Sage.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall
- Kolb, D. A., y Fry, R. (1975). *Toward an applied theory of experiential learning*. En C. Cooper (Ed.), *Studies of group process* (pp. 33–57). New York: Wiley.
- Kothari, C. R. (2004). *Research methodology*. new Age.
- Kraft, R. J. (1996). Service Learning. *Education and Urban Society*, 28(2), 131–159. <https://doi.org/10.1177/0013124596028002001>
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós Ibérica.
- Kuh, G. D. (2008). *High-Impact Educational Practices: What They Are, Who Has Access to Them, and Why They Matter*. Association of American Colleges and Universities.
- Lagarda, A. M. (2001). La educación superior y el mercado de trabajo profesional. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(1), 1-12. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/243777.pdf>

- Laguna-Sánchez, P.; Abad, P.; de la Fuente-Cabrero, C.; y Calero, R. (2020). A University training programme for acquiring entrepreneurial and transversal employability skills, a students' assessment. *Sustainability*, *12*(3), 1-17. <https://doi.org/10.3390/su12030796>
- Lake, V. E., Winterbottom, C., Ethridge, E. A., y Kelly, L. (2015). Reconceptualizing teacher education programs: Applying Dewey's theories to service-learning with early childhood preservice teachers. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, *19*(2), 93-116. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1066999.pdf>
- Lake, V. E., y Jones, I. (2008). Service-learning in early childhood teacher education: Using service to put meaning back into learning. *Teaching and Teacher Education*, *24*(8), 2146–2156. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.05.003>
- Lambright, K. T., y Lu, Y. (2009). What impacts the learning in service learning? An examination of project structure and student characteristics. *Journal of Public Affairs Education*, *15*(4), 425-444. <https://doi.org/10.1080/15236803.2009.12001570>
- Langhout, R. D., Lopezzi, M. A., y Wang, Y. C. (2023). Not All Service Is the Same: How Service-Learning Typologies Relate to Student Outcomes at a Hispanic-Serving Institution. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, *27*(2), 73-90.
- Lans, T., Verhees, F., y Verstegen, J. (2016). Social competence in small firms—fostering workplace learning and performance. *Human Resource Development Quarterly*, *27*(3), 321-348. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21254>
- Lascell, W. A. (2014). *Academic service-learning faculty handbook*. [https://www.oneonta.edu/academics/csrc/documents/PDFs/SL\\_Handbook\\_Lascell\\_2014.pdf](https://www.oneonta.edu/academics/csrc/documents/PDFs/SL_Handbook_Lascell_2014.pdf)
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lawson, J. E., Cruz, R. A., y Knollman, G. A. (2017). Increasing positive attitudes toward individuals with disabilities through community service learning. *Research in developmental disabilities*, *69*, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.07.013>
- Lazarus, J. (1999). *Towards a model for the reconstruction and development of civil society and the transformation of higher education in relation to community needs*. JET.

- Lazarus, J., Erasmus, M., Hendricks, D., Nduna, J., y Slammat, J. (2008). Embedding community engagement in South African higher education. *Education, citizenship and social justice*, 3(1), 57-83.
- Leadbeater, C. (1997). *The rise of the social entrepreneur*. Demos.
- Learning To Give. (2022). *Issues we care about*. <https://www.learningtogive.org/teach/issues-we-care-about>
- Le Grange, L. (2007). The 'theoretical foundations' of community service-learning: From taproots to rhizomes. *Education as change*, 11(3), 3-13. <https://doi.org/10.1080/16823200709487174>
- Ley Orgánica 2/2023, del 22 de marzo, del Sistema Universitario. Boletín Oficial del Estado, 70, de 23 de marzo de 2023. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/con>
- Lim, S., y Bloomquist, C. (2015). Distinguishing service learning from other types of experiential learning. *Education for Information*, 31(4), 195-207. <https://doi.org/10.3233/efi-150952>
- Lin, T. H. (2021). Revelations of service-learning project: Multiple perspectives of college students' reflection. *Plos one*, 16(9), 1-17. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257754>
- Lisman, C. D. (1998). *Toward a civil society: Civic literacy and service learning*. Bloomsbury Publishing USA.
- Liu, G. (1995). Knowledge, foundations, and discourse: Philosophical support for service-learning. En C. D. Lisman y I. E. Harvey (Eds.), *Beyond the Tower. Concepts and Models for Service-Learning in Philosophy* (pp. 11-33). Routledge.
- Lobato, M. (2022). *Aprendizaxe-Servizo no Ensino Secundario: proxectando vínculos entre Patrimonio e Educación para a Cidadanía* [Tesis doctoral, Universidade de Santiago de Compostela]. Minerva: Repositorio institucional da USC. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/28954>
- Long, E. M., y Gummelt, G. (2020). Experiential service learning: Building skills and sensitivity with Kolb's learning theory. *Gerontology & geriatrics education*, 41(2), 219-232. <https://doi.org/10.3233/EFI-150952>

- Lopez, T. B., y Lee, R. G. (2005). Five principles for workable client-based projects: Lessons from the trenches. *Journal of Marketing Education*, 27(2), 172-188. <https://doi.org/10.1177/0273475305276840>
- López-de-Arana, E., Martínez-Muñoz, L. F., Calle-Molina, M. T., Aguado-Gómez, R., y Santos-Pastor, M. L. (2023). Construcción y validación de un instrumento para la evaluación de la calidad de proyectos de aprendizaje-servicio universitario a través del método Delphi. *Revista española de pedagogía*, 81(285), 381-402. <https://doi.org/10.22550/REP81-2-2023-07>
- Lorenzo, M., Ferraces Otero, M. J., Pérez Pérez, C., y Naval, C. (2019). El profesorado universitario ante el aprendizaje-servicio: variables explicativas. *Revista de Educación*, 386, 37-61. <https://doi.org/10.4438/1988-592x-re-2019-386-426>
- Lorenzo, M., Mella-Núñez, Í., García, J., y Varela, C. (2017). Investigar para institucionalizar el aprendizaje servicio en la universidad española. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 3, 118-130. <https://doi.org/10.1344/ridas2017.3.9>
- Lorenzo, M., Sáez-Gambín, D., Ferraces Otero, M. J., y Varela, C. (2021). Reflection and Quality Assessment in Service-Learning Projects. When, with whom, and why. *Frontiers in education*, 5, 1-14. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.605099>
- Lounsbury, M., y Pollack, S. (2001). Institutionalizing civic engagement: Shifting logics and the cultural repackaging of service-learning in US higher education. *Organization*, 8(2), 319-339. <https://doi.org/10.1177/1350508401082016>
- Lowe, L. A., y Medina, V. L. (2010). Service learning collaborations: A formula for reciprocity. *Families in Society*, 91(2), 127-134. <https://doi.org/10.1606/1044-3894.3970>
- Ma, C., Chiu, T., y Wei, L. T. (2019). Service-Learning in Asia. *Metropolitan Universities*, 30(3), 3-9. <https://doi.org/10.18060/23515>
- Mabry, J. B. (1998). Pedagogical variations in service-learning and student outcomes: How time, contact, and reflection matter. *Michigan journal of community service learning*, 5(1), 32-47. <http://eric.ed.gov/?id=EJ582008>
- MacNichol, R. (1993). Service learning: a challenge to do the right thing. *Equity & Excellence in Education*, 26(2), 9-11. <https://doi.org/10.1080/1066568930260203>

- Maddux, H. C., y Donnett, D. (2015). John Dewey's Pragmatism: Implications for Reflection in Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 21(2), 64-73. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1116448.pdf>
- Mangas, S. L. (2007). Desarrollo de las competencias “preocupación por la calidad” y “motivación de logro” desde la docencia universitaria. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 5(2), 1-17. <https://doi.org/10.4995/redu.2007.6276>
- Mangas, S. L., y Martínez-Odría, A. (2012). La implantación y difusión del Aprendizaje-Servicio en el contexto educativo español. Retos de futuro de una metodología de enseñanza-aprendizaje para promover la innovación en la Educación Superior. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 1(1). 1-14. <https://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/122/110>
- Marín-Zapata, S. I., Román-Calderón, J. P., Robledo-Ardila, C., y Jaramillo-Serna, M. A. (2021). Soft skills, do we know what we are talking about?. *Review of Managerial Science*, 16(4), 969-1000. <https://doi.org/10.1007/s11846-021-00474-9>
- Marques, J. (2016). Shaping morally responsible leaders: Infusing civic engagement into Business Ethics courses. *Journal of Business Ethics*, 135, 279-291. <https://doi.org/10.1007/s10551-014-2465-4>
- Martin, X. (2009). La pedagogía del aprendizaje-servicio. En J. M. Puig (Ed.), *Aprendizaje-servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 107-126). Grao.
- Martín, X., Puig, J. M., Palos, J., y Rubio, L. (2018). Enhancing the quality of Service-Learning practices. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 36(1), 111-128. <https://doi.org/10.14201/et201836111128>
- Martín-Sánchez, A., González-Gómez, D., y Jeong, J. S. (2022). Service Learning as an Education for Sustainable Development (ESD) Teaching Strategy: Design, Implementation, and Evaluation in a STEM University Course. *Sustainability*, 14(12), 1-14. <https://doi.org/10.3390/su14126965>
- Martínez Domínguez, B., Martínez Domínguez, I., Alonso Sáez, I., y Gezuraga Amundarain, M. (2013). El aprendizaje-servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. *Tendencias pedagógicas*, 21, 99-118. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4183010.pdf>

- Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista iberoamericana de educación*, 42, 85-102. <https://doi.org/10.35362/rie420763>
- Martínez, M. (2008). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En M. Martínez (Coord.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 11-26). Octaedro.
- Martínez, M., Manzano, M., Lema, L., y Andrade, L. (2019). Formación por competencias: reto de la educación superior. *Revista de ciencias sociales*, 25(1), 94-101. <https://doi.org/10.31876/racs.v25i1.27298>
- Martínez-Clares, P., y González-Lorente, C. (2019). Personal and interpersonal competencies of university students entering the workforce: Validation of a scale. *Relieve*, 25(1), 11-18. <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.25.1.13164>
- Martínez-Lozano, V. y Macías, B. (2021). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica interdisciplinar en educación superior. Una experiencia en el Grado de Educación Social de la Universidad Pablo de Olavide. En D. Mayor-Paredes, y A. Granero (Eds), *Aprendizaje-Servicio en la universidad. Un dispositivo orientado a la mejora de los procesos formativos y la realidad social* (pp. 125-140). Octaedro.
- Martínez-Usarralde, M. J., Gil-Salom, D., y Macías-Mendoza, D. (2019). Revisión sistemática de responsabilidad social universitaria y aprendizaje servicio. Análisis para su institucionalización. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(80), 149-172. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6987387.pdf>
- Marx, M. A., Glaser, R. L., Moran, C. E., y Tucker, K. P. (2021). A creative model for an interdisciplinary approach to service-learning. *Integrative and comparative biology*, 61(3), 1028-1038. <https://doi.org/10.1093/icb/icab136>
- Masters, K. (2013). Edgar Dale's Pyramid of Learning in medical education: A literature review. *Medical teacher*, 35(11), 1584-1593. <https://doi.org/10.3109/0142159x.2013.800636>
- Maya, M. T., y Orellana, B. J. S. (2016). Desarrollo de soft skills una alternativa a la escasez de talento humano. *INNOVA Research Journal*, 1(12), 59-76. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n12.2016.81>

- Mayor Paredes, D., Torres, M. F., y Romero, M. P. A. (Eds.). (2020). *Teoría y práctica del Aprendizaje-Servicio en la Universidad*. Editorial Universidad de Almería.
- Mayor-Paredes, D. (2021) Aprendizaje-Servicio: Una partitura híbrida en construcción. In *Aprendizaje-Servicio en la Universidad. Un Dispositivo Orientado a la Mejora de Los Procesos Formativos y la Realidad Social*. En D. Mayor y A. Granero (Eds.), *Aprendizaje-Servicio en la Universidad. Un Dispositivo Orientado a la Mejora de los Procesos Formativos y la Realidad Social* (pp. 19–38). Octaedro.
- McCarthy, F. E. (2003). *Service Learning Triangle: Key Concepts, Partners, Relationships*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED481081.pdf>
- McIlrath, L., Aramburuzabala, P., y Opazo, H. (2019). Europe Engage: Developing a culture of civic engagement through service learning within higher education in Europe. En P. Aramburuzabala, L. McIlrath y H. Opazo (Eds.), *Embedding Service Learning in European Higher Education: Developing a culture of civic engagement* (pp. 69-80). Routledge.
- McMillan, J. (2009). Through an activity theory lens: Conceptualizing service learning as 'boundary work'. *Gateways: International Journal of Community Research and Engagement*, 2, 39-60. <https://doi.org/10.5130/ijcre.v2i0.1143>
- McMillan, J. (2011). What happens when the university meets the community? service learning, boundary work and boundary workers. *Teaching in Higher Education*, 16(5), 553-564. <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.580839>
- McMillan, J., Goodman, S., y Schmid, B. (2016). Illuminating “Transaction Spaces” in Higher Education: University–Community Partnerships and Brokering as “Boundary Work”. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 20(3), 8-31. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1117702.pdf>
- McPherson, K., y Nebgen, M. K. (1991). Connections: Community service and school reform recommendations. *Education and Urban Society*, 23(3), 326-334. <https://doi.org/10.1177/0013124591023003009>
- Melaville, A., Berg, A. C., y Blank, M. J. (2006). *Community-based learning: Engaging students for success and citizenship*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491639.pdf>

- Mella-Núñez, I. (2019). *Aprendizaje-servicio y rendimiento académico del alumnado universitario. La evaluación de un programa* [Tesis doctoral, Universidade de Santiago de Compostela]. Minerva: Repositorio institucional da USC. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/20158>
- Mella-Núñez, Í., Quiroga-Carrillo, A., y Comesaña, J. C. (2021). Aprendizaje-servicio y desarrollo cívico-social en titulaciones universitarias del ámbito educativo: preparando al alumnado para la práctica de una educación inclusiva. *Educar*, 57(2), 363-377. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1241>
- Mella-Núñez, Í., Santos-Rego, M. Á., y Malheiro-Gutiérrez, X. M. (2015). Aprendizaje-Servicio y rendimiento académico del alumnado universitario. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 12, 35-39. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.12.569>
- Mezirow, J. (1981). A Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education*, 32(1), 3-24. <https://doi.org/10.1177/074171368103200101>
- Mezirow, J. (1991) *Transformative dimentionis in adult learning*. Jossey-Bass.
- Minor, J. (2001). Using service-learning as part of an ESL program. *The Internet TESL Journal*, 7 (4). <http://iteslj.org/Techniques/Minor-ServiceLearning.html>
- Mitchell, T. D. (2008). Traditional vs. critical service-learning: Engaging the literature to differentiate two models. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14(2), 50-65.
- Mitchell, T. D. (2013). Critical service-learning as a philosophy for deepening community engagement. En A. Hoy y M. Johnson (Eds.), *Deepening community engagement in higher education* (pp. 263-269). Palgrave Macmillan.
- Moely, B. E., y Ilustre, V. (2014). The Impact of Service-Learning Course Characteristics on University Students' Learning Outcomes. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 21(1), 5-16. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1116526.pdf>
- Moely, B. E., McFarland, M., Miron, D., Mercer, S., y Ilustre, V. (2002). Changes in college students' attitudes and intentions for civic involvement as a function of service-learning experiences. *Michigan Journal of Community Service learning*, 9(1), 18-26. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0009.102>

- Molderez, I., y Fonseca, E. (2018). The efficacy of real-world experiences and service learning for fostering competences for sustainable development in higher education. *Journal of cleaner production*, 172, 4397-4410. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.04.062>
- Monllau, T. M., Hernández, C., y Rodríguez, N. (2017). Aprendizaje Servicio: Cómo desarrollar competencias profesionales mejorando el entorno social [Comunicación]. En M. L. Sein-Echaluce, A. Fidalgo y F. J. García (Eds.), *La innovación docente como misión del profesorado. Actas del IV congreso internacional sobre aprendizaje, innovación y competitividad, CINAIC 2017* (pp. 299-304). Universidad de Zaragoza.
- Montes, J. A. A. (2007). Las competencias: un factor clave en la empleabilidad de los titulados universitarios El proceso de armonización. *Revista de Fomento Social*, 246, 239-253. <https://doi.org/10.32418/rfs.2007.246.2165>
- Moore, D. T. (2000). The Relationship between Experiential Learning Research and Service-Learning Research. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1, 124-128. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.spec.117>
- Moore, K. P., y Sandholtz, J. H. (1999). Designing successful service learning projects for urban schools. *Urban Education*, 34(4), 480-498. <https://doi.org/10.1177/0042085999344004>
- Morga, N. G., y Clares, P. M. (2020). Relevancia de las competencias transversales en el desarrollo profesional del graduado. Percepción del estudiante. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2), 388-413. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15041>
- Musa, N., Ibrahim, D. H. A., Abdullah, J., Saeed, S., Ramli, F., Mat, A. R., y Khiri, M. J. A. (2017). A Methodology for Implementation of Service Learning in Higher Education Institution: A case study from Faculty of Computer Science and Information Technology, UNIMAS. *Journal of Telecommunication, Electronic and Computer Engineering*, 9, 101-109. <http://ir.unimas.my/19729/>
- Mutch, C. (2016). Schools" as" Communities and" for" Communities: Learning from the 2010-2011 New Zealand Earthquakes. *School Community Journal*, 26(1), 115-138. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1104398.pdf>

- National and Community Service Act of 1990, Public Law No. 101-610 104 Stat. 3127 (1990).  
[https://americorps.gov/sites/default/files/document/YYYY\\_MM\\_DD\\_National\\_Community\\_Service\\_Act\\_Of\\_1990\\_as\\_Amended\\_by\\_the\\_Serve\\_America\\_Act\\_ASN.pdf](https://americorps.gov/sites/default/files/document/YYYY_MM_DD_National_Community_Service_Act_Of_1990_as_Amended_by_the_Serve_America_Act_ASN.pdf)
- National and Community Service Trust Act of 1993, Public Law No. 103-82 107 Stat. 785 (1993). <https://www.congress.gov/bill/103rd-congress/house-bill/2010/text>
- National Commission on Excellence in Education. (1983). A nation at risk: The imperative for educational reform. *The Elementary School Journal*, 84(2), 113-130.  
<https://doi.org/10.1086/461348>
- National Service-Learning Cooperative (1998). *Essential Elements of Service-Learning*. National Youth Leadership Council.
- National Society for Experiential Education. (1994). *Partial list of experiential learning terms and their definitions*. Author.
- National Society for Experiential Education. (2013). *Eight principles of good practice for all experiential learning activities*. <https://www.nsee.org/8-principles>
- National Youth Leadership Council. (2008). *K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice*. <https://nylc.org/k-12-standards/>
- Naval, C. (2003). Democracia y participación en la escuela. *Anuario filosófico*, 36(75), 183-204. <https://doi.org/10.15581/009.36.1-2.183-204>
- Naval, C. (2008). Universidad y conciencia cívica. Algunas experiencias fructíferas: service learning y campus compact. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 81-92). Octaedro.
- Naval, C., García, R., Puig, J., y Santos Rego, M. A. (2011). La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios. *Encounters on Education*, 12, 77-91. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/20557/1/FormacionEticoCivica.pdf>
- Nesbit, K. C., Jensen, G. M., y Delany, C. (2018). The active engagement model of applied ethics as a structure for ethical reflection in the context of course-based service learning. *Physiotherapy Theory and Practice*, 34(1), 1-12.  
<https://doi.org/10.1080/09593985.2017.1368759>

- Nielsen, D. (2016). Facilitating service learning in the online technical communication classroom. *Journal of Technical Writing and Communication*, 46(2), 236–256. <https://doi.org/10.1177/0047281616633600>
- Noah, J. B., y Aziz, A. A. (2020). A Systematic review on soft skills development among university graduates. *EDUCATUM Journal of Social Sciences*, 6(1), 53-68. <https://doi.org/10.37134/ejoss.vol6.1.6.2020>
- Novak, J. D. (2002). Meaningful learning: The essential factor for conceptual change in limited or inappropriate propositional hierarchies leading to empowerment of learners. *Science education*, 86(4), 548-571. <https://doi.org/10.1002/sce.10032>
- Novak, J. M., Markey, V., y Allen, M. (2007). Evaluating cognitive outcomes of service learning in higher education: A meta-analysis. *Communication Research Reports*, 24(2), 149-157. <https://doi.org/10.1080/08824090701304881>
- Oancea, A. E., y Punch, K. F. (2014). *Introduction to research methods in education*. Sage Publications.
- Obenchain, K., y Ives, B. (2006). Experiential education in the classroom and academic outcomes: For those who want it all. *Journal of Experiential Education*, 29(1), 61-77. <https://doi.org/10.1177/105382590602900106>
- Observatorio de Innovación en el Empleo. (2014). *Informe OIE sobre jóvenes y mercado laboral: el camino del aula a la empresa*. [https://www.oie.es/wp-content/uploads/2015/09/oie\\_estudio.pdf](https://www.oie.es/wp-content/uploads/2015/09/oie_estudio.pdf)
- 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.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2006). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- O'Steen, B., y Perry, L. (2012). Born from the rubble: The origins of service-learning in New Zealand and an expansion of the diffusion of innovation curve. *Jefferson Journal of*

*Science and Culture*, 2, 27-34.  
<https://journals.sfu.ca/jjsc/index.php/journal/article/download/8/6>

Ouamouch, H. (2012). *Why do we need to teach civic education, engagement and democracy values in Moroccan universities*.  
<https://www.moroccoworldnews.com/2012/03/30941/why-do-we-need-to-teach-civic-education-engagement-and-democracy-values-in-moroccan-universities>

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.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2013.2.2.001>

Papert, S., y Harel, I. (1991). Situating constructionism. *constructionism*, 36(2), 1-11.

Pardo-García, C., y Barac, M. (2020). Promoting employability in higher education: A case study on boosting entrepreneurship skills. *Sustainability*, 12(10), 1-23.  
<https://doi.org/10.3390/su12104004>

Paricio Royo, J. (2020). "Diseño por competencias" ¿era esto lo que necesitábamos? *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 47-70.  
<https://doi.org/10.4995/redu.2020.13205>

Payne, C. A. (2000). Changes in involvement preferences as measured by the community service involvement preference inventory. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7(1), 41-53. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0007.105>

Pearl, A. J., y Christensen, R. K. (2017). First-Year Student Motivations for Service-Learning: An Application of the Volunteer Functions Inventory. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 23(2), 66-82. <https://doi.org/10.3998/mjcsloa.3239521.0023.205>

Pérez-Ibáñez, I. (2018). Dewey's thought on education and social change. *Journal of Thought*, 52 (3-4), 19-31.  
[https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1006&context=ml\\_facpub](https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1006&context=ml_facpub)

Perkins, S., Kidd, V., y Smith, G. (2006). Service learning at the graduate level. En D. Droge, y B. Murphy (Eds.), *Voices of strong democracy: Concepts and models for service-learning in communication studies* (pp. 35-46). National Communication Association.

- Permaul, J. S. (2009). Theoretical bases for service-learning: Implications for program design and effectiveness. *New Horizons in Education*, 57(3), 1-7. <https://eric.ed.gov/?id=EJ893699>
- Perry, L. B., y Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: models and approaches. *Intercultural Education*, 22(6), 453-466. <https://doi.org/10.1080/14675986.2011.644948>
- Petkus, E. (2000). A theoretical and practical framework for service-learning in marketing: Kolb's experiential learning cycle. *Journal of marketing education*, 22(1), 64-70. <https://doi.org/10.1177/0273475300221008>
- Petri, A. (2015). Service-learning from the perspective of community organizations. *Journal of Public Scholarship in Higher Education*, 5, 93-110. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1120304.pdf>
- Phelps, A. L. (2012). Stepping from Service-Learning to Service-Learning Pedagogy. *Journal of Statistics Education*, 20(3), 1-22. <https://doi.org/10.1080/10691898.2012.11889649>
- Piaget, J. (1976). Piaget's Theory. En B. Inhelder, H. H. Chipman y C. Zwingmann (Eds.), *Piaget and His School, A Reader in Developmental Psychology* (pp. 11-23). [https://doi.org/10.1007/978-3-642-46323-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-642-46323-5_2)
- Piaget, J. (1981). La teoría de Piaget. *Infancia y Aprendizaje*, 4(2), 13-54. <https://doi.org/10.1080/02103702.1981.1082190>
- Piaget, J. (1995). *Sociological studies*. New York: Routledge.
- Pickeral, T., Lennon, T., y Piscatelli, J. (2008). *Service-learning policies and practices: A research-based advocacy paper*. Education Commission of the States. <https://www.ecs.org/clearinghouse/78/58/7858.pdf>
- Pinfold, L. F. (2021). Transdisciplinary service-learning for construction management and quantity surveying students. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 17(1), 1-7. <https://doi.org/10.4102/td.v17i1.993>
- Pinzon, V. H. (2015). Aprendizaje experiencial como apuesta educativa. *Negonotas Docentes*, (6), 55-61. <https://doi.org/10.52143/2346-1357.341>

- Pollock, M. A. (1999). Advocacy in service of others: Service-learning in argumentation courses. En D. Droge, y B. Murphy (Eds.), *Voices of strong democracy: Concepts and models for service-learning in communication studies*, (pp. 111-117). National Communication Association.
- Pong, H. K. (2023). Contributions of service learning to the development of university students' spiritual well-being and psychological health: A quasi-experimental study. *Journal of Beliefs & Values*, 44(3), 379-396. <https://doi.org/10.1080/13617672.2022.2133429>
- Poon, P., Chan, T. S., y Zhou, L. (2011). Implementation of service-learning in business education: Issues and challenges. *Journal of teaching in international business*, 22(3), 185-192. <https://doi.org/10.1080/08975930.2011.653746>
- Prado, E. L., Higuera, P. A., y Opazo, H. (2020). Diseño y validación de un cuestionario para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje-servicio universitario. *Educación XXI*, 23(1), 319-347. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23834>
- Prentice, M., y Robinson, G. (2010). *Improving student learning outcomes with service learning*. American Association of Community Colleges. <https://eric.ed.gov/?id=ED535904>
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2006). *Aprendizaje-servicio. Educar para la ciudadanía*. Octaedro.
- Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje y servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X, y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de educación*, 1, 45-67. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3734930>
- Puig, J. M., Martín, X., y Batlle, R. (2008). *Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje y servicio solidario*. Zerbikas.
- Rahutami, A. I., Hastuti, R., Matitaputty, S., Sitinjak, E. L. M., y Pakereng, Y. M. (junio, 2019). Poverty Alleviation in East Sumba: The Community Service Learning Experience [Comunicación]. En *The 7th Asia-Pacific Regional Conference on Service-Learning*, 19-21 Junio 2019. Singapur, Singapur. <https://www.suss.edu.sg/docs/default->

source/default/109-poverty-alleviation-in-east-sumba--the-community-service-learning-experience.pdf

- Ramaley, J. A. (2000). Strategic directions for service-learning research: A presidential perspective. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1, 91-97. <https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1169&context=slcehighered>
- Ramos, J. M., De La Calle Maldonado, C., Martínez, M. C., y De Dios Alija, T. (2016). La formación en responsabilidad social y su impacto en diversas carreras universitarias. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 435-451. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.244271>
- Rassel, G., Leland, S., Mohr, Z., y O'Sullivan, E. (2020). *Research methods for public administrators*. Routledge.
- Reames, T. G., Blackmar, J. M., y Pierce, J. C. (2020). Teaching the three E's of sustainability through Service-Learning in a professional program. *New Directions for Teaching and Learning*, 2020(161), 73-82. <https://doi.org/10.1002/tl.20374>
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de abril de 2008, relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea, CIII, de 6 de mayo de 2008. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A32008H0506%2801%29>
- Redondo-Corcobado, P., y Fuentes, J. L. (2020). La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio en la producción científica española: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 69-83. <https://doi.org/10.5209/rced.61836>
- Regina, C., y Ferrara, C. (2017). *Service-learning in Central and Eastern Europe: Handbook for engaged teachers and students*. Archivo Digital.
- Regueiro, B., Fernández, J. E. R., Crespo, J., y Juste, M. R. P. (2021). Design and validation of a Questionnaire for University Students' Generic Competencies (COMGAU). *Frontiers in Education*, 6, 140-151. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.606216>
- Remley, D. (2012). Re-considering the Range of Reciprocity in Community-Based Research and Service Learning: You Don't Have to be an Activist to Give Back. *Community Literacy Journal*, 6(2), 115-132. <https://doi.org/10.25148/CLJ.6.2.009397>

- Resch, K., y Knapp, M. (2020). *Service Learning--A Workbook for Higher Education. An output of the ENGAGE STUDENTS project*. Engage Students. <https://www.engagestudents.eu/wp-content/uploads/2021/03/Service-Learning.-A-Workbook-for-Higher-Education.pdf>
- Ricci, D. M. (2000). *A phenomenological study of the experience of learning in adult higher education*. [Tesis doctoral, University of Wisconsin]. The University of Wisconsin - Madison ProQuest Dissertations Publishing. <https://www.proquest.com/docview/304655139?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Dissertations%20&%20Theses>
- Roberts, T. G. (2003). *An Interpretation of Dewey's Experiential Learning Theory*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED481922.pdf>
- Roberts, J. W. (2012). *Beyond Learning by Doing: Theoretical currents in experiential education*. Routledge.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2018). Contribuciones del Aprendizaje Servicio en Educación Superior en el logro de competencias de acción profesional. 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. 64-68). Comunicación Social.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2020). Aprendizaje Servicio y compromiso académico en Educación Superior. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 45-51. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.09.001>
- Roehlkepartain, E. C. (2009). *Service-learning in community-based organizations: A practical guide to starting and sustaining high-quality programs*. Learn and Serve America's National Service-Learning Clearinghouse
- Roldan, M., Strage, A., y David, D. (2004). A framework for assessing academic service-learning across disciplines. En M. Welch & S. Billig (Eds.), *New perspectives in service-learning: Research to advance the field*, (pp. 39-59). Information Age Publishing.
- Root, S., y Billig, S. H. (2008). Service-learning as a promising approach to high school civic engagement. En J. S. Bixby y J. L. Pace (Eds.), *Educating democratic citizens in*

*troubled times: Qualitative studies of current efforts*, (pp. 107-127). State University of New York Press.

Rosen, L. (2023). Aprendizaje-servicio crítico en el contexto de la migración forzada en Alemania: experiencias de estudiantes universitarios con refugiados. En R. M. Rodríguez-Izquierdo y M. Lorenzo (Eds.), *El giro comunitario en el aprendizaje-servicio universitario* (pp. 115-132). Octaedro.

Rousseau, J. J. (1894). *Émile; Or, Concerning Education: Extracts Containing the Principal Elements of Pedagogy Found in the First Three Books*. DC Heath & Company.

Ruiz-Corbella, M., y García-Gutiérrez, J. (2020). Aprendizaje-Servicio en escenarios digitales de aprendizaje: propuesta innovadora en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 183-198. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.24391>

Ruseva, T. B. (2011). Learning and Teaching Statistics Through Service. En A. Bryant, N. Schonemann y D. Karpa (Eds.), *Integrating Service-Learning into the University Classroom* (pp. 107-125). Jones & Bartlett Learning.

Russell, D. (2002). Looking beyond the interface: Activity theory and distributed learning. En M. R. Lea y K. Nicoll (Eds.), *Distributed learning: Social and cultural approaches to practice*, (pp. 64-82). Routledge.

SDSN Australia/Pacific (2017). *Getting started with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector. Australia, New Zealand and Pacific Edition*. Sustainable Development Solutions Network – Australia/Pacific.

Saltmarsh, J. (1996). Education for Critical Citizenship: John Dewey's contribution to the Pedagogy of Community Service learning. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 3(1), 13-21. <https://eric.ed.gov/?id=EJ552440>

Saltmarsh, J., Hartley, M., y Clayton, P. (2009). *Democratic engagement white paper. New England Resource Center for Higher Education*. [https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1252&context=gse\\_pubs](https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1252&context=gse_pubs)

Santos Rego, M. A. (1992). La acción reflexiva en educación: buscando lo sustancial. *Teoría de la educación*, 4, 91-112.

- Santos Rego, M. A. (1995). Desarrollo del pensamiento y proceso educativo: reflexiones y estrategias de optimización conjunta. *Teoría De La Educación*, 7(1), 39-51. <https://doi.org/10.14201/3059>
- Santos Rego, M. A. (2005). La universidad ante el proceso de convergencia europea: un desafío de calidad para la Unión. *Revista Española De Pedagogía*, 63(230), 5-16. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/1142804.pdf>
- Santos Rego, M. A. (2013). ¿Para cuándo las universidades en la agenda de una democracia fuerte?: educación, aprendizaje y compromiso cívico en Norteamérica. *Revista de educación*, 361, 565-590. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-361-233>
- Santos Rego, M. A. (2016). *Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e innovación en la universidad*. Biblioteca nueva.
- Santos Rego, M. A., Ferraces Otero, M. J., Mella-Núñez, Í., y Vázquez-Rodríguez, A. (2020). Universidad, competencias cívico-sociales y mercado de trabajo. *Revista española de pedagogía*, 78(276), 213-232.
- Santos Rego, M. A., Lorenzo, M., y Mella-Núñez, I. (2020). *El aprendizaje-servicio y la educación universitaria. Hacer personas competentes*. Octaedro.
- Santos Rego, M. A., Lorenzo, M., y Vázquez, A. (2018). *Educación no formal y empleabilidad de la juventud*. Síntesis.
- Santos Rego, M. A., Mella-Núñez, Í., y Sotelino Losada, A. (2020). Movilidad y TIC en aprendizaje-servicio: perspectivas para una sociedad global y tecnológica. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 67-84. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.24180>
- Santos Rego, M. A., Mella-Núñez, Í., Naval, C., y Vázquez, V. (2021). The evaluation of social and professional life competences of university students through service-learning. *Frontiers in Education*, 6, 127-139. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.606304>
- Santos Rego, M. A., Sotelino, A., y Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-Servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Octaedro.

- Santos Rego, M. A., Sotelino, A., y Lorenzo, M. (2017). El aprendizaje-servicio en la educación superior. Una vía de innovación y de compromiso social. *Educación y Diversidad*, 10(2), 17-24.
- Santos Rego, M. A., y Lorenzo, M. (2007). *Universidade e construción da sociedade civil*. Xerais.
- Santos Rego, M. A. y Lorenzo, M. (2010). La dimensión cívica en el desarrollo formativo de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 12, 1-16. <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v12nspe/v12nspea2.pdf>
- Santos Rego, M. A., y Lorenzo, M. (2018). *Guía para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la universidad*. Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da USC.
- Santos Rego, M. A., Sáez-Gambín, D., González-Geraldo, J. L., y García-Romero, D. (2022). Transversal competences and employability of university students: Converging towards service-learning. *Education Sciences*, 12(4), 265.
- Santos, K., y de Mira, L. N. (2020). Paulo Freire y la educación social: apuntes para una educación transformadora. *Voces de la Educación, número especial*, 89-102. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/317>
- Schindler, V. P. (2011). Using service-learning to teach mental health and research skills. *Occupational Therapy in Health Care*, (1), 54-64. <https://doi.org/10.3109/07380577.2010.519430>
- Schine, J. (1997). *Service Learning. Ninety-Sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part I*. University of Chicago Press.
- Schnitzer, M. H. (2005). The job characteristics model and placement quality. En S. Root, J. Callahan y S. H. Billig (Eds.), *Improving Service-Learning Practice: Research on Models to Enhance Impacts*, (pp. 79-96). Information Age Publishing.
- Seifer, S. D., y Conners, K. (2007). *Faculty Toolkit for Service-Learning in Higher Education*. National Service-Learning Clearinghouse.
- Seifert, A. (2011). *Resilienzförderung an der Schule: Eine Studie zu Service-Learning mit Schülern aus Risikolagen*. Springer-Verlag.

- Seilstad, B. (2014). Designing, Implementing, and Evaluating a Department-Wide Service-Learning Program for English Language Learners in Morocco. *Journal of higher education outreach and engagement*, 18(1), 229-263.
- Sharlanova, V. (2004). Experiential learning. *Trakia Journal of Sciences*, 2(4), 36-39. [http://tru.uni-sz.bg/tsj/Volume2\\_4/EXPERIENTIAL%20LEARNING.pdf](http://tru.uni-sz.bg/tsj/Volume2_4/EXPERIENTIAL%20LEARNING.pdf)
- Shaw, E., y Carter, S. (2007). Social entrepreneurship. Theoretical antecedents and empirical analysis of entrepreneurial processes and outcomes. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 14(3), 418-434. <https://doi.org/10.1108/14626000710773529>
- Sherman, A., y MacDonald, L. (2009). Service Learning Experiences in University Science Degree Courses. *Innovative Higher Education*, 34(4), 235-244. <https://doi.org/10.1007/s10755-009-9110-7>
- Shin, J., Kim, M. S., Hwang, H., y Lee, B. Y. (2018). Effects of intrinsic motivation and informative feedback in service-learning on the development of college students' life purpose. *Journal of Moral Education*, 47(2), 159-174. <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1419943>
- Shumer, R. (1997). Learning from qualitative research. En A. S. Waterman (Ed.), *Service-learning: Applications from the research* (pp. 25–38). Erlbaum.
- Sigmon, R. (1970). *Service-Learning: An Educational Style*. North Carolina Internship Office. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED086076.pdf>
- Sigmon, R. (1979). Service-learning: Three principles. *Synergist*, 8(1), 9-11. <https://nsee.memberclicks.net/assets/docs/KnowledgeCenter/IntegratingExpEduc/BooksReports/55.%20service%20learning%20three%20principles.pdf>
- Sigmon R. (1994). Serving to Learn, Learning to Serve. *Linking Service with Learning*. Council for Independent Colleges Report.
- Simpson, G. (1998). Extension is not just service, but service-learning is important to extension. *Journal of Extension*, 36(5), 45-50.
- Skilton-Sylvester, E., y Erwin, E. K. (2000). Creating reciprocal learning relationships across socially-constructed borders. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7(1), 65-75. <http://quod.lib.umich.edu/m/mjcs/3239521.0007.108?rgn=main;view=fulltext>

- Sotelino, A. (2014). *Aprendizaje-servicio en las universidades gallegas. Evaluación y propuesta de desarrollo* [Tesis doctoral, Universidade de Santiago de Compostela].  
Minerva: Repositorio institucional da USC.  
<https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/10842>
- Sotelino, A. (2015). A aprendizaxe-servizo en perspectiva. John Dewey como referente histórico. *Sarmiento*, 18-19, 145-161. <https://doi.org/10.17979/srgphe.2015.18-19.0.4048>
- Sotelino, A., Arbués-Radigales, E., García-Docampo, L., y González-Geraldo, J. L. (2021). Service-Learning in Europe. Dimensions and understanding from Academic publication. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.604825>
- Sotelino, A., Mella-Núñez, I., y Rodríguez Fernández, M. A. (2019a). El papel de las entidades cívico-sociales en el aprendizaje-servicio. Sistematizando la participación del alumnado en el tercer sector. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(2). 197-219.
- Sotelino, A., Santos Rego, M. A., y García Álvarez, J. (2019b). El aprendizaje-servicio como vía para el desarrollo de competencias interculturales en la universidad. *Educatio Siglo XXI*, 37(1), 73-90. <https://doi.org/10.6018/j/363391>
- Speck, B. W. (2001). Why Service-Learning?. *New Directions for Higher Education*, 2001(114), 3-13. <https://doi.org/10.1002/he.8>
- Speck, B. W., y Hoppe, S. L. (2004). *Service-learning: History, theory, and issues*. Praeger.
- Spring, K., Dietz, N., y Grimm, R. (2006). *Youth Helping America-Educating for Active Citizenship: Service-Learning, School-Based Service and Youth Civic Engagement*. <http://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1043&context=slceci>  
viceng
- Stanton, T. K., Giles, D. E., y Cruz, N. I. (1999). *Service-learning: A movement's pioneers reflect on its origins, practice, and future*. Jossey-Bass.
- Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification: an interval estimation approach. *Multivariate Behavioural Research*, 25 (2), 173-180. [https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2502\\_4](https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2502_4)

- Steinke, P., y Bures, R.M. (2002). Cognitive outcomes of service-learning: Reviewing the past and glimpsing the future. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 8(2), 5-14.
- Stetsenko, A. (2009). Teaching–learning and development as activist projects of historical Becoming: expanding Vygotsky’s approach to pedagogy. *Pedagogies: An International Journal*, 5(1), 6–16. <https://doi.org/10.1080/15544800903406266>
- Stetsenko, A., y Arieivitch, I. (2004). Vygotskian collaborative project of social transformation: history, politic, and practice in knowledge construction. *International Journal of Critical Psychology*, 12(4), 58-80.
- Stitzlein, S. M. (2014). Habits of democracy: A Deweyan approach to citizenship education in America today. *Education and Culture*, 30(2), 61-86. <https://doi.org/10.1353/eac.2014.0012>
- Stukas, A. A., Clary, E. G., y Snyder, M. (1999). Service learning: Who benefits and why. *Social Policy Report*, 13(4), 1-23. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.1999.tb00039.x>
- Stukas, A. A., Snyder, M., y Clary, E. G. (2016). Understanding and encouraging volunteerism and community involvement. *The Journal of Social Psychology*, 156(3), 243-255. <https://doi.org/10.1080/00224545.2016.1153328>
- Stukas, A. A., Snyder, M., y Clary, E. G. (1999). The effects of “mandatory volunteerism” on intentions to volunteer. *Psychological Science*, 10, 59–64. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00107>
- Stukas, A. A., Worth, K. A., Clary, E. G., y Snyder, M. (2009). The matching of motivations to affordances in the volunteer environment: An index for assessing the impact of multiple matches on volunteer outcomes. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 38, 5–28. <https://doi.org/10.1177/0899764008314810>
- Sturzl Center for Community Service and Learning (s.f.). *Academic Service-Learning Faculty Handbook*. St. Norbert College. [https://www.snc.edu/sturzlcenter/docs/Academic\\_Service\\_Learning\\_Faculty\\_Handbook.pdf](https://www.snc.edu/sturzlcenter/docs/Academic_Service_Learning_Faculty_Handbook.pdf)

- Subramony, M. (2000). The relationship between performance feedback and service-learnings. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7(1), 46-53. <http://quod.lib.umich.edu/m/mjcs/3239521.0007.106?rgn=main;view=fulltext>
- Succi, C., y Canovi, M. (2019). Soft skills to enhance graduate employability: comparing students and employers' perceptions. *Studies in Higher Education*, 45(9), 1834–1847. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.158542>
- Suskie, L. (2009). *Assessing student learning: a common sense guide*. Jossey-Bass.
- Tai-Seale, T. (2000). Service-learning: Historical roots, present forms, and educational potential for training health educators. *Journal of Health Education*, 31(5), 256-263. <https://doi.org/10.1080/10556699.2000.10604700>
- Tanaka, J. S., y Huba, G. J. (1985). A fit index for covariance structure models under arbitrary GLS estimation. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38(2), 197-201. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1985.tb00834.x>
- Tapia, M. N. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En M. Martínez (Coord.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 27-56). Octaedro.
- Tapia, M. N. (2010). La propuesta pedagógica del “aprendizaje-servicio”: una perspectiva Latinoamericana. *Revista científica TzhoeCoen*, 3(5), 23-44.
- Tapia, M. (2018). *Guía para desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio solidario*. CLAYSS. [https://www.clayss.org.ar/04\\_publicaciones/Manual\\_Peru\\_para\\_web.pdf](https://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/Manual_Peru_para_web.pdf)
- Taylor, A. (2014). Community service-learning and cultural-historical activity theory. *Canadian Journal of Higher Education*, 44(1), 95-107. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v44i1.183605>
- Texter, L. A., y Smith, M. F. (1999). Public relations and public service: Integrating service-learning into the public relations seminar. En D. Droge, y B. Murphy (Eds.), *Voices of strong democracy: Concepts and models for service-learning in communication studies*, (pp. 165-175). National Communication Association.

- Tillman, P., Thomas, M., y Buelow, J. R. (2020). Impact of service learning on student attitudes toward the poor and underserved. *Nurse educator*, 45(6), 316-320. <https://doi.org/10.1080/10875549.2015.1094775>
- Tito, M., y Serrano, B. (2016). Development of soft skills an alternative to the shortage of human talent. *INNOVA Research Journal*, 1(12), 59-76. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n12.2016.81>
- Toole, J., y Toole, P. (1995). Reflection as a tool for turning service experiences into learning experiences. En C. W. Kingsley y K. McPherson (Eds.), *Enhancing curriculum through service learning* (pp. 99-114). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tripodoro, V. y Simone, G. (2015). Nuevos paradigmas en la educación universitaria. Los estilos de aprendizaje de David Kolb. *Medicina*, 75(2), 113-118.
- Tryon, E., Stoecker, R., Martin, A., Seblonka, K., Hilgendorf, A., y Nellis, M. (2008). The challenge of short-term service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14(2). <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ831352.pdf>
- Tudge, J., y Rogoff, B. (1999). Peer influences on cognitive development: Piagetian and Vygotskian perspectives. *Lev Vygotsky: critical assessments*, 3(6), 32-56.
- Tuning (2006). *Tuning Educational Structures in Europe: La contribución de las universidades al Proceso de Bolonia*. Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Twill, S. E., Bergdahl, J., y Fensler, R. (2016). Partnering to build a pantry: A university campus responds to student food insecurity. *Journal of Poverty*, 20(3), 340-358. <https://doi.org/10.1080/10875549.2015.1094775>
- Umpleby, S., y Rakicevik, G. (2008). Adopting service-learning in universities around the world. *Journal of the world Universities Forum*, 1(2), 39-48. <https://doi.org/10.18848/1835-2030/cgp/v01i02/56703>
- Universidad de Alicante. (2020) *La implantación de la Agenda 2030 en las universidades: Situación actual y Buenas Prácticas*. Esfera Social.
- University of North Georgia. (2023). *Service-learning toolkit*. [https://ung.edu/academic-engagement/\\_uploads/files/service-learning-tool-kit.pdf](https://ung.edu/academic-engagement/_uploads/files/service-learning-tool-kit.pdf)

- Uruñuela, P. M. (2018). *La metodología del aprendizaje-servicio: aprender mejorando el mundo*. Narcea Ediciones.
- Vaknin, L. W., y Bresciani, M. J. (2013). Implementing quality service-learning programs in Community Colleges. *Community College Journal of Research and Practice*, 37(12), 979-989. <https://doi.org/10.1080/10668926.2010>.
- Vallaes, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista iberoamericana de educación superior*, 5(12), 105-117. [https://doi.org/10.1016/s2007-2872\(14\)71945-6](https://doi.org/10.1016/s2007-2872(14)71945-6)
- Van Schalkwyk, F., y Erasmus, M. (2011). Community participation in higher education service learning. *Acta Academica*, 43(3), 57-82. <https://hdl.handle.net/10520/EJC15537>
- Vandzinskaitė, D., Mažeikienė, N., y Ruškus, J. (2010). Educational impact of service-learning: Evaluation of citizenship and professional skills development. *Socialiniai mokslai*, 4(70), 50-58.
- Vazirani, N. (2010). Review paper: Competencies and competency model—A brief overview of its development and application. *SIES Journal of management*, 7(1), 121-131.
- Vergés Bosch, N., Freude, L., y Camps Calvet, C. (2021). Service Learning with a Gender Perspective: Reconnecting Service Learning with Feminist Research and Pedagogy in Sociology. *Teaching Sociology*, 49(2), 136–149. <https://doi.org/10.1177/0092055x2>
- Vielma, E. V., y Salas, M. L. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3(9), 30-37. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630907.pdf>
- Villa, A. (Ed.) (2013). *Proyecto Tuning América Latina. Un modelo de evaluación de Innovación Social Universitaria Responsable (ISUR)*. Universidad de Deusto
- Villarreal, J. P., y Cerna, L. M. (2008). Competencias directivas en escenarios globales. *Estudios gerenciales*, 24(109), 87-103. [https://doi.org/10.1016/s0123-5923\(08\)70054-8](https://doi.org/10.1016/s0123-5923(08)70054-8)
- Vinickytė, I., Bendaravičienė, R., y Vveinhardt, J. (2020). The impact of emotional intelligence and intercultural competence on work productivity of volunteers in respect to age and length in volunteering. *Business: Theory and Practice*, 21(1), 379-390. <https://doi.org/10.3846/btp.2020.11405>

- Virtanen, A., Tynjälä, P. (2018) Factors explaining the learning of generic skills: A study of university students' experiences. *Teaching in Higher Education*, 24(7), 880–894. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1515195>
- Vivas, A. J. (2009). Reflexiones sobre la necesidad de acercamiento entre universidad y mercado laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(1), 4. <https://doi.org/10.35362/rie5011850>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wade, R. C. (Ed.). (1997). *Community service-learning: A guide to including service in the public school curriculum*. State University of New York Press.
- Wall, T., Giles, D. E., y Stanton, T. (2018). Service learning and academic activism: A review, prospects and a time for revival. En S. Billingham (Ed.), *Access to Success and Social Mobility through Higher Education: A Curate's Egg?* (pp. 163-176). Emerald Publishing Limited.
- Wang, L., y Calvano, L. (2018). Understanding how service learning pedagogy impacts student learning objectives. *Journal of Education for Business*, 93(5), 204-212. <https://doi.org/10.1080/08832323.2018.1444574>
- Ward, K., y Wolf-Wendel, L. (2000). Community-centered service learning: Moving from doing for to doing with. *American behavioral scientist*, 43(5), 767-780. <https://doi.org/10.1177/000276400219555>
- Weerawardena, J., y Mort, G. S. (2006). Investigating social entrepreneurship: A multidimensional model. *Journal of world business*, 41(1), 21-35. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2005.09.001>
- Weigert, K. M. (1998). Academic service learning: Its meaning and relevance. *New directions for teaching and learning*, 73, 3-10. <https://doi.org/10.1002/tl.7301>
- Wenger, E. (2001) *Aprendizaje, Significado e Identidad*. Paidós Ibérica.
- Wolfson, L., y Willinsky, J. (1998). What service-learning can learn from situated learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 5(1), 22-31. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0005.103>



- Wu, M. J., Zhao, K., y Fils-Aime, F. (2022). Response rates of online surveys in published research: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior Reports*, 7, 100206.  
<https://doi.org/10.1016/j.chbr.2022.100206>
- Xing, J., y Ma, C. H. K. (Eds.). (2010). *Service-learning in Asia: Curricular models and practices* (Vol. 1). Hong Kong University Press
- Yelsma, P. (1999). Small group problem solving as academic service-learning. En D. Droge, y B. Murphy (Eds.), *Voices of strong democracy: Concepts and models for service-learning in communication studies* (pp. 87-96). National Communication Association.
- Zhao, Y., Zhao, X., Shi, J., Du, H., Marjerison, R. K., y Peng, C. (2022). Impact of entrepreneurship education in colleges and universities on entrepreneurial entry and performance. *Economic research-Ekonomska istraživanja*, 35(1), 6165-6184.  
<https://doi.org/10.1080/1331677X.2022.2048189>
- Ziegert, A., y McGoldrick, K. (2004). Adding rigor to service-learning research: An armchair economists' approach. En M. Welch y S. H. Billig (Eds.), *New perspectives in service-learning: Research to advance the field* (pp. 23-36). Information Age Publishing.
- Zlotkowski, E. (1995). Does service-learning have a future?. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2(1), 123-133.  
<http://quod.lib.umich.edu/m/mjcs/3239521.0002.112?rgn=main;view=fulltext>
- Zlotkowski, E. (1998). A new model of excellence. En E. Zlotkowski (Ed.), *Successful service-learning programs* (pp. 1-14). Anker Publishing.
- Zollinger, S. W., Guerin, D. A., Hadjiyanni, T., y Martin, C. S. (2009). Deconstructing Service-Learning: A Framework for Interior Design. *Journal of Interior Design*, 34(3), 31-45.  
<https://doi.org/10.1111/j.1939-1668.2009.01022.x>

# ANEXOS

# ANEXO I

## ANEXO I. INFORME FAVORABLE DEL COMITÉ DE BIOÉTICA DE LA USC



VICERREITORÍA DE INVESTIGACIÓN  
E INNOVACIÓN  
Oficina de Investigación e Tecnoloxía  
Servizo de Convocatorias e Recursos Humanos de I+S  
Edificio CACTUS – Campus Vida  
15782 Santiago de Compostela  
Tel. 981 547 040 - Fax 981 547 077  
Correo electrónico: [citinfo@usc.es](mailto:citinfo@usc.es)  
<http://imaisd.usc.es>

JOSÉ MANUEL CIFUENTES MARTÍNEZ, PRESIDENTE DEL COMITÉ DE BIOÉTICA DE LA  
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA,

### INFORMA:

Que el proyecto de investigación: **“Aprendizaje-servicio y empleabilidad de los estudiantes universitarios en España: competencias para la inserción laboral”**, del que es investigador principal D. **Miguel A, Santos Rego** y Dña. **M<sup>a</sup> del Mar Lorenzo Moledo**, ha sido examinado por el Comité de Bioética de esta Universidad, cumpliendo su protocolo experimental los requisitos éticos exigidos.

Este documento no exime de la obtención de permisos o autorizaciones y el cumplimiento de otras normativas de aplicación.

Lugo, 11 de febrero de 2019.



# ANEXO II

## ANEXO II. FICHA DE REGISTRO DE PROYECTOS/ EXPERIENCIAS DE APS EN LA UNIVERSIDAD

### Ficha de registro de Proyectos/Experiencias de ApS en la universidad<sup>11</sup>

A continuación, le presentamos distintas preguntas que pretenden conocer el modo en que se están desarrollando Proyectos o Experiencias de Aprendizaje-Servicio (ApS) en su universidad, con el objetivo de identificar ejemplos de buenas prácticas.

Podemos definir el ApS como un enfoque que combina procesos de aprendizaje y dinámicas de servicio a la comunidad en un contexto dado a partir de necesidades identificadas por los/as estudiantes.

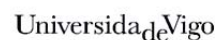
Por ello, le agradeceríamos que, además de responder a las preguntas, *adjunte documentación u otras evidencias (página web, blog...)*, si esto fuera posible, a fin de analizar el desarrollo de dichos Proyectos de Aprendizaje-Servicio.

Por favor, antes de comenzar a contestar las preguntas que se presentan, lea detenidamente las siguientes indicaciones:

- En el caso de que el Proyecto se desarrolle en una asignatura con varios profesores/as, la Ficha será cubierta una sola vez.
- En el caso de que el Proyecto se desarrolle en más de una asignatura, implicando a diferentes profesores/as, se cubrirá una Ficha por cada una de ellas.

Los datos obtenidos son confidenciales (anonimato, sistema de codificación y custodia). No se utilizará el nombre de ninguna de las personas participantes en la investigación y los resultados obtenidos se presentarán siempre con las debidas cautelas y garantías, cumpliendo la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

**Muchas gracias por su colaboración**



<sup>11</sup> Villa, A. (Ed.) (2013). *Proyecto Tuning América Latina. Un modelo de evaluación de Innovación Social Universitaria Responsable (ISUR)*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Santos Rego, M. A., y Lorenzo, M. (Eds.). (2018). *Guía para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la universidad*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da USC.

**Marque con una X según corresponda o complete la información requerida**

### Datos de la institución universitaria

<b>1. Señale la Universidad a la que pertenece</b>	<input type="checkbox"/> USC <input type="checkbox"/> UDC <input type="checkbox"/> UNAV <input type="checkbox"/> UV <input type="checkbox"/> UCLM <input type="checkbox"/> UMA <input type="checkbox"/> UVigo
<b>2. Indique la Facultad/Escuela a la que pertenece</b>	Haga clic o pulse aquí para escribir texto.

### Identificación de la asignatura en la que usted desarrolla el proyecto

<b>3. Titulación</b>	Haga clic o pulse aquí para escribir texto.
<b>4. El Proyecto/Experiencia se desarrolla en una asignatura de</b>	<input type="checkbox"/> Grado (indicar el curso o cursos): <input type="checkbox"/> 1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º <input type="checkbox"/> Máster
<b>5. Tipo de asignatura</b>	<input type="checkbox"/> Obligatoria <input type="checkbox"/> Optativa
<b>6. ¿Implica a más de una asignatura?</b>	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No

### Identificación del Proyecto/Experiencia

<b>7. Nombre del Proyecto/Experiencia</b>	
<b>8. ¿Se trata de un Proyecto/Experiencia en el que participa más de un/a profesor/a?</b>	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
<b>9. Cursos académicos de realización (marque TODAS las que correspondan)</b>	<input type="checkbox"/> 2019-2020 <input type="checkbox"/> 2018-2019 <input type="checkbox"/> 2017-2018 <input type="checkbox"/> 2016-2017 <input type="checkbox"/> 2015-2016 <input type="checkbox"/> 2014-2015 <input type="checkbox"/> Anteriores (especificar):

<p><b>10. Si el Proyecto/Experiencia se ha desarrollado en más de un curso, el servicio</b></p>	<p><input type="checkbox"/> No ha cambiado</p> <p><input type="checkbox"/> Ha cambiado (indicar):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Entidad colaboradora</li> <li><input type="checkbox"/> Docentes</li> <li><input type="checkbox"/> Destinatarios/as</li> <li><input type="checkbox"/> Actividades a realizar</li> <li><input type="checkbox"/> Tiempo</li> <li><input type="checkbox"/> Otro (especificar):</li> </ul>
<p><i>Si el Proyecto/Experiencia se ha desarrollado en más de un curso académico, céntrese en el último para seguir contestando</i></p>	
<p><b>11. ¿El Proyecto/Experiencia se deriva de una convocatoria de innovación docente o similar?</b></p>	<p><input type="checkbox"/> Sí      <input type="checkbox"/> No      <input type="checkbox"/> No sabe / No contesta</p>
<p><b>12. Horas totales dedicadas por el alumnado al Proyecto/Experiencia en su asignatura</b></p>	
<p><b>13. ¿Cómo es la participación del alumnado?</b></p>	<p><input type="checkbox"/> Obligatoria</p> <p><input type="checkbox"/> Elección libre por parte del alumnado</p> <p><input type="checkbox"/> Selección aleatoria de los/as alumnos/as por el/la profesor/a</p> <p><input type="checkbox"/> Otra (especificar):</p>
<p><b>14. Describa brevemente el servicio (actividades, destinatarios...)</b></p>	
<p><b>15. ¿Cómo es el contacto entre el alumnado y el colectivo beneficiario del servicio?</b></p>	<p><input type="checkbox"/> Contacto directo puntual</p> <p><input type="checkbox"/> Contacto directo continuado</p> <p><input type="checkbox"/> Contacto indirecto (no se produce con los/as beneficiarios/as, solo con la entidad)</p> <p><input type="checkbox"/> Otros (especificar):</p>



**Socios comunitarios (*partners*)**

<p><b>16. El socio comunitario es</b> (marque TODAS las que correspondan)</p>	<input type="checkbox"/> Sector público (Administración)
	<input type="checkbox"/> Sector privado y empresarial
	<input type="checkbox"/> Organizaciones de la comunidad (indique tipo o tipos): <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> ONG</li> <li><input type="checkbox"/> Fundación</li> <li><input type="checkbox"/> Organización ciudadana</li> <li><input type="checkbox"/> Entidad pública (hospital, ayuntamiento, etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> Organización política</li> <li><input type="checkbox"/> Institución educativa</li> <li><input type="checkbox"/> Institución religiosa</li> <li><input type="checkbox"/> Otra (especificar):</li> </ul>
	<input type="checkbox"/> Otros (especificar):
	<input type="checkbox"/> No sabe / No contesta
<p><b>17. ¿Cómo es la implicación del socio comunitario con el Proyecto/Experiencia?</b> (marque UNA opción)</p>	<input type="checkbox"/> Circunstancial, puntual
	<input type="checkbox"/> Continuada, habitual
	<input type="checkbox"/> Otro tipo de implicación (especificar):
<input type="checkbox"/> No sabe / No contesta	
<p><b>18. ¿Se firmó un convenio de colaboración para el desarrollo del Proyecto/Experiencia?</b></p>	<input type="checkbox"/> Sí
	<input type="checkbox"/> No
	<input type="checkbox"/> No sabe / No contesta

**Evaluación**

<p><b>19. El Proyecto/Experiencia, ¿tuvo momentos estructurados de reflexión con los/as estudiantes?</b></p>	<input type="checkbox"/> Sí (marque todas las que corresponda): <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Antes del servicio</li> <li><input type="checkbox"/> Durante el servicio</li> <li><input type="checkbox"/> Después del servicio</li> </ul>
--	--



	<input type="checkbox"/> No ( <i>pase a la pregunta 22</i> ) <input type="checkbox"/> No sabe / No contesta ( <i>pase a la pregunta 22</i> )
<b>20. La reflexión se realizó</b> (marque TODAS las que correspondan):	<input type="checkbox"/> Con el grupo de trabajo de ApS
	<input type="checkbox"/> Con el grupo de clase
	<input type="checkbox"/> Con la entidad colaboradora (socio comunitario) / organización / colectivo de la comunidad
	<input type="checkbox"/> No sabe / No contesta
<b>21. La reflexión está orientada principalmente a</b> (marque UNA opción):	<input type="checkbox"/> Compartir sensaciones sobre el servicio
	<input type="checkbox"/> Relacionar el servicio con los contenidos de la materia/curso/titulación
	<input type="checkbox"/> Analizar los problemas de la comunidad/entidad
	<input type="checkbox"/> Desarrollar actitudes y valores
	<input type="checkbox"/> Analizar la calidad del servicio
	<input type="checkbox"/> Analizar los aprendizajes
	<input type="checkbox"/> Detectar y analizar los problemas
<b>22. ¿El Proyecto/Experiencia de aprendizaje-servicio cuenta con mecanismos de seguimiento?</b>	<input type="checkbox"/> Sí (indique cuál o cuáles): <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Informe de seguimiento</li> <li><input type="checkbox"/> Entrevistas intermedias</li> <li><input type="checkbox"/> Reuniones</li> <li><input type="checkbox"/> Fotografías, vídeos</li> <li><input type="checkbox"/> Portafolio</li> <li><input type="checkbox"/> Diario de campo</li> <li><input type="checkbox"/> Otra (especificar):</li> </ul>
	<input type="checkbox"/> No
	<input type="checkbox"/> No sabe / No contesta
<b>23. ¿Cuenta con un sistema de evaluación del aprendizaje?</b>	<input type="checkbox"/> Sí (indique cuál o cuáles): <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Examen</li> <li><input type="checkbox"/> Portafolio individual</li> <li><input type="checkbox"/> Portafolio grupal</li> <li><input type="checkbox"/> Otra (especificar):</li> </ul>
	<input type="checkbox"/> No
	<input type="checkbox"/> Sí (indique cuál o cuáles):

<p><b>24. ¿Cuenta con un sistema de evaluación de la satisfacción de los/las participantes?</b></p>	<input type="checkbox"/> Estudiantes <input type="checkbox"/> Socio comunitario <input type="checkbox"/> Destinatarios/as del servicio
	<input type="checkbox"/> No
	<input type="checkbox"/> No sabe / No contesta
<p><b>25. El sistema de evaluación contempla la participación de (marque TODAS las que correspondan):</b></p>	<input type="checkbox"/> Institución socio comunitaria
	<input type="checkbox"/> Destinatarios/as del servicio
	<input type="checkbox"/> Docente
	<input type="checkbox"/> Alumnado del Proyecto/Experiencia de ApS
	<input type="checkbox"/> Otro alumnado
	<input type="checkbox"/> Otros actores (especificar):  
<input type="checkbox"/> No sabe / No contesta	
<p><b>26. ¿El sistema de evaluación contempla retroalimentación?</b></p>	<input type="checkbox"/> Sí (indique a quién o quiénes): <input type="checkbox"/> Al alumnado del Proyecto/Experiencia de ApS <input type="checkbox"/> A otro alumnado <input type="checkbox"/> Al cuerpo docente <input type="checkbox"/> A la institución socio comunitaria <input type="checkbox"/> A los/as destinatarios/as del servicio <input type="checkbox"/> Otra (especificar):
	<input type="checkbox"/> No
	<input type="checkbox"/> No sabe / No contesta

27. Indique en la escala que le presentamos, donde 1 es nada y 5 mucho, el grado de desarrollo de las siguientes cuestiones en relación con el proyecto/experiencia de Aprendizaje-Servicio en su asignatura					
	1	2	3	4	5
El proyecto es flexible y puede adaptarse a las circunstancias del alumnado y la comunidad					
La duración de la experiencia es adecuada para la consecución de los objetivos previstos					
El proyecto implica intencionalmente al alumnado en cuestiones sociales que son relevantes para la comunidad					
El proyecto potencia el desarrollo de habilidades de tipo personal (razonamiento moral, desarrollo de nuevos intereses, autoeficacia, etc.)					
Conozco los contextos, necesidades y normas de los agentes comunitarios					
El proyecto potencia el desarrollo de competencias profesionales (liderazgo, comunicación, gestión del tiempo, etc.)					
Existe una planificación detallada del proyecto (objetivos, temporalización, lugares del servicio, responsabilidades, logística, etc.)					
Me implico en la detección de necesidades					
El alumnado recibe formación por parte de la entidad socio comunitaria					
Para el desarrollo del proyecto de ApS, el alumnado necesita trabajar en equipos					
Formo en la metodología del ApS a la comunidad/entidad con la que vamos a trabajar					
La entidad socio comunitaria participa en el diseño de los objetivos del proyecto					
El alumnado se implica en la detección de necesidades					
El alumnado recibe formación sobre las características del colectivo destinatario					
La entidad socio comunitaria participa en la supervisión del alumnado					
Delimito las funciones de cada colectivo implicado (profesorado, alumnado y comunidad)					

La entidad socio comunitaria participa en la planificación del proyecto					
El alumnado participa en la definición de los objetivos					
Las actividades y el método de evaluación del proyecto se especifican en la guía docente de la asignatura					
El alumnado participa en la planificación del servicio					
El alumnado participa en la delimitación temporal del servicio					
Ofrezco formación en la metodología del ApS al alumnado					
Dispongo de formación suficiente para desarrollar adecuadamente un proyecto/experiencia de ApS					

### Difusión del Proyecto/Experiencia

<p><b>28. ¿El Proyecto/Experiencia ha sido compartido (en su diseño, desarrollo o resultados)?</b></p>	<input type="checkbox"/> Sí (indique cómo) <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Participación en concursos</li> <li><input type="checkbox"/> Participación en congresos/jornadas/cursos</li> <li><input type="checkbox"/> Artículos/capítulos de libro</li> <li><input type="checkbox"/> Libros</li> <li><input type="checkbox"/> Prensa</li> <li><input type="checkbox"/> Web, blog</li> <li><input type="checkbox"/> Otra (especificar):</li> </ul>
	<input type="checkbox"/> No
	<input type="checkbox"/> No sabe / No contesta

DANIEL SÁEZ GAMBÍN

Por favor, adjunte, si es posible, documentación y evidencias (blog, página web...) que den información sobre los distintos aspectos analizados en estas preguntas.

Si lo desea, puede facilitarnos su correo electrónico para formar parte de una base de datos sobre profesorado que utiliza aprendizaje-servicio en las universidades implicadas en el proyecto (Santiago de Compostela, Castilla-La Mancha, A Coruña, Málaga, Navarra, València y Vigo).

*MUCHAS GRACIAS POR SU TIEMPO*

# ANEXO III

## ANEXO III. CUESTIONARIO SOBRE COMPETENCIAS GENÉRICAS PARA ALUMNADO UNIVERSITARIO. COMGAU

### Proyecto de Investigación

**A**prendizaje-**S**ervicio y **E**mpleabilidad de los/as estudiantes  
universitarios/as en España: competencias para la inserción laboral  
(EDU2017-82629-R)

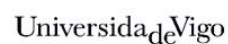
### Cuestionario sobre Competencias Genéricas para Alumnado Universitario – COMGAU

Por favor, responde a lo que se te solicita en las hojas de respuestas del cuestionario sobre competencias genéricas del alumnado universitario.

Lee atentamente las diversas cuestiones y selecciona la opción de respuesta que te resulte más próxima o que mejor se ajuste a tu situación. Ten en cuenta que no hay respuestas correctas ni incorrectas.

Los datos obtenidos son confidenciales (anonimato, sistema de codificación y custodia). No se utilizará el nombre de ninguna de las personas participantes en la investigación y los resultados obtenidos se presentarán siempre con las debidas cautelas y garantías, cumpliendo la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

**Muchas gracias por tu colaboración**



Marca con una X según corresponda o completa la información requerida

1. Fecha de nacimiento:

2. Género:

Hombre

Mujer

Otros

3. Grado o Máster que cursas:

4. Curso (solo para Grado):

1º	2º	3º	4º	5º	6º
----	----	----	----	----	----

5. Facultad/Escuela:

6. Campus:

Santiago de Compostela

Lugo

7. ¿En tus años como estudiante universitario/a, has participado en algún proyecto promovido desde una materia o desde la Facultad/Escuela que implique un servicio a la comunidad?

No

Sí. En caso afirmativo, descríbelo brevemente:

---

---

---

---

8. ¿Participaste en los últimos 12 meses en alguna organización juvenil/entidad de acción voluntaria?

No

Sí

No sabe / No contesta

9. Una vez concluidos los estudios universitarios:

- Continuaré formándome
- Trataré de insertarme en el mercado laboral
- No sabe / No contesta

10. ¿Cuál es tu ámbito de preferencia para insertarte en el mercado laboral?

- Público
- Privado (indica cómo):
  - Por cuenta propia
  - Por cuenta ajena

11. ¿Tienes alguna experiencia laboral?

- No
- Sí (indica su duración):
  - Inferior a 1 año
  - Entre 1 y 2 años
  - Más de 2 años

12. A continuación, recogemos un conjunto de competencias para que valores en una escala, donde 1 es nada y 5 mucho, el grado en que consideras que las posees:

	1	2	3	4	5
Capacidad de análisis					
Capacidad de síntesis					
Capacidad de planificación, coordinación y organización					
Conocimientos generales básicos (cultura general)					
Capacidad para escribir y hablar en idiomas extranjeros					

	1	2	3	4	5
Capacidad para la utilización de las TIC					
Capacidad para la resolución de problemas					
Capacidad para la toma de decisiones					
Capacidad de trabajo en equipo					
Habilidad para trabajar en un contexto internacional					
Capacidad de liderazgo (capacidad para movilizar a otras personas)					
Conocimientos sobre culturas y costumbres de otros países					
Capacidad de iniciativa					
Capacidad para presentar en público productos, ideas, informes...					
Capacidad de negociación de forma eficaz					
Capacidad de comunicación oral y escrita					
Capacidad para el trabajo en red con otras personas o equipos					

***Si eres alumno/a de 1º o 2º curso de Grado, pasa a la pregunta 14***

**13.** Indica en la siguiente escala, donde 1 es nada y 5 mucho, lo que consideres oportuno acerca de los siguientes enunciados:

	1	2	3	4	5
¿Crees que los contenidos que se desarrollan en tu carrera se encuentran adaptados a las exigencias del mercado de trabajo?					
¿Consideras que estás suficientemente preparado para insertarte en la ocupación que deseas?					
¿Crees que los estudios que cursas en la universidad favorecen tu acceso al empleo?					
¿Consideras que los estudios que cursas en la universidad contribuyen a tu desarrollo personal?					
¿Consideras que tu universidad te ayuda a conocer las salidas profesionales de tus estudios?					
¿En qué medida tus estudios te ayudan a configurar tu itinerario académico y profesional?					

	1	2	3	4	5
¿Consideras que desde tu carrera se trabajan competencias clave para la inserción en el mundo laboral (resolución de problemas, competencias comunicativas, capacidad de adaptación, etc.)?					
¿En qué medida tu formación te permite establecer vínculos entre la realidad académica y la social y laboral?					
A nivel general, ¿piensas que tus estudios se encuentran en conexión con la realidad sociolaboral?					

14. ¿Participas o vas a participar en esta materia en un proyecto de Aprendizaje-Servicio (ApS)?

No

Sí

15. ¿Has asistido en alguna ocasión a iniciativas de formación (cursos, jornadas, etc.) sobre la metodología del Aprendizaje-Servicio (ApS)?

No

Sí

Si has participado en un proyecto de aprendizaje-servicio, nos gustaría seguir contando con tu colaboración para mejorar la implementación de esta metodología. Para ello, lo único que te pedimos es tu correo electrónico:

# ANEXO IV

## ANEXO IV. CONCLUSIONES

Estamos ya en la recta final de nuestra investigación. Ahora bien, concluir una travesía de este alcance, no ha de limitarse a dar cuenta de aquello que nos habíamos propuesto, sino que debe suponer una invitación a la reflexión sobre lo que se haya ido revelando en el proceso, abriendo pistas de investigación inexploradas, a modo de desafíos que se alinean con el problema formulado. Es el momento, por tanto, de condensar lo más relevante de nuestros hallazgos, hacer balance, señalar las fortalezas, junto a posibles limitaciones y hacer prospectiva razonable.

La ruta de indagación que ahora cerramos se ha fundamentado en la certeza de que la calidad de los proyectos en aprendizaje-servicio es una cuestión escasamente abordada. Este punto nos ha animado a centrar nuestra atención en factores y elementos que, por diversas razones, han permanecido en la periferia de la investigación dominante. Pero no hablaríamos de calidad sin comprender plenamente el sentido, alcance e implicaciones de esta metodología.

Por y para ello, hemos partido de una aproximación teórica al tema objeto de estudio, absolutamente necesaria para contextualizar el trabajo, con énfasis particular en el ámbito universitario. Gracias a la lectura y análisis de la literatura más sustantiva, obtuvimos una perspectiva histórica e internacional sobre la articulación y situación actual de la metodología. Concretamente, afirmamos que en Europa no podemos considerar al ApS como práctica plenamente institucionalizada, especialmente si hablamos en términos de prudente consolidación. Es claro, además, que aun teniendo un sólido conocimiento del ApS y su contexto, la diversidad de temáticas susceptibles de ser abordadas – y las áreas desde las que hacerlo –, hace que cada proyecto sea único, tenga sus propios requisitos y demande un enfoque adaptado a sus particularidades. Tal versatilidad avala su riqueza en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por más que tenga añadido otra capa de complejidad al estudio, con los desafíos que ello comporta para la (re)construcción de un marco general consistente.

Todos estos aspectos, analizados con el máximo detalle posible y complementados con epígrafes focalizados entorno a la pertinencia y beneficios de la metodología en la educación superior – un paso ineludible en la justificación de un estudio tal – han permitido ofrecer una panorámica suficientemente amplia pensando en detallar cuestiones relacionadas con la calidad de esta metodología. Ha sido así como hemos logrado cumplir con el objetivo inicial de la tesis, cimentando la epistemología del estudio.

Tras la puesta en valor del marco teórico, lo que procuraremos es incidir en los resultados de mayor relevancia. Que se derivan tanto de la información obtenida del alumnado, participante y no participante en ApS, como de las características de los proyectos evaluados, reportadas por los y las docentes responsables.

En primer lugar, se hacía necesario el diseño y validación de herramientas para abordar el resto de los objetivos propuestos. A esos efectos, hemos utilizado un instrumento destinado a medir las competencias transversales del alumnado y el vínculo que marcan entre la formación universitaria y el mercado laboral, toda vez que se trata de cuestiones reconocidas como ventajosas en la aplicación de la metodología, en comparación con otros enfoques más tradicionales.

En segundo lugar, y apoyándonos en las lecciones aprendidas sobre los principales criterios de calidad, diseñamos un instrumento para preguntar al profesorado acerca de las características de sus proyectos. Tal herramienta nos ha permitido analizar en profundidad los aspectos y dimensiones de los mismos, aportando una evaluación exhaustiva y precisa, más allá de la mera consideración de sus efectos.

Tras aplicar ambos cuestionarios en diferentes asignaturas, y a lo largo de tres cursos académicos, lo que hemos obtenido indica que los y las estudiantes que participaron en ApS experimentaron un crecimiento significativo en la percepción de sus habilidades transversales y también en la comprensión de las implicaciones prácticas de la formación universitaria que reciben. Un crecimiento que no fue igual de evidente en aquellos y aquellas que siguieron sus estudios con métodos más convencionales de enseñanza y aprendizaje.

Estos primeros resultados no hacían sino confirmar la potencialidad del aprendizaje-servicio en la universidad. Respalda la pertinencia de nuestras hipótesis y objetivos, reafirmando lo oportuno de seguir indagando en el estudio de esta estrategia. Indudablemente, vivimos en una sociedad cada vez más dinámica y compleja, que exige a los graduados y

graduadas una formación integral capaz de trascender los meros contenidos académicos, esperando que abarque otras capacidades útiles para su desarrollo profesional. A su vez, los y las estudiantes reclaman pruebas de que la educación que están recibiendo tiene un valor tangible para su futuro laboral. Lo que hemos comprobado empíricamente, es que el aprendizaje-servicio cuenta con potencial suficiente en la ayuda y avance en ambas direcciones, aportando evidencias para seguir teniéndolo como opción viable en la formación universitaria.

Algo digno de ser destacado es que un cierto tipo de alumnado parece obtener beneficios más notables con estas iniciativas. Se trata de aquellos y aquellas que ya poseen una incipiente trayectoria laboral o que han participado en actividades de voluntariado. Muy probablemente encuentren en la metodología un medio para dinamizar y potenciar habilidades previamente adquiridas. En estos casos, la estrategia actúa como un puente que permite seguir desarrollando estas competencias, mejorando además su versatilidad en futuros entornos productivos. Podría decirse, entonces, que su participación allana el camino para una evolución sostenida y positiva de sus habilidades latentes.

Así pues, inferimos que participar en ApS no solo importa en términos de progreso académico, sino que también es relevante en el desarrollo de otras competencias, incluso marcando diferencias edificantes en la manera de proyectar o representar expectativas laborales. Más aún, quien se interese por tareas que impliquen un servicio a la comunidad encontrarán en estas prácticas un modo significativo de aprendizaje y adaptación a dichos contextos. Una actuación fuera de las aulas puede otorgarles una visión más realista del mundo laboral, enriqueciendo su percepción y proporcionándoles herramientas que les hagan prosperar en sus respectivos campos profesionales.

Lo que, en última instancia, hemos descubierto es que los beneficios de los que venimos hablando también se relacionan con las características de los proyectos, constituyendo distintas dimensiones de calidad. Es por lo que distinguimos una serie de elementos que pueden impactar de diversas formas, tanto en el desarrollo de las iniciativas como en quienes se involucran en ellas. Que pueden ser determinantes de una experiencia exitosa y enriquecedora o, por el contrario, frustrar las expectativas existentes.

Entre las dimensiones de calidad tenemos la duración, la efectividad en la integración de la experiencia en el currículo, y el grado de autonomía otorgado a los estudiantes. Variables asociadas al seguimiento y la evaluación de los proyectos también son críticas, pues permiten

la retroalimentación y el aprendizaje continuo. A lo que hay que añadir el hecho de la participación clave de las entidades sociocomunitarias en la planificación y ejecución de las actividades, junto a los procesos de reflexión de los y las estudiantes sobre la experiencia.

Estamos ya ante un punto crucial, pues la reflexión no solo permea la estructura de los proyectos y sus indicadores de calidad, sino que podría considerársela como el más importante elemento evaluado. Su cuidada integración parece catalizar el desarrollo de ciertas dimensiones y constituye la seña de identidad del ApS. En otras palabras, llega a ser un factor vinculado al éxito, repercutiendo profundamente en la experiencia educativa.

Respecto al desarrollo de competencias transversales, nuestros hallazgos han derivado en el diseño de una rúbrica final que pone en valor los elementos del ApS con más incidencia en su progresión. Se trata de una guía de verificación de la calidad que remite al cumplimiento del último objetivo propuesto, y contribuye a la transferencia de resultados, a la par de ejemplo para futuros estudios. Dicho más específicamente, mediante un sistema de puntuación distinguimos aquellas características que prevalecen en el ApS de alta calidad y que, por tanto, avalan un mayor desarrollo de competencias.

Así pues, en el proceso de validación interna realizada de tal producto hemos determinado que las experiencias relacionadas con un mayor desarrollo competencial destacan frente al resto, no solo por atender a ciertos criterios operativos y organizacionales, sino también por un mayor cuidado del modo en que se desarrollan las actividades de reflexión y una más elevada consideración de la comunidad como agente educativo. Creemos estar legitimados, por ello, para reiterar que reflexión y reciprocidad constituyen el núcleo de la metodología, destacando como sus componentes más valiosos.

Si bien esta rúbrica (ver Anexo V) puede ser de utilidad para docentes que estén diseñando un proyecto de ApS, es fundamental señalar que aún son pertinentes ciertos pasos en aras a su perfeccionamiento, lo que veremos más adelante. Pero dejemos claro, en cualquier caso, que su uso como herramienta de autoevaluación debe contextualizarse y acompañarse siempre de una visión crítica y adaptativa.

Con todo, está fuera de toda duda que un proceso investigador como el seguido presenta limitaciones. La primera a destacar es la complejidad inherente a la misma tentativa de definir la calidad, especialmente cuando referimos procesos educativos un tanto alejados de concepciones o esquemas convencionales del aprendizaje universitario. Máxime teniendo en

cuenta que el sustento principal de la investigación es el autoinforme, tanto de estudiantes como del profesorado, lo cual podría repercutir en la objetividad de los datos.

Asimismo, somos plenamente conscientes de que el dominio de herramientas cuantitativas, como son los cuestionarios, no captura en su totalidad el impacto de esta metodología. Naturalmente, la amplia diversidad de experiencias y variables consideradas en este caso dificultó la posibilidad de incorporar instrumentos de corte cualitativo. Específicamente, evaluar 18 proyectos de ApS implicó la necesidad de cierto grado de homogeneidad y facilidad en la replicación pensando en la distribución de instrumentos, tratando de no comprometer el tiempo que profesorado y alumnado habían de destinar a su cobertura.

Paralelamente, enfrentamos inconvenientes adicionales en la recolección de datos, sobremanera los derivados de circunstancias imprevistas como la pandemia de COVID-19, que ocasionó pérdida muestral y la transición a un enfoque de recogida en línea cuando los proyectos pudieron reanudarse. Estas dificultades se agrandan en un entorno educativo donde es muy difícil un control real de la muestra.

Otro aspecto a considerar es la heterogeneidad de participantes y la mayor o menor presencia de alumnado según cada experiencia, algo que inevitablemente afecta a la representatividad de los grupos control y experimental. Esta variabilidad, aunque previsible en la diversidad de materias evaluadas, plantea barreras en la búsqueda de una homogeneidad que, lamentablemente, también escapa a nuestro control. Por supuesto, a fin de asegurar la presencia en todos los criterios de calidad, buscábamos proyectos de características y configuraciones dispares, una representatividad no siempre alcanzada en algunas de las variables analizadas.

Dadas las citadas limitaciones, son obligadas ciertas consideraciones acerca de la guía de verificación de la calidad de los proyectos, lo que recomienda aplicarla con prudencia:

- *Presunción de igualdad de importancia, tanto en los criterios de calidad como en las competencias.* El instrumento asume que todos los criterios de calidad y competencias tienen el mismo nivel de importancia, lo cual podría no ser así en la realidad. La ponderación que se asigna a estos factores no es seguro que sea suficiente para reflejar su verdadero impacto en el éxito de un proyecto.

– *Subjetividad en la asignación de puntuaciones.* Como cualquier rúbrica, aún existiendo pautas para conceder puntuaciones, estas suelen depender del juicio de quien las elabora.

Este subjetivismo puede generar inconsistencias en los resultados y, por consiguiente, en la clasificación según la calidad.

- *Limitación de la muestra y requerimiento de calibración externa.* La tabla de calificación se basa en una muestra específica, lo que requiere de una muestra externa para calibrar y validar de forma más sólida la precisión y la confirmación de los resultados obtenidos. Además, hay categorías que sí están en el instrumento de referencia para su construcción, pero que no figuran en la rúbrica (por ejemplo, reflexionar únicamente durante la experiencia, y no antes o después).
- *Observación docente versus externa.* Aunque puede ser limitante el hecho de que el instrumento sea completado por el profesorado (puesto que una observación externa sería más precisa), también permite una distribución más sencilla, lo que favorece futuras réplicas de la investigación y, en consecuencia, la evaluación de más experiencias.
- *Posible interdependencia de los ítems del instrumento.* Aunque tratamos los elementos de calidad como factores independientes en el diseño del proyecto, es muy probable que existan relaciones entre ellos, que pueden afectar a su implementación.

A propósito de este producto final, no está de más reflexionar acerca de los múltiples desafíos que supone crear un instrumento universal para evaluar la calidad de todas las experiencias. Tamaña complejidad surge no solo de la diversidad de elementos clave que pueden surgir en tales iniciativas, sino también de las variadas interpretaciones y perspectivas existentes en función del entorno del campus, la disciplina, el contexto internacional, el nivel académico o el colectivo destinatario.

Confiamos en que lo que aquí hemos presentado proporcione un punto de partida para poner a prueba estos principios esenciales y, en última instancia, respaldarlos, refutarlos o expandirlos. Todo ello con la ambición de crear una herramienta pulida, que acompañe al profesorado en el diseño de proyectos de ApS, bajo premisas que apoyen su eficacia y calidad. Creemos que las limitaciones identificadas no menoscaban la integridad ni la relevancia de este estudio. Más bien, las concebimos como un punto y seguido a lo ya conseguido, apelando a nuevos enfoques en la investigación. Convencidos de que pueden ser abordadas y superadas con perspectivas renovadas, alentamos a los/as investigadores/as a reflexionar acerca de estas advertencias y los aspectos que requieren de más indagación.

Estamos persuadidos de que la tesis abre nuevos horizontes en la investigación temática, lo que ha de motivar más estudios sobre cómo mejorar la formación universitaria, sin renunciar a la función social que esta parte del sistema educativo ha de potenciar. Presentamos, pues, lo que podrían ser líneas de futuro:

- Resulta esencial llevar a cabo una validación externa de la guía de verificación que hemos desarrollado. Esto incluye la implementación de una evaluación pretest-postest con nuevas experiencias, comprobar si los resultados concuerdan de manera consistente con lo obtenido, y en caso contrario, calibrar y/o expandir la rúbrica.
- Evaluar proyectos en universidades de distintos territorios contribuiría a una comprensión más integral de los efectos de la calidad en el ApS. Nuestro muestreo se ha limitado, principalmente, a un área reducida de estudiantes pertenecientes a la Comunidad Autónoma de Galicia, por lo que sería conveniente el contraste con iniciativas de otras regiones, donde es posible que las necesidades de la comunidad varíen significativamente.
- Aunque el análisis se concentró en ciertas competencias transversales, somos conscientes de que los beneficios de la metodología cubren un espectro más amplio, con dimensiones que no fueron consideradas en nuestro estudio. Futuras investigaciones podrían considerar la medida en que factores relativos al rendimiento académico de los estudiantes, su motivación intrínseca, o su capacidad de resiliencia se vinculan a los elementos de calidad del ApS.
- En línea con lo anterior, vale la pena explorar cómo los criterios de calidad se conectan con los beneficios percibidos por los destinatarios del servicio. Recordemos que las necesidades de la comunidad constituyen el sentido de la aplicación del ApS, por lo que su impacto en las organizaciones y sus miembros puede ser muy diverso.
- Sería interesante realizar un estudio similar en otros niveles educativos. En nuestro caso, hemos abordado este método en el marco universitario, donde se encuentra un perfil de estudiantes con características muy específicas. No obstante, los proyectos de aprendizaje-servicio no se reducen a la educación superior, por lo que estos hallazgos pueden ser de interés y replicables en diferentes etapas educativas.

Cerrando estas páginas, nos permitimos afirmar que investigar sobre ApS supone un desafío y un aprendizaje constante. A pesar de las limitaciones consignadas, lo que hemos alcanzado constituye una base sólida para futuros trabajos y la posibilidad de conclusiones más

refinadas. La certeza de haber logrado el objetivo, y con resultados alentadores, afianza las propuestas de este signo, incluso con mayor convicción. Actualmente, desde la Universidad de Santiago de Compostela, el grupo ESCULCA se encuentra inmerso, en colaboración con universidades nacionales e internacionales, en dos proyectos de investigación, los proyectos ApSuni-C<sup>12</sup> y SL(M)<sup>13</sup>, que suponen una estupenda oportunidad para continuar calibrando y ampliando el instrumento, en el marco de esta fructífera línea de trabajo.

Aun así, el valor de la tesis no se limita solo a corroborar los efectos del aprendizaje-servicio y su impacto en el desarrollo de competencias transversales, o en la aplicación efectiva de criterios de calidad. También ofrece perspectivas sobre posibles áreas de mejora. Estos avances pueden impactar tanto en la consolidación de políticas institucionales o la optimización de la formación docente, como en el perfeccionamiento de métodos para integrar efectivamente a estudiantes y a la comunidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Al fin y a la postre, la verdadera utilidad de esta contribución radicará en su potencial para ayudar a los agentes claves a tomar decisiones basadas en evidencias sólidas. Las decisiones que los y las docentes toman al elaborar sus propuestas son múltiples, y no cabe duda de que resultarán más efectivas al tener conocimientos nítidos de las estrategias que brindan mayores beneficios. Como resultado, se podrá acentuar la importancia del ApS y su pertinencia en la educación superior. Por último, deseamos enfatizar que este trabajo se alinea con una nueva tendencia de estudios en el marco del ApS a propósito de su calidad, bien de forma teórica o proponiendo instrumentos para medirla (Furco et al., 2023; Langhout et al., 2023; Lorenzo et al., 2021; Lopez-de-Arana et al., 2023).

Así, a través de la colaboración y la investigación focalizada en el tema, es hora de pasar a la acción y construir una teoría de la calidad en aprendizaje-servicio, basada en las evidencias que aporta la evaluación de iniciativas reales.

Apoyemos, pues, el valor de la colaboración y la investigación educativa sobre esta cuestión central para la optimización del aprendizaje en la educación universitaria de hoy y de mañana. Algunos mimbres para una teoría de calidad en el aprendizaje-servicio son los que hemos pretendido aportar con el estudio.



---

<sup>12</sup> <https://www.usc.es/apsuni/>

<sup>13</sup> <https://service-learning-m.eu/>

# ANEXO V

## ANEXO V. GUÍA DE VERIFICACIÓN DE LA CALIDAD DE LOS PROYECTOS DE APS EN LA UNIVERSIDAD

Seleccione la opción más adecuada en cada caso, atendiendo al proyecto de aprendizaje-servicio que va a coordinar.

<b>C1. Numero de ediciones</b>		
C1.1	Una edición	
C1.2	Entre dos y tres ediciones	
C1.3	Más de tres ediciones	
<b>C2. Tipo de participación</b>		
C2.1	Obligatoria	
C2.2	Optativa	
<b>C3. Difusión del proyecto</b>		
C3.1	Congresos, publicación de artículos, libros	
C3.2	Web, prensa, concursos	
<b>C4. Duración del proyecto</b>		
C4.1	10 horas o menos	
C4.2	entre 11 y 20 horas	
C4.3	Entre 21 y 40 horas	
C4.4	más de 40 horas	
<b>C5. Existencia de organización/entidad socioco munitaria</b>		
C5.1	No	
C5.2	Sí	
<b>C6. Presencia de momentos de reflexión estructurada</b>		
C6.1	No (Pase a C10)	
C6.2	Sí	
<b>C7. Momentos en los que se realiza la reflexión</b>		
C7.1	Antes y durante	
C7.2	Antes, durante y después	
C7.3	Durante y después	
C7.4	Solo después	
<b>C8. Participantes en la reflexión</b>		
C8.1	Solo en clase	
C8.2	Con el grupo de ApS y la entidad	
C8.3	Con el grupo de ApS, la entidad y en el grupo de clase	
C8.4	Con el grupo de ApS	
<b>C9. Objetivos de la reflexión</b>		
C9.1	Compartir sensaciones sobre el servicio; relacionar el servicio con los contenidos de la materia/curso/titulación; analizar los problemas de la comunidad/entidad; desarrollar actitudes y valores; analizar la calidad del servicio; analizar los aprendizajes; detectar y analizar los problemas.	
C9.2	Detectar problemas y relacionar contenidos	
C9.3	Relacionar contenidos, analizar problemas, aprendizajes y compartir sensaciones	
C9.4	Desarrollar actitudes y valores	

<b>C10. Seguimiento del alumnado</b>						
C10.1	No					
C10.2	Sí					
<b>C11. Método de realización del seguimiento del alumnado</b>						
C11.1	Informe/fotos/reuniones/diario					
C11.2	Portafolios					
C11.3	Fotos/reuniones/portafolios					
C11.4	Informe/entrevistas/reuniones					
<b>C12. Método de evaluación</b>						
C12.1	Rúbrica/material					
C12.2	Portafolio/rubrica					
C12.3	Portafolio					
C12.4	Portafolio grupal					
<b>C13. Presencia de retroalimentación</b>						
C13.1	No					
C13.2	Sí					
<b>C14. Evaluación de la satisfacción del alumnado</b>						
C14.1	No					
C14.2	Sí					
<b>Responda a las siguientes cuestiones sobre su proyecto de ApS, siendo 1 nada y 5 mucho</b>						
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
I.1	El proyecto es flexible y puede adaptarse a las circunstancias del alumnado y la comunidad					
I.2	La duración de la experiencia es adecuada para la consecución de los objetivos previstos					
I.3	El proyecto implica intencionalmente al alumnado en cuestiones sociales que son relevantes para la comunidad					
I.4	El proyecto potencia el desarrollo de habilidades de tipo personal (razonamiento moral, desarrollo de nuevos intereses, autoeficacia, etc.)					
I.5	Conozco los contextos, necesidades y normas de los agentes comunitarios					
I.6	El proyecto potencia el desarrollo de competencias profesionales (liderazgo, comunicación, gestión del tiempo, etc.)					
I.7	Existe una planificación detallada del proyecto (objetivos, temporalización, lugares del servicio, responsabilidades, logística, etc.)					
I.8	Para el desarrollo del proyecto de ApS, el alumnado necesita trabajar en equipos					
I.9	La entidad socio comunitaria participa en el diseño de los objetivos del proyecto					
I.10	El alumnado se implica en la detección de necesidades					
I.11	El alumnado recibe formación sobre las características del colectivo destinatario					
I.12	La entidad socio comunitaria participa en la supervisión del alumnado					
I.13	Delimito las funciones de cada colectivo implicado (profesorado, alumnado y comunidad)					
I.14	La entidad socio comunitaria participa en la planificación del proyecto					
I.15	El alumnado participa en la definición de los objetivos					
I.16	Las actividades y el método de evaluación del proyecto se especifican en la guía docente de la asignatura					
I.17	El alumnado participa en la planificación del servicio					
I.18	El alumnado participa en la delimitación temporal del servicio					
I.19	Ofrezco formación en la metodología del ApS al alumnado					
I.20	Dispongo de formación suficiente para desarrollar adecuadamente un proyecto/experiencia de ApS					

### CÁLCULO DE LA PUNTUACIÓN TOTAL

$$\begin{aligned}
 \text{Puntuación} = & 0.5 \cdot X_{1,2} + X_{1,3} + 0.5 \cdot X_{2,1} + X_{2,2} + 0.5 \cdot X_{3,1} + X_{3,2} + X_{4,3} + X_{5,2} + X_{6,2} + X_{7,2} + X_{8,3} \\
 & + X_{9,1} + 0.5 \cdot X_{9,4} + X_{10,2} + 0.5 \cdot X_{11,1} + X_{11,2} + 0.5 \cdot X_{11,3} + X_{12,1} + 0.5 \cdot X_{12,4} + X_{13,2} \\
 & + 0.5 \cdot X_{14,1} + X_{14,2} + F_{\text{Formación}} + F_{\text{Gestión}} + F_{\text{Comunidad}} + F_{\text{Autonomía}}
 \end{aligned}$$

Donde:

$X_{i,j} = \begin{cases} 1 & \text{si en el proyecto ocurre } Ci.j \\ 0 & \text{en otro caso} \end{cases}$	$F_{\text{Formación}} = \begin{cases} 1 & \text{si } \frac{P_{I.11} + P_{I.19} + P_{I.20}}{3} > 4 \\ 0 & \text{en otro caso} \end{cases}$
$F_{\text{Gestión}} = \begin{cases} 1 & \text{si } \frac{P_{I.1} + P_{I.5} + P_{I.7} + P_{I.13} + P_{I.16}}{5} > 4 \\ 0 & \text{en otro caso} \end{cases}$	$F_{\text{Comunidad}} = \begin{cases} 1 & \text{si } \frac{P_{I.9} + P_{I.12} + P_{I.14}}{3} > 3.33 \\ 0 & \text{en otro caso} \end{cases}$
$F_{\text{Autonomía}} = \begin{cases} 1 & \text{si } \frac{P_{I.8} + P_{I.10} + P_{I.15} + P_{I.17} + P_{I.18}}{5} > 3.60 \\ 0.5 & \text{en otro caso} \end{cases}$	

### INTERPRETACIÓN

- 10.5 puntos o menos: proyectos de calidad baja.
- Entre 11 y 14.5 puntos: proyectos de calidad media.
- 15 puntos o más: proyectos de calidad alta.

# ANEXO VI

## ANEXO VI. RELACIÓN DE PUBLICACIONES Y DECLARACIÓN RESPONSABLE

A continuación, se identifican las tres publicaciones que sido derivadas de ciertos apartados de la tesis doctoral, acompañadas de los datos que exige el *Regulamento dos estudos de Doutoramento da USC*, en forma de declaración responsable para este tipo de modalidad de tesis denominada de “reproducción total o parcial de publicaciones” (<https://www.usc.gal/es/centro/escuela-doctorado-internacional-usc/tipos-tesis>).

Las publicaciones se encuentran en acceso abierto y cuentan con licencia *Creative Commons* (CC-BY para las Publicaciones 1 y 3; y BY-NC-ND 4.0 para la Publicación 2) que atestiguan la legitimidad por parte de los autores para su utilización.

### **DOCUMENTO 1: Relación de publicaciones del doctorando relacionadas con la tesis doctoral.**

**Publicación 1: Santos Rego, M. A., Sáez-Gambín, D., González-Geraldo, J. L., y García-Romero, D. (2022). Transversal competences and employability of university students: Converging towards service-learning. *Education Sciences*, 12(4), 265. <https://doi.org/10.3390/educsci12040265>**

### **Índices de calidad**

Bases de datos que incluyen a la revista *Education Sciences*: BibCnrs, CNKI, CNPIEC, Digital Science, DOAJ, EBSCO, Educational Research Abstracts, Scopus, Gale, OpenAIRE, OSTI (U.S. Department of Energy), ProQuest, PsycInfo, PSYINDEX, SafetyLit, Web of Science, ESCI. Indexada en el Q2 del SJR (Scopus): 0.61 Número de citas: 8 (métricas de Google Académico).

### **Contribuciones de los autores**

*Miguel Ángel Santos Rego*, Grupo de Investigación ESCULCA, Departamento de Pedagogía y Didáctica, Facultad de Ciencias de la Educación, USC. Conceptualización, preparación del borrador original, revisión de estilo y forma, adquisición de financiación.

*Daniel Sáez Gambín*, Grupo de Investigación ESCULCA, Departamento de Pedagogía y Didáctica, Facultad de Ciencias de la Educación, USC. Conceptualización, búsqueda bibliográfica, preparación del borrador original, metodología, resultados y discusión.

*José Luis González Geraldo*, Grupo de Investigación SEPA-interea, Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación de Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, revisión y edición.

*David García Romero*, Grupo de Investigación ESCULCA, Departamento de Pedagogía y Didáctica, Facultad de Ciencias de la Educación, USC. Conclusiones, revisión y edición.

**Publicación 2: Santos Rego, M. A.; Lorenzo Moledo, M., Mella-Núñez, I.; Vázquez-Rodríguez, A., Sáez-Gambín, D. (2023). *Guía de aprendizaje-servicio universitario y empleabilidad*. Servizo de publicacións da Universidade de Santiago de Compostela. : <https://dx.doi.org/10.15304/op.2023.1674>**

### **Indices de calidad**

La editorial de la Universidade de Santiago de Compostela ocupa la posición 66 en el Ranking General de editoriales españolas, según el Ranking Scholarly Publishers Indicators (SPI), con un ICEE. de 38.

### **Contribuciones de los autores**

*Miguel Ángel Santos Rego*, Grupo de Investigación ESCULCA, Departamento de Pedagogía y Didáctica, Facultad de Ciencias de la Educación, USC. Coordinación, revisión y edición.

*Mar Lorenzo Moledo*, Grupo de Investigación ESCULCA, Departamento de Pedagogía y Didáctica, Facultad de Ciencias de la Educación, USC. Coordinación, revisión y edición.



*Ígor Mella Núñez*, Grupo de Investigación ESCULCA, Departamento de Pedagogía y Didáctica, Facultad de Ciencias de la Educación, USC. Búsqueda bibliográfica, preparación del borrador original.

*Ana Vázquez Rodríguez*, Grupo de Investigación ESCULCA, Departamento de Pedagogía y Didáctica, Facultad de Ciencias de la Educación, USC. Búsqueda bibliográfica, preparación del borrador original.

*Daniel Sáez Gambín*, Grupo de Investigación ESCULCA, Departamento de Pedagogía y Didáctica, Facultad de Ciencias de la Educación, USC. Búsqueda bibliográfica, preparación del borrador original.

**Publicación 3: Lorenzo, M., Sáez-Gambín, D., Ferraces Otero, M. J., y Varela, C. (2021). Reflection and Quality Assessment in Service-Learning Projects. When, with whom, and why. *Frontiers in education*, 5, 1-14. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.605099>.**

### **Indices de calidad**

Bases de datos que incluyen a la revista *Frontiers in education*: Scopus, Google Scholar, DOAJ, CrossRef, Web of Science Emerging Sources Citation Index (ESCI), CLOCKSS, ERIH PLUS. Indexada en el Q2 del SJR (Scopus): 0.579. Número de citas: 15 (métricas de Google Académico).

### **Contribuciones de los autores**

*Mar Lorenzo Moledo*, Grupo de Investigación ESCULCA, Departamento de Pedagogía y Didáctica, Facultad de Ciencias de la Educación, USC. Conceptualización, conclusiones .y adquisición de financiación.

*Daniel Sáez Gambín*, Grupo de Investigación ESCULCA, Departamento de Pedagogía y Didáctica, Facultad de Ciencias de la Educación, USC. Revisión bibliográfica, conceptualización, resultados y discusión y conclusiones.

*María José Ferraces Otero*, Grupo de Investigación ESCULCA, Metodología de las Ciencias del Comportamiento, Facultad de psicología, USC. Metodología.

*Cristina Varela Portela*, Grupo de Investigación ESCULCA, Departamento de Pedagogía y Didáctica, Facultad de Ciencias de la Educación, USC. Revisión y edición.

**DOCUMENTO 2: Declaración Responsable autor/a Tesis Doctoral monográfica con reproducción total o parcial de publicaciones**

La tesis doctoral desarrollada por *Daniel Sáez Gambín*, con título *Qué es la calidad y cómo medirla en los proyectos de aprendizaje-servicio universitarios*, se presenta como **monográfica con reproducción total o parcial de publicaciones** y, ante la imposibilidad de obtener la autorización de las personas coautoras doctoras y/o no doctoras que a continuación se relacionan,

**MANIFIESTA QUE,**

1. Las siguientes personas coautoras de los artículos incluidos en su tesis doctoral son doctoras:

<b>Título de la Publicación</b>
<b>Transversal competences and employability of university students: Converging towards service-learning</b>
<b>Nombre y Apellidos</b>
<i>Miguel Ángel Santos Rego</i>
<i>José Luis González Geraldo</i>
<i>David García Romero</i>
<b>Título de la Publicación</b>
<b>Guía de aprendizaje-servicio universitario y empleabilidad</b>
<b>Nombre y Apellidos</b>
<i>Miguel Ángel Santos Rego</i>
<i>Mar Lorenzo Moledo</i>
<i>Ígor Mella Núñez</i>
<i>Ana Vázquez Rodríguez</i>
<b>Título de la Publicación</b>

<b>Reflection and Quality Assessment in Service-Learning Projects. When, with whom, and why.</b>
<b>Nombre y Apellidos</b>
<i>Mar Lorenzo Moledo</i>
<i>María José Ferraces Otero</i>
<i>Cristina Varela Portela</i>

**DECLARA RESPONSABLEMENTE:**

2. Que la utilización de estas publicaciones/artículos cumple con los requisitos establecidos en el artículo 34.3e) o en el artículo 34.3f) del Reglamento de Estudios de Doctorado de la USC.

En Santiago de Compostela, a 09/03/24

Firmado por SAEZ GAMBIN, DANIEL (FIRMA) el día  
09/03/2024 con un certificado emitido por AC DNIE  
006

Firmado: Daniel Sáez Gambín

# ÍNDICES COMPLEMENTARIOS

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Ciclo del aprendizaje experiencial/Ciclo de Kolb.....	40
<b>Figura 2.</b> Teoría de la actividad de primera generación (triángulo vygotskyano básico) .....	53
<b>Figura 3.</b> Teoría de la actividad de segunda generación .....	53
<b>Figura 4.</b> Teoría de la actividad de tercera generación.....	54
<b>Figura 5.</b> Pirámide del aprendizaje presentada por Edgar Dale en 1960.....	59
<b>Figura 6.</b> Diferencias entre los programas de educación experiencial .....	88
<b>Figura 7.</b> Las fases de un proyecto de ApS .....	99
<b>Figura 8.</b> Marco para el desarrollo de partenariados entre el Campus y la Comunidad.....	152
<b>Figura 9.</b> Asociación entre el Job Characteristics Model con los elementos de calidad del aprendizaje-servicio .....	170
<b>Figura 10.</b> Características del aprendizaje-servicio asistencial y del aprendizaje-servicio crítico .....	183
<b>Figura 11.</b> Niveles de implicación del alumnado en proyectos de ApS.....	186
<b>Figura 12.</b> Fases del modelo "Transformando la Clase" .....	196
<b>Figura 13.</b> El método ORID para realizar los procesos reflexivos.....	206
<b>Figura 14.</b> El modelo DEAL para reflexionar en los proyectos de aprendizaje-servicio.....	207
<b>Figura 15.</b> Etapas del proceso de investigación.....	220
<b>Figura 16.</b> Horas dedicadas por el alumnado según cada proyecto.....	224
<b>Figura 17.</b> Análisis Factorial Confirmatorio de la Escala de criterios de calidad en ApS ....	232
<b>Figura 18.</b> Análisis Factorial Confirmatorio de la Escala de competencias transversales ....	237
<b>Figura 19.</b> Análisis Factorial Confirmatorio de la Escala de vinculación de la formación universitaria con el mercado laboral.....	239
<b>Figura 20.</b> Escala de competencias transversales. Comparación por ítems entre pretest y posttest, grupo control .....	245
<b>Figura 21.</b> Escala de competencias transversales. Comparación por ítems entre pretest y posttest, grupo experimental .....	246
<b>Figura 22.</b> Escala de satisfacción con la proyección laboral de la formación universitaria. Comparación por ítems entre pretest y posttest en el grupo control.....	247

<b>Figura 23.</b> Escala de satisfacción con la proyección laboral de la formación universitaria. Comparación por ítems entre pretest y posttest, grupo experimental.....	248
<b>Figura 24.</b> Distribución de los proyectos según el número de ediciones.....	257
<b>Figura 25.</b> Distribución de los proyectos según el tipo de participación.....	258
<b>Figura 26.</b> Distribución de los proyectos según la existencia de una organización/entidad socio comunitaria.....	259
<b>Figura 27.</b> Distribución de los proyectos según su duración .....	261
<b>Figura 28.</b> Distribución de los proyectos según su difusión .....	263
<b>Figura 29.</b> Distribución de los proyectos según la presencia de seguimiento al alumnado .....	264
<b>Figura 30.</b> Distribución de los proyectos según el tipo de seguimiento al alumnado.....	265
<b>Figura 31.</b> Distribución de los proyectos según el método de evaluación.....	267
<b>Figura 32.</b> Distribución de los proyectos según si se proporciona retroalimentación al alumnado .....	269
<b>Figura 33.</b> Distribución de los proyectos según si se evalúa la satisfacción del alumnado..	270
<b>Figura 34.</b> Distribución de los proyectos según la presencia de reflexión estructurada .....	271
<b>Figura 35.</b> Distribución de los proyectos según los momentos en los que se realiza la reflexión .....	273
<b>Figura 36.</b> Distribución de los proyectos según los participantes en la reflexión.....	275
<b>Figura 37.</b> Distribución de los proyectos según los objetivos de la reflexión .....	277
<b>Figura 38.</b> Distribución de los proyectos según la puntuación del factor "gestión y planificación del proyecto" .....	279
<b>Figura 39.</b> Distribución de los proyectos según la puntuación del factor "Impacto significativo" .....	280
<b>Figura 40.</b> Distribución de los proyectos según la puntuación del factor "Formación y Capacitación" .....	281
<b>Figura 41.</b> Distribución de los proyectos según la puntuación del factor "Participación del alumnado" .....	282
<b>Figura 42.</b> Distribución de los proyectos según la puntuación del factor "Participación de la entidad sociocomunitaria" .....	284
<b>Figura 43.</b> Distribución de los proyectos según sus puntuaciones de calidad .....	287

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> Origen e institucionalización del aprendizaje-servicio en los Estados Unidos	67
<b>Tabla 2.</b> Características del aprendizaje-servicio según el énfasis en sus elementos	87
<b>Tabla 3.</b> Características de los programas de educación experiencial	92
<b>Tabla 4.</b> Competencias genéricas según el Proyecto Tuning	129
<b>Tabla 5.</b> Criterios o estándares de calidad en el aprendizaje-servicio	147
<b>Tabla 6.</b> Variables e Indicadores para el estudio de la influencia del ApS en la comunidad	179
<b>Tabla 7.</b> Diferencias entre un ApS tradicional y uno ampliamente recíproco	181
<b>Tabla 8.</b> Roles de los/as estudiantes en proyectos de aprendizaje-servicio	187
<b>Tabla 9.</b> Relación entre momentos, herramientas y formas de reflexionar	204
<b>Tabla 10.</b> Niveles de reflexión en los proyectos de aprendizaje-servicio	205
<b>Tabla 11.</b> Esquema de un diseño pretest-postest con grupo control	217
<b>Tabla 12.</b> Esquema de un diseño pretest-postest para distintos tratamientos	218
<b>Tabla 13.</b> Alumnado participante en la investigación y número de proyectos evaluados según el curso académico	224
<b>Tabla 14.</b> Descripción y objetivos de los instrumentos de recogida de información	225
<b>Tabla 15.</b> Análisis descriptivo de los ítems de la Escala de criterios de calidad en ApS	228
<b>Tabla 16.</b> Extracción inicial de los factores de la Escala de criterios de calidad en ApS	229
<b>Tabla 17.</b> Indicadores de bondad de ajuste del modelo en la Escala de criterios de calidad en ApS	230
<b>Tabla 18.</b> Matriz de covarianzas residuales estandarizadas para el modelo factorial de la Escala de criterios de calidad en ApS	231
<b>Tabla 19.</b> Indicadores de bondad de ajuste del modelo corregido de la Escala de criterios de calidad en ApS	232
<b>Tabla 20.</b> Factores y consistencia interna de la Escala de criterios de calidad en ApS	233

<b>Tabla 21.</b> Clasificación de los ítems incluidos en el COMGAU .....	235
<b>Tabla 22.</b> Factores y consistencia interna de la Escala de competencias transversales .....	236
<b>Tabla 23.</b> Indicadores de bondad de ajuste del modelo factorial de la Escala de competencias transversales .....	236
<b>Tabla 24.</b> Factores y consistencia interna de la escala de vinculación de la formación universitaria con el mercado laboral.....	238
<b>Tabla 25.</b> Indicadores de bondad de ajuste del modelo factorial de la Escala de vinculación de la formación universitaria con el mercado laboral .....	238
<b>Tabla 26.</b> Diferencias entre el GE y el GC en el pretest .....	249
<b>Tabla 27.</b> Diferencias pretest-postest según la participación del alumnado en ApS .....	249
<b>Tabla 28.</b> Diferencias pretest-postest según género .....	250
<b>Tabla 29.</b> Diferencias pretest-postest según la edad .....	251
<b>Tabla 30.</b> Diferencias pretest-postest según área de conocimiento.....	252
<b>Tabla 31.</b> Diferencias pretest-postest según experiencia laboral .....	253
<b>Tabla 32.</b> Diferencias pretest-postest según la participación previa en actividades de servicio promovidas desde la universidad.....	254
<b>Tabla 33.</b> Diferencias pretest-postest según la participación en los últimos 12 meses en una organización juvenil/entidad de acción voluntaria .....	255
<b>Tabla 34.</b> Diferencias pretest-postest según el número de ediciones de los proyectos .....	257
<b>Tabla 35.</b> Diferencias pretest-postest según el tipo de participación .....	258
<b>Tabla 36.</b> Diferencias pretest-postest según la existencia de organización/entidad sociocomunitaria .....	260
<b>Tabla 37.</b> Diferencias pretest-postest según la duración de los proyectos.....	261
<b>Tabla 38.</b> Diferencias pretest-postest según la difusión de los proyectos.....	263
<b>Tabla 39.</b> Diferencias pretest-postest según la existencia de seguimiento al alumnado .....	264
<b>Tabla 40.</b> Diferencias pretest-postest según el tipo de seguimiento al alumnado.....	266
<b>Tabla 41.</b> Diferencias pretest-postest según el tipo de evaluación.....	268
<b>Tabla 42.</b> Diferencias pretest-postest según la presencia de retroalimentación al alumnado .....	269

<b>Tabla 43.</b> Diferencias pretest-postest según evaluación, o no, de la satisfacción del alumnado .....	270
<b>Tabla 44.</b> Diferencias pretest-postest según la presencia de reflexión estructurada.....	272
<b>Tabla 45.</b> Diferencias pretest-postest según los momentos en los que se realiza la reflexión.....	273
<b>Tabla 46.</b> Diferencias pretest-postest según los participantes en las actividades de reflexión.....	275
<b>Tabla 47.</b> Diferencias pretest-postest según los objetivos de la reflexión.....	277
<b>Tabla 48.</b> Clasificación de la calidad de los proyectos según los factores de la Escala de criterios de calidad en ApS.....	278
<b>Tabla 49.</b> Diferencias pretest-postest según la puntuación del factor “gestión y planificación del proyecto”.....	279
<b>Tabla 50.</b> Diferencias pretest-postest según la puntuación del factor “servicio significativo” .....	280
<b>Tabla 51.</b> Diferencias pretest-postest según la puntuación del factor “formación y capacitación” .....	282
<b>Tabla 52.</b> Diferencias pretest-postest según la puntuación del factor “participación del alumnado” .....	283
<b>Tabla 53.</b> Diferencias pretest-postest según la puntuación del factor “participación de la entidad sociocomunitaria” .....	284
<b>Tabla 54.</b> Resumen de los análisis de los proyectos y calificación de los criterios de calidad.....	286
<b>Tabla 55.</b> Puntuaciones de los proyectos según la presencia de criterios de calidad.....	288
<b>Tabla 56.</b> Diferencias según la puntuación en criterios de calidad.....	289



El origen de esta Tesis Doctoral es el análisis de la calidad en los proyectos de aprendizaje-servicio (ApS). A tal efecto, planteamos un diseño cuasiexperimental y estudiamos las variables que intervienen en la configuración de los proyectos y cómo estas median en los beneficios que puede obtener el alumnado, en términos de adquisición de competencias transversales, pero también prestando atención a la mejora de la relación entre inserción laboral y la formación que reciben en la universidad. Con base en los resultados, se aporta una Guía de Verificación de la Calidad de los Proyectos de ApS, susceptible de servir como apoyo al profesorado dispuesto a sacar el adecuado provecho pedagógico a su experiencia y contribuir así a la calidad de la institución como tal.