

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
FACULTAT DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN
Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN



PROGRAMA 3117 RD 99/2011 DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN
LÍNEA: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN, EVALUACIÓN,
ORIENTACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN

**Eficacia del aprendizaje servicio en dimensiones
académicas, personales y sociales clave, y su incidencia en
la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: una
experiencia desde la titulación de Trabajo Social**

Presentada por

ESTHER ESCODA PORQUERES

Directores:

DR. GONZALO ALMERICH CERVERÓ
DR. FRANCISCO A. MARTÍNEZ SALVÁ
DR. JESÚS SUÁREZ RODRÍGUEZ

Valencia, julio de 2017

DEDICATORIA:

A las profesoras y profesores que aman su labor docente y creen, al igual que la autora de este trabajo, en el potencial de la educación para la construcción de un contexto más equitativo y justo.

En palabras del profesor Miquel Martínez:

*"Hoy la educación –también la educación superior y la formación universitaria– adquiere una relevancia especial para aquellos que creemos que mediante ella es posible la transformación de nuestra sociedad en una sociedad más digna, inclusiva, cohesionada y equitativa"*¹ (Martínez Marín, 2008, p.11)

¹Martínez Martín M. (coord.) (2008) *Aprenentatge servei i responsabilitat social de les universitats*. Barcelona: Octaedro. *Miquel Martínez Marín* es doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, catedrático de Teoría de la Educación y miembro del Grupo de Investigación de Educación en Valores y Desarrollo Moral (GREM) de la Universitat de Barcelona.

AGRADECIMIENTOS:

En el proceso de este trabajo son muchas las personas que han colaborado voluntaria o involuntariamente en el resultado final:

En el contexto concreto de este trabajo:

Agradezco profundamente al Dr. Gonzalo Almerich Cerveró, en primer lugar, el haber creído desde el primer momento en las posibilidades de este trabajo, en su interés y su materialización en una Tesis. Pero en segundo lugar y muy especialmente agradezco de él su mente clara, sus correcciones, sus consejos entre contundentes y respetuosos y esta especie de complicidad académica y humana que tan reconfortante han sido para mí a lo largo de este proceso. ¡Gracias Gonzalo!

Agradezco al Dr. Francisco Martínez Salvá en primer lugar su iniciación en una nueva manera de enfocar algunos acontecimientos de la vida valorados desde la "atención plena". Esto es un capital que siempre le agradeceré. En segundo lugar, el acompañamiento en este trabajo con sus dudas, reflexiones y correcciones. Todo ha servido para avanzar. ¡Gracias Paco!

Agradezco al Dr. Jesús Suárez Rodríguez en primer lugar su generosidad al participar en la admisión de mi persona como doctoranda con lo que ha implicado de trabajo para él mismo y para su departamento. En segundo lugar, su actitud siempre positiva, siempre atenta, siempre respetuosa. ¡Gracias Jesús!

Los tres forman parte de lo que el profesor Howard Garner definiría como excelentes profesionales (ECE) les acompaña la pericia profesional y humana, tan difíciles de alcanzar. Como indica este autor -investigador, psicólogo y profesor de la Universidad de Harvard- "una mala persona no llega nunca a ser buen profesional" y esto lo he experimentado con claridad en el proceso de este trabajo.

En el contexto laboral:

Agradezco a Javier y Manolo, compañeros de trabajo, su esfuerzo y generosidad aunando contenidos, estructura y procesos de la asignatura donde se ha implementado la investigación.

Agradezco a mis compañeras y compañeros de Departamento el respeto y cariño que he experimentado siempre, en todos los años de trabajo. Sin duda ello me ha ayudado y ha sido un acicate también para plantearme este trabajo.

En el contexto familiar:

Agradezco a Javier su acompañamiento durante todo el proceso a través de su escucha, compañía, dudas, risas, reflexiones, cariño y complicidad en general. Ha sido un placer y una suerte haberte encontrado hace muchos años. Sin ti imposible: ¡GRACIAS!

Agradezco a Xavi i Albert el estar ahí siempre, preguntando, animando, confiando, respetando. Vuestra presencia ha sido, es y será siempre un agradecimiento a la vida: ¡GRACIAS!

ÍNDICE

Presentación	3
I PARTE: MARCO TEÓRICO	8
CAPÍTULO I : LA UNIVERSIDAD EN EL NUEVO ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR	11
1.1 - Misiones y funciones de la Universidad del Espacio Europeo de Educación Superior	13
1.2 -El Espacio Europeo de Educación Superior en la Universidad española	17
1.2.1 -En Docencia	21
1.2.1.1 - Nuevos retos en el modelo de enseñanza aprendizaje del EEES.....	22
1 2 1 1 1 Los valores trabajados en diferentes experiencias	24
1 2 1 1 2 -Función del profesorado con el nuevo modelo de aprendizaje del EEES.....	27
1 2 2 -En Investigación	30
1 2 3 -La transferencia del conocimiento, una responsabilidad social de las Universidades	35
CAPÍTULO II: LA ENSEÑANZA DEL TRABAJO SOCIAL EN EL ESCENARIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR	39
2 1 - Concepto y fundamentos axiológicos del Trabajo Social	40
2 1 1 –Concepto	41
2 1 2 - Fundamentos axiológicos del Trabajo Social	46
2 2 - Evolución de la formación universitaria en la enseñanza del Trabajo Social en España.....	50
2 2 1 - Las etapas del Trabajo Social en España	51
2 2 2 -El Espacio Europeo de Educación Superior un nuevo escenario con nuevas oportunidades	56
2 3 - Las competencias y el perfil del trabajador/a social	60
2 3 1 - El perfil del trabajador y la trabajadora social.....	60
2 3 2 - Las competencias de los trabajadores y las trabajadoras sociales	63
2 3 3 - Los puntos fuertes y débiles del Trabajo Social	71
2 3 4 - Las propuestas de mejoras a introducir en la formación de Trabajo Social	73
2 4 - El Trabajo Social y el aprendizaje servicio.....	74

CAPÍTULO III: EL APRENDIZAJE SERVICIO EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA	79
3 1 - Qué es el aprendizaje servicio?	80
3 1 1- Antecedentes históricos del Aprendizaje Servicio.....	81
3 1 1 1 - El Aprendizaje Servicio en Estados Unidos	82
3 1 1 2 - El Aprendizaje Servicio en Latinoamérica	85
3 1 1 2 1 - El Aprendizaje Servicio en Argentina..	87
3 1 1 3 - El Aprendizaje Servicio en Europa.....	88
3 1 1 3 1 - El Aprendizaje Servicio en España.....	90
3 1 2- Hacia una conceptualización de Aprendizaje Servicio.....	93
3 1 3- Características intrínsecas del Aprendizaje Servicio	97
3 1 4- El Aprendizaje Servicio y otras prácticas comunitarias	101
3 1 5- Las transiciones hacia el Aprendizaje Servicio	105
3 2 - El Aprendizaje Servicio: Algo más que una metodología	106
3 2 1- Algunos fundamentos teóricos del Aprendizaje Servicio.....	107
3 2 2- Condiciones básicas de un proyecto de Aprendizaje Servicio	115
3 2 3- Fases en los proyectos de Aprendizaje Servicio	119
3 2 4- El Faro del Aprendizaje Servicio	122
3.2.4.1 -La solidaridad en el Aprendizaje Servicio	124
3.2.4.2 -La ciudadanía en el Aprendizaje Servicio	125
3 3 - La enseñanza universitaria y el Aprendizaje Servicio	127
3 3 1- Las competencias pieza clave en la enseñanza del EEES	127
3 3 2- Las metodologías en la Universidad del EEES	139
3 3 3- La calidad en la enseñanza universitaria.....	143
3 3 3 1- La calidad y la innovación en la enseñanza universitaria.....	150
3 3 3 2- La calidad en los proyectos de Aprendizaje Servicio	153
3 3 3 2 1- Las Rúbricas: Herramientas para evaluar un Proyecto de ApS	159
3 3 4- La dimensión social universitaria y el Aprendizaje Servicio	166
3 3 4 1- Institucionalización del Aprendizaje Servicio	168
CAPÍTULO IV: EL IMPACTO DEL APRENDIZAJE SERVICIO EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA	173
4 1 - La investigación del Aprendizaje Servicio Aspectos generales	173
4 2 - El impacto del Aprendizaje Servicio en el alumnado universitario.....	177
4 2 1 - Determinación de los dominios de estudio del estudiante en el ApS	177
4 2 2 - Áreas de investigación del impacto del ApS en el alumando.....	182
4 2 2 1 - Efectos académicos.....	183
4 2 2 1 1 - Rendimiento académico.....	183
4 2 2 1 2 - Competencias.....	189
4 2 2 1 3 - Aprendizaje.....	196
4 2 2 1 4 - Actitud académica.....	204
4 2 2 2 - Efectos cívicos	205
4 2 2 3 - Efectos personales y sociales	211
4 2 2 3 1- Efectos personales.....	211

4 2 2 3 2- Efectos sociales.....	214
4 2 2 4 -Efectos en el desarrollo vocacional y profesional.....	217
4 2 2 4 1- Comprensión en la selección de la profesión.....	218
4 2 2 4 2- Deontología o ética profesional	220
4 3 - La satisfacción del alumnado en la enseñanza universitaria.....	222
4 3 1 - La satisfacción: evolución del concepto	222
4 3 2 - La satisfacción del alumnado en el Educación Superior	224
4 3 2 1- Modelos habituales de referencia en las instituciones educativas	225
4 3 2 2- La satisfacción y las metodologías innovadoras en la universidad	228
4 3 3 - La satisfacción en el Aprendizaje Servicio.....	230
4 3 3 1- La satisfacción en el profesorado: Algunas motivaciones.....	230
4 3 3 2- La satisfacción en el alumnado con ApS: Algunos resultados	232

II PARTE EMPÍRICA DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V. METODOLOGÍA Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	239
5 1- Objetivos de la investigación	239
5 1 1- Objetivo General.....	239
5 1 2- Objetivos específicos	239
5 2- Metodología	240
5 2 1- Diseño de la investigación	240
5 2 2- Participantes.....	240
5 2 3- Métodos de recogida de la información.....	242
5 2 4- Procedimiento	245
5 2 4 1 - La docencia con Aprendizaje Servicio	246
5 2 4 1 1- Planteamiento metodológico.....	246
5 2 4 1 2- Etapas del proceso	247
5 3 - Análisis de los datos.....	253
5 4 - Resultados	255
5 4 1 - Actitudes	255
5 4 1 1 - Académicas	255
5 4 1 1 1 - Diferencias en el postest entre ambos grupos.....	256
5 4 1 1 2 - Evolución de ambos grupos en el pretest y el postest	256
5 4 1 2 - Responsabilidad civil.....	258
5 4 1 2 1 - Diferencias en el postest entre ambos grupos.....	258
5 4 1 2 2 - Evolución de ambos grupos en el pretest y el postest	259
5 4 1 3 - Carrera profesional	260
5 4 1 3 1 - Diferencias en el postest entre ambos grupos.....	261
5 4 1 3 2 - Evolución de ambos grupos en el pretest y el postest	261
5 4 1 4 - Fortalecimiento	263
5 4 1 4 1 -Diferencias en el postest entre ambos grupos.....	263
5 4 1 4 2 -Evolución de ambos grupos entre el pretest y el postest	264

5 4 2 - Competencias generales.....	265
5 4 3 - Nota en la prueba del examen.....	268
5 4 4 – Satisfacción	269
5 4 4 1 - Satisfacción general e interés por la asignatura	269
5 4 4 2 - Dedicación a la asignatura	270
5 4 4 3 - Metodología de la asignatura.....	272
5 4 4 4 - Valoración sobre las competencias diseñadas	280
5 4 4 5 - Valoración de los tipos de actividades utilizadas	284
5 4 5 - Valoración de la experiencia del Aprendizaje Servicio.....	289
5 4 5 1 - Valoración general de la experiencia.....	289
5 4 5 2 - Valoración del Aprendizaje Servicio con la implicación en la Comunidad	290
5 4 5 3 - Valoración del Aprendizaje servicio en el futuro desarrollo profesional.....	290
5 4 5 4 - Valoración de la experiencia de Aprendizaje Servicio en el propio estudiante	291
5 4 6 - Perfiles del alumnado en función de la valoración de la experiencia de Aprendizaje Servicio.....	293
5 4 7 - Estructura dimensional de las competencias, nota, nivel de satisfacción y actitudes.....	299
5 4 7 1 - Perfiles de los estudiantes en las competencias generales, nota, nivel de satisfacción y actitudes	299
5 4 7 2 – Estructura dimensional de las competencias generales.....	306
III CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	
6 1 -Actitudes generales a partir de la metodología del Aprendizaje Servicio	315
6 1 1 -Ámbito Académico	316
6 1 2 -Ámbito responsabilidad civil	317
6 1 3 -Ámbito fortalecimiento personal	319
6 1 4 -Ámbito carrera profesional	321
6 2 - El Aprendizaje Servicio en las competencias genéricas	323
6 3 -El Aprendizaje Servicio en el rendimiento académico del alumnado	326
6 4 -La satisfacción del alumnado con el Aprendizaje Servicio	328
6 4 1 - Nivel de satisfacción con la metodología del Aprendizaje Servicio.....	330
6 4 2 -Nivel de satisfacción con las competencias	331
6 4 3 -Valoración del tipo de actividades	333
6 5 -Valoración de la experiencia del alumnado que ha cursado la asignatura con metodología de Aprendizaje servicio	334
6 6 - Síntesis de las relaciones entre la nota lograda en la prueba, nivel de satisfacción, dimensiones actitudinales, visión de la repercusión en su vida profesional y en el autoaprendizaje,	336

6 7 -Reflexiones finales sobre la metodología de Aprendizaje Servicio.....	341
6 8 -Límites de la investigación	349
6 9 -Líneas futuras sobre la investigación acerca del Aprendizaje Servicio	351
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	355

Eficacia del aprendizaje servicio en dimensiones académicas, personales y sociales clave, y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: una experiencia desde la titulación de Trabajo Social

ÍNDICE DE TABLAS:

Tabla 1.- Discursos ante la reforma.....	15
Tabla 2. Énfasis que se hizo en la universidad en los siguientes aspectos.....	18
Tabla 3. Valoración sobre los estudios.....	19
Tabla 4.- Comparación Sistema universitario español anterior con el del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).....	21
Tabla 5.- Visión tradicional y visión actual sobre el proceso de enseñanza.....	28
Tabla 6.- Síntesis de las concepciones del Trabajo Social según diversos autores.....	43
Tabla 7.- Valoración media otorgada a las competencias transversales genéricas.....	70
Tabla 8.- Puntos fuertes en la formación de los trabajadores sociales.....	71
Tabla 9.- Puntos débiles en la formación de los trabajadores sociales.....	72
Tabla 10.- Mejoras a introducir en la formación en Trabajo Social.....	73
Tabla 11.- Una tipología de Servicio y Aprendizaje (Sigmon, 1994).....	102
Tabla 12.- Diferencias entre tres tipos de programas de servicio.....	104
Tabla 13.- Dimensiones que constituyen el concepto de competencia.....	128
Tabla 14.- Metodología docente.....	139
Tabla 15.- Relaciones entre métodos de enseñanzas y modalidades organizativas ..	141
Tabla 16.- Traslación literal del modelo de empresa.....	145
Tabla 17.- Rúbrica para la evaluación de experiencias de aprendizaje servicio.....	162
Tabla 18.- Muestra del estudio.....	242
Tabla 19.- Descriptivos de las actitudes académicas en ambos momentos.....	255
Tabla 20.- ANOVA comparación en los momentos temporales entre el Grupo ApS y el Grupo No ApS a partir de las medias estimadas.....	257
Tabla 21.- MANOVA comparación en el Grupo ApS y el Grupo No ApS en relación con el momento temporal a partir de las medias estimadas.....	258
Tabla 22.- Descriptivos de la responsabilidad civil en ambos momentos.....	258
Tabla 23.- ANOVA comparación en los momentos temporales entre el Grupo APS y el Grupo No APS a partir de las medias estimadas.....	260
Tabla 24.- MANOVA comparación en el Grupo APS y el Grupo No APS en relación con el momento temporal a partir de las medias estimadas	260
Tabla 25.- Descriptivos de la carrera profesional en ambos momentos	261
Tabla 26.- ANOVA comparación en los momentos temporales entre el Grupo APS y el grupo No APS a partir de las medias estimadas.....	262
Tabla 27.- MANOVA comparación en el Grupo APS y el Grupo No APS en relación con el momento temporal a partir de las medias estimadas	262
Tabla 28.- Descriptivos de la dimensión fortalecimiento en ambos momentos.....	263
Tabla 29.- ANOVA comparación en los momentos temporales entre el Grupo	

APS y el Grupo No APS a partir de las medias estimadas.....	265
Tabla 30.- MANOVA comparación en el Grupo APS y el Grupo No APS en relación con el momento temporal a partir de las medias estimadas	265
Tabla 31.- Descriptivos de las competencias generales.....	265
Tabla 32.- Medias de competencias generales en ambos grupos ..	268
Tabla 33.- Diferencias en la nota en función del grupo... ..	269
Tabla 34. Diferencias en el nivel de satisfacción general con la asignatura en función del Grupo.....	270
Tabla 35. Diferencias en el sistema seguido en esta asignatura ha aumentado el interés en la materia en función del grupo.	270
Tabla 36.- Diferencias en que el tiempo dedicado al estudio de esta asignatura es adecuado en función del grupo	271
Tabla 37. Diferencias en el tiempo dedicado a la asignatura en función del grupo	271
Tabla 38.- Metodología de la asignatura: programa,	272
Tabla 39.- Metodología: didáctica.....	274
Tabla 40.- Metodología: contenidos.....	276
Tabla 41.- Metodología: profesorado.....	278
Tabla 42.- Valoración sobre las competencias.....	282
Tabla 43: Valoración de las actividades utilizadas.....	287
Tabla 44: Valoración acerca de la experiencia.....	289
Tabla 45: Valoración en el futuro desarrollo profesional	291
Tabla 46: Valoración de la experiencia en el estudiante.	292
Tabla 47: Número de casos y porcentaje en cada conglomerado.....	293
Tabla 48: Perfil diferencial del alumnado y su valoración de la experiencia.....	295
Tabla 49: Tabla ANOVA.Análisis de conglomerado.....	296
Tabla 50.- Medias de competencias generales.....	304
Tabla 51.- Medias de satisfacción	305
Tabla 52.- Resumen del modelo.....	306
Tabla 53.- Saturación de las variables.....	307

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.- Campos en los que se desarrolla la responsabilidad Social Universitaria.....	37
Figura 2.- Punto focal de la intervención en Trabajo Social.....	45
Figura 3.- Cronología sobre el ApS.....	92
Figura 4.- La relación dialógica del ApS, el centro educativo y la comunidad	101
Figura 5.- Clasificación de acciones en el contexto comunitario.....	102
Figura 6.- Las competencias en Europa.....	133
Figura 7.- Nivel de desarrollo en la adquisición de competencias.....	134

Figura 8.- Diferente responsabilidad en la formación de competencias.....	135
Figura 9.- Modelo del proceso de enseñanza aprendizaje.....	140
Figura 10.- Gráfico de araña.. ..	165
Figura 11: Modelo de la norma ISO 9001.....	226
Figura 12: Configuración del Modelo de la Fundación Europea para la gestión de la Calidad (EFQM).....	227
Figura 13.- Delimitación Estructural del concepto "Satisfacción de la formación recibida"	228

INDICE DE GRÁFICOS:

Gráfico 1.- Medias en la dimensión académica de ambos grupos en los dos momentos temporales.....	257
Gráfico 2.- Medias en la dimensión responsabilidad civil de ambos grupos en los dos momentos temporales.. ..	259
Gráfico 3.- Medias en la dimensión carrera profesional de ambos grupos en los dos momentos temporales.....	262
Gráfico 4.- Medias en la dimensión carrera profesional de ambos grupos en los dos momentos temporales.....	264
Gráfico 5.- Medias en las competencias generales de ambos grupos.	266
Gráfico 6.- Medias de ambos grupos. Satisfacción.....	279
Gráfico 7.- Medias valoración sobre competencias.....	283
Gráfico 8.- Medias valoración actividades.....	288
Gráfico 9.- Perfil diferencial del alumnado.....	298
Gráfico 10.- Medias en la valoración de las competencias.....	300
Gráfico 11.- Medias en la valoración del nivel de satisfacción y las actitudes.....	301
Gráfico 12.- Medias en nota, conocimientos adquiridos y autoaprendizaje.....	303
Gráfico 13.- Gráfico de sedimentación y autovalores.....	307
Gráfico 14.- Dimensiones y centroides en el análisis de componente categórico: dimensión 1 y dimensión 2.....	309
Gráfico 15.- Dimensiones y centroides en el análisis de componente categórico: dimensión 1 y dimensión 3.....	310
Gráfico 16.- Dimensiones y centroides en el análisis de componente categórico: dimensión 2 y dimensión 3.....	311

INDICE DE CUADROS:

Cuadro 1.- Manifiesto de compromiso del T.S.con la ciudadanía.....	75
Cuadro 2.- Definiciones de ApS	96
Cuadro 3.- Un esquema del desarrollo de los proyectos de aprendizaje servicio.....	120

Cuadro 4.- Servicios que ofrece la UdIE para apoyo y refuerzo de buenas prácticas	153
Cuadro 5.- Recomendaciones de la CRUE para la institucionalización del ApS	157
Cuadro 6.- Momentos en la aplicación de la rúbrica de evaluación del aprendizaje servicio.....	165
Cuadro 7.- Programa de formación universitaria que integre la responsabilidad social.....	167
Cuadro 8.- Competencias evidenciadas en el Aps.....	195
Cuadro 9.- Nivel de satisfacción de la metodología ApS en las dimensiones investigadas.....	331
Cuadro 10.- Nivel de satisfacción de las competencias en las dimensiones investigadas.....	332
Cuadro 11.- Nivel de satisfacción de la tipología de actividades ApS en las dimensiones investigadas.....	333

PRESENTACIÓN

PRESENTACIÓN

Justificación de la investigación

Las metodologías educativas siempre las hemos valorado especialmente como uno de los elementos fundamentales de la labor docente. Por ello, no hemos podido sentir más que satisfacción cuando el Espacio Europeo de Educación Superior² (EEES) las ha señalado como uno de los ejes fundamentales de la reforma.

Esta circunstancia ha suscitado nuestro interés porque habitualmente las metodologías educativas se consideran un aliado menor en la enseñanza, principalmente en la universitaria. Es un hecho que para impartir clases en todos los tramos anteriores a la Universidad se han articulado cursos y másteres que capacitan al profesorado para ello. Sin embargo, para impartir docencia en la Universidad no es imprescindible acreditar ningún requisito pedagógico. Ello es causa, y al tiempo genera una desvalorización de la labor docente, con la consiguiente dificultad para impartir, e incluso por las circunstancias descritas, para poder demandar al profesorado una docencia de calidad.

Igualmente, un aspecto que señala una infravaloración de las metodologías en la enseñanza universitaria es el falso mito que niega la coexistencia del saber teórico con el del saber hacer, de naturaleza más práctica, al que se asocian las metodologías. Esta circunstancia consigna al docente que conjuga con eficacia ambos aspectos en una posición de desconfianza en su valía teórica, respecto al que por ejemplo despunta únicamente en cuestiones teóricas pues a éstas últimas la universidad les concede, habitualmente, más valor.

Por ello, aun advirtiendo las dificultades, incluso las contrariedades e intereses en algunos aspectos de la unificación del EEES, el hecho de que haya desempolvado, y hasta cierto punto reubicado a un mejor lugar las metodologías educativas, la valoramos una medida muy útil para la Universidad. Eso es renovador para algunas de ellas, como la que es objeto de este estudio, el aprendizaje servicio (ApS). Las metodologías didácticas pueden ser buenas aliadas para vehicular dos aspectos que proponen las directrices de Bolonia como necesarias para la construcción del espacio educativo europeo de la educación superior. Por una parte, la adquisición por parte del alumnado de las competencias, no sólo de las específicas asociadas a la titulación, sino y muy especialmente las genéricas, asociadas a la empleabilidad y a la vida en general, de forma que capaciten al alumnado para vivir en un contexto como el actual con

² En adelante EEES

lindes imprecisos, "líquido" (Bauman, 2013), en constante cambio. Por otra parte, que las universidades activen el conocimiento mediante la interacción con la sociedad.

Junto a ello, el planteamiento de McLuhan "el medio es el mensaje"³ se torna más vivo que nunca, y se retoma como hilo conductor en el proceso de validación de una de ellas, el aprendizaje servicio⁴. Esta metodología, por una parte, encaja con nuestra manera de entender la educación y, por otra, se puede percibir afín al mensaje educativo europeo. Al decir que "el medio es el mensaje", McLuhan estaba dando un aviso y un toque de atención. Especialmente le interesaba resaltar la tendencia de prestar atención al contenido y a ignorar el medio, ya que a su entender forman parte ambos de la misma realidad. Esta circunstancia ha llevado a algunos críticos a afirmar que McLuhan quiso negar la existencia del contenido. Por el contrario, "el medio es el mensaje" también quiere decir que el medio utilizado para enviar un mensaje influye en el contenido de la comunicación, incluso llega a afirmar McLuhan que es el medio el que precede al mensaje a comunicar, y no viceversa.

Parangonando este planteamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la visión que tenga el docente de él y de la vida en general influirá en su manera de conducirse utilizando estrategias docentes y metodologías, en concordancia a la misma, que lo definirán como docente y como persona. El contenido que tenga que facilitar estará mediatizado por un medio afín a sí mismo que tendrá una influencia determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Siguiendo con el planteamiento de McLuhan, focalizar los beneficios de la enseñanza en el contenido a abordar dejando en un segundo plano el medio a partir del cual vehicularlo, aparte de que a nuestro entender es inexacto, puede llevar a la incompreensión y al fracaso docente. Por ello, una de las labores básicas del profesorado es buscar la metodología apropiada para conseguir que tanto el profesorado como el alumnado puedan compartir la importancia de aquello que se quiere transmitir, reflexionar sobre ello y extraer conclusiones. Este planteamiento es el que nos ha incitado a reflexionar sobre el impacto que pueda tener el aprendizaje servicio como medio para la docencia.

³ Marshall McLuhan tituló "el medio es el mensaje", al primer capítulo de su estudio más influyente, *Understanding Media: The Extensions of Man*, publicado por primera vez en 1964. En él argumenta si de verdad son fenómenos separados, diferentes e independientes el medio y el mensaje, o si existe una suposición básica y errónea que desemboca en una división falsa, de la misma manera que dividimos equivocadamente mente y cuerpo, o racional y emocional (Strate, 2012)

⁴ En este trabajo se utilizará indistintamente el término aprendizaje servicio y ApS

La aplicación de la metodología de aprendizaje servicio conecta con aquellos, entre los que nos encontramos, que conciben que el verdadero éxito de la educación consiste en contribuir a la formación de ciudadanos capaces de mejorar la sociedad, al mismo tiempo que incrementan su currículum personal.

Esta máxima, para hacerla viable en la docencia, no está exenta de dificultades. En parte porque en el imaginario colectivo estos dos aspectos se hallan disociados. Para saber más se cursan estudios, y para ser una persona solidaria se participa en una O.N.G. Pero como advierte Adela Cortina no se construye una sociedad más justa con ciudadanos mediocres, y por lo tanto los esfuerzos educativos deben dirigirse a formar ciudadanos con competencia y capacidad en ambos sentidos.

Por su parte, en el aprendizaje servicio se articula la doble realidad descrita ya que se funde intencionadamente en un único proyecto la intencionalidad pedagógica y la solidaria. La relación circular que se establece entre los dos componentes que conforman las actividades de aprendizaje servicio obliga a considerar la adquisición de conocimientos científicos y culturales como una actividad vinculada a la vida. Los contenidos tienen sentido en la medida que ayudan a optimizar algún aspecto de la realidad (Martín, García 2009).

El impacto que pueda tener para el alumnado articular estos dos aspectos, el aula y la comunidad, es lo que ha potenciado el interés por evidenciar los resultados de la docencia con aprendizaje servicio en diferentes dimensiones (académica, responsabilidad civil, carrera profesional y fortalecimiento personal), así como su incidencia en la satisfacción del alumnado. Se pretende también, a partir de estos indicadores, contar con información avalada por la investigación que permita que esta metodología pueda ser evaluada y legitimada, en su caso, como medio para la enseñanza universitaria en general, y en particular para la enseñanza del Trabajo Social, titulación desde donde emerge esta investigación.

Para el estudio de estos aspectos se ha realizado una exhaustiva revisión bibliográfica y una intervención experimental e innovadora en los cinco grupos de la asignatura Comunicación profesional en Trabajo Social, del Grado en Trabajo Social. En tres de ellos se ha implementado la docencia con metodología ApS, constituyendo el grupo experimental de la investigación. En los otros dos grupos se ha realizado la docencia con metodologías participativas habituales para esta asignatura, ejerciendo de grupo control.

El compromiso y la intensidad que requiere la docencia ha permitido realizar el proceso metodológico de esta investigación, sin ninguna impostura, con naturalidad. Es así que

únicamente la administración de los diferentes métodos de recogida de información en los requeridos tiempos del proceso ha evidenciado en el profesorado formar parte de una situación experimental, lo que a nuestro entender contribuye a conferir el rigor necesario a este trabajo.

A continuación, se describe brevemente el contenido y la estructura de esta investigación.

En el primer capítulo se analiza el marco que propone el Espacio Europeo de Educación Superior para comprobar su encaje con la metodología objeto de investigación. En él se describe como después de 17 años el Plan Bolonia sigue su proceso de adaptación en las tres macro-actividades de la Universidad como son la docencia, la investigación y la extensión. Diversos trabajos de investigación, presentados han evidenciado la importancia de las competencias, no separando la formación profesional o científica de la formación como personas. De otro lado, junto a ello, la "Agenda de Modernización de las Universidades" (2007) indica en una de las 9 medidas sugeridas, en la que España se comprometió para la construcción del EEES, la importancia de que las universidades activen el conocimiento mediante la interacción con la sociedad (Ministerio de Educación, 2011).

En el segundo capítulo se expone el escenario donde se ha implementado la demostración empírica de este trabajo, el Grado de Trabajo Social, para comprobar su encaje con el aprendizaje para la formación y para la profesión. La investigación ha evidenciado que las exigencias actuales de mucha precariedad y debilidad implican nuevos retos al Trabajo Social que requieren la innovación profesional y académica. Es necesario que los y las profesionales tengan competencias para poder acompañar e interactuar directa e indirectamente al usuario y usuaria individual, al grupo y al contexto. También debe saber trabajar en equipo, resolver problemas, saber tomar decisiones y trabajar con compromiso ético. Por ello el Libro Blanco (2004) al sugerir mejoras a introducir en la formación sugiere aumentar las prácticas y la formación de campo, así como aumentar el contacto con la realidad. Ante este escenario la profesión y la formación deben actuar revisando las metodologías y realizando las innovaciones pertinentes que favorezcan respuestas concordantes con las exigencias del momento.

El tercer capítulo examina la metodología educativa objeto de este trabajo de investigación, el aprendizaje servicio. Se valora si puede ser una herramienta educativa útil para la docencia universitaria que propone el EEES, y específicamente para la enseñanza del Trabajo Social. El aprendizaje servicio añade el servicio al entorno como un elemento

estructural en la labor docente y apunta la teoría que ambos aspectos, el aprendizaje y el servicio, se fortalecen. Asimismo, activan algunas dimensiones del alumnado que además pueden tener una incidencia en los resultados académicos. Todo ello sintoniza con algunas características que marcan las directrices europeas para la enseñanza superior, muy especialmente la adquisición de las competencias genéricas. Las posibilidades que indica la metodología para el ApS pueden ser una realidad si se articulan con rigor todos los elementos que las asociaciones internacionales investigadoras del ApS han determinado y que le son propias a esta metodología. De lo contrario, se estará ante una novedad metodológica sin más fundamento que haber realizado en un momento dado, una acción puntual en el contexto. Esta circunstancia separada del resto no sería aprendizaje servicio.

El cuarto capítulo ha analizado el impacto del aprendizaje servicio en la enseñanza universitaria. Para una comprensión del estado del ApS ha interesado averiguar qué se ha investigado hasta ahora, qué se está investigando actualmente, dónde se está investigando, así como conocer qué aspectos producen mejoras por la aplicación de este modelo de intervención educativo. Las investigaciones han determinado que el impacto del ApS en el estudiantado, ámbito que se analiza en esta investigación y aun siendo uno de los campos más estudiados, es pertinente seguir indagando porque no se dispone de un cuerpo suficiente de conocimientos comprobados y contrastados empíricamente sobre sus éxitos. Aun así, se han evidenciado las investigaciones localizadas en los ámbitos objetos de esta investigación como son los efectos académicos, los efectos cívicos y sociales, los efectos personales y los efectos en su profesión. De la misma manera se han aportado investigaciones respecto al nivel de satisfacción del alumnado en la docencia, ya que la satisfacción del estudiantado está cobrando vital importancia en las instituciones universitarias. Es así que en las entidades de este sector se considera que es un indicador de la calidad docente, e incluso que de ella depende su supervivencia.

En el quinto capítulo se inicia la parte empírica de la investigación. En él se detallan los objetivos generales y específicos que han constituido el hilo conductor de este trabajo, así como la parte metodológica donde se ha descrito el diseño de investigación, los participantes y las características de los mismos, los instrumentos de recogida utilizados, el procedimiento de la investigación y el análisis de los datos realizado. Tras ellos, se presentan los resultados hallados a partir de la experiencia educativa realizada.

El sexto capítulo presenta las conclusiones finales de la investigación, relacionando la información que ha evidenciado los resultados encontrados con las investigaciones publicadas

Eficacia del aprendizaje servicio en dimensiones académicas, personales y sociales clave, y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: una experiencia desde la titulación de Trabajo Social

en las dimensiones objeto de análisis. Asimismo, se han expuesto los límites que hemos evidenciado en este trabajo y una propuesta a modo de prospectiva de futuro para el aprendizaje servicio.

I. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I: LA UNIVERSIDAD EN EL NUEVO ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

El proceso de convergencia hacia la consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior, en el que nos encontramos en la actualidad, constituye "uno de los hitos más influyentes para la modernización de la Educación Superior en Europa y en España en particular" (Rodríguez Conde, 2011, p. 99). Es un proceso complejo de cambio en el que convergen los diferentes objetivos que tienen cada una de las instancias que forman parte directa o indirectamente del mismo.

En este primer capítulo, describimos algunas consecuencias para el sistema universitario español derivadas de su participación en la creación del Espacio Europeo de Educación Superior que ha sido calificado, por algunos, como uno de los mayores retos a los que se ha enfrentado Europa (Blández et al. 2005; Salaburu, 2007). En gran medida, la puesta en marcha de las directrices genéricas, aunque ambiciosas, de la Declaración de Bolonia (1999) ha propiciado un proceso de renovación y cambio en todas las universidades europeas.

En la génesis de las reformas emprendidas en las Universidades del Espacio Educativo Europeo está la idea de conseguir una Europa fuerte, moderna y atractiva para otras regiones del planeta, como vía indispensable para "consolidar y desarrollar las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas de nuestro continente" (Declaración de la Sorbona, 1998). Esta "Europa del conocimiento" se considera imperativo esencial para alcanzar los logros económicos que trazó el Consejo Europeo de Lisboa para el año 2010 (Agenda de Lisboa, 2000).

La necesidad de realizar cambios en el contexto educativo español no ha representado una novedad para la institución universitaria, ya que la sociedad demandaba la configuración y/o adecuación de nuevos perfiles formativos profesionales y también de ciudadanos con capacidad para desenvolverse con éxito en el nuevo escenario social.

En este sentido, si analizamos los datos extraídos de algunas investigaciones realizadas a estudiantes, empleadores/as y docentes en el período próximo al inicio del EEES (Fuentes, 2008; Guedea, 2008), queda patente en el profesorado la inquietud general ante la situación de la enseñanza, que requería cambios necesarios. Igualmente, los empleadores/as demostraban la insuficiente adecuación del conocimiento recibido por el alumnado para el mundo del trabajo, y, asimismo, el alumnado refería insatisfacción por las pocas posibilidades que

ofrecía la institución universitaria para participar en proyectos, que colaboraran a favorecer el aprendizaje de actitudes y habilidades socio-comunicativas, así como para desarrollar conocimientos de carácter práctico que facilitaran la aplicación de los conocimientos teóricos, etc.

Implementar todo ello ha requerido un cambio en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje donde, como indican las directrices que emanan del EEES, el centro de gravitación no es el profesorado el que enseña sino el estudiante el que aprende. Es así, que se han programado estrategias para conseguir resultados satisfactorios y de calidad en todos los órdenes donde opera la universidad como la docencia, la investigación y la transferencia del conocimiento. No obstante, este itinerario no ha estado exento de dificultades e incertidumbres, no sólo por los cambios en sí mismos, sino por la filosofía más o menos economicista que subyace en ellos, en contraposición con otra concepción de educación más acorde con la sostenibilidad.

Especialmente, la literatura que surge del proceso de Bolonia coincide en que el alumnado actual debe finalizar sus estudios en la Universidad, preparado para actuar con excelencia profesional y ciudadana (Aramburuzabala, Cerrillo y Tello 2015a; Martínez Buxarrais y Esteban, 2002; Martínez Martín y Esteban, 2005; Martínez Usarralde, 2009; Oraison, 2005). Para ello debe haber acumulado las competencias específicas que le capaciten para poder integrarse en el lugar de trabajo propio de los estudios que ha cursado, y las competencias genéricas o transversales comunes a cualquier titulación que le posibiliten la empleabilidad y la participación ciudadana en la sociedad actual.

Aunque va avanzando tímidamente, cada vez suena con más fuerza el concepto de desarrollo sostenible en la Universidad. De hecho, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), celebrada en septiembre de 2002, aprueba la creación de un grupo de trabajo para la Calidad Ambiental y el Desarrollo Sostenible que ha ido trabajando activamente durante estos años. Como indican Aramburuzabala et al. (2015a): "la literatura sobre educación para el desarrollo sostenible reclama innovaciones pedagógicas que proporcionen un aprendizaje interactivo, experiencial, transformador y apegado al mundo real" (p. 83).

1.1.-Misiones y funciones en la Universidad del Espacio Europeo de Educación Superior

Misiones y funciones de la Universidad en la Educación Superior son dos conceptos distintos, aunque próximos, lindantes y concurrentes. No obstante, a veces se confunden o se utilizan indistintamente cuando se hacen valoraciones o análisis de la Educación Superior (Medina Rubio, 2005).

Preguntarnos por las misiones de la Universidad es tanto como preguntarnos por la razón de ser de esta institución que trasciende todo tiempo y lugar o circunstancia social, y que se identifica con lo que son los objetivos atemporales, más genuinos y originales, presentes y futuros de la Comunidad universitaria” (Medina Rubio, 2005, p. 17).

La función, sin embargo, tiene un sentido más instrumental y objetivado, haciendo referencia a los requerimientos que precisa el sistema social al que esta Institución se vincula en una determinada coyuntura histórica y cultural. La función, por tanto, no es atemporal ni neutra, sino histórica e interesada, fruto de unas estructuras y necesidades sociales determinadas (Medina Rubio, 2005).

Por ello, el escenario de la educación superior en Europa obliga a redefinir actualmente las funciones de la Universidad al evidenciar, los estados miembros, que el verdadero proceso de integración europea no pasaba únicamente por la unión arancelaria o el mercado común, sino que era preciso, si se creía en el proyecto europeo, una integración más profunda y extensa: una unión política y una unión de sus gentes, lo que fue requiriendo, de forma progresiva, un mayor interés por los aspectos educativos (García Manjón, 2009).

Una de las primeras evidencias apreciadas fue constatar las grandes diferencias existentes entre los sistemas universitarios de los distintos estados miembros de la Unión Europea (Salaburu, 2007). La construcción del EEES viene a incidir sobre esta realidad multiforme, en un proceso de armonización (no de homogeneización), para tratar de lograr una cierta coherencia y unidad (García Manjón, 2009).

La Declaración de Bolonia (1999), con el precedente de la Declaración sellada en la Sorbona el año anterior, constituye el punto de partida de un proceso que exige la puesta en marcha de numerosos y trascendentes cambios educativos. La génesis de esta reforma pone de manifiesto la necesidad de cambios en lo que hace referencia a: “armonizar los estudios superiores en Europa y de este modo alcanzar un sistema de homologación de títulos que, a su vez, facilite la movilidad de estudiantes y profesores y promueva el empleo y la

competitividad” (Sanjurjo, 2012, p. 589). Para ello la Declaración, en síntesis, propone algunas medidas entre las cuales destacamos:

1. En primer lugar, la estructuración de las distintas titulaciones en tres ciclos: Grado, Máster y Doctorado.
2. Otras medidas han sido: el establecimiento de un sistema común de créditos, el denominado Sistema Europeo de Transferencia de Créditos, así como promocionar el diseño de criterios para poder conseguir las metas previstas, y promover metodologías comparables entre los estados.

Obviamente no se trata de señalar que las transformaciones que está experimentando la formación universitaria europea sean fruto exclusivo de la incidencia del EEES. Resulta evidente que la Universidad viene realizando, ya desde hace tiempo, todo un conjunto de mutaciones para lograr su adaptación a los nuevos vientos sociales. Sin embargo, podemos afirmar que el EEES ha operado como un factor dinamizador de dichos cambios (Gairín, 2003). En cierto sentido se subraya la necesidad de superar la idea medieval de que la labor universitaria es la trasmisión del conocimiento desde sus poseedores al estudiantado, y la posterior evaluación de su adquisición a través de un examen. Con el EEES se subraya pasar a un sistema en el que lo fundamental es el desarrollo en el alumnado de competencias individuales, en un sistema participativo y personalizado (Blández et al., 2005), con el que se pretende no sólo la formación de profesionales, sino también la formación de ciudadanos (Michavilla, 2005; Michavilla y Parejo, 2008).

Respecto a la misión de la universidad como función social, Rodrigues Dias (2014)⁵ afirma que la universidad ha de servir como un servicio público, cuyo objetivo es formar ciudadanos para actuar en una sociedad con la intención de mejorarla. Esta manera de concebirla coexiste con otra que percibe la educación como un instrumento comercial, como una mercancía, con poco interés hacia lo colectivo (Rodrigues Dias, 2014). Ampliando el razonamiento, Morales (2004) señala que en el sistema universitario se da una combinación desigual de tres agentes: la oligarquía académica, la autoridad gubernamental y las interacciones del mercado. Si bien los dos primeros han mantenido siempre cierta tensión, la fuerte irrupción del tercero como fuerza protagonista en la última década ha propiciado el surgimiento de una profunda crisis (Manzano-Arrondo, 2012). En este sentido Stensaker,

⁵ Marco Antonio Rodrigues Dias, exdirector de la división de Educación Superior de la UNESCO, reflexiona acerca de la función social de la universidad y de los retos educativos actuales.

Frolich, Gornitzka y Maasen (2008) tras realizar entrevistas a personas de distintas instancias, conectadas directamente con la reforma, observa diferencias en sus discursos, en función del grupo de pertenencia (ver tabla 1).

Tabla 1.- Discursos ante la reforma

Dimensión	Académico-culturales	Político-culturales
Una responsabilidad para	Estudiantes y profesores	Departamentos e instituciones
Una actividad que va	De abajo a arriba	De arriba a abajo
Y es de tipo	Físico (como movilidad)	Tecnológico (como las TIC)
	Informal	formal
	Ad hoc	rutinaria
Relacionada con	La diversidad	La estandarización

Fuente: Elaborada por Manzano-Arrondo 2012 a partir de Stensaker et al. (2008)

La divergencia entre ambos discursos es evidente y aunque academia y política profesional no coinciden en muchos aspectos, desde el inicio, parece que se ha llegado a "una coincidencia casi perfecta" (Manzano-Arrondo, 2012, p. 142). En este sentido, Manzano-Arrondo (2012) plantea sus dudas respecto a que quienes promueven las fuerzas ejercidas sobre la Universidad tengan en mente una sociedad-destino concreta:

Creo más bien que es la inercia y no la conciencia lo que se encuentra tras las tensiones que empujan a la institución universitaria hacia una configuración medianamente dibujada. Son las fidelidades a los mecanismos más que las utopías o imágenes-meta lo que se encuentra tras las tensiones. El resultado de estas tensiones, junto con las dinámicas propias del interior de la institución, es una crisis o una colección de crisis... Eso es bueno. No debería asustar a nadie. Más bien lo contrario. La crisis es una esperanza. Es el momento en que los cimientos se mueven y tenemos la oportunidad de orientar el edificio (Manzano-Arrondo, 2012, p.76).

En este mismo sentido, a partir de la lectura de la literatura alrededor del EEES se observa que la perspectiva economicista coexiste con la social en las funciones que se le otorgan a la Universidad. Si bien es cierto que al analizar el contenido de las sucesivas declaraciones elaboradas por los integrantes de la construcción del EEES, las vemos tratadas de manera desigual. Como señala Manzano-Arrondo (2012):

En buena parte de los documentos, los objetivos económicos se explicitan aislados o en combinación con los sociales, mientras que éstos no se indican si no es en compañía de los primeros. Así, por ejemplo, se habla de forma aislada de competitividad o situación económica, pero si se menciona el concepto de ciudadanía se hace junto con el de empleabilidad. Por lo general, cuando se habla de valores, estos son académicos. Es llamativo también que los elementos “competitividad” y “cohesión social” se utilizan sin esconder que navegan en dimensiones distintas. En la Declaración de Graz (2003) se indica textualmente: “la competitividad y la excelencia deben mantener un equilibrio con el acceso y la cohesión social”, si bien se añade que “las Reformas de Bolonia solo tendrán éxito si las universidades se preocupan tanto del desafío de la competencia global como de la importancia de fomentar una sociedad civil más fuerte en Europa (p. 158).

Como apuntan Michavila y Pérez-García (2007), el EEES está suponiendo una profunda convulsión en los sistemas universitarios europeos, que se han visto obligados a realizar una amplia transformación de su estructura y funcionamiento. Sin embargo, como se está argumentando, esta circunstancia representa también una oportunidad para la modernización y adaptación de la educación superior a las nuevas necesidades de la sociedad.

La UNESCO, en 1998 en su "*Declaración Misiones y Funciones de la Educación Superior*", anticipó unas líneas generales que han reafirmado la necesidad de preservar, reforzar y fomentar aún más las misiones y valores fundamentales de la educación superior, y en particular la misión de contribuir al desarrollo sostenible y a la mejora del conjunto de la sociedad. Para ello refleja que la misión de la educación superior debe ser:

- Formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, ofreciéndoles cualificaciones que estén a la altura de los tiempos modernos, comprendida la capacitación profesional, en las que se combinen los conocimientos teóricos y prácticos de alto nivel mediante cursos y programas que estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad.
- Construir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente, brindando una óptima gama de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, así como oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y

estén abiertos al mundo, y para promover el fortalecimiento de las capacidades endógenas y la consolidación en un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible y la democracia y la paz.

Todos los elementos aludidos han tenido su influencia en la construcción del nuevo escenario europeo de la educación superior. Por una parte, es una consecuencia natural de los profundos cambios que se han producido en la última década tanto en el propio país como en el resto del mundo. Por otra parte, obedece a reforzar un modelo social concreto, el que preconiza la Unión Europea. El reto de la Universidad será aprender a navegar en este escenario aprovechando las oportunidades que puede ofrecer.

1.2.- El Espacio Europeo de Educación Superior en la Universidad española

El Espacio Europeo de Educación Superior es un fenómeno europeo que no se pauta en principio, de forma estricta, a las características de ningún estado concreto. La naturaleza de las razones es de diversa índole. Unas son políticas, e implican la voluntad de hasta dónde quieren y/o pueden llegar cada uno de los estados miembros. Otras son más técnicas, relativas a lo que se debe implementar en cada uno de los aspectos a adaptar, y dónde están estos sujetos e instituciones, de lejos o de cerca, real y metafóricamente hablando, respecto a las mismas.

En este sentido y por lo que respecta a las metodologías, por ejemplo, hay determinados países, especialmente los del norte de Europa, cuyos sistemas educativos ya se acercan a la concepción del aprendizaje centrado en el estudiantado que propugna el proceso de Bolonia. Frente a ellos se encuentran otros sistemas más centrados en el profesorado, como los de España o Italia, cuyos retos, en general, son mayores a la hora de adaptarse a las nuevas metodologías ya que se encuentran, en consecuencia, bastante más distantes (García Gallego y Blanco Alonso, 2007).

El modelo pedagógico del sistema universitario español precedente, que quiere superar el Espacio Europeo de Educación Superior, queda ejemplarizado en los resultados de un estudio de encuesta realizado entre 1997 y 2000 a graduados universitarios europeos y españoles, recién acabados sus estudios, respecto a su parecer sobre el tipo de formación que habían recibido en la universidad. Por tanto, se trataba de opiniones de graduados y graduadas que habían asistido a la universidad en la década de los 90, es decir durante la época de las reformas educativas que tuvieron lugar a principios de este período en España. Los resultados,

que se muestran en la tabla 2, señalan que los graduados españoles consideraban que la universidad hacía especial énfasis en la transmisión de teorías y de conceptos, la asistencia a clase y la visión del profesorado como fuente fundamental de información (Mora, 2004). Sin embargo, no incide en otros aspectos importantes para la vida y para el trabajo como el aprendizaje independiente, el conocimiento instrumental, el aprendizaje basado en problemas y en proyectos, las actitudes y habilidades sociales y comunicativas así como la adquisición directa de experiencia laboral.

Tabla 2.- Énfasis de la universidad en los siguientes aspectos (valores entre 0 y 10)

	Europa	España
Teorías y conceptos	7,6	8,1
Asistencia a clase	5,6	6,1
Importancia del profesorado como fuente de información	5,2	6,0
Aprendizaje independiente	6,5	4,5
Hechos y conocimiento instrumental	6,1	4,0
Aprendizaje basado en problemas y proyectos	4,4	3,9
Actitudes y habilidades socio-comunicativas	4,4	3,2
Adquisición directa de experiencia laboral	3,1	1,9

Fuente: Elaborada por Mora (2004) con los datos de la encuesta CHEERS⁶

Si consideramos la visión que se tenía en Europa del mismo aspecto, se puede indicar que las teorías y conceptos constituyen, al igual que en España, los aspectos más valorados, si bien el aprendizaje independiente o el aprendizaje de hechos y de conocimientos instrumentales supera la media española. Sin llegar al punto medio, pero siempre por encima de la media española, se encuentra el aprendizaje basado en problemas y en proyectos, en el de habilidades sociales y comunicativas, y en la adquisición directa de experiencia laboral. Finalmente, la importancia concedida a la asistencia a clase y la importancia del profesorado como fuente de información se le otorga en Europa un valor menor.

También este mismo estudio muestra datos de aspectos centrales como el diseño del plan de estudios, la organización del proceso de enseñanza aprendizaje, el carácter práctico de la enseñanza, el relieve que se le da a la investigación, o las oportunidades para participar en

⁶ El proyecto CHEERS (Career after High Education: a European research Study) se implementó entre 1997 y 2000 en once países europeos para valorar la transición de los jóvenes europeos al mercado laboral

proyectos o en prácticas en empresas. Como en la situación anterior los porcentajes que se muestran en la tabla 3 respecto al estudiantado europeo son mejores que los de los españoles. No obstante, también los graduados europeos suspenden a sus universidades en cuanto a escasa importancia práctica de la enseñanza, a la parca participación en aprendizaje basado en investigación, y a las exiguas oportunidades para participar en proyectos o en prácticas en empresas.

Tabla 3.- Valoración sobre los estudios (valores entre 0 y 10)

	Europa	España
Contenido de los programas	6,2	5,5
Calidad de la docencia	5,7	5,0
Diseño del Plan de estudios	5,4	4,1
Asesoramiento académico personal	4,7	3,9
Énfasis práctico en la enseñanza	4,3	3,4
Énfasis en la investigación	3,8	2,3
Oportunidades de participar en proyectos	3,3	2,0
Oportunidades para prácticas en empresas	3,5	1,9

Fuente: Elaborada por Ginés Mora (2004) con los datos de la encuesta CHEERS

El sistema universitario español, en general, se encontraba con una tradición universitaria lejana a la postulada por el marco educativo europeo. Precisamente, por esta lejanía, se pueden destacar una serie de dificultades especiales que se ha encontrado para su ajuste al EEES (Del Valle, 2006; García Gallego et al. 2007; Molero 2007):

- I. Rigidez del sistema universitario. El sistema universitario español presenta especial rigidez, mucho menos diversificado y eficiente que otros sistemas europeos. Excesivamente compartimentado en titulaciones y especialidades, dificulta la adaptación de las titulaciones.
- II. Cambios legislativos. Otro factor peculiar de la Universidad española es que se ha visto sujeta recientemente a frecuentes, y en muchos casos innecesarios, cambios políticos y legislativos. Esto ha generado una actitud de rechazo en la sociedad y que puede dificultar la aceptación de este nuevo proceso de cambio que supone la adaptación al EEES.

- III.** Incremento de las universidades. En nuestro país se ha producido un aumento irracional del tejido universitario, generando una multiplicación de centros universitarios. Esto unido a la falta de estudiantes y a la crisis financiera, que afecta de lleno a la financiación de la universidad a la baja, provoca que muchas universidades españolas no se encuentren en una situación idónea para enfrentarse a ese marco de competitividad.
- IV.** Capacidades lingüísticas del alumnado y profesorado. Las reducidas capacidades lingüísticas de buena parte del alumnado y de gran parte del profesorado tampoco ayuda a lograr los objetivos del EEES, que actúa como freno a la deseable movilidad que implica el proyecto Bolonia.
- V.** Motivación de la universidad. Una cierta falta de motivación, de la Universidad española frente a la norma estatal, que puede dificultar los postulados impuestos por el EEE. La explicación a esta actitud se justifica por no haber abierto cauces de diálogo para explicar y comprender dichos cambios (Valero-García y Navarro, 2008).

No obstante, ante esta amalgama de obstáculos descritos, que son señalados por una buena parte de los actores del sistema universitario, la adaptación al EEES abre una ventajosa oportunidad de diálogo y de mejora (García Gallego y Blanco Alonso, 2007; Michavilla, 2007; García Manjón, 2009).

Si se compara las características del Sistema Universitario anterior con las que adopta el EEES, se comprueba que seguir el proceso de Bolonia va más allá de una mera reforma de los actuales planes de estudio, implica una reforma del modelo de enseñanza y un diseño de nuevos títulos universitarios. Por ello el Ministerio de Educación y Ciencia (Real Decreto 1393/2007) ha establecido en España un marco de títulos universitarios que se caracteriza, comparándolo con el sistema actual, por los rasgos que se exponen en la tabla 4 en la que se pueden observar las diferencias señaladas.

Eficacia del aprendizaje servicio en dimensiones académicas, personales y sociales clave, y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: una experiencia desde la titulación de Trabajo Social

Tabla 4.- Comparación Sistema universitario español anterior con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

Anterior	Sistema Europeo de Educación Superior
Catalogo cerrado de títulos	Oferta abierta
Rigidez	Flexibilidad
Homologación	Verificación+ acreditación
Escasa movilidad	Estudios comparables+ Mayor facilidad reconocimiento títulos en UE
Centrado en la enseñanza	Centrado en el aprendizaje
Menos información	Transparencia-difusión de resultados
Movilidad-Erasmus	Marco que potencia la movilidad
Considera la práctica profesional	Orientado a la práctica profesional
Foco: rendimiento académico	Empleabilidad
Directrices del Plan de estudios	Diseño del Plan de estudios a partir de competencias

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia (2008)⁷

Después de quince años, el Plan Bolonia sigue su proceso de adaptación en las universidades, entendiéndose como tal, el desarrollo de centros, organismos, titulaciones, decretos, reformulaciones, cursos de formación e innovaciones, en las tres macroactividades fundamentales de la universidad: docencia, investigación y extensión.

1.2.1.-En Docencia

El llamado coloquialmente “proyecto Bolonia”, tal como se está exponiendo, está provocando reformas que afectan a todos los órdenes del sistema universitario. Llevarlo a la práctica implica recursos, esfuerzo y, en general, está obligando y/o motivando al profesorado a revisar su labor docente y a plantearse y/o replantearse nuevas estrategias docentes, algunas de ellas materializadas en el marco de la innovación.

No están faltando dificultades, detractores, algunos “mitos” e interrogantes en todo este proceso. Como indica López-Sidró (2011) lo cierto es que no se puede saber a ciencia cierta si va a dar mejores resultados pasar de una enseñanza de contenidos al aprendizaje de competencias; de ser el profesorado el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje a serlo el estudiantado, de aportar información a conseguir información; de enseñar a aprender, a aprender a aprender.

⁷ Se puede ver en <http://web.micinn.es/2008-EEES.pdf>

Todo ello exige un cambio de mentalidad en responsables políticos y académicos, en el profesorado y el alumnado. Pero cambiar de mentalidad no es un proceso fácil ni rápido. Exige tener razones que indiquen hacia dónde se va, cómo llegar y tener la posibilidad de contar con circunstancias, condiciones y recursos que faciliten el proceso del cambio (De la Cruz, 2003).

Como ha ocurrido con otras tantas reformas, es necesario desentrañar la urdimbre de relaciones en que se constituye la llamada «cultura escolar», es decir este conjunto de tradiciones, teorías, normas, prácticas no escritas que explican el funcionamiento de la vida cotidiana de las instituciones docentes y que supone los anclajes acomodaticios de una buena parte de los actores de los procesos de enseñanza aprendizaje. Es necesario aprender a trabajar en grupo, a fomentar la coordinación del profesorado, a intercambiar experiencias, a desarrollar seminarios, y talleres con pequeños grupos, a sacar provecho de las teorías, a vincular contenidos y objetivos a las competencias profesionales, a dinamizar las actividades docentes, a rentabilizar las prácticas externas, a mejorar nuestros intercambios de movilidad con otras realidades universitarias, en suma al manejo de toda una batería de herramientas novedosas encaminadas a convertir nuestros estudiantes y a la adquisición de competencias en el eje prioritario de todo nuestro quehacer docente y discente (López- Martín et al. 2009, p. 10).

1.2.1.1.-Nuevos retos en el modelo de enseñanza-aprendizaje del EEES

El EEES plantea un aprendizaje integral para colaborar a la formación de profesionales competentes y de una ciudadanía comprometida. El EEES incide en no separar ni en docentes ni en estudiantes, la formación profesional o científica de la formación como personas (Naidoo et al. 2004). Este mismo autor considera que el alumando no sólo ha de ser una persona experta, erudita, bien informada, sino que también, y como resultado de la educación superior, ha de ser capaz de actuar como persona individual, como miembro de una familia, de una comunidad, de una cultura.

De la misma manera, diferentes autores (Martínez Usarralde, 2004; Tey y Martínez Martín, 2003; Tey, Torguet y Sancho 2004) plantean la educación en valores como uno de los retos del universo educativo del EEES. No obstante, si bien hay consenso en las sociedades contemporáneas respecto a la necesidad de la educación moral y la formación de los ciudadanos como un instrumento fundamental de transformación sociocultural, no existe el

mismo consenso en el contexto de la formación universitaria. Es así que una parte del profesorado opina que la educación en valores y ética pertenecen a otras etapas del sistema educativo y que la universidad ha de centrarse en la formación académica y de investigación.

Ante estas posturas contrarias al trabajo de los valores en la Universidad, diversos autores/as (González Maura, 1999; Martínez-Buxarrais y Esteban, 2002; Tey et al., 2004; Villa y Poblete, 2007) se refieren a esta polémica y defienden la enseñanza de valores y cualidades morales en la misma al afirmar que a la vez que se enseña se está formando determinadas cualidades de la personalidad profesional, como son la responsabilidad, la solidaridad o el sentido de la justicia, y estos valores profesionales son necesarios y se enseñan en el nexo del alumno con su profesión. Además estos autores y autoras referencian que la formación ética del futuro titulado universitario no puede reducirse a incrementar sus conocimientos deontológicos, sino que debe incorporar también aprendizajes que permitan el desarrollo ético y moral del estudiantado en su dimensión personal y social.

Siguiendo con el razonamiento, Oraisón (2005) señala los argumentos que siguen para ayudar a comprender la importancia de las acciones ético-pedagógicas en la educación universitaria:

- Un importante número de estudios evolutivos han demostrado que el desarrollo moral continúa y puede acelerarse durante la juventud y la edad adulta.
- Se ha comprobado que la creciente complejidad social supera en muchas ocasiones la adecuación de los criterios de juicio y razonamiento moral desarrollados en la escuela, plantea conflictos y dilemas morales, la resolución de los cuales requiere otros conocimientos y capacidades.
- Se ha comprobado que las acciones de educación moral en profesionales de diferentes profesiones producen cambios cualitativos que mejoran los niveles de rendimiento profesional.

A su vez, Martínez Martín y Esteban (2005) identifican tres razones para plantear la formación universitaria en el EEES no solamente en clave profesional, sino también en clave ciudadana:

- **La primera** estaría relacionada con el concepto actual de formación universitaria. La formación universitaria de calidad no puede reducirse a una formación para la integración laboral, sino que ha de considerar qué competencias ha de tener el titulado universitario, de forma que junto con las competencias específicas se han de

desarrollar otras de carácter transversal, como la práctica del trabajo en equipo, la incorporación al tejido social, la toma de decisiones, sobre todo si afectan a personas y tienen relevancia social o ética, la convivencia en grupos heterogéneos o la actuación de manera autónoma y con iniciativa. Estas competencias genéricas se han convertido en factores determinantes en la selección de profesionales, dado que se relacionan con la dimensión social y expresiva de la persona.

- **La segunda** razón, que genera más controversia en palabras de los autores, va más allá de las competencias genéricas y tiene que ver con la cohesión social, y no solamente la competitividad que plantea el EEES. Es una apuesta por una formación universitaria que en igualdad de exigencia ha de procurar la cohesión social y contribuir a que los futuros graduados se impliquen en el desarrollo de acciones orientadas a incrementar la inclusión social. A partir de la Conferencia de Berlín (2003) se empieza a relacionar la construcción del EEES con el mundo de los valores, la cohesión social y la reducción de desigualdades sociales y de género. Se trata que las universidades “promuevan aprendizajes que garanticen la competencia ciudadana del estudiante para que sepa actuar eficazmente en el logro de más cohesión social y en la reducción de las desigualdades” (p. 65).
- **La tercera** razón está relacionada con la construcción de una Europa ciudadana y de una ciudadanía europea. Una Europa económica no es sostenible sin una Europa Ciudadana. La cohesión social, la reducción de desigualdades, la inclusión social y a la vez el reconocimiento de la diferencia como un valor, y la lucha por la equidad no son objetivos fáciles de conseguir sin una ciudadanía comprometida en la construcción de una Europa de los ciudadanos y sin propuestas que orienten la formación de la ciudadanía europea. La universidad ha de ser un espacio para el aprendizaje ético y de la ciudadanía.

1.2.1.1.1.-Los valores, trabajados en diferentes experiencias

La incorporación en el currículum universitario del desarrollo específico de valores en la formación académica del estudiantado, lo podemos comprobar en experiencias de diversas universidades, como son algunas de ellas, las de la Universidad de Mondragón, la Universidad de Deusto, la Universidad de Barcelona, aportadas por Camps et al (2009, p. 63), y una de la Universitat de València.

- **La Universidad de Mondragón** está desarrollando un proyecto educativo en diferentes facultades que implica una formación integral del estudiantado. Cada Facultad planifica su propio proyecto en base a los valores de compromiso con la sociedad, participación y cooperación, solidaridad, responsabilidad social y respeto a la diferencia. Asimismo, se desarrollan en los tres ejes siguientes:

1.- Contenidos. Cada facultad a la hora de elaborar el plan de estudios incluye alguna asignatura vinculada a los valores, que las incluyen como asignaturas optativas, pero de obligado cumplimiento. La finalidad que plantean es que el estudiantado salga siendo personas críticas con el mundo.

2.- Metodologías. Se prioriza las que fomenten los valores, el sentido crítico etc.

3.- Vida universitaria. El alumnado participa en los órganos de gestión, cooperación con alguna ONG. El objetivo es fomentar la solidaridad.

- **La Universidad de Deusto** ha elaborado el marco pedagógico para el desarrollo de la innovación y la calidad, que recoge lo que se denomina "Modelo de aprendizaje en la Universidad de Deusto". Esta universidad plantea entre otros aspectos, el desarrollo de personas para que logren ser libres y responsables, profesionales solidarias competentes y creativas, con sentido crítico y que sepan trabajar en equipo. Para trabajar estos aspectos la Universidad remite a tres ejes: desarrollo personal y social, orientación al conocimiento, y compromiso ético-social.

Respecto a las competencias las considera un elemento clave de aprendizaje universitario para adquirir destrezas y habilidades tanto instrumentales como interpersonales y sistémicas, para el crecimiento personal y profesional.

- **La Universidad de Barcelona**, a través del grupo de investigación GREM, ha desarrollado diferentes proyectos para conseguir que los planes de estudios tengan las competencias necesarias para facilitar una dimensión integral del estudiantado. Una de ellas es la dimensión moral. Tey et al. (2004) indican que esta dimensión "facilita la construcción del propio yo, la reflexión socio-moral y la convivencialidad (capacidad de diálogo, habilidades sociales, empatía y capacidad de transformar el medio que les es propio en otro mejor) contando con la consideración de los demás"(p. 5).

- **La Universitat de València** a través de un equipo de profesorado del Dpto. de Educación comparada e Historia de la educación, de la titulación de Educación Social de la Universitat, ha desarrollado un proyecto de innovación educativa a modo experimental. Se

plantea reforzar la práctica interdisciplinar tanto en docentes como entre el estudiantado, por considerarse un aprendizaje necesario para los futuros profesionales de la educación social, así como la concreción de un proyecto común que implicara una parte del currículum. Los resultados que muestra el profesorado a partir de una evaluación cuantitativa del aprendizaje realizada a 50 estudiantes, indican la consolidación de las siguientes competencias: "aprender a trabajar en equipo", "mantener una actitud cooperativa en la resolución de problemas", "ser capaz de elaborar y exponer trabajos e informes" y "aprender a hablar en público".

Asimismo, el equipo de docentes ha determinado que el alumnado y el profesorado han comprendido el significado de "aprender a aprender", ya que el alumnado, individualmente, ha sido capaz de tener "autonomía e iniciativa personal", "curiosidad intelectual" y una "actitud crítica y constructiva". A través de sus reflexiones personales, se ha fomentado y alcanzado, una elevada participación en cuanto a "contenidos de aprendizaje", "gestión y organización", e igualmente el profesorado ha mostrado "sensibilidad ante problemas sociales", desarrollando la "capacidad de argumentar" y "pensar críticamente" en torno a temas de relevancia social (Senent 2011)

Abundando en la formación ciudadana del siglo XXI, Martínez-Buxarrais y Esteban (2002) afirman que la universidad ha de apostar por la responsabilidad y el conocimiento de derechos y deberes, tanto de la profesión como de la ciudadanía, e inciden en la importancia que tiene para todo ello la interrelación entre estudiante, docente y contenidos de aprendizaje en el contexto educativo concreto. En este sentido, priorizan las formas de organización conjunta entre docentes y estudiantes donde éstos puedan experimentar verdaderamente la responsabilidad que tienen en la participación e implicación de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las metas que se propone el EEES, en general y en nuestro país en particular, implican necesariamente innovaciones organizacionales, estructurales y metodológicas en la Universidad, que son posteriormente reconocidas en la reforma de la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU) de 2007. En el preámbulo del texto se resalta que las universidades deben perseguir una mejor formación de sus graduados y graduadas para que sean capaces de adaptarse tanto a las demandas del sistema científico y tecnológico como a las demandas sociales.

Es evidente que los argumentos que se plantean están requiriendo la revisión del modelo de formación universitaria y con él aspectos didácticos y metodológicos del proceso de enseñanza y de aprendizaje, el rol del estudiantado y la figura del profesorado.

1.2.1.1.2.-Función del profesorado con el nuevo modelo de aprendizaje del EEES

Las transformaciones a las que se han aludido están a años luz de un proceso de enseñanza-aprendizaje unidireccional, en la que el profesorado explica o incluso dicta desde una tarima ante una fila de bancos, y en la que el estudiantado anota las explicaciones recibidas, para devolverlas con total fidelidad el día del examen. Más bien, como señalan López-Martín et al. (2009):

El docente ha de asumir el rol de "profesor animador," que asume la enseñanza no como la mera transmisión de unos contenidos sino como la actualización de una serie de herramientas entorno al estudiante para que éste realice su propio aprendizaje, los alumnos, por su parte, deberán aceptar que su esfuerzo y actividad autónoma y constante es un mecanismo imprescindible para la conquista de las competencias que le demanda el perfil profesional de la titulación cursada, asumiendo convenientemente su papel central en el proceso de enseñanza-aprendizaje (p. 10).

Al ser el alumnado el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, se planificarán los programas atendiendo a la evaluación de su trabajo, sus horas de estudio, de prácticas, trabajo en grupo, tutorías, etc. Todo esto será el eje de actuación, que implica una nueva función en el profesorado. En suma, su rol es la figura de guía, orientador en la información relevante y en la búsqueda de bibliografías y materiales relacionados con el estudio pertinente. En este sentido, se puede concluir que el aprendizaje debe posibilitar adquirir conocimientos, pero especialmente saberlos buscar, evaluar y procesar.

Por todo ello, serán muy necesarias las habilidades comunicativas del profesorado que le habilite para gestionar los grupos, favorecer dinámicas participativas, generar motivación por las temáticas que se van a trabajar, que fomente la interrelación del alumando, y que les ayude y potencie los procesos de reflexión y crítica (Ruiz, Más, Tejada y Navío, 2008). Todo ello, requerirá crear un ambiente de trabajo colaborativo donde el profesorado deberá asimismo tener una actitud flexible y saber crear estrategias metodológicas innovadoras.

Otro aspecto necesario en la formación docente es la relativa a las nuevas tecnologías. En este sentido Cebrián (2003) indica la necesidad de formación en recursos tecnológicos, para

saber seleccionar los materiales que mejor se adapten a la estrategia metodológica que se considere más oportuna.

Asimismo, para guiar el trabajo autónomo del alumnado, del que habla el EEES, se requerirán conocimientos que promuevan la reflexión ya que "a través del análisis de la situación, cada uno reconoce las limitaciones propias y del entorno y toma sus propias decisiones, basadas en el conocimiento de la realidad" (Yañiz y Villardón, 2006, p. 101). En este sentido "la competencia tutorial puede facilitar este proceso y en este sentido, forma parte substancial del perfil profesional del profesorado universitario" (Zabalza, 2003, p. 125).

De este modo de una visión de la enseñanza centrada en el profesorado se pasa a otra centrada en el estudiantado que representan cambios substanciales, como se puede apreciar en la tabla 5.

Tabla 5.- Visión tradicional y visión actual sobre el proceso de enseñanza

VISIÓN TRADICIONAL: ENSEÑANZA CENTRADA EN EL PROFESOR	VISIÓN ACTUAL: ENSEÑANZA CENTRADA EN EL ESTUDIANTE
<ul style="list-style-type: none"> • Protagonista principal del proceso didáctico. • Planificador del proceso de aprendizaje. • Supervisor del trabajo de los estudiantes. • Evaluador de los productos del aprendizaje de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Guía en el proceso de aprendizaje del alumnado. • Facilitador del logro de competencias. • Estimulador del aprendizaje autónomo y responsable del alumno/a. • Creador de contextos para el aprendizaje crítico-natural (cuestiones y tareas). • Rol de tutor, de motivador en el aprendizaje de los alumnos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Ayudar al estudiantado a aprender a entender la disciplina ○ Ayudar al estudiantado a ser mejores aprendices autoconscientes ○ Ayudar al estudiantado a construir su comprensión sobre lo que se está contando en la disciplina.
PROFESOR INSTRUCTOR	PROFESOR TUTOR

Fuente: adaptado por Bozu y Canto (2009, p. 95).

En todos estos cambios tiene un papel central el compromiso de las instituciones académicas y políticas en los diferentes ejes de actuación (internalización, excelencia, docencia, apuesta por la dimensión social, etc.). En el eje de la Docencia, la institución debe velar para que el profesorado universitario participe y esté informado de todas las actuaciones

que se están diseñando y desarrollando; esté formado para garantizar un trabajo de calidad y pueda desarrollar con satisfacción la misión que se le encomienda.

Este planteamiento requiere facilitar cursos de formación, encuentros entre profesorado, diálogo entre las diferentes instancias, seguir ampliando proyectos de innovación. Son ejemplos de ello, el "Docentic", "Formatic", "Docinvest" o el "Finestra oberta" en la Universitat de València. También se deben propiciar el uso de las estrategias metodológicas que mejor se adapten al contexto educativo y social actual, y desarrollen mejor los aprendizajes competenciales del estudiantado.

Para posibilitar todos los cambios, González-Soto (2005, citado en Ruiz Bueno et al., 2008) considera imprescindible la formación del profesorado, pues sin ella:

No habrá cambio alguno, debiendo la universidad centrarse en la preparación de sus profesores para la docencia y algo menos en su vertiente investigadora, cosa difícil cuando lo que prima y concede méritos es esto último, pareciendo claro que un proceso de este tipo requiere de un recorrido que pasa por la información, la formación, la incentivación, [...] experiencias piloto, [...] introducción de indicadores de evaluación de calidad, financiación, etc. (p.119).

El EEES también demanda que las personas puedan seguir aprendiendo a lo largo de la vida y se puedan conducir de manera pertinente y satisfactoria en un mundo cambiante y complejo. En este sentido en la documentación generada en el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior se observa el imperativo de trabajar por competencias, genéricas o transversales y específicas. En el documento marco sobre *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de Enseñanza Superior* (Ministerio de Educación Cultura y deporte, 2003, p.7) se señala que: "las titulaciones deberán diseñarse, en función de unos objetivos que hagan mención expresa a las capacidades genéricas, transversales y específicas que pretendan alcanzarse". Para poder alcanzar dichas competencias será un imperativo necesario contar también con el entorno. A este respecto, Senent (2011, p. 14) señala que "visto ahora con una cierta distancia, uno de los grandes logros de nuestro proyecto de innovación fue sacar la titulación a la calle, es decir multiplicar contactos con la sociedad tanto por parte de los estudiantes como del profesorado".

A tal fin, se concluye destacando la importancia que adquieren en la enseñanza del EEES las propuestas de metodologías participativas que creen nuevos entornos de aprendizaje, a partir de nuevas estrategias docentes, donde el profesorado guíe al estudiantado para que se

involucre en su proceso formativo y pase a ser sujeto activo de la misma. Todo ello “ exige hoy mayor preparación y compromiso con el diseño de su programa de formación, con el diseño de estrategias metodológicas flexibles y multivariadas” (Ruiz et al., 2008, p. 129). En este contexto no sólo será importante el diseño y el desarrollo de estrategias sino el investigar e innovar sobre nuevas propuestas metodológicas que se adapten a estas nuevas exigencias. Todo esto reafirma lo anunciado por Furco (2015) en la "Jornada Universitaria de aprendizaje servicio" celebrada en Granada en 2015, donde en su ponencia inaugural afirmaba que "los expertos no están sólo en la universidad sino también en la comunidad", lo cual lleva a reflexionar en estrategias que puedan combinar estos diferentes espacios. En este sentido Rodríguez-Gallego (2013) apunta que las experiencias de aplicación de la metodología de aprendizaje servicio en la universidad, objeto de investigación en este trabajo, "pone de manifiesto una comprensión más amplia y profunda del contenido de los estudios que se realizan, desarrolla el sentido del compromiso ciudadano y mejora el conocimiento de sí mismo y de su posición en la comunidad” (p. 96).

Por y para todo ello, en el actual contexto complejo de la enseñanza universitaria, es necesario poner en valor la importancia de la competencia pedagógica del profesorado, además de la competencia específica. “Y estas competencias, a su vez, reivindican una revalorización de la función docente del profesorado universitario que incentive su motivación y que reconozca los esfuerzos encaminados hacia la mejora de la calidad y la innovación educativa” (Bozu y Canto, 2009, p. 96).

1.2.2.-En Investigación

Uno de los objetivos que se refleja en el documento Estrategia Universidad 2015 es potenciar en España universidades donde se realice una investigación de calidad e imbricada dentro de la sociedad, además de conseguir la convergencia europea en la investigación universitaria, entre los cuarenta y cinco países miembros de la iniciativa, y crear una red europea de investigación para atraer así a alumnos, profesores e investigadores de otras partes del mundo (Buela-Casal, Bermúdez, Sierra, Quevedo-Blasco y Castro, 2012).

El siguiente párrafo refleja la evolución de la investigación en la universidad española durante los últimos años, y que reproducimos:

La producción científica de la universidad española, como viene haciendo ininterrumpidamente desde hace más de una década sigue incrementándose. Las

Eficacia del aprendizaje servicio en dimensiones académicas, personales y sociales clave, y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: una experiencia desde la titulación de Trabajo Social

universidades públicas y privadas y todas las áreas científicas participan en este esfuerzo es así que mientras que la economía española representa el 1,8% del PIB mundial, la producción científica española, de la que las universidades originan el 56% (2011), representa el 3,15% de la producción científica mundial. Durante el transcurso de la reciente crisis la producción científica española ha crecido un 40,1% (variación 2012 respecto a 2008), pese a que en ese mismo periodo la reducción de la financiación de la actividad investigadora ha sido constante, alcanzando el 32,5% solo entre 2010 a 2013. También ha mejorado la calidad de la producción y su impacto, paulatinamente las publicaciones de artículos científicos producidos por las universidades españolas en revistas de mayor impacto científico se han ido incrementando desde el 43% del año 2003, hasta alcanzar el 52 % en 2012. La consecuencia es una importante mejora de la productividad científica, las universidades españolas han incrementado en diez años (2003 a 2012) un 168,4% los artículos científicos en revistas científicas del primer cuartil (las de mayor impacto) cuando el gasto en I+D en las mismas solo se ha incrementado un 46,1% en ese mismo periodo (Hernández-Armenteros y Pérez García, 2015, p. 87).

La investigación ha tenido un impacto en la visión de la Universidad en la sociedad, y la relación del binomio universidad-sociedad. Por una parte, desde hace ya unos años se ha extendido entre los gestores y responsables universitarios, y de los propios sistemas universitarios nacionales, la utilización de las clasificaciones de universidades mediante sistemas internacionales de comparación, lo que se denomina rankings universitarios. En el Academic Ranking of World Universities (ARWU), el más consolidado y prestigioso que analiza las 1.200 universidades de investigación del mundo, en 2014 incluye entre ellas 48 universidades españolas, 47 son públicas presenciales y 1 es privada, la Universidad de Navarra. Según el Informe Análisis de los datos de las universidades españolas en los rankings internacionales (MECD, 2015), 7 universidades públicas españolas de menos de 50 años se encuentran entre las 100 mejores del mundo, y 25 universidades públicas españolas entre las 200 mejores del mundo en los diferentes campos científicos. Junto a ello, es reseñable que no haya ninguna universidad española entre las 150 mejores del mundo, y la proporción de universidades españolas entre los primeros 500 puestos en los rankings internacionales más conocidos – Ranking Académico de las Universidades del Mundo (ARWU), Times Higher Education (THE) y Quacquerelli Symonds (QS)- es insuficiente. También la tercera edición de U-Ranking realizado en 2016 analizando 61 universidades

españolas (48 universidades públicas y 13 universidades privadas) ha ordenado las universidades públicas y privadas de España en función de su productividad y volumen de resultados, dando lugar a tres rankings distintos, de los que destacamos que las universidades más productivas en docencia son las privadas, las públicas son más productivas en investigación, y las politécnicas lideran el ranking en innovación y desarrollo tecnológico. El mismo Informe señala asimismo que el sistema universitario español es muy heterogéneo ya que las universidades son muy diversas en su especialización y productividad. Un tercio de las universidades públicas ha empeorado su volumen de resultados en 2015 debido a la reducción de recursos humanos y financieros, especialmente en I+D+I.

El último informe, U-Ranking, también señala que debido a las diferencias que hay entre los rankings, las clasificaciones generales no deberían basarse solo en indicadores de investigación porque podría producirse una imagen sesgada de la productividad de muchas universidades. Ocupar la posición más elevada o más baja en la ordenación de los rankings ha provocado cambios en el funcionamiento de las universidades, que al compararse con las demás tratan de mejorar exclusivamente su rendimiento en aquellas funciones que son directamente medidas por los indicadores de los rankings. "Esto conduce a un mal funcionamiento de los mismos, ya que no está claro que midamos la respuesta funcional para mejor planificar, sino que planificamos para mejor salir en aquellas áreas de mayor efecto mediático" (Climent, Michavilla, y Ripollés, 2013, p. 26). Por ello, la European University Association (EUA) es crítica con los rankings, a los que considera que generalmente sólo cubren con sus indicadores parte de la funcionalidad universitaria.

Por otra parte, en el binomio universidad-sociedad la investigación se constituye en una herramienta de construcción del conocimiento y de la sociedad. En la introducción de la Estrategia Universidad 2015, se enfatiza en cómo la inversión en educación se ha convertido en una de las principales prioridades de las llamadas sociedades avanzadas. Cobra especial relevancia el papel estratégico que juegan las universidades y los organismos públicos de investigación en la creación, transmisión y socialización del conocimiento, elementos fundamentales para la transformación del actual sistema económico-social a una sociedad basada en el conocimiento, más competitiva, progresiva, justa, con mayores índices de bienestar y mayor cohesión social. Como se resalta en el informe del Ministerio de Educación (2011), Europa no logrará estos objetivos a menos que los ciudadanos tengan capacidad para contribuir al desarrollo social y a la sociedad del conocimiento. De ahí la importancia de la formación de los ciudadanos, mediante la integración de los tres elementos

del triángulo del conocimiento: educación, investigación e innovación (Ministerio de Educación, 2011).

Aun teniendo en cuenta la competitividad de la sociedad actual, la investigación ha de contribuir a mantener una relación esencial entre la educación superior y la Sociedad a la que debe servir, con la finalidad de lograr mayores cotas de bienestar y justicia, tal como indica la Estrategia Universidad 2015. En este sentido, Salaburu (2007, p. 540), expone algunas observaciones que invitan a reflexionar acerca de esta relación: "poco reconocimiento social a la aportación que puede realizar la institución universitaria al desarrollo del país (...) una gran dificultad de la sociedad en identificarse con la Universidad". Estas afirmaciones hacen repensar algunas cuestiones relacionadas con el carácter de la investigación que se realiza en la Universidad, así como en la transferencia de la misma. Se necesita un mayor estudio acerca de la actividad investigadora que realizan las universidades y su influencia real en los sectores productivos y sociales, así como su colaboración en la mejora de una sociedad, más equitativa, justa e igualitaria.

No obstante, Hernández-Armenteros y Pérez García (2015) alertan que desde el asentamiento de la globalización las prioridades de los países más competitivos se han dirigido decididamente hacia el crecimiento sostenido del esfuerzo del gasto público y privado en I+D. Sin embargo, a partir de 2008 y con la llegada de la crisis, España se ha separado de esa tendencia general, cambiando la pendiente de su curva de evolución en dirección descendente. Mientras, los mayores competidores han seguido priorizando la inversión en I+D, incluso en momentos en los que se producía recesión en sus economías. En ese contexto recesivo, muchos países, y precisamente como estrategia para la salida de la crisis, han redoblado la intensidad de los esfuerzos en I+D. Es el caso de Alemania, Corea, Japón, China o los Países Nórdicos. En España el gasto en I+D había retrocedido en 2013 por debajo del nivel de 2007. La reducción se ha producido esencialmente en el sector Empresas, manteniéndose en el sector de la Administración pública. Es así que las Universidades han incrementado ligeramente el gasto en I+D que realizaban en 2007, a pesar de una reducción muy acusada de la financiación pública y privada recibida para el desarrollo de la actividad de I+D. La explicación se encuentra en la determinación de las universidades de mantener los proyectos y programas de investigación con cargo a recursos propios, generados por remanentes de la actividad de I+D.

No obstante, la producción científica presenta diferencias de unas universidades a otras⁸, en cuanto a tamaño e intensidad de actividad investigadora. En esta actividad el tamaño y la antigüedad de las instituciones adquieren su importancia, también la naturaleza pública o privada de las mismas. Las universidades privadas tienen una clara orientación docente (salvo excepciones) y producen el 3,35% de los artículos científicos. Las públicas se orientan a desarrollar, en la mayoría de los casos, la función docente e investigadora, y llevan a cabo el 96,65% de la producción científica universitaria española (Hernández Armenteros y Pérez García, 2015, p. 93).

Respecto a la investigación centrada en el aspecto docente, en España en los últimos años se observa interés por evaluar la calidad de la formación. La labor académica del profesorado ha sido uno de los aspectos más estudiados, en busca no sólo de la máxima calidad posible en la formación que se ofrece al alumnado, sino también en la investigación que se realiza en las universidades. Como afirman García-Berro, Roca, Navallas, Soriano y Ras (2015), los mecanismos de evaluación que utilizan las universidades españolas en las distintas labores académicas (docencia, investigación y gestión) producen resultados muy heterogéneos y difícilmente comparables, que en el caso de la docencia son más difíciles de concretar, ya que cada universidad posee criterios propios para evaluar a su profesorado y programas siendo difícil compararlos.

En cuanto a la evaluación de la calidad de la actividad docente Bol-Arreba, Sáiz-Manzanares y Pérez-Mateos (2013) apuntan dos objetivos. Por un lado, evaluar el grado de satisfacción del alumnado con las prácticas docentes y, por otro, incrementar la efectividad de la docencia para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Bol et al. (2013) señalan que entre los indicadores de una buena docencia para el alumnado se encuentran la claridad en las presentaciones, el enfoque metodológico y sistemático, y la potenciación de la participación en clase. En este contexto la formación del profesorado para encarar esta nueva realidad surgida del EEES es fundamental para incrementar la profesionalidad y calidad de la educación universitaria, además de mantener una actitud constante de reflexión y crítica.

La formación del ciudadano/a y la investigación universitaria situado dentro de la sociedad, supone establecer un vínculo entre la investigación universitaria, la práctica educativa y la sociedad. Además, la investigación sobre la actividad docente señala que el nuevo modelo docente centrado en el aprendizaje requiere impulsar una mayor participación e

⁸ Ver datos IUNE. Recuperado de http://www.iune.es/es_ES

implicación activa del profesorado, para ofrecer nuevas propuestas metodológicas adaptadas a su alumnado e innovar en su realidad (Díaz Martín, 2016). Aquí estriba la importancia del aprendizaje servicio, como una propuesta metodológica que se propone conjugar docencia, sociedad e investigación, comprobando su impacto en algunos aspectos del binomio universidad-sociedad y, en su caso, facilitar su reconocimiento en la docencia como una estrategia pedagógica y de intervención de calidad de la propia universidad.

1.2.3.-La transferencia del conocimiento, una responsabilidad social de las universidades

La generación y transmisión del conocimiento han sido desde sus comienzos las misiones principales de la Universidad occidental, según el modelo clásico de Humboldt-Newman. Más recientemente, su potencial de contribución a la innovación y al desarrollo de un modelo de crecimiento socio-económico sostenible, emergen como una tercera misión crecientemente reclamada por la sociedad y las administraciones públicas (Ministerio de Educación, 2011⁹, p.78).

Esta tercera misión, en palabras del propio Ministerio de Educación:

Implica la contribución a la innovación, pero también y en un sentido más amplio el compartir conocimiento con la sociedad, el compromiso con la comunidad, la interacción con organismos de la sociedad civil, la contribución a la resolución de los grandes problemas sociales de nuestros días, la implicación con el desarrollo económico y social del entorno, etc. Es decir, aun preservando sus funciones públicas de generación y transmisión de conocimiento las universidades modernas no son “torres de marfil” donde se genera y acumula conocimiento que se transmite a élites escogidas de población, sino torres de conocimiento que se ponen a disposición de la sociedad a través de la interacción de la universidad con todos los agentes económicos y sociales” (Ministerio de Educación, 2011, p. 79).

En este sentido, uno de los ejes centrales de la Estrategia Universidad 2015, es el compromiso con la Responsabilidad Social Universitaria y el desarrollo sostenible del sistema universitario, así como la contribución del mismo a la sostenibilidad social, económica y medioambiental. Se persigue así que estas orientaciones se conviertan en señas de identidad

⁹ Se puede consultar en www.mecd.gob.es/dms-static/a8c5f36e.../2011-estrategia-universidad-2015-pdf.pdf

de las universidades, incorporándose de manera transversal a todas sus actividades, su gestión interna y su proyección exterior.

Es indiscutible que la sociedad del conocimiento ha de ir dirigida hacia una economía sostenible donde se tenga en cuenta la situación económica junto con el bienestar social y medioambiental. Es necesario introducir nuevos valores dentro de los modelos económicos, la organización social y los comportamientos para que prevalezca la equidad como una de las razones fundamentales. La contribución de los sistemas de educación en su conjunto y en particular, de las universidades, los centros de sistemas de investigación y de educación superior, es relevante en el contexto de las transformaciones y de cambio de modelo obligado para el siglo XXI donde impere la Responsabilidad Social (Ministerio de Educación 2011, p. 85).

El mismo documento, Estrategia Universidad (2015), señalaba que la centralidad de la dimensión social constituye una de las principales señas de identidad tanto del llamado modelo europeo, en general, como de su sistema universitario, en particular, ya que “Esta atención a los aspectos sociales del conocimiento constituye uno de los pilares de la excelencia de las universidades europeas, y, dentro de ellas, de nuestros centros de educación superior” (Ministerio de Educación 2011, p. 86). Apoyándose en estos pilares, y en el compromiso irrenunciable con el objetivo de una Universidad socialmente responsable y sostenible, la Estrategia Universidad 2015, se propone estimular un proceso de trabajo que conduzca a consolidar la integración de la responsabilidad social, en los términos señalados, en el conjunto del Sistema Universitario Europeo.

Abundando en este planteamiento señala que los objetivos de la responsabilidad social y el desarrollo sostenible de las universidades han de intensificarse en sus entornos locales. Deben involucrarse en la promoción económica social y cultural de las comunidades, reforzando sus puntos fuertes y ofreciendo soluciones para minimizar sus problemas. Y también, que el compromiso con el ámbito local inmediato debe prolongarse a contextos más distantes, en una activa cooperación al desarrollo.

Es así que se propone estimular un proceso de trabajo que conduzca a consolidar la integración de la Responsabilidad Social Universitaria en la realidad total de la Universidad, impulsando el avance de los sistemas de diseño, seguimiento, evaluación y verificación de la misma como una importante oportunidad para afianzar la calidad y excelencia del sistema universitario: "calidad, excelencia, responsabilidad y sostenibilidad deben avanzar parejas"

(Ministerio de Educación: 2011 p.88). La figura 1 nos proporciona los campos en los que se desarrolla todo el proceso.

España se comprometió, en el año 2007, a la construcción del EEES, y adoptó las medidas sugeridas en la "Agenda de Modernización de las Universidades". Entre las nueve medidas sugeridas hay una que, a nuestro entender, conecta directamente con la responsabilidad social universitaria y, a su vez en alguna medida, con el aprendizaje servicio. Dicha medida indica que: "las universidades tienen que activar el conocimiento mediante la interacción con la sociedad" (Ministerio de Educación 2011, p. 24), estimulando el compromiso que la Universidad ha de tener con su entorno local, comunidad nacional e internacional más amplia con las que se relaciona (Ministerio de Educación 2011).

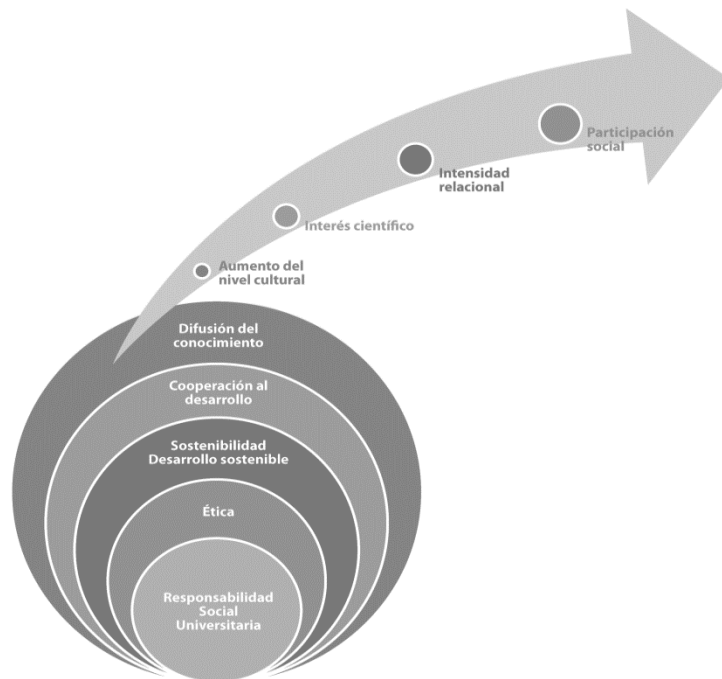


Figura 1.-Campos en los que se desarrolla la responsabilidad SocialUniversitaria.

Fuente: Ministerio de Educación (2011). *Estrategia Universidad 2015*, p. 90

Eficacia del aprendizaje servicio en dimensiones académicas, personales y sociales clave, y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: una experiencia desde la titulación de Trabajo Social

CAPÍTULO II: LA ENSEÑANZA DEL TRABAJO SOCIAL EN EL ESCENARIO EUROPEO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Este segundo capítulo encara el perfil del trabajo social y su enseñanza, con el aprendizaje servicio, objeto de atención de esta investigación, y el encaje entre ambos.

El Trabajo Social es una disciplina que interviene para prevenir y superar la injusticia social, las desigualdades y las discriminaciones, promoviendo la capacitación de las personas para que sean libres de realizar elecciones sobre su vida (Pastor y Martínez Román, 2014). Los diferentes contextos en los que se encuentra determinan cómo y cuándo actuar. En estos momentos, para el Trabajo Social intervenir en el contexto español implica enfrentarse a la crisis profunda, que fomenta graves dificultades en el bienestar social de las personas. Los datos del Informe publicado por FOESSA (2014), demuestran que en la situación económica actual las diferencias sociales aumentan. La desigualdad es el efecto más destacado de la sociedad española, repercutiendo en las personas, en las familias, en el desempleo, en las dificultades económicas y en los continuos procesos de exclusión.

Señala Bauman (2013) que vivimos en una sociedad "líquida". En palabras de Hernández Aristu (2009) se trata de "una sociedad del caos, del desorden, de la pluralidad y diversidad, sin límites ni reglas claras, ni valederas para todos" (p. 177). En este contexto muchas profesiones han desaparecido y/o están en proceso de desaparecer. Así el puesto de trabajo antes considerado para toda la vida es hoy, en muchos terrenos, un lugar de paso.

Las exigencias actuales implican nuevos retos para el Trabajo Social en la planificación de políticas sociales, por el surgimiento de nuevos procesos de exclusión social, violencia, repuntes en la pobreza, envejecimiento de la población, flujos migratorios, nuevas necesidades sociales que pueden suponer oportunidades, que requieran de innovación profesional y académica.

En este contexto, la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación (ANECA, 2004), ha definido un catálogo de competencias y capacidades que se requiere en la formación de Trabajo Social. De entre las competencias posibles, se han definido un total de 25 competencias específicas clasificadas en seis grupos. Los verbos que encabezan cada uno de los 6 grupos referenciados requieren interaccionar con las personas: apoyo a la población, intervención en situaciones de riesgo, establecer relaciones profesionales, utilizar la mediación, defender a las personas, participar en reuniones, capacidad para intervenir en la

institución. En consecuencia, un o una profesional acompañando e interactuando directa e indirectamente con el usuario/a, el grupo y el contexto.

Junto a estas competencias específicas, El Libro Blanco del Título de Grado en Trabajo Social (2004) ha detallado las competencias genéricas, elegidas del elenco aportado por el Proyecto Tunning. De entre todas ellas se consideran especialmente de interés para el Trabajo Social: saber trabajar en equipo disciplinar e interdisciplinar, saber resolver problemas, tener habilidades en las relaciones interpersonales, saber tomar decisiones y trabajar con compromiso ético. Complementando este Catálogo, el Libro Blanco (2004) sugiere mejoras a introducir en la formación: se requiere aumentar las prácticas y la formación de campo, así como aumentar el contacto con la realidad.

Ante este escenario, la profesión y la formación deben actuar para fomentar estilos profesionales que favorezcan respuestas concordantes con las exigencias del momento. Desde el ámbito de la formación, se considera que la propuesta pedagógica y de intervención que se plantea en esta investigación, del Aprendizaje Servicio, podría ser un aliado para ello, por esta circunstancia se plantea su evaluación en esta investigación. Por medio del aprendizaje servicio coinciden algunos autores:

Los estudiantes pueden desarrollar una visión de la justicia social y aprender a analizar los temas que se vayan encontrando en su vida con una mirada crítica hacia las injusticias (Schwartz, 2011). Esta metodología requiere que se definan las necesidades sociales del entorno para poder definir objetivos de servicio y realizar acciones solidarias. Los proyectos de aprendizaje servicio permiten desarrollar debates críticos sobre temas relacionados con el poder, los privilegios y las desigualdades sociales y examinan de forma crítica cuestiones como el racismo y la igualdad de oportunidades, favoreciendo el desarrollo y el compromiso social de los participantes desde una perspectiva transformadora. Los valores y las actitudes de los estudiantes hacia las personas que viven en situación de pobreza, por ejemplo, cambian a través de la experiencia (Baldwin, Buchanan y Rudisill, 2007, citado en Aramburuzabala et al 2015a, p. 86).

2-1.-Concepto y fundamentos axiológicos del Trabajo Social

Para comprender qué es el Trabajo Social, cómo actúa y con quién interviene, se aporta un recorrido histórico destacando los hitos fundamentales desde sus inicios hasta la

actualidad. En este proceso se observa que aun conservando la esencia fundamental que define al Trabajo Social como "relación de ayuda", nunca ha sido neutro.

2.1.1.-Concepto

Responder a esta cuestión requiere una seria profundización sobre el concepto, y en la mayoría de ocasiones, responderíamos de forma limitada; sobre todo porque el concepto no se puede abordar de forma plural, global o permanente sino desde una visión social y cultural determinada, junto a la condición temporal que marca la evolución social del concepto de Trabajo Social.

Es así que todos los/as autores/as consultados, coinciden en la dificultad que entraña definir el concepto de Trabajo Social (Alayón, 1987; Bueno Abad, 1992, 1997, 1998; De las Heras y Cortajarena, 1979; De la Red, 2000; Howe, 1999; Rossell, 1990;). En unos casos viene justificada por las diferencias culturales, incluidas las orientaciones de los grandes credos religiosos como cristianismo, islamismo o budismo (Payne, 1995). En otros casos, la dificultad viene dada por los orígenes metodológicos de la disciplina, inversos a los tradicionales, que parten de un tronco común y a lo largo del tiempo van apareciendo las especializaciones.

Por su parte, en el Trabajo Social ha ocurrido al contrario (Moix, 1991), es decir las diferentes especializaciones que derivan de sus ámbitos de intervención (individual, grupal y comunitaria) han actuado aisladas, con escasas relaciones entre ellas, lo que ha producido dispersión y ha dificultado avances en la disciplina. Moix (1991) utiliza un símil que ayuda a la comprensión de esta realidad: un árbol invertido con sus ramas en el suelo que se juntan al crecer en un tronco común metodológico, que todos hoy reconocen.

Natividad de la Red (1993), una de la primeras catedráticas de Trabajo Social en España, argumenta que el concepto de Trabajo Social se construye en base a las definiciones que se han realizado a través de la evolución histórica de la disciplina, desde la conceptualización de ayuda técnica en los albores de la profesión, pasando por la actividad pre-científica en la que se pone el acento en la persona dejando de lado el contexto, hasta llegar a la consideración de profesión científica que es avalada por las grandes instituciones contemporáneas, las instituciones políticas, las organizaciones profesionales y las Universidades de todo el mundo.

Algunas traducciones imprecisas, extraídas de obras clásicas del Trabajo Social, han alimentado en el Estado español un error conceptual al asimilar Trabajo Social y su otro modo

de denominarlo, Servicio Social, con los Servicios Sociales. Esta circunstancia ha producido controversia y confusión, y se ha generado en gran parte por la colaboración activa de los y las profesionales del Trabajo Social en la construcción del Sistema de Bienestar Social y en el diseño de las Políticas Sociales necesarias para la puesta en marcha de muchos servicios personales, donde el profesional de referencia sigue siendo el trabajador y la trabajadora social. Esto ha supuesto en otros sentidos un lastre, al confundir o identificar el Trabajo Social con los Servicios Sociales y con el Sistema de Bienestar Social, que sería como confundir la medicina y la enfermería con el Sistema Sanitario. "Nadie piensa que el Sistema Sanitario es lo mismo que la medicina, ya que son muchas otras profesiones que componen la actividad del Sistema Sanitario. De la misma manera en los Servicios Sociales hay muchas otras profesiones, además del Trabajo Social" (Colom, 2008, p. 39), y también el Trabajo Social se ocupa de muchas otras cuestiones más allá de las de los Servicios Sociales Públicos.

En su origen, el Trabajo Social se limitaba a organizar actividades con la finalidad de adaptar a los individuos a su medio social. Por lo tanto, nace con una voluntad profesional de Servicio Social, que es el término inicial más popularizado entre los/as precursores/as y fundadores/as de la disciplina. La evolución consiguiente del Trabajo Social, y en especial a partir de la Segunda Guerra Mundial, le confieren otras finalidades. Se amplía la mera asistencia social que tenía el término anterior, hacia la integración de saberes teóricos y prácticos que tienen por objeto la intervención social, en el más amplio sentido del concepto. Dirige sus objetivos hacia la calidad de vida y el bienestar de los seres humanos. Estos cambios implican un crecimiento importante en el concepto de Trabajo Social. Se pueden comprobar estas modificaciones a través de algunas definiciones de autores y organizaciones destacadas:

La Organización de las Naciones Unidas, en 1950, consideraba el Servicio Social como actividad profesional organizada con el objeto de contribuir a la adaptación mutua entre los individuos y su medio social.

La Comunidad Económica Europea, en 1967, definía el Servicio Social como actividad profesional que tiende a favorecer una mejor adaptación de las personas, familias y grupos en el medio social en el que viven.

El Consejo de Universidades de España, en 1988, define el Trabajo Social como una disciplina que, en el conjunto de todos los saberes, se ocupa de la teoría y de la acción social que interviene en el desarrollo e incremento del bienestar social y calidad de vida,

implicando en ello al individuo, grupo y comunidad, así como a las instituciones, servicios relacionados con diversas áreas de Bienestar Social y Servicios Sociales. Constituye su objetivo las condiciones sociales que dificultan el desarrollo global de la persona y de la comunidad.

Ander-Egg (1989) ofrece una aclaración al concepto al diferenciar la asistencia social, cuya función es reparadora y está dirigida a sujetos concretos que precisan ayuda, y servicio social, que ofrece servicios y cuya función es básicamente preventiva.

Rubí (1989) hace el esfuerzo de intentar un enfoque globalizador y propone una definición que recoge actividad de la intervención social desde la óptica de la política social para dar respuesta a los servicios sociales, sus necesidades y problemas sociales.

Olza (1996) intenta clarificar el concepto ofreciendo diferentes definiciones de Trabajo Social en función de cinco apartados, como se puede ver en la tabla 6.

Tabla 6.- Síntesis de las concepciones del Trabajo Social según diversos autores

AUTORES	AÑO	CONCEPTO
THAKERAY	1994	ARTE
DE ROBERTIS	1992	
LE POULTIER	1985	
GARCÍA Y MELIAN	1993	TECNOLOGIA
AYWIN Y RODRIGUEZ	1971	
GARVIN Y TROPMAN	1992	PROFESION
FRIEDLANDER	1969	
KISNERMAN	1995	CIENCIA
PINCUS Y MINAHAN	1993	FUNCIÓN BASICA DE SUS OBJETIVOS

Fuente: Elaboración propia a partir de Olza, 1996.

El Comité Ejecutivo de la Federación internacional de Trabajadores Sociales (FITS) y la Junta de la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social, tras una amplia consulta Internacional y un periodo largo de revisión, presentaron a los miembros de ambas organizaciones en sus respectivas Asamblea/Junta, la definición global de la Trabajo Social consensuada en Melbourne, en julio de 2014. En su revisión han participado numerosas organizaciones miembros y trabajadores/as sociales de todo el

mundo, que han formado parte de este extenso proceso, entre los que han participado el Consejo General y los Colegios Oficiales de Trabajo Social de España. Por todo ello, el Trabajo Social:

Es una profesión basada en la práctica y una disciplina académica que promueve el cambio y el desarrollo social, la cohesión social, y el fortalecimiento y la liberación de las personas. Los principios de la justicia social, los derechos humanos, la responsabilidad colectiva y el respeto a la diversidad son fundamentales para el Trabajo Social. Respaldada por las teorías del Trabajo Social, las ciencias sociales, las humanidades y los conocimientos indígenas, el Trabajo Social involucra a las personas y las estructuras para hacer frente a desafíos de la vida y aumentar el bienestar (FITS, 2014).

Los intercambios entre países y organizaciones, que preceden a la definición consensuada en Melbourne, subrayan el reconocimiento de los factores históricos, socioeconómicos, culturales, espaciales, políticos y personales interconectados, como oportunidades y/o barreras para el bienestar humano y desarrollo. Y explica que las barreras estructurales contribuyen a perpetuar las desigualdades, la discriminación, la explotación y la opresión.

También subrayan la importancia del desarrollo de la conciencia crítica a través de la reflexión de las fuentes estructurales de opresión y/o privilegio, sobre la base de criterios tales como la raza, la clase, el idioma, la religión, el género, la discapacidad, la cultura y la orientación sexual, y el desarrollo de estrategias de acción hacia la solución estructural y personal.

Son todas ellas barreras fundamentales para la práctica emancipadora, donde los objetivos son el fortalecimiento y la liberación de las personas. En solidaridad con los que están en desventaja, la profesión lucha por mitigar la pobreza, liberar a los vulnerables y oprimidos, y promover la inclusión social y la cohesión social (FITS, 2015).

El mandato de cambio social, del que habla la definición, se basa en la premisa de que la intervención del Trabajo Social se lleve a cabo cuando la situación a intervenir se considera susceptible de cambios necesarios, para favorecer mejoras en la población. Para ello, el Trabajo Social cuestiona y cambia las condiciones estructurales que favorecen la marginación, la exclusión social y la opresión, también contribuye al avance en los derechos humanos y la justicia económica, ambiental y social. La profesión está igualmente comprometida con el

mantenimiento de la estabilidad social, siempre y cuando dicha estabilidad no se utilice para marginar, excluir u oprimir a cualquier grupo particular de personas (FITS, 2015).

Ello indica, que la interacción entre el sujeto, sea individual o colectivo, en situación de necesidad y/o en situación problema, y su entorno social, son indisolubles en la intervención. Tanto el sujeto-en-su-situación, como el entorno, han de ser entendidos como sistemas relacionales inter-retro-actuales que intentan dar respuesta a las necesidades y problemas.

De una manera gráfica, podría quedar expresado este “punto focal” del Trabajo Social de acuerdo con la siguiente figura de Morales y Sheaford (1992).

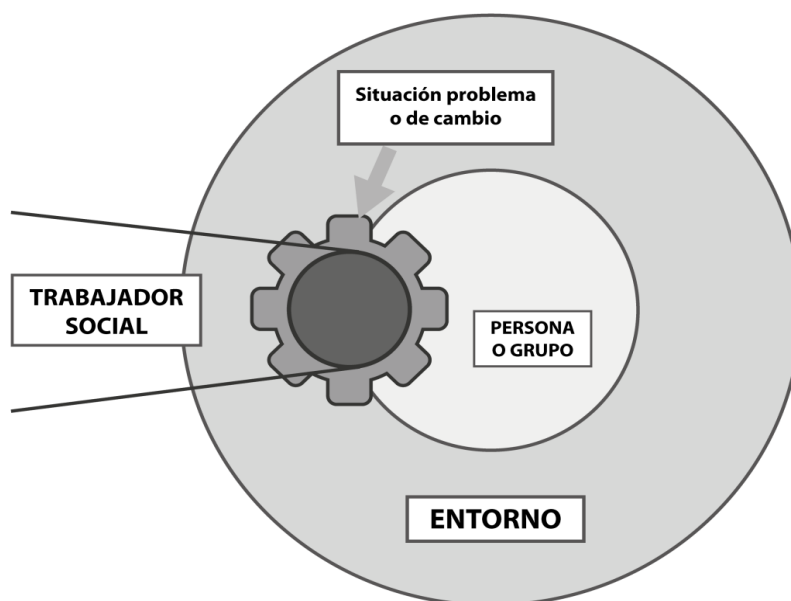


Figura 2.- Punto focal de la intervención en Trabajo Social.
Fuente: Aguilar, M.J. (2013) a partir de Morales y Sheaford (1992)

Por su naturaleza, el Trabajo Social no puede permanecer al margen de las realidades sociales en las que se evidencia la injusticia social, en el sentido que expresa Galtun (1969) que "cuando lo real no se corresponde con lo posible y ello es evitable, hay injusticia social" (Galtun, 1969, cit. en Martínez- Román y Doménech 2014, p. 113)

Consideramos que es preocupante el giro que está experimentando el nuevo orden mundial. Hasta ahora, las situaciones de pobreza y marginación han sido tratadas como transitorias, prevaleciendo la creencia en el progreso de las personas y las sociedades, y en que las políticas societarias podían producir efectos de cambio para colaborar a un entorno social más sostenible. Sin embargo, los efectos de la globalización, la liberalización

económica y la individualización, potencia la creencia de la irrevocabilidad de la exclusión. Es decir, da por hecho que hay individuos y grupos que no pueden ni podrán formar parte de lo que en términos generales se denomina "progreso". Si el Trabajo Social se pusiera al servicio de esta lógica estaría actuando contra sus principios deontológicos (Fernández - Ayerbe, 2011)

Esta circunstancia requiere ser contrarrestada con respuestas formativas, reflexivas y creativas que los estudios de Grado y Postgrado en Trabajo Social habrán de contemplar.

2.1.2.-Fundamentos axiológicos del Trabajo Social.

La praxis del Trabajo Social no es neutra, como señala Habermas (1982). “El conocimiento es un cuerpo de prácticas y enunciados cruzados por una diversidad de intereses que van desde el afán de dominio instrumental hasta el fomento de la emancipación y la libertad” (Habermas, 1982, citado en Ritzer, 1996, p. 507).

En esta encrucijada se encuentra el Trabajo Social, ya que además de tener una finalidad, parte de una ideología (valores, creencias, formas de pensamiento), unas actitudes (formas de actuación) y se apoya en unos marcos institucionales que lo guían. Es así, que la actividad profesional del trabajo social queda enmarcada no sólo por sus conocimientos, capacidades y habilidades sino también por sus valores y la expresión de éstos en conductas; y todo ello, junto al contexto institucional en el que se inserta, es lo que facilita la adopción de criterios de actuación para conseguir el objetivo preestablecido.

El profesor Rueda (1998, p. 23) indica que en el Trabajo Social: “los valores son relativos a las circunstancias históricas que propician dichas preferencias o necesidades” y afirma que “en nuestra época de postmodernidad, los valores culturales siguen siendo la libertad, igualdad, fraternidad, a los que podemos añadir la justicia, la solidaridad y la participación”. Al respecto ya indicaba Rubí (1991, p. 132) que “existe una pluralidad de concepciones de la respuesta del Trabajo Social, de sus objetivos y de sus valores, pero encontramos en el Trabajo Social unas ideas y unos contenidos que persisten a lo largo del tiempo y que en cierta manera lo definen”. Estos valores éticos conforman un código deontológico en el que se apoya la práctica profesional del trabajo social..

Los valores generales, junto con otros valores de orden democrático, constituyen un compromiso mínimo para el Trabajo Social e implican la libertad del ser humano entorno a los condicionantes del sistema social en donde se inserta. Con respecto a ello, ha sido

fundamental para la profesión y su identificación en diferentes momentos, las aportaciones de De Robertis (2003), relativas a cómo entender la ética en Trabajo Social. La autora diferencia entre tres éticas, que son:

1.- Ética de Convicción, basada en tres ideas principales:

- Respeto a la dignidad del ser humano considerado como un ser único, semejante a todos los otros, que detenta los mismos derechos y deberes, pero que también es diferente a todos los demás. La importancia concedida a su dignidad intrínseca, cualesquiera que sean las circunstancias en las que se encuentre y la consideración que se le otorgará en calidad de sujeto, capaz de decisión y participación.
- La obligación de la sociedad, en tanto que organización humana, de ofrecer a cada persona un lugar en su seno, condiciones óptimas de vida, de bienestar y posibilidades de desarrollo. Esta idea de la indispensable pertenencia social de los individuos, se expresa hoy en día en términos de inserción, integración, acceso a los derechos, reducción de las diferencias y oferta de las mismas oportunidades para todos/as. De ahí los mecanismos de discriminación positiva incorporados a los programas de acción social, necesarios para dar su oportunidad a ciertas categorías de población.
- La interacción persona-sociedad, que implica la responsabilidad que todo ser humano tiene hacia los otros, y que se traduce en todas las formas de solidaridad individual o colectiva indispensables para la vida en sociedad y el crecimiento individual.

2.- Ética de la Responsabilidad, que nos conduce al análisis de los medios, de las diferentes opciones posibles, de las alternativas elegidas, y a la evaluación de las consecuencias. Por ello, la ética de la responsabilidad incluye nuestra capacidad de empatía, de sentir con el/la otro/a; se traduce en nuestras actitudes, nuestra palabra, nuestra comunicación verbal y no verbal.

3.- Ética de Discusión, que hace referencia a la elaboración colectiva a partir de la libre discusión entre personas de un mismo grupo. El intercambio llevado a sus últimas consecuencias permite alcanzar, a través de la argumentación, posiciones

comunes de consenso. Para que la comunicación sea válida, en este caso, es necesaria una cierta igualdad entre personas.

Por todo ello, consideramos sustancial explicitar la existencia de un código específico para los trabajadores y las trabajadoras sociales ya que:

Una de las características del Trabajo Social es que es eminentemente práctico lo que implica una interacción compleja de aspectos sociales, políticos, técnicos y legales, que deben ser revisados desde el prisma de la ética, sino se quiere caer en los dos errores más frecuentes de nuestra profesión: el asistencialismo puro y la tecnocracia (Morilla y Calderero, 1998, p.105).

De esta manera, el código ético, a pesar del escepticismo que provoca en algunos autores/as por su generalidad (Kisnerman, 1970; Rueda, 1998), la cual debe de ser operativizada en cada práctica en concreto, imprime calidad a la profesión otorgándole, ante la sociedad, una imagen de responsabilidad en sus actuaciones, y ofreciendo seguridad y confianza tanto al usuario/a al ver reflejados en él sus derechos como al propio profesional por disponer de una base para su reflexión y actuación.

Coincidimos con Banks (1997) cuando afirma que la utilidad de los códigos de ética viene dada por cuatro factores: la contribución al status profesional, el establecimiento y mantenimiento de la identidad profesional, la orientación de los/as profesionales sobre las formas de actuar y la protección de los usuarios/as del abuso y de la falta de honradez.

Si tuviéramos que destacar algunos rasgos típicos de las aportaciones del Trabajo Social ante estas exigencias éticas de la intervención social que apunta Banks (1997) para favorecer la concreción de los derechos humanos, nos fijaríamos en la atención que siempre ha prestado a la integralidad de la persona y el desarrollo de sus capacidades desde la propia autonomía en el logro del Bienestar y la Calidad de Vida. Como señala De la Red (2004), estas dimensiones han estado presentes, aunque se manifiesten con dificultad o hayan sido escasamente reconocidas. El Trabajo Social está en un lugar privilegiado como observador y realizador de los derechos humanos y sociales, y la justicia social.

De acuerdo con Alonso y Fombuena (2006), el concepto de justicia, siempre presente en el Trabajo Social, ha sido poco estudiado desde esta disciplina. El concepto de justicia puede entenderse desde dos perspectivas diferentes (Alonso y Fombuena, 2006):

- La perspectiva masculina plantea la justicia como un concepto universal, basado en un modelo kantiano.

- La percepción femenina recoge las cuestiones más vinculadas con aquellos/as directamente agredidos/as o injustificadamente maltratados/as.

Es una justicia que se hace cotidiana fomentando el conocimiento concreto de las obligaciones hacia aquellos/as con los que se tiene relación, y que, entendemos, se extiende hacia todos los seres humanos, priorizando la vida cotidiana sobre los conceptos previos de lo que está bien y de lo que está mal (Alonso y Fombuena, 2006, p. 8).

La aportación de Gilligan enriquece el concepto favoreciendo una gestión de la justicia más amorosa (Lévinas, 1993, citado en Alonso y Fombuena, 2006), de la ética de los cuidados. De la Red (2008), siguiendo a Boff (1999), señala que “sin ésta ética del cuidado, las demás éticas pierden el suelo sobre el que se asientan, pues ellas solas no garantizan la continuidad de la vida, la dignidad de la persona y el equilibrio dinámico” (p. 61). En este sentido, nuestra vida es aprendida de la alteridad, del cuidar y ser cuidado (Navarro, 2004).

Por eso, ante la concreción de los derechos humanos o las situaciones de justicia social, “la mujer profesional del Trabajo Social ha desarrollado mejor que el hombre una concepción abierta y receptiva, capaz de oír mejor el mensaje de las cosas, los atisbos de valores y significados que van más allá del mero descifrar estructuras de inteligibilidad” (Boff, 1996, p. 14). Pues como señalan Alonso y Fombuena (2006), “no se trata de que las relaciones entre las personas sean sólo justas, sino cálidas, comprensivas, tolerantes y que permitan abarcar las relaciones humanas desde la comprensión de la fragilidad y no desde la potenciación de la fuerza y la competitividad” (p. 18).

Es preceptivo que el y la profesional del Trabajo Social guarden un máximo respeto por todas las personas, no sólo como clientes, sino como seres humanos. El reconocimiento de la dignidad y del valor de la persona es el fundamento de la ética profesional del Trabajo Social..

Los principios éticos y metodológicos expresados por los/as precursores del Trabajo Social, sobre todo Addams y Richmond, también quedaron recogidos en el ámbito conceptual de los referentes normativos más universales, creados al amparo de las relaciones intergubernamentales a causa de los litigios bélicos del siglo XX, marco del reconocimiento de la necesidad humana como fundamento de la acción social global (Cosín, 2003). Es así que, en los siguientes documentos normativos de relevancia universal para la historia de la humanidad, se considera que la aportación de los valores y la ética del Trabajo Social ha sido significativa: La Declaración Universal de los derechos Humanos (1948); El programa

Europeo de Desarrollo Social (1950); La carta Social Europea de 1961; El Informe de expertos de Naciones Unidas (1962); La Carta Comunitaria de los derechos Humanos Fundamentales (1989).

Es evidente que la ampliación de los derechos y los deberes de la ciudadanía, reclaman hoy la efectividad de un estado social de derecho y una participación activa, responsable, solidaria e implicada, no sólo en el incremento y utilización de recursos materiales, sino también en los bienes comunes, relacionales y de capital social. En las circunstancias actuales y como consecuencia de la crisis son muchos los ciudadanos que no tienen garantizado el derecho a vivir integrados como miembros y ciudadanos de un Estado social y de derecho. Como indican Arias y Martínez-Román (2014) el Trabajo Social encuentra aquí y ahora un claro y complejo desafío ya que no es suficiente limitarse a ser la mano de las administraciones públicas para tutelar los derechos sociales reconocidos, por el contrario:

Es preciso promover iniciativas de bienestar, vínculos y redes sociales que oriente y fomenten la cohesión social. Lo que comporta una responsabilidad técnico-profesional y política, para gestionar el Trabajo Social con eficacia en las nuevas situaciones y con la participación y la responsabilidad social de los implicados, como ciudadanos e integrantes del tejido social (Arias y Martínez- Román, 2014, p.100).

2.2.-Evolución de la formación universitaria en la enseñanza del Trabajo Social en España

Las estructuras de formación del Trabajo Social en España se encuentran fuera del ámbito universitario hasta mediados de los años 80, cuando las escuelas de Trabajo Social se incorporan a la Universidad.

La historia del Trabajo Social, como disciplina científica y como profesión, ha avanzado a la par a través de la historia. Para Martín y de la Fuente (2013) lo que comenzó al principio siendo asistencia social, con una clara connotación asistencialista, caritativa y reparadora, después se constituyó como servicio social con un enfoque tecnocrático y aséptico, y desembocó en lo que hoy se denomina Trabajo Social con una orientación al cambio, al desarrollo, a la cohesión social y al fortalecimiento y la liberación de las personas. Este proceso que proyecta la evolución y el desarrollo del Trabajo Social en España, se pueden

estructurar en tres etapas o periodos (Martín Cano y De la Fuente, 2013) cuyas características centrales describimos.

2.2.1.- Las etapas del Trabajo Social en España

Primera etapa: (1930-1970)

El Trabajo Social en España, como profesión, surgió en Barcelona en 1934 con los primeros profesionales titulados en la originaria Escuela de Trabajo Social fundada en 1932.

En el año 1966, el Ministerio de Educación aprueba el Plan de Estudios correspondiente a los Estudios de la Escuela de Asistentes Sociales, precedente inmediato de la futura Escuela Universitaria de Trabajo Social, que se adscribirá a la Universidad Complutense de Madrid (Molina, 1994, citado en Gómez -Gómez, 2010). El currículo formativo en Trabajo Social según el Decreto de 30 de Abril de 1964, ratificado por orden ministerial en Octubre de 1966, supone una mayor estructuración de las asignaturas y contenidos contemplados, así como mayor homologación de las funciones y actividades que deben ser realizadas por los y las profesionales del trabajo social, aunque, como comenta Molina (1994), con un nivel de enseñanza inferior al vigente en el resto del mundo donde los estudios estaban reconocidos como superiores o como universitarios.

La primera catedrática de Trabajo Social fue M. Richmond, en 1918, por la Escuela de Trabajo Social de Nueva York. En España no se convocó la primera cátedra hasta el año 1975 que fue ocupada por el profesor Dr. Manuel Moix Martínez con la denominación “Política Social, Trabajo Social y Bienestar Social”, en la Facultad de Sociología de la Universidad Complutense de Madrid, dado que los estudios de Trabajo Social todavía no estaban incorporados a la Universidad.

Segunda etapa: (1970 – 1990)

Lo más destacable de esta etapa es la inclusión de los estudios de Trabajo Social en la Universidad. Las asociaciones profesionales de trabajadores y trabajadoras sociales demandan más nivel de formación teórica, más relación entre la teoría y la práctica y el reconocimiento del Título de Asistente Social como universitario.

El Trabajo Social llega a la Universidad con el Real-Decreto 1.850 del 20 de agosto de 1981 (BOE, p. 19786) según el cual:

Eficacia del aprendizaje servicio en dimensiones académicas, personales y sociales clave, y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: una experiencia desde la titulación de Trabajo Social

Las enseñanzas de Trabajo Social se desarrollarán dentro de la Educación Universitaria a través de las escuelas universitarias y conforme a la normativa propia de esos centros”. (...) Los alumnos que superen los estudios en una escuela universitaria de Trabajo Social obtendrán el título de Diplomado en Trabajo Social.

La Orden Ministerial del 19 de abril de 1983 establece las directrices para la elaboración de los planes de estudio de dichas escuelas, para la obtención de la Diplomatura en Trabajo Social. Con estas normativas legales se alcanza el rango universitario. La presencia de estos estudios dentro de la institución universitaria, supuso un proceso de transformación y de conquista democrática. Mediante el *Real Decreto 2632/1983, de 10 de septiembre*, se produce la primera incorporación a la Universidad con la creación de la Escuela Universitaria de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid, siendo su primer director el Catedrático de Universidad, Dr. Manuel Moix.

Durante la década de los 80 la profesión de Trabajo Social obtuvo un fuerte auge, realizando una significativa aportación a través de una serie de criterios que, según De las Heras 1999 (citado en Campo, 2014, p. 222), se han integrado como filosofía del Sistema Público de Servicios Sociales, como son:

***Criterio de desinstitucionalización**, promovido por asistentes sociales que trabajaron en la reforma de los grandes centros asilares*

***Criterio de normalización**, señalado y defendido por los/as Asistentes Sociales responsables de las pensiones económicas del Fondo de Asistencia Social y las prestaciones sanitarias de las cartillas de beneficencia. Reclamaba la integración del colectivo de la beneficencia en la Seguridad Social no contributiva, amparándose en el artículo 41 de la Constitución¹⁰.*

***Criterio de acercamiento** máximo de recursos al nivel más directo de atención, criterio acuñado bajo el término municipalización o descentralización.*

***Criterio de personalización** de la atención social, que ha dado lugar a la configuración de Unidades Básicas de Trabajo Social, consideradas, como el nivel básico sobre el que se sustenta la red profesional y de equipamientos sociales*

También durante esta época la profesión plantea el interés y preocupación por los Servicios Sociales y por criterios de Política Social orientados hacia el Bienestar Social.

¹⁰ Artículo 41 de la CE: “Los poderes públicos mantendrán un régimen público de Seguridad Social para todos los ciudadanos, que garantice la asistencia y prestaciones sociales suficientes ante situaciones de necesidad, especialmente en caso de desempleo. La asistencia y prestaciones complementarias serán libres”.

Tercera etapa: desde 1990 hasta la actualidad

Durante la primera década de esta etapa, se lleva a cabo, desde el Trabajo Social, una búsqueda de respuestas a una situación que se considera insatisfactoria, respuesta a demandas que plantea la sociedad española y los nuevos criterios marcados por las políticas sociales de la Unión Europea. Es el momento de la consolidación de la disciplina y de la formación.

En la Comunidad Valenciana, en 1986, se publica en el Diari Oficial de la Generalitat Valenciana, el *Decreto por el que se autoriza la creación de una Escuela Universitaria de Trabajo Social adscrita a la Universitat de València* que se integra definitivamente por el *Decreto 117/1989 de 28 de julio*.

La Escuela se suprime por *Decreto 192/1999 de 19 de octubre del Gobierno Valenciano*, a la vez que se crea la Facultat de Ciències Socials que comienza con el Acuerdo de Junta de Gobierno de la Universitat de València, en su sesión de 30 de abril de 1998, en la que acordó “elevar al claustro de la misma, el expediente de creación de la Facultat de Ciències Socials y la consecuente supresión de las Escuelas Universitarias de Relaciones Laborales y Trabajo Social”, contando con los informes favorables del Consejo de Universidades y habiendo tenido conocimiento el Consejo Interuniversitario de la Comunitat Valenciana en su sesión de 5 julio de 1999. Desde esta fecha, la titulación del Trabajo Social se imparte en la mencionada Facultad.

En el Estado Español los planes de estudios, a pesar de sus diferencias y de sus renovaciones, mantienen la formación orientada hacia el conocimiento teórico-práctico, partiendo de los conocimientos de otras disciplinas de las ciencias sociales, sobre todo: Sociología, Psicología, Antropología, Economía y Derecho. Y la formación específica en las materias de conocimiento propio de la disciplina del Trabajo Social, como: Trabajo Social, Servicios Sociales y Política Social.

Desaparecen asignaturas como Formación Religiosa y Formación Política y se incluyen asignaturas como Servicios Sociales y Política Social. La asignatura de prácticas desaparece como asignatura independiente y los diferentes planes de estudio la incluyen dentro de la asignatura de Trabajo Social, lo que deja a cada Institución Universitaria su ponderación y organización.

No obstante, aunque las nuevas directrices generales, a partir de la *Ley Orgánica de 1983 de Reforma Universitaria para la elaboración de los planes de estudio*, no proporcionen instrucciones específicas, a cerca de las prácticas externas y la supervisión de las mismas, en

todas las universidades españolas se han seguido organizando prácticas externas debidamente apoyadas por algún tipo de supervisión (Fernández Barrera 2006, citado en Fernández-Barrera, 2014).

La complementariedad de las materias optativas facilita el abordaje de las necesidades sociales del contexto de referencia donde los/as futuros profesionales deben ejercer su profesión, entre ellas: supervisión, organización social, políticas sectoriales (empleo, inmigración, salud, etc.), terapias individuales y técnicas de intervención en grupos poblacionales diversos.

El acuerdo de 19 de junio de 1990, de la Comisión Académica del Consejo de Universidades, crea un área de conocimiento propia, denominada Trabajo Social y Servicios Sociales, que abre las vías necesarias para el desarrollo curricular, docente e investigador de los estudios.

Para el profesor Hernández Aristu (2006, p. 64), la aceptación por parte del Consejo de Universidades de un área de conocimiento de Trabajo Social y Servicios Sociales supone la obligación de:

Definir la científicidad del Trabajo Social superando las discusiones de si, cuando hablamos de Trabajo Social, hablamos de una ciencia, una tecnología, una técnica, un arte (Alayon 1987, p. 9; Moix; 1991, p.239-240). La discusión sobre ello, que ha ocupado una parte importante de la reflexión de los autores de Trabajo Social no ha sido muy fructífera, entre otras razones porque esa diferenciación responde más a los prejuicios entre ambos espacios, el de la teoría o el de la ciencia y el de la práctica profesional.

El 22 de abril de 1991 se constituyó el primer Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales en la Universidad Complutense de Madrid bajo la dirección del catedrático Manuel Moix Martínez. A partir de este momento se fueron constituyendo en el resto de universidades los Departamentos de Trabajo Social, determinantes en el futuro en la construcción académica de la disciplina.

La primera cátedra específicamente en el Área de Trabajo Social y Servicios Sociales se convoca en el año 2004 y es ganada por el profesor Dr. Antonio Gorri Goñi de la Universidad Pública de Navarra. La segunda ha sido convocada en el 2009 y ganada por el profesor Dr. Jordi Garcés Ferrer de la Universitat de València.

Los programas de doctorado en Trabajo Social, como formación especializada, son muy recientes en las universidades españolas y en proceso de extensión para la adaptación al EEES. Existen algunos ejemplos destacables, como los programas promovidos por la Universidad Pública de Navarra, la Universidad de Granada, la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla), la Universidad Complutense de Madrid y más recientemente también por la Universitat de València.

Las Escuelas de Trabajo Social también han celebrado sus Congresos con una cadencia de dos años desde su inicio en 1996. Los fines de estos congresos son más académicos y más interesados en aspectos teóricos y metodológicos que en los profesionales, pero con el espíritu de apoyo a la institución colegial. Se están celebrando en las distintas universidades de Trabajo Social del estado español. El primero se inaugura en la Universitat de València en 1996, posteriormente el segundo se celebra en la Universidad Complutense de Madrid en 1998, en la Universitat de Barcelona en el 2000 se celebra el tercero, el cuarto Congreso en 2002 en la Universitat d'Alacant, el quinto, en 2004 en Huelva, posteriormente le siguieron el VI celebrado en 2006, en Zaragoza y en Granada se celebró el VII, al que le siguieron el que se llevó a cabo en Gijón, en 2010 y el de Jaén en 2012. El penúltimo, efectuado en 2014 abre una nueva etapa inaugurando la serie de Congresos de ámbito internacional de Trabajo Social en España, de manera que fue el I Congreso Internacional de Facultades y Escuelas de Trabajo Social y el X Congreso Estatal. Se agruparon un total de 265 ponencias en las áreas temáticas de: Innovación docente; seguimiento y evaluación de los títulos de grado en Trabajo Social y su vinculación con las competencias y salidas profesionales; prácticas y supervisión; los trabajos de fin de grado; estudios de postgrado y doctorado, internacionalización del Trabajo Social; investigación en Trabajo Social y transferencia de resultados; el Trabajo Social en tiempos de cambios y de crisis; y ciudadanía y Trabajo Social

En el año 2016 el Congreso se realizó en la Universidad de la Rioja. Ha sido el XI Congreso de Trabajo Social y el II Internacional y ha estado centrado en metodologías nuevas participativas para la docencia y la intervención, en el que en palabras de la Dra. Esther Raya, docente y directora del Congreso, una de las estrategias centrales sujeto de ponencias y análisis de experiencias reconocidas fue el Aprendizaje Servicio..

En los últimos años se ha asistido a la creación de departamentos de Trabajo Social y servicios sociales en la mayoría de universidades españolas, así como a la implementación del denominado Plan Bolonia. Como indica el profesor Hernández Aristu (2011):

Eficacia del aprendizaje servicio en dimensiones académicas, personales y sociales clave, y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: una experiencia desde la titulación de Trabajo Social

Este hecho está imprimiendo al Trabajo Social un gran dinamismo, como se constata en las múltiples publicaciones, creación de revistas, presencia en foros internacionales, investigaciones y celebración de congresos, jornadas y conferencias de expertos que superan en una década con creces toda la creación y actividad literaria y profesional de décadas anteriores y supera la dependencia bibliográfica de Latinoamérica, que si bien supuso durante décadas una magnífica aportación a la formación de muchas promociones de asistentes sociales primero y trabajadores sociales después, hoy deja paso a la bibliografía autóctona y a la comparación con la de otros espacios geográficos, económicos y políticos de nuestro entorno europeo, lo que no obsta para afirmar que todavía queda mucho por hacer (Hernández Aristu, 2011, p. 27).

Los datos indican que el sistema universitario español en general y los estudios universitarios de Trabajo Social en concreto, no son y no están siendo ajenos a la dinámica de cambios que se desprende de la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior, que desarrollamos en los siguientes apartados

2.2.2. El Espacio Europeo de Educación Superior, un nuevo escenario con nuevas oportunidades para el Trabajo Social

Dos factores centrales del cambio que recuerdan los "Criterios para el diseño de planes de estudios de títulos de Grado en Trabajo Social" de 2007 son la redefinición de las titulaciones universitarias, y sus correspondientes planes de estudio, y la metodología docente establecida para el desarrollo y adquisición de competencias por parte del alumnado. Ambos atañen de distinta forma a los estudios de Trabajo Social:

El primero de ellos satisface la reivindicación histórica de docentes, estudiantes y profesionales de conseguir unos estudios universitarios de ciclo más amplio, lo que supuso demandas en pos de una Licenciatura en Trabajo Social y que hoy estas demandas y reivindicaciones se han visto satisfechas con la conversión de los estudios de Trabajo Social en un título de grado. El segundo factor propone desarrollar en el entorno universitario métodos y actividades de gran tradición en los estudios de Trabajo Social, incluso desde antes de ser considerado como título universitario, tales como orientación eminentemente práctica, centrada en la

consecución de habilidades y competencias profesionales (Martín Cano y De la Fuente, 2013, p. 87).

El antiguo sistema de catálogo cerrado de títulos y directrices generales propias, que fijaban entre el 50 y el 70 por ciento del contenido de los planes de estudios, ha dado paso a un sistema de amplia autonomía, donde son las propias universidades las que definen los títulos y diseñan los planes de estudios (Martín Cano y De la Fuente 2013).

Esta nueva orientación, recogida en el *Real Decreto por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales (2007)*, supone un escenario nuevo que contiene nuevas oportunidades. La autonomía de las universidades deberá servir para abrir el camino a la innovación en los contenidos y en los métodos docentes, así como a una mayor aproximación a las demandas sociales. Como señala Ahmed (2009), la implantación del EEES requerirá de cambios a todos los niveles en nuestras universidades, desde estructurales hasta pedagógicos “pero para el Trabajo Social representa una oportunidad para redefinir mejor las mismas bases de la disciplina y la profesión” (Ahmed, 2009, p. 26). También la responsabilidad del profesorado es primordial en cuanto a la formación continua, a la investigación y a la puesta al día de un conocimiento que siempre avanza (Ahmed, 2009).

Con la convergencia europea se ha gestado una estructura ambiciosa desde el punto de vista académico para el Trabajo Social, configurándose los Títulos de Grado, Máster y Doctorado. Todos los países europeos manifiestan su interés en adoptar la estructura dual en la formación universitaria para el Trabajo Social: un primer nivel de grado que capacite para la integración profesional, y un segundo nivel de postgrado (máster con posibilidad de doctorado), estableciendo a nivel de Unión Europea un grado entre 180 y 240 ECTS, según las diferentes titulaciones en cada país. La coexistencia de ambas modalidades formativas, posibilita la existencia de un amplio abanico de pasarelas entre programas de grado y postgrado, dejando el nivel de doctorado con exclusividad para las universidades.

Los primeros Másteres

La implantación del EEES, en el caso del Trabajo Social en España, se inició por los niveles superiores, es decir, segundo y tercer ciclo durante el curso 2006-2007. Conjuntamente entre la Universitat de València, la Universidad Pública de Navarra y la Universidad Complutense de Madrid se implantaron los primeros Másteres, y así mismo se han estructurado los estudios de doctorado. Aunque, como indican las profesoras Alonso y Julve (2006):

Eficacia del aprendizaje servicio en dimensiones académicas, personales y sociales clave, y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: una experiencia desde la titulación de Trabajo Social

Puede sorprender, y sorprende, que sin estar definido de forma inequívoca el Título de Grado de Trabajo Social, se hablase ya de los postgrados, de su diseño y aprobación, pero la convergencia europea ha impulsado una aceleración de tal calibre a este proceso, al menos en España, que nos hemos visto empujados institucionalmente para no perder la carrera que se iniciaba, aunque existiera la impresión compartida de empezar la casa por el tejado. Esta sensación incómoda, compartida por todos, no ha impedido que se haya empezado a trabajar, y duro en muchos casos. El trabajo ha ofrecido la oportunidad de analizar qué tipo de especialización debería ofrecerse para formar trabajadores sociales exitosos en el desempeño profesional (p. 166).

Los primeros Másteres en Trabajo Social finalizaron en el curso 2007-2008, y se van sucediendo las adscripciones de tesis doctorales en la propia disciplina, consiguiendo una vieja aspiración del Trabajo Social en España: la existencia de doctores, en Trabajo Social, que contribuyan a la investigación de la disciplina, a la formación de los/as profesionales y, en definitiva, a un mayor reconocimiento de esta profesión.

La movilidad

Por otro lado, las políticas europeas de movilidad de alumnado y profesorado, como DAPHNE, Leonardo Da Vinci, PROGRESS, Erasmus IP, Erasmus Mundus, CERTS y otros, ha posibilitado intercambios y ha hecho patente la necesidad de un sistema adecuado de equivalencias y de reconocimiento de estudios. Este reconocimiento facilita más la movilidad e incita a la colaboración y al trabajo conjunto en pro de la transparencia y calidad de la formación (Hernández- Aristu, 2011), el Consejo de Europa y el Comité de Ministros (2001), indican que para que la calidad del Trabajo Social proporcionado sea satisfactoria, deben existir mecanismos que faciliten el intercambio de conocimientos y la movilidad de los profesionales en los estados europeos.

La participación en redes

En este sentido es destacada la participación del Trabajo Social español en dos redes temáticas financiadas por la unión Europea: la Thematic Network EUSW; European Social Work; Commonalities and differences, activa durante los años 2002 y 2004; la Thematic Network EUSW; y European Platform for Worldwide Social WORK, que lo fue entre 2005 y 2008: "lideradas en ambos casos por la Universidad de Parma, crearon un espacio sin precedentes para el logro de conocimiento y colaboración en el Trabajo Social académico

europeo que ha generado muchas sinergias y nuevos proyectos conjuntos en los últimos años" (Arias y Martínez Román, 2014, p. 94)

Cabe valorar en el plano académico:

La vitalidad del área de conocimiento y la energía que desde la misma se despliega y que también tiene su impacto en el exterior. Su activa y creciente participación en asociaciones académicas internacionales, como la Asociación Internacional de escuelas de Trabajo Social (IASSW), la Asociación Europea de Escuelas de Trabajo Social (EASSW), o en congresos mundiales (e.g.: Joint World Conference of Social Work, Education and Social Development) y Europeos (e.g. Ensact Joint European Conference), vinculados con el Trabajo Social, o el más especializado de investigación en Trabajo Social, siguen siendo buena prueba de ello (Arias, y Martínez Román, 2014, p. 95).

La producción científica

Respecto a la producción de artículos en revistas de impacto:

Se puede señalar que existe un amplio número de revistas de Trabajo Social, que se ha incrementado en la última década, aunque su posición en los rankings de calidad todavía es débil. Si bien se ha hecho un notable esfuerzo por parte de algunas revistas para mejorar la calidad y posición de las mismas. En los próximos años el futuro de las Revistas de Trabajo Social pasa por mejorar su posición en los indicadores de calidad; la internacionalización, la difusión de contenidos y de forma especial que sigan siendo un medio eficaz de intercambio de conocimiento para los actores vinculados con la disciplina, tanto del mundo académico como profesional (Raya, 2014, p.155).

A partir del diagnóstico actual se espera mucha más presencia del Trabajo Social español en el exterior, "más impactos foráneos en nuestras variadas labores, más y más vinculaciones y proyectos con colegas de otros países y una mayor internacionalización de la formación universitaria a los futuros graduados, másteres y doctorados" (Arias, y Martínez Román, 2014, p. 95)

Para avanzar hacia el futuro representan un acicate para el Trabajo Social, las Recomendaciones del Comité de Ministros del Consejo de Europa (2001) a los países miembros, sobre los trabajadores y trabajadoras sociales, señalando la importante contribución del Trabajo Social al desarrollo humano y a la promoción de la cohesión social.

Según este documento, "el Trabajo Social se configura como una inversión en el bienestar futuro de Europa".

2.3.-Las competencias y el perfil del trabajador/a social

El contexto social, económico, tecnológico y cultural, en el cual se inscribe el trabajo, exige competencia para responder a las nuevas exigencias que la sociedad y el mercado de trabajo imponen. El perfil profesional requiere en la intervención directa ser competente para establecer relaciones significativas con el sistema cliente (individuos, familia y grupos), que contribuya al cambio de su situación, asimismo para la intervención indirecta se requiere desempeño para estudiar, analizar, sistematizar, planificar, evaluar, coordinar y supervisar en las diversas áreas profesionales y ámbitos de desempeño, tanto en organismos internacionales, Administración Pública, universidades, empresa privada y en el marco del tercer sector.

2.3.1.-El perfil del trabajador y la trabajadora social

La formación de un/a profesional, como es el caso del trabajador y trabajadora social, está siempre en proceso de redefinición:

En esto el Trabajo Social como profesión y como disciplina científica también es postmoderno. Su identidad es tan frágil como flexible, acomodándose continuamente a las mismas exigencias que presenta la evolución social, a la par que mantiene el Trabajo Social tareas y funciones tan clásicas como antiguas, tales como la justicia social, la igualdad de derechos, la integración social, los derechos humanos, se orienta al mismo tiempo en las exigencias y desafíos cambiantes en cada época (Hernández Aristu, 2009, p. 183).

El Trabajo Social al inicio de la industrialización tuvo que ocuparse de multitud de problemas que surgieron de los cambios producidos en ella. Hoy debe hacerlo con fenómenos como el miedo, la inseguridad, la incertidumbre, que no afectan a un solo grupo o colectivo, sino que se extienden como una mancha de aceite por todo el tejido social, por todas las clases sociales, unos por unas razones, otros por otras, (Hernández Aristu, 2009), ya que "la incertidumbre respecto al futuro, la fragilidad de la posición social y la inseguridad de la existencia son elementos omnipresentes de la vida en el mundo de la modernidad líquida" (Bauman, 2006, p. 30).

Si tradicionalmente se adquiría una formación para toda la vida, en la actualidad la formación estará presente a lo largo de toda nuestra vida. Términos como “aprender a aprender”, “formación permanente”, “formación continua”, “Lifelong learning”, etc. serán de conocimiento y uso cotidiano por parte de todos/as nosotros/as. Si antes el y la profesional era formado para ser polivalente, hoy debe ser formado también para la especialización.

Según el análisis comparativo que realiza Pastor (2013) sobre las distintas investigaciones realizadas sobre la profesión, se puede decir que la actividad donde existe más presencia del Trabajo Social es en el ámbito de los Servicios Sociales, donde llega a alcanzar un 80%. En un segundo lugar es en el ámbito de la salud con un 12 %, quedando en lugares posteriores ámbitos como la justicia, la educación, el empleo, la vivienda, la empresa, el ejercicio libre de la profesión etc. Por otro lado, cabe señalar, que de los profesionales que ejercen su actividad en servicios sociales el 60% lo hacen en atención primaria o servicios comunitarios básicos y la actividad mayoritaria en los servicios sociales especializados es la vinculada a personas mayores, personas con discapacidad y dependencia.

Además, como indica la Presidenta, del Consejo de Trabajadores Sociales, Lima (2014),

las funciones más desarrolladas son de manera general las relacionadas con la información, la orientación, la gestión y administración, seguidas de las de prevención, asistencia, planificación, evaluación, supervisión y coordinación que las realiza un 50%, y las realizadas de manera más minoritaria son las de promoción, rehabilitación, dirección, investigación y docencia"(p. 159).

Lima (2014) apunta que las últimas tendencias para el ejercicio profesional han sido señaladas por la normativa de algunas políticas sociales, como la promoción de la autonomía personal y la atención a las personas en situación de dependencia, la mediación y el arbitraje en asuntos civiles mercantiles. "Así mismo la tendencia de recortes en las políticas sociales hace más necesario el fomento de la economía, el emprendimiento, y la innovación social para ofrecer soluciones a problemas sociales que no tienen respuesta de otra forma" (Lima, 2014, p. 159). La presidenta del Consejo asimismo señala que todo ello ha hecho surgir especializaciones como los mediadores familiares, interculturales, vecinales, agentes de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, agentes de desarrollo local, orientadores laborales, valoradores de la situación de dependencia, atención en emergencias sociales, técnicos de responsabilidad social corporativa de las empresa, también profesionales que actúan en el ejercicio libre de la profesión como consultores, peritos, asesores o profesionales

que han decidido iniciar el camino del emprendimiento y la innovación social. "Además merece la pena mencionar de manera explícita tres áreas de intervención que actualmente están en auge como la intervención en grandes emergencias sociales y catástrofes, el emprendimiento social y la mediación" (Lima, 2014, p. 159).

Los y las profesionales del Trabajo Social tienen grandes retos que conquistar en la situación actual de aumento de pobreza, de exclusión social, de desempleo y de nuevos espacios de vulnerabilidad. Ello requiere la necesidad de reciclaje continuo, focalizado en la formación en contenidos referentes a los nuevos espacios de actuación.

Para responder a los retos mencionados, en una sociedad como la de hoy "complejísima, impenetrable, destradicionalizada y contradictoria" (Hernández Aristu, 2009, p. 184), autores representativos del Trabajo Social, como el profesor Hernández Aristu (2009) y De la Red (2014), ponen en valor el ámbito microsocioal en la intervención, donde el asesoramiento y el acompañamiento de vida permiten acompañar a las personas individualmente, ayudarles a manejarse, para que puedan realizar sin sucumbir sus proyectos de vida individuales. El profesor Hernández Aristu (2009) profundiza en este aspecto, afirmando que asesorar implica entender las situaciones desde la perspectiva individual, del sujeto, del colectivo, incluso de la comunidad, también comprender cuáles son y cómo viven las personas sus necesidades, las necesidades que padecen, los planes o proyectos de vida que quieren desarrollar en el contexto de sus relaciones con otros. Ello implica ayudar a descubrir los propios recursos, muchas veces no reconocidos como tales, por los propios ciudadanos y ciudadanas movilizarlos y en su caso exigirlos o crearlos.

No se trata de revivir o resucitar conceptos de comunidad, barrio o colectivo ideológicamente en una especie de «comunidad simbólica idealizada» como las llama Sennet (2000, p. 33) haciendo referencia a la ideologización de las comunidades y de la vida comunitaria, sino más bien en el sentido de una sociedad individualizada, de abrir caminos para los individuos, ya sea individualmente o al grupo de referencia de los individuos, y de reforzarles en sus objetivos y pretensiones. Como lo expresó una vez Beck (1997), en el sentido de que el que quiera vivir individualmente, deberá hacerlo socialmente (Hernández Aristu, 2009, p. 184).

Y todo ello hace que el Trabajo Social:

Eficacia del aprendizaje servicio en dimensiones académicas, personales y sociales clave, y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: una experiencia desde la titulación de Trabajo Social

Se interrogue, acerca de las funciones que debe ejercer en relación a los fines que aporten mayor bienestar posible a la población, se cuestione su papel profesional en las dificultades actuales, y revise las metodologías e innovaciones pertinentes, que favorezcan respuestas concordantes con las exigencias del momento" (De la Red, 2014, p. 104).

La crisis en la que está inserta la sociedad afecta a la cohesión social y a las relaciones sociales, intensificándose en las situaciones de aislamiento social. El trabajo con las personas en los niveles que se requiera (individual o colectivo) "demandan capacidad de escucha activa y disponibilidad para ponerse a dialogar, discernir, valorar y disponerse a desaprender y aprender nuevos procesos" (De la Red, 2014, p. 105).

Todo ello para poder ser implementado en los procesos y funciones que le son propias al Trabajo Social:

En la utilización y aplicación de la valoración diagnóstica, el pronóstico, el tratamiento y la resolución de los problemas sociales, aplicando la metodología específica de la intervención social de caso, familia, grupo y comunidad, y capacitar para planificar, programar, proyectar, aplicar, coordinar y evaluar servicios y políticas sociales. Los planes de estudios conducentes al título de trabajador/a social debe permitir la adquisición de los conocimientos y competencias necesarias para desarrollar las siguientes funciones en el ejercicio profesional: función de información y orientación, preventiva, asistencial, de planificación, docente, de promoción e inserción social, de mediación, de supervisión, de evaluación, gerencial, de investigación y de coordinación (Consejo General de Colegios de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales, 2007, p. 7).

Estos aspectos conciernen a la profesión y a la enseñanza de la misma. Es así que en la medida que los títulos de grado deben formar y preparar para el acceso al mercado de trabajo de los futuros profesionales, ha requerido definir un catálogo de competencias que indiquen claramente qué deben hacer los trabajadores y trabajadoras sociales.

2.3.2.- Las competencias de los trabajadores y las trabajadoras sociales

El Libro Blanco de Trabajo Social (2004) define los atributos del enfoque holístico o integrado de competencia del que parte,

Eficacia del aprendizaje servicio en dimensiones académicas, personales y sociales clave, y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: una experiencia desde la titulación de Trabajo Social

El enfoque holista considera la complejidad en la mezcla variada de conocimientos, habilidades y destrezas que entran en juego en el desempeño profesional. Este enfoque pone en común tanto las tareas desempeñadas como los atributos del individuo que le permiten un desempeño exitoso. También considera el contexto en el cual se lleva a cabo el trabajo y permite integrar la ética y los valores como parte del concepto de competencia laboral (Libro Blanco, 2004, p. 110).

También indica, que ser competente a nivel profesional:

Implica movilizar una serie de atributos para trabajar exitosamente en diferentes contextos y bajo diferentes situaciones emergentes. Los conocimientos se combinan con las habilidades y la percepción ética de los resultados del trabajo en el entorno, y el entorno con la capacidad de comunicarse y entender los puntos de vista de los/as compañeros de profesión y usuarios/clientes, la habilidad para negociar e intercambiar informaciones, etc.” (Libro Blanco 2004, p. 110).

Por consiguiente, para construir el perfil profesional se han consensuado desde las diferentes instancias profesionales, académicas y gubernamentales validadas a tal fin, las competencias y capacidades requeridas para poder acceder a un determinado puesto de trabajo

2.3.2.1.- Las competencias específicas

En relación al constructo de competencia referenciado, se define en el Libro Blanco (2004) un catálogo de competencias específicas que indican claramente qué se requiere a los trabajadores y trabajadoras sociales para el ejercicio de la profesión.

En lo que afecta al Trabajo Social se definen un total de 25 competencias específicas agrupadas, según su naturaleza, en seis grupos diferentes:

1. Capacidad para trabajar de manera conjunta con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para valorar sus necesidades y circunstancias

Esta competencia se centra en el trabajo de ayudar a las personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para que puedan tomar sus propias decisiones fundamentadas. Es preciso asegurar que las personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades tengan información suficiente, relevante

Eficacia del aprendizaje servicio en dimensiones académicas, personales y sociales clave, y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: una experiencia desde la titulación de Trabajo Social

y comprensible para sus decisiones y elecciones, lo que incluye intervenciones legales en las que estén a salvo los niños y los adultos vulnerables. También se necesita información para ayudarles a considerar la mejor forma de acción dentro del contexto de los requerimientos y obligaciones legales. La información debe proporcionarse en un formato comprensible y utilizable. La práctica competente del Trabajo Social ha de capacitarles para analizar, identificar, clarificar y expresar sus fortalezas, expectativas y limitaciones y para tomar sus decisiones fundamentadas acerca de sus necesidades y opciones preferentes (Libro Blanco 2004, p. 111).

Se concreta en las siguientes competencias específicas:

1. Establecer relaciones profesionales al objeto de identificar la forma más adecuada de intervención.
 2. Intervenir con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para ayudarles a tomar decisiones bien fundamentadas acerca de sus necesidades, circunstancias, riesgos, opciones preferentes y recursos.
 3. Valorar las necesidades y opciones posibles para orientar una estrategia de intervención.
2. Capacidad para planificar, implementar, revisar y evaluar la práctica del Trabajo Social con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades y con otros profesionales.

Trata de la respuesta a las situaciones de crisis. El trabajador social debe valorar la urgencia para la acción y responder a cualquier señal de riesgo potencial. También necesitará clarificar el uso de los poderes legales adecuados. En su plan de acción, deberá considerar a aquellos que también deben estar implicados e informados. Finalmente, deberá revisar los resultados de la acción emprendida, registrando todas las áreas de conflicto, desacuerdo y necesidades no satisfechas, y capacitando a los implicados para reflexionar sobre lo ocurrido (Libro Blanco, 2004, p. 112)

Se concreta en las siguientes competencias específicas:

4. Responder a situaciones de crisis valorando la urgencia de las situaciones, planificando y desarrollando acciones para hacer frente a las mismas y revisando sus resultados.

5. Interactuar con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para conseguir cambios, promocionar el desarrollo de los mismos y mejorar las condiciones de vida a través de la utilización de los métodos y modelos de Trabajo Social, haciendo un seguimiento con regularidad de los cambios que se producen al objeto de preparar la finalización de la intervención.
 6. Preparar, producir, implementar y evaluar los planes de intervención con el sistema cliente y los colegas profesionales negociando el suministro de servicios que deben ser empleados y revisando la eficacia de los planes de intervención con las personas implicadas al objeto de adaptarlos a las necesidades y circunstancias cambiantes.
 7. Apoyar el desarrollo de redes para hacer frente a las necesidades y trabajar a favor de los resultados planificados examinando con las personas las redes de apoyo a las que puedan acceder y desarrollar.
 8. Promover el crecimiento, desarrollo e independencia de las personas identificando las oportunidades para formar y crear grupos, utilizando la programación y las dinámicas de grupos para el crecimiento individual y el fortalecimiento de las habilidades de relación interpersonal.
 9. Trabajar con los comportamientos que representan un riesgo para el sistema cliente identificando y evaluando las situaciones y circunstancias que configuran dicho comportamiento y elaborando estrategias de modificación de los mismos.
 10. Analizar y sistematizar la información que proporciona el trabajo como cotidiano como soporte para revisar y mejorar las estrategias profesionales que deben dar respuesta a las situaciones sociales emergentes.
 11. Utilizar la mediación como estrategia de intervención destinada a la resolución alternativa de conflictos.
 12. Diseñar, implementar y evaluar proyectos de intervención social.
3. Capacidad para apoyar a las personas para que sean capaces de manifestar las necesidades, puntos de vista y circunstancias.

Esta competencia trata de las situaciones de defensa en las que los trabajadores sociales ayudan a personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades a actuar en su propia defensa. También de su trabajo como defensores y de la evaluación y capacitación para que las personas, familias, grupos,

Eficacia del aprendizaje servicio en dimensiones académicas, personales y sociales clave, y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: una experiencia desde la titulación de Trabajo Social

organizaciones y comunidades accedan a una defensa independiente y efectiva. Es esencial el conocimiento y la relación con los servicios jurídicos y de defensa del ámbito local y la especialidad en que se trabaja (Libro Blanco, 2004, p. 112).

Se concreta en las siguientes competencias específicas:

13. Defender a las personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades y actuar en su nombre si la situación lo requiere.
14. Preparar y participar en las reuniones de toma de decisiones al objeto de defender mejor los intereses de las personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades.
4. Capacidad para actuar para la resolución de las situaciones de riesgo con los sistemas cliente, sea persona, familia, grupo o comunidad, así como para las propias y las de los colegas de profesión.

Esta competencia trata de la evaluación, respuesta y tratamiento del riesgo para personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades. El trabajador social ha de identificar y valorar la naturaleza del riesgo con y para las personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades. Se necesita contrastar los derechos, responsabilidades y necesidades de las personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades con cualquier riesgo asociado. Esto incluirá la necesidad de promocionar el crecimiento personal, el desarrollo y la independencia contrastándolos con cualquier riesgo potencial. Es importante tener en cuenta los derechos de las personas para asumir riesgos y para contrastarlos con los intereses planteados por otros. (Libro Blanco, 2004, p.112).

Se concreta en las siguientes competencias específicas

15. Establecer y actuar para la resolución de situaciones de riesgo previa identificación y definición de la naturaleza del mismo.
16. Establecer, minimizar y gestionar el riesgo hacia uno mismo y los colegas a través de la planificación, revisión y seguimiento de acciones para limitar el estrés y el riesgo.

5. Capacidad para administrar y ser responsable, con supervisión y apoyo, de la propia práctica dentro de la organización.

Trata de la administración y la responsabilidad del propio trabajo. El profesional debe demostrar su capacidad para dirigir y priorizar su trabajo, para justificar y ser responsable de la propia práctica del Trabajo Social. Se requiere el control y la evaluación de la eficacia de su práctica. Es esencial utilizar apoyo y supervisión profesional y organizacional para mejorar y desarrollar la propia práctica. (Libro Blanco, 2004, p. 112)

Se concreta en las siguientes competencias específicas:

17. Administrar y ser responsable de su propio trabajo asignando prioridades, cumpliendo con las obligaciones profesionales y evaluando la eficacia del propio programa de trabajo.

18. Contribuir a la administración de recursos y servicios colaborando con los procedimientos implicados en su obtención, supervisando su eficacia y asegurando su calidad.

19. Gestionar, presentar y compartir historias e informes sociales manteniéndolos completos, fieles, accesibles y actualizados como garantía en la toma de decisiones y valoraciones profesionales.

20. Trabajar de manera eficaz dentro de sistemas, redes y equipos interdisciplinarios y “multiorganizacionales” con el propósito de colaborar en el establecimiento de fines, objetivos y tiempo de duración de los mismos contribuyendo igualmente a abordar de manera constructiva los posibles desacuerdos existentes.

21. Gestionar y dirigir entidades de bienestar social.

6. Capacidad para demostrar competencia profesional en el ejercicio del Trabajo Social.

Estas unidades tratan de la investigación, evaluación y uso del conocimiento actualizado de la mejor práctica del Trabajo Social. Se debe proporcionar evidencia de que regularmente el trabajador social revisa y actualiza su propio conocimiento de los marcos legales, políticos y procedimentales y de que se implementan aquellos que son adecuados para la propia práctica. Se debería utilizar tecnología de la información y comunicación para buscar, identificar y revisar las investigaciones relevantes, y para actualizar los marcos legales de

Eficacia del aprendizaje servicio en dimensiones académicas, personales y sociales clave, y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: una experiencia desde la titulación de Trabajo Social

derechos y deberes. El trabajador social debería confiar no sólo en su propia revisión y análisis, sino también utilizar supervisión profesional y organizacional como apoyo para la propia investigación y análisis crítico. Finalmente, se debería tener capacidad de demostrar cómo se utiliza el conocimiento basado en modelos y métodos del Trabajo Social para desarrollar y mejorar la propia (Libro Blanco, 2004, p. 113).

Se concreta en las siguientes competencias específicas:

22. Investigar, analizar, evaluar y utilizar el conocimiento actual de las mejores prácticas del Trabajo Social para revisar y actualizar los propios conocimientos sobre los marcos de trabajo.
23. Trabajar dentro de estándares acordados para el ejercicio del Trabajo Social y asegurar el propio desarrollo profesional utilizando el asertividad profesional para justificar las propias decisiones, reflexionando críticamente sobre las mismas y utilizando la supervisión como medio de responder a las necesidades de desarrollo profesional.
24. Gestionar conflictos, dilemas y problemas éticos complejos identificando los mismos, diseñando estrategias de superación y reflexionando sobre sus resultados.
25. Contribuir a la promoción de las mejores prácticas del Trabajo Social participando en el desarrollo y análisis de las políticas que se implementan.

2.3.2.2.- Las competencias genéricas

Al igual que han quedado definidas las competencias específicas, propias para el Trabajo Social, se han determinado las competencias genéricas necesarias para el ejercicio de la profesión. A tal fin se expone –ver tabla 7- la media de los resultados de la macroencuesta realizada por la ANECA a profesorado, profesionales, estudiantado, y egresados para conocer la valoración otorgada a las competencias genéricas definidas por el proyecto Tunnig para el ejercicio del Trabajo Social, a partir de una escala de cuatro puntos, donde el valor uno representa la valoración más baja y el cuatro la más alta.

Eficacia del aprendizaje servicio en dimensiones académicas, personales y sociales clave, y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: una experiencia desde la titulación de Trabajo Social

Tabla 7.- Valoración media otorgada a las competencias transversales genéricas

COMPETENCIAS	MEDIA
Trabajo en equipo	3,74
Resolución de problemas	3,73
Trabajo en equipo de carácter interdisciplinar	3,71
Habilidades en las relaciones interpersonales	3,7
Toma de decisiones	3,69
Compromiso ético	3,66
Capacidad de organización y planificación	3,62
Capacidad de análisis y síntesis	3,61
Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad	3,61
Razonamiento crítico	3,6
Adaptación a nuevas situaciones	3,54
Comunicación oral y escrita en la lengua nativa	3,5
Motivación por la calidad	3,43
Capacidad de gestión de la información	3,35
Iniciativa y espíritu emprendedor	3,35
Creatividad	3,32
Conocimiento de otras culturas y costumbres	3,26
Aprendizaje autónomo	3,2
Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio	3,04
Sensibilidad hacia temas medio ambientales	2,84
Trabajo en un contexto internacional	2,77
Conocimiento de la lengua extranjera	2,75
Liderazgo	2,67

Fuente: ANECA, 2004, p. 183

Podemos comprobar en la Tabla 7 que la gran mayoría de competencias genéricas que detalla el Proyecto Tunning se consideran de interés para el Trabajo Social. No obstante, son las relativas a saber relacionarse, ya sea en equipo o con usuarios y usuarias y, resolver problemas que se deriven del trabajo, así como, trabajar con ética profesional y sentido crítico, las que se han determinado como de mayor incidencia para el Trabajo Social.

2.3.3.- Los puntos fuertes y débiles del Trabajo Social

Para completar el Perfil Profesional del trabajador/a social la ANECA¹¹ a través del Libro Blanco (2004) evidencia, a partir de entrevistas a responsables de instituciones, y entidades empleadoras de trabajadores/as sociales, los puntos débiles, los fuertes y las propuestas de mejora del Trabajo Social.

2.3.3.1.- Los puntos fuertes

Los puntos fuertes que han señalado las personas entrevistadas los podemos advertir en la tabla 8. Entre ellos se destaca la formación polivalente (41,3%) y la metodología de intervención (41,3%). También se subraya la formación en técnicas y habilidades profesionales (37%), ligadas a la intervención profesional, y la formación en ciencias sociales aplicadas (32,6%).

Tabla 8.- Puntos fuertes en la formación de los trabajadores sociales

INSTITUCIÓN	N	%
Formación polivalente	19	41,3%
Metodología de la intervención	19	41,3%
Técnicas y habilidades profesionales	17	37,0%
Formación en ciencias sociales aplicadas	15	32,6%
Formación práctica	13	28,3%
Formación en Servicios Sociales	13	28,3%
Teoría de Trabajo Social	8	17,4%
Valores y principios éticos y profesionales	7	15,2%
Motivación profesional	5	10,9%
Otros	2	4,3%

Fuente: ANECA, 2004, p. 222

¹¹Se utilizó un muestreo de carácter intencional. Cada uno de los 34 centros donde se imparte Trabajo Social tenía que realizar 2 entrevistas. En total serían 68 entrevistas. De éstas, se recibieron 47, lo que supone un 69,12% de respuestas. Y de los 34 centros de Trabajo Social, respondieron 25, que supone un 73,5% del total.

2.3.3.2.- Los puntos débiles

Los puntos débiles que han señalado los empleadores/as de los trabajadores y trabajadoras sociales a los que han consultado las instancias de la ANECA, están relacionados con los siguientes aspectos que se presentan, destacando de todos ellos:

El análisis de la realidad (41,3%), especialmente en lo que se refiere a la aplicación de la metodología y técnicas de investigación, y al diagnóstico de las situaciones sociales susceptibles de intervención. También se destacan que, aunque conocen cuales son las habilidades y destrezas tanto personales como profesionales que deben articular en la actuación profesionales, la puesta en práctica de ellas es muy distinta (39,1%). En el fondo se está haciendo alusión al tercero de los elementos que se ha destacado como un punto débil en la formación, la disociación entre teoría y práctica (39,1%). Lo mismo ocurre, con el manejo de técnicas de Trabajo Social (34,8%), se conocen las técnicas, la teoría, sus objetivos, etc., pero no se tienen las destrezas suficientes para utilizarlas en la práctica profesional. Posiblemente, como se señala en el quinto punto débil, pueda ser debido a la escasa formación práctica (32,6%) (Libro Blanco ANECA, 2004, p. 224).

Tabla 9.- Puntos débiles en la formación de los trabajadores sociales

INSTITUCIÓN	N	%
Análisis de la realidad	19	↑ 41.30%
Las habilidades personales y profesionales	18	↑ 39.10%
Disociación teórico - práctica	18	↑ 39.10%
Manejo de técnicas de trabajo social	16	↑ 34.80%
Escasa formación práctica	15	↑ 32.60%
Manejo de instrumentos de trabajo social	12	→ 26.10%
Planteamientos estratégicos	12	→ 26.10%
Conocimiento de recursos	11	→ 23.90%
Gestión y administración	10	→ 21.70%
Intervención comunitaria	7	↓ 15.20%
Elaboración y ejecución de proyectos	5	↓ 10.90%
El manejo de las nuevas tecnologías	5	↓ 10.90%
Las supervisiones de las prácticas	3	↓ 6.50%
Otros	3	↓ 6.50%

Fuente: ANECA, 2004, p. 225

Todo ello lleva a concluir unas propuestas de mejora para el Trabajo Social que se presentan en el siguiente apartado.

2.3.4.-Las propuestas de mejoras a introducir en la formación de Trabajo Social

Las mejoras a introducir en la formación y por ende a la profesión, están relacionadas con los puntos débiles observados en el desempeño profesional del Trabajo Social. Las entrevistas realizadas por las instancias que elaboraron el Libro Blanco (2004) determinaron, en consecuencia, cuáles son estos aspectos, que se presentan en la tabla 10.

El aspecto de mejora más demandado por las distintas instituciones que han respondido a la entrevista está centrada en el aumento de prácticas profesionales y en la formación que reciben en el campo de práctica durante su periodo de formación universitaria (59,6%).

Otro aspecto que se subraya es la necesidad de introducir estrategias enfocadas a favorecer el aumento del contacto con la realidad social para poder realizar un mejor análisis de las situaciones y de los distintos fenómenos y/o problemáticas sociales que pudieran surgir (42,6%).

En el mismo sentido se expresa asimismo la necesidad de una mayor profundización en las distintas materias que conforman el plan de estudios de Trabajo Social (42,6%),

Por último, otro aspecto que evidencia el estudio, es aquel que tienen que ver con el conocimiento y el manejo de las técnicas y herramientas de investigación social (40,4%), siendo éste un aspecto fundamental para poder llevar a cabo un adecuado análisis de la realidad

Tabla 10.- Mejoras a introducir en la formación en Trabajo Social

MEJORAS A INTRODUCIR EN LA FORMACIÓN	N.	%
Aumentar las prácticas y la formación de campo	28	59.60%
Aumentar el contacto con la realidad social	20	42.60%
Mayor profundización en las distintas materias	20	42.60%
Herramientas de investigación	19	40.40%
Actualización de temarios y contenidos	19	40.40%
Conexión teórico-práctica	16	34.00%
Trabajo interdisciplinar	15	31.90%
Técnicas de gestión y planificación	12	25.50%
Fomentar valores y compromiso ético	9	19.10%
Otras	2	4.30%

Fuente: ANECA, 2004, p. 228

Para todo ello el ámbito académico tiene un reto ineludible ya que deberá garantizar no únicamente el saber del conocimiento en sí mismo, sino la preparación de los futuros trabajadores/as sociales en el conocimiento y su aplicación en los diferentes contextos organizaciones, para intervenir con competencia en esta nueva sociedad postmoderna.

2.4.-El Trabajo Social y el aprendizaje servicio

El mundo y las realidades sociales afectadas por la crisis actual caminan hacia una progresiva polarización. La crisis afecta de manera diferente a ricos y a pobres, y, como se ha comentado, provoca un aumento de las diferencias.

También abre problemas de índole económico y, sobre todo, político. Además de los efectos en la pobreza y el peligro de la equidad, se producen otros que repercuten en la estabilidad social, lo que origina ampliación de pobreza y vulnerabilidades con repercusión negativa en las posibilidades de personas, grupos y comunidades. En el momento actual y como consecuencia de la crisis resulta difícil hablar en España de derechos sociales como una realidad para toda la ciudadanía y, sobre todo, para la ciudadanía que precisa de mayor apoyo en su inclusión. Son muchos los ciudadanos que no tienen garantizado el derecho a vivir integrados como miembros y ciudadanos de un Estado social de derecho. Un derecho no graciable o asistencial, sino el inherente y el que corresponde al ciudadano por su propia y específica condición en pleno sentido (De la Red, 2014, p. 97).

En consecuencia, en el XII Congreso Estatal de Trabajo Social celebrado en Málaga en 2013, los trabajadores y trabajadoras sociales asistentes al Congreso elaboraron un manifiesto vigente en la actualidad, en el que exponen su compromiso con la ciudadanía y especialmente con aquella que se encuentran en situación de vulnerabilidad, que se expone en el cuadro 1. Por ello Manifiestan a la opinión pública:

1. Su firme resolución de reiterar sus exigencias al Parlamento Español de la introducción de una modificación en el texto constitucional incluyendo en el mismo el derecho fundamental de ciudadanía que asegure la garantía de la cobertura del sistema público de servicios sociales como cuarto pilar del Estado de Bienestar.

- 2. Su firme resolución de seguir exigiendo la garantía del derecho subjetivo a las prestaciones del sistema público de servicios sociales, con la promulgación, con carácter prioritario, de una Ley Marco de Servicios Sociales para el Estado Español.**
- 3. Su más firme resolución de oponerse al desmantelamiento de la Red Básica de Servicios Sociales Municipales, en un momento en el que cada vez un porcentaje mayor de la población recurre a él en situación de extrema necesidad y sufrimiento, exigiendo la paralización de todas las iniciativas legislativas que pongan en riesgo esta red básica de atención y el incremento y fortalecimiento de la misma en igual medida que se incrementan las demandas al mismo.**
- 4. La modificación del artículo 135 de la Constitución situando en el mismo como prioritaria la supeditación de toda la riqueza del Estado al servicio de las necesidades y a la garantía de los derechos de ciudadanía.**
- 5. La exigencia de una auditoria de la deuda pública española que clarifique qué parte de la misma es deuda de ciudadanía y por tanto ha de ser pagada con dinero público, y cuál corresponde a entidades privadas y por ello exigido el pago a las mismas.**
- 6. La resolución de este colectivo profesional de asumir el mayor compromiso de protagonismo en la tarea de conseguir la confluencia de esfuerzos de todos los movimientos sociales como parte insoslayable de nuestro quehacer profesional.**

Cuadro 1.- Manifiesto de compromiso del trabajo social con la ciudadanía.

. Fuente: Elaboración propia

Este compromiso, expresado por los trabajadores y trabajadoras sociales para ejercer su profesión, requiere una comprensión amplia de las estructuras, procesos sociales y del comportamiento humano en general, junto a un compromiso con la realidad social encaminado a promover cambios en pro de la equidad.

La comprensión mencionada, para poder ser efectiva, requiere un itinerario de formación que vincule el aprendizaje con la realidad, que permita al estudiantado poder identificar, in situ, la injusticia y la desigualdad del entorno, el sufrimiento, la pobreza, la apatía social. Se trata de poner rostro a todas estas realidades para que conecte con las motivaciones, las preguntas y experiencias del estudiantado. El reconocimiento posibilita el tránsito hacia la reciprocidad y la corresponsabilidad como pasos imprescindibles en el camino hacia el cambio social (Ferran-Zubillaga y Guinot-Viciano, 2012).

Por ello, en el estudio presentado por la ANECA para el diseño del título de grado en Trabajo Social (2004) se pone de manifiesto, claramente, cómo una de las mejoras a

introducir en la formación de los futuros profesionales es el aumento de las prácticas y la formación de campo, y el aumento del contacto con la realidad. La finalidad principal es obtener la cualificación profesional que asegure a los trabajadores y trabajadoras sociales el dominio de competencias y destrezas antes de acceder al mercado de trabajo.

Ello sólo será posible si durante el período formativo los futuros profesionales han tenido tiempo suficiente para entrenarse en la adquisición de las competencias asignadas. Esta circunstancia otorga una gran importancia a los contenidos prácticos de la formación de los trabajadores sociales, que requerirán de tiempo, grupos pequeños y recursos docentes suficientes para asegurar el dominio de las competencias específicas (Vazquez 2005, p. 249).

De la misma manera, la naturaleza de las competencias para ejercer el Trabajo Social, exige experimentalidad. Muchas de ellas requieren de un proceso de maduración personal antes de su adquisición plena "puesto que no se trata únicamente de un conjunto de saberes que se aplican, sino que son procedimientos de intervención que ponen en relación a un profesional con personas en situación de vulnerabilidad" (Vazquez 2005, p. 249).

A este respecto Wenger (2001) indica que las personas somos seres sociales y que el conocimiento es una cuestión de competencia en relación con ciertos actos valorados. Conocer es cuestión de participar en la consecución de estos actos, comprometiéndose de una manera activa en el mundo. El significado, es decir la capacidad de experimentar el mundo y comprometerse de manera significativa con él, es lo que debe producir el aprendizaje.

Es en este contexto de aprendizaje y de compromiso con el entorno donde se procede a comprobar el encaje de la perspectiva del aprendizaje servicio en la universidad, ya que colabora a emerger en los participantes del proceso, la comprensión de los fenómenos sociales, la solidaridad, la responsabilidad y el compromiso social. (Raya, 2012)

Gijón (2013) apunta que el aprendizaje servicio puede favorecer a los participantes de la experiencia, la construcción de capital social orientado a la inclusión, uno de los objetivos prioritarios del Trabajo Social. Además, Gijón (2013, p.6) resalta que:

- *El aprendizaje servicio entiende las necesidades sociales como oportunidades para inocular retos cívicos orientados a la mejora de la realidad.*
- *El aprendizaje servicio pone especial énfasis en el análisis y la comprensión de problemas sociales para darles respuesta de manera creativa a través de acciones colectivas.*

- *El aprendizaje servicio se aleja de posturas y miradas de tipo asistencialista y entiende que todo el mundo puede participar en la construcción de una sociedad más justa y solidaria.*
- *El aprendizaje servicio promueve procesos de interrelación y comunicación entre grupos y personas con realidades diferentes que pueden facilitar una mirada comprensiva del otro.*

Las competencias que se le han asignado al Trabajo Social, en un mundo jalonado por la crisis, requiere la formación de personas y profesionales con capacidad técnica, visión crítica y actitud ética que contribuyan al desarrollo humano y social del entorno. Por ello, es muy necesario optar por una formación integral que atienda tanto a contenidos disciplinares, profesionales, competenciales y actitudinales, y contribuya a la formación de profesionales del Trabajo Social que no sólo sepan hacer, sino que también conozcan el medio en el que trabajan, sean capaces de analizarlo críticamente y actuar en él para mejorarlo.

En nuestro país el documento “Estrategia Universidad 2015”, mencionado en este trabajo, señala las metodologías docentes como una de las claves para articular el modelo de educación por competencias que subyace al Espacio Europeo de Educación Superior promovido por el proceso de Bolonia y, en concreto, al Aprendizaje Servicio como un instrumento en pro de la sostenibilidad. En este trabajo se pretende evaluarlo para comprobar si realmente puede ser un aliado pertinente para la enseñanza en la Universidad y en concreto para la enseñanza del Trabajo Social.

Eficacia del aprendizaje servicio en dimensiones académicas, personales y sociales clave, y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: una experiencia desde la titulación de Trabajo Social

CAPÍTULO III: APRENDIZAJE SERVICIO EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Se ha examinado cómo el proceso de convergencia y adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) constituye para las Universidades europeas un momento decisivo y una oportunidad que estimula una reflexión amplia sobre el sentido y la nueva estructuración de la institución universitaria. Es un buen momento para probar nuevas fórmulas que ayuden a reforzar la calidad en la institución brindando mejores resultados en todos los órdenes: mejores resultados académicos; más implicación del profesorado en todos los ámbitos: investigación, docencia y extensión; mayor participación del alumnado, así como la búsqueda de alternativas para mejorar las interacciones entre la institución universitaria y la sociedad consecuencia de su responsabilidad social. Como indican Lucas y Martínez Odria (2012) este proceso constituye “una oportunidad que requiere una seria reflexión, un seguimiento continuado y el trabajo conjunto de todos los agentes implicados. La aproximación hacia un nuevo enfoque metodológico en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje constituye un aspecto central del nuevo panorama universitario” (p.1).

Por todo ello, y especialmente por éste último aspecto al que aluden Lucas y Martínez Odria (2012), se ha optado por investigar una metodología educativa: el “aprendizaje servicio”, pensando que puede ser utilizada como un modelo de intervención en la docencia, en este caso la docencia universitaria. Nos parece novedoso porque añade el “servicio al entorno” como un elemento estructural en la labor docente, de forma que de la interacción del aprendizaje académico y del servicio a la comunidad puede surgir algo nuevo, diferente a la suma de ambos en cuya fortaleza confiamos.

A poco que se profundice, enseguida se observa que “su metodología no es nueva, sino una manera de combinar dos métodos educativos muy conocidos en las pedagogías activas: aprendizaje a través de la experiencia y acción de servicio a la comunidad” (Lucas y Martínez Odria, 2012, p.1)

También, a nuestro entender, se percibe que el aprendizaje servicio está en sintonía con algunas de las características que marcan las directrices europeas para la educación superior, muy especialmente las relativas a la adquisición de competencias genéricas. El estudiantado, al tener que realizar un servicio concreto y necesario en la comunidad se ve obligado a

desarrollar y utilizar habilidades nuevas que podría aumentar su capital humano y social con la posibilidad de extrapolarlo, posteriormente, a otros contextos.

En este capítulo se analizará en qué consiste el aprendizaje servicio, cuáles fueron sus inicios y por qué surgió, veremos los principios teóricos que lo sustentan, así como su aplicación e investigación en la enseñanza universitaria. Será también útil saber el índice de aplicación e interés que tiene a nivel internacional y muy especialmente en el estado español.

3.1- ¿Qué es el aprendizaje servicio?

Cuando se habla de aprendizaje servicio (ApS), se refiere a un tipo de metodología de enseñanza-aprendizaje en la que existen contenidos curriculares involucrados, saberes y prácticas que se ponen en juego, una conciencia ciudadana que se pone en acción y un servicio solidario concreto hacia la comunidad (Tapia, 2010). Pero lo novedoso del aprendizaje servicio es que todas estas acciones no se desarrollan en paralelo, sino articuladas, intencionadamente, en un proyecto de naturaleza docente o social y “se genera una especie de corriente circular en la que los conocimientos y aprendizaje mejoran la calidad del servicio ofrecido, y a su vez la experiencia impacta en una mejor formación integral y estimula nueva producción de conocimientos” (Tapia, 2009, p.46). Esta integración de los dos componentes – servicio a la comunidad y aprendizaje servicio- los transforma ambos y potencia su capacidad formativa, permitiendo la formación en competencias reflexivas y críticas (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011).

También se observa que el ApS, como estrategia de abordaje en la docencia o en el ámbito social, se aplica en diferentes contextos y adapta a múltiples realidades, además que existen experiencias en todos los continentes, desde el más desarrollado hasta el menos. Esta diversidad ha enriquecido la literatura en torno al término aprendizaje servicio, subrayando como su mejor baza el que haya una articulación intrínseca entre el aprendizaje y el servicio.

Asimismo, tal y como acostumbra a suceder con todos los temas humanos de relieve, resulta improbable encontrar una uniformidad en la manera de concebirlos. Cada persona que se adentra en ellos le confiere su propio enfoque. Esto es lo que sucede con el aprendizaje servicio, un constructo que vamos a ir analizando en este trabajo, y en el que muchas personas han ido dejando su propio legado, enriqueciéndolo. Previamente a conceptualizar y caracterizar el aprendizaje servicio se realizará una revisión histórica del término que permitirá situar con mayor ubicación esta metodología de enseñanza-aprendizaje.

3.1.1.-Antecedentes históricos del Aprendizaje Servicio

El término ApS se considera que fue utilizado por primera vez en 1966-67 cuando William Ramsay, Robert Sigmon y Michael Hart lo utilizaron para describir un proyecto de *l'Oak Ridge Associated Universities* (Tennessee), que vinculaba estudiantes y docentes con organizaciones dedicadas al desarrollo local (Tapia, 2006).

Un acusado descenso de la implicación social de la ciudadanía fue lo que motivó que surgieran las primeras propuestas de integrar el servicio a la comunidad como recurso para favorecer mayores niveles de implicación y participación del estudiantado. De este modo, se pretendía favorecer al mismo tiempo un acercamiento de la institución escolar a las organizaciones de la comunidad local y una mayor presencia de otros agentes sociales en el proceso educativo del alumnado.

Aunque la utilización del término es relativamente reciente se considera que sus dos pioneros son William James y John Dewey. En este sentido Puig, Palos, Batlle y Bosch (2006) señalan que “desde dos puntos de vista distintos, aportaron ideas funcionales que, con todas las matizaciones que se quiera, continúan vigentes en la actualidad” (p. 30).

William James (1906) filósofo y psicólogo americano, en una conferencia¹² pronunciada en la Universidad de Stanford propuso que el servicio civil a la sociedad podía ser “el equivalente moral de la guerra”. Según James (1906) el militarismo ha sido un vehículo para introducir en los y las jóvenes ciertos valores deseables: orgullo, deseo de servir a la sociedad, sentido de pertenecía, valentía cooperación, etc., y se propone que, para continuar desarrollando estos valores por cauces diferentes a la guerra, podría establecerse un servicio civil que permitiese sentirse orgulloso de sí mismo y útil a la sociedad.

La aportación de Dewey (1926) ha sido aún más determinante para la gestación del ApS (Puig et al., 2006). A él se debe el principio de la actividad asociada con proyección social, el “aprendizaje experiencial”, que junto con otros principios completan su pensamiento educativo. Dewey quiere destacar la necesidad de que la educación parta de la experiencia

¹² Esta conferencia está recogida en sus obras completas: William James, "The Moral Equivalent of War" (1906) en Burkhardt F., Bowers F. y Skrupskelis I. (eds.), *The Works of William James*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1982, IX, pp. 162-173. Puede encontrarse también on line en las siguientes direcciones:
<http://www.constitution.org/wj/meow.htm>
<http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/moral.html>

real de sus protagonistas, pero de una experiencia realizada cooperativamente con iguales y con adultos, y que redunde en beneficio de la comunidad.

En lo que atañe a su extensión, la literatura de la que damos cuenta a lo largo del apartado, muestra que el ApS ha emergido de diferente manera, en diferentes lugares a la vez, y en cada uno de ellos ha avanzado también de manera distinta. Por ejemplo, en Estados Unidos se generalizó en la enseñanza superior, mientras que en Argentina se impulsó en escuelas de enseñanza media y primaria. De la misma manera en Alemania el ApS está asociado básicamente a la educación informal, mientras que en Holanda el gobierno lo ha introducido en el currículum de educación secundaria.

Para conocer estos elementos hacemos una breve crónica de los antecedentes históricos del ApS, resaltando algunos hitos que aparecen reiteradamente citados en las diversas fuentes consultadas y de la que se da cuenta en cada uno de los sub-apartados.

Aunque conocemos a través del trabajo de Luna (2010) que se realizan prácticas y estudios de ApS en los continentes de Oceanía, Asia y África, no los expondremos en este trabajo por carecer de documentación que pudiera colaborar a contrastar la escasa información que hemos localizado. Es así que se expondrán los datos de Estados Unidos y Latinoamérica, destacando Argentina por ser uno de los países donde el ApS está muy implicado en la cultura del país, y la situación del ApS en Europa, destacando España, por ser el ámbito desde el que emerge esta investigación:

- La situación del ApS en Estados Unidos
- La situación del ApS en Latinoamérica, destacando Argentina
- La situación del ApS en Europa, destacando España.

3.1.1.1.-El Aprendizaje Servicio en Estados Unidos

Estados Unidos, como se ha señalado, es uno de los países donde el ApS está más generalizado entre las instituciones de Educación Superior. En la actualidad "1.198 Universidades y centros de educación superior, en general, de los 5.750 que hay en Estados Unidos, están asociados a Campus Compact, una red que reúne las instituciones comprometidas con el compromiso cívico, el aprendizaje-servicio y el voluntariado" (Batlle, 2013, p.124). Además 35 Estados han adoptado políticas activas de promoción del ApS, entre ellos Maryland que lo considera un requisito obligatorio para conseguir graduarse en

secundaria. Manzano-Arrondo (2010) aduce algunas razones para todo ello apuntando que, por una parte, EEUU cuenta con más medios que los latinoamericanos, donde el ApS está muy extendido, y también cuenta con una fuerte tradición en la construcción de plataformas, asociaciones, etc. que ayudan a su divulgación e implementación.

El primer caso documentado de un incipiente aprendizaje servicio en Estados Unidos surge alrededor de 1915 (Tapia, 2010), cuando algunas escuelas populares de la región de Appalachia, entre las que se destacaba la Highlander Folk School, de Tennesse, integraron formalmente contenidos de aprendizaje, experiencias de trabajo y servicio a la comunidad con intencionalidad pedagógica.

El uso del término Aprendizaje Servicio (*Service Learning*) fue utilizado por primera vez para designar programas que combinaban el crecimiento educativo con la realización de algunas tareas que cubren necesidades humanas. No obstante, durante esta época, los programas no acababan de encontrar su sitio en las políticas educativas, y se realizaban con un cariz muy paternalista, con relaciones muy poco equitativas entre las partes involucradas y una tendencia a enfocarlos más desde la caridad que desde la integración (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey México, 2011).

En la década de los 80, la política educativa del Gobierno ve en el ApS un buen aliado para su política educativa. Le preocupaban las actitudes de violencia y fracaso escolar de los jóvenes y a partir de las evaluaciones positivas realizadas en escuelas con experiencias de APS, en cuanto a autoestima, motivación y reducción del nivel de fracaso, establecieron recursos para que pudiera implementarse (becas, subvenciones, premios, formación, asociaciones etc.). De esta época se destacan algunos acontecimientos que dan un empuje importante al APS:

- La creación del Centro Nacional de Aprendizaje Servicio para adolescentes (NCSLEA), en 1981, que ofrece recursos a los educadores, elabora una base de datos amplia con los programas que se llevan a cabo, prepara cursos, etc.
- La puesta en marcha en 1983 de la Nacional Youth Leadership (NYLC) que prepara a profesores y educadores de todos los tramos educativos para que puedan llevar a cabo programas educativos que puedan integrar el aprendizaje y el Servicio.
- La creación, en 1985, de la “Campus Compact”. Se trata de una coalición de más de 1.100 presidentes de Universidades y colegios universitarios, representando a más de 1.800.000 estudiantes, dedicado a la promoción del servicio comunitario, el

compromiso cívico y el aprendizaje servicio en educación superior. Una iniciativa que se considera exitosa por la extensión en alza que ha tenido el proyecto desde sus inicios.

Pero será en la siguiente década, la de 1990, donde se sucederán una serie de acontecimientos que serán determinantes para el ApS (Luna, 2010; Tapia, 2010):

- En 1990 el gobierno federal norteamericano creó el programa “Learn & Serve” (Aprende y sirve) que asesora y financia proyectos escolares de aprendizaje servicio en todos los Estados. Este mismo año se publica un manual sobre ApS en el National Society for Internships and Experiencial Education, cuya autora es Jane C. Kendall: “La combinación del aprendizaje-servicio: un manual para la comunidad y el servicio público”.
- En 1992 Maryland se convierte en el primer Estado que exige para la graduación de sus alumnos de secundaria haber realizado prácticas de ApS.
- En 1993-95 se crea una biblioteca virtual sobre ApS, en el Centro Nacional de ApS y el Centro de Estudios para la Paz de la Universidad de Colorado.
- De 1994 a 1999 la Universidad de Monterrey Bay de California exige a sus alumnos haber realizado una experiencia de ApS como condición para su graduación.
- En 1997 se crea en la Corporation for National Service de la Universidad de Minnesota el National Service-Learning Clearinghouse cuya finalidad es promover y profundizar en el ApS (conferencias, investigaciones, libros, artículos, etc.).
- En 2001 tiene lugar la Primera Conferencia Internacional sobre ApS en Berkeley. Se puso el acento en la investigación y el compromiso cívico estudiantil.
- En 2002 se crea la Organización Nacional de los Educadores con Compromiso en la comunidad. Uno de sus objetivos es la promoción del ApS.

Sin embargo, actualmente el ApS ha experimentado una disminución gradual. Según Jim Kielsmeyer, experto en ApS y miembro fundador de la *National Youth Leadership Council* (NYLC) la organización veterana del ApS en Estados Unidos, determina que la causa del descenso se debe a la progresiva disminución de fondos públicos para la promoción del aprendizaje servicio y del distanciamiento entre “*Learn and Service America*”, programa federal proveedor de fondos y recursos, y el Departamento de Educación de Estado Unidos.

Simultáneamente, las prácticas de voluntariado o *community service* han aumentado proporcionalmente. En 1998 representaba un 64% y en 2008 había subido al 68%.

Ante este descenso las organizaciones, como NYLC y diversas Universidades norteamericanas, se han preocupado por demostrar la eficacia del ApS en cuanto a la mejora de los resultados académicos generando una buena cantidad de estudios de impacto en los estudiantes, que por una parte eran muy necesarias y por otra están siendo muy útiles para el ApS

En este sentido, el Departamento de Educación de California realizó una evaluación estatal de aprendizaje servicio durante el curso 2009-10 en la cual se constató que en las escuelas que practicaban ApS, el 88% del estudiantado igualaban o mejoraban la media de nivel académico; el 90% de las clases superaban la media de su distrito escolar en rendimiento académico, y los alumnos lograban un 93% de asistencia al centro durante los proyectos de aprendizaje servicio (Batlle, 2013).

Esta situación actual hace emerger aspectos nuevos que seguramente se podrán analizar en los próximos años, pero sí se puede afirmar que, aun considerando la situación que se ha apuntado, Estados Unidos sigue ocupando los mejores lugares en la práctica del aprendizaje servicio en el mundo.

3.1.1.2.-El Aprendizaje Servicio en Latinoamérica

El profesor Gil Gómez (2012) indica que las primeras expresiones con cierta entidad de ApS en la Universidad se encuentran a finales del siglo XIX y principios del XX en Latinoamérica. Se trata de actividades sociales vinculadas a programas de extensión universitaria y no estaban vinculadas al aprendizaje académico, aunque sin duda su influencia fue decisiva para su implementación curricular en la enseñanza (Gil Gómez, 2012). Asimismo, este autor apunta que México fue de los primeros Estados en utilizar la metodología ApS en la enseñanza universitaria, pues en 1910 cada estudiante debía prestar un servicio social a la comunidad para obtener su titulación.

Como indica Herrero (2012), estas experiencias nacieron y evolucionaron sin tener conocimiento de los marcos teóricos y metodológicos del ApS ni fueron denominadas, en aquel momento, como experiencias de aprendizaje servicio, pero se referencian porque se considera que fueron el germen del futuro ApS.

Si bien como se ha comentado, el ApS se puede utilizar en otros ámbitos además del educativo, es en éste donde se encuentran un mayor número de experiencias. En cada país, no obstante, se han privilegiado unos u otros niveles del sistema educativo, y han sido unos u otros los actores que lo han puesto en marcha. Por ejemplo, en México, Costa Rica y Colombia los pioneros del aprendizaje servicio fueron docentes y estudiantes de las Universidades. En Argentina, Chile, Bolivia y Brasil, así como en República Dominicana, el mayor protagonismo lo tuvieron las escuelas medias. En Uruguay, en cambio, comenzaron por la escuela primaria. Sin embargo, en la actualidad la mayoría de países de Latinoamérica y, especialmente los que hemos referenciado, han introducido el Aprendizaje Servicio en la Universidad (Batlle, 2013).

Cecchi (2006) destaca el nacimiento de proyectos y asociaciones que han contribuido a impulsar su puesta en práctica y la investigación, a través de Jornadas, Premios Presidenciales, Intercambios etc. Entre estos, se encuentran: ANUIES¹³ (México), TECNOLÓGICO DE MONTERREY¹⁴ (México), UNISOL¹⁵ (Brasil), CEBOFIL¹⁶ (Bolivia), OPCION COLOMBIA¹⁷ (Universidad de Colombia), PARTICIPA¹⁸ (Chile), FUNDACIÓN AVINA¹⁹ (Chile), CENTRO DEL VOLUNTARIADO DE URUGUAY²⁰ (Uruguay), FUNDACIÓN SES²¹ (Argentina), y Centro Latinoamericano de Aprendizaje Servicio CLAYSS²² (Argentina).

¹³ <http://www.anuies.mx> Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior al servicio y fortalecimiento de la Educación.

¹⁴ <http://www.itesm.mx> Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Enseñanza e Investigación Superior.

¹⁵ <http://www.unisolbrasil.org.br> Unión de Cooperativas y Emprendedurías de Brasil

¹⁶ <http://www.cebofil.org.bo> Centro Nacional de Voluntariado en Bolivia

¹⁷ <http://opcioncolombia.org> Entidad gremial sin ánimo de lucro de profesionales y universitarios voluntarios.

¹⁸ <http://www.chileparticipa.cl/nosotros> Consultora privada formada por profesionales y expertos voluntarios

¹⁹ <http://www.avina.net> Fundación Avina. La Fundación tiene entre sus objetivos establecer vínculos colaborativos con diferentes organizaciones sociales, empresariales y gubernamentales, dentro y fuera de América Latina con el fin de generar mayor impacto en el desarrollo sostenible.

²⁰ <http://educacionsolidaria.mec.gub.uy/articulo.php> Asociación civil sin ánimo de lucro para contribuir al desarrollo del voluntariado social.

²¹ www.funds.es.org.ar La Fundación SES es una organización social que se dedica a la promoción y al desarrollo de diferentes estrategias para la inclusión de los adolescentes y jóvenes

²² <http://www.clayss.org> Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS).

3.1.1.2.1.-El Aprendizaje Servicio en Argentina

Argentina ha sido el país que ha liderado el APS en Latinoamérica desde el año 1983 en que se inició la primera experiencia (Luna, 2010). La asociación Centro Argentino Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS), constituida en 2002, ha jugado un papel central en la expansión del APS en Argentina²³.

Abundando en este liderazgo, Tapia (2012), su directora,²⁴ señala que actualmente el Ministerio de Educación de la Nación en Argentina cuenta con un registro de 26.400 experiencias de APS, presentadas por más de 15.000 instituciones educativas de todos los niveles.

En 2001, este Ministerio de Educación a través del "Programa Nacional Escuela y Comunidad", ya indicaba que:

La propuesta pedagógica del Aprendizaje Servicio apunta a mejorar la calidad educativa fundada en la práctica participativa y el aporte solidario al desarrollo local. Esto se realiza mediante el servicio solidario desarrollado por los estudiantes destinado a cubrir necesidades reales de una comunidad, planificado institucionalmente de forma integrada con el currículum, en función del aprendizaje de los estudiantes. (Tapia, 2012, p.47).

También colaboró a la expansión del ApS el mandato que dictó la Ley de Educación Nacional Argentina en 2006, al Consejo General de Educación, al indicar que debería garantizar para todas las escuelas (Tapia, 2012, p. 48):

La organización de actividades de voluntariado juvenil y proyectos educativos solidarios, para cooperar en el desarrollo comunitario, en el marco del proyecto educativo institucional” (art. 32), así como “mantener vínculos regulares y sistemáticos en el medio local, desarrollar actividades de extensión, tales como las acciones de aprendizaje servicio, y promover la creación de redes que fortalezcan la cohesión comunitaria e intervengan frente a la diversidad de situaciones que presenten los alumnos y sus familias (art. 123).

²³CLAYSS junto a *National Youth Leadership Council (NYLC)*, creó en el año 2005 la Red Iberoamericana de Aprendizaje Servicio que reúne a más de setenta organismos gubernamentales

²⁴Estos datos están extraídos de las "II Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje Servicio" realizadas en Argentina en el Contexto de la Red Iberoamericana de Aprendizaje Servicio 2012.

En Argentina, podemos afirmar, que hoy el ApS es una estrategia educativa consolidada, tanto en las instituciones educativas como en las políticas educativas del Gobierno (Tapia, 2012). Las diferentes políticas que se han instaurado han sido en ocasiones más proclives al ApS y en otras menos. La asociación CLAYSS, en boca de su directora académica Nieves Tapia (2010), constata que las escuelas argentinas, con más o menos apoyo de las políticas oficiales, no han cesado en el desarrollo de proyectos de aprendizaje servicio ya que lo han considerado un aliado para mejorar las condiciones sociales y económicas de la población. En este sentido manifiesta que, aunque en la actualidad hay apoyo gubernamental, probablemente la sustentabilidad del movimiento del aprendizaje servicio en Argentina se apoya fundamentalmente en la praxis de las escuelas y Universidades, e indica que las instituciones educativas "adoptan el aprendizaje-servicio porque les resulta significativo y motivador a directivos, docentes y estudiantes. Y una vez que el aprendizaje servicio entra dentro de la cultura y prácticas institucionales, les preocupa poco si las autoridades educativas están o no promoviéndolo" (Tapia, M.N., 2004, p.12).

Se puede afirmar que Argentina constituye hoy el principal foco de promoción, ejemplo y síntesis en torno al ApS en castellano (Manzano-Arrondo, 2010), y junto con EEUU es uno de los principales motores del ApS en el mundo.

Furco (2009), uno de los más destacados impulsores del ApS en Estados Unidos, puso en valor el trabajo que se está desarrollando en Latinoamérica y en Argentina en particular, cuando afirmó: "he tenido la oportunidad de viajar a muchos lugares para escuchar y aprender sobre aprendizaje servicio y creo que las experiencias de Argentina y de América latina están entre las mejores del mundo" (p. 27).

No obstante el extraordinariamente impulso del ApS en Argentina, no ha ido al mismo ritmo que el de la investigación en este campo, donde se visibiliza, claramente, una mayor debilidad.

3.1.1.3.-El Aprendizaje Servicio en Europa

En Europa el uso del aprendizaje servicio no se halla tan extendido como en el continente americano, aunque hay experiencias en la mayoría de países europeos e iniciativas en todos los tramos educativos. No obstante, unas de las que más se han documentado, por su repercusión concreta como es el caso de Holanda, son las experiencias realizadas en los ámbitos educativos de secundaria.

En Holanda, para fortalecer las actitudes cívicas y de responsabilidad de la ciudadanía junto con la necesidad de innovar en metodologías participativas, el Gobierno introdujo en 2007 un decreto que obligaba a implantar el aprendizaje servicio en el currículo de Secundaria, aunque ya había establecido diez proyectos piloto en 2003, así como entre 2004 y 2006 ya contaba con financiación pública para experimentar con el ApS. El objetivo era “ayudar a los jóvenes a desarrollar las habilidades necesarias para participar en la sociedad”, recuerda Vonk (2010), desde la organización holandesa MOVISIE, encargada en reconvertir prácticas de voluntariado en aprendizaje servicio. Pero la obligatoriedad del ApS en la enseñanza no se hará efectiva hasta 2011 en que el Estado aportó financiación para ello y subvencionó intermediarios comunitarios, para que los centros de secundaria pudieran desarrollar sus proyectos aprendizaje servicio con éxito. “Es demasiado pronto para evaluar el impacto que ha tenido esta medida en la Educación Secundaria Holandesa, pero se han hecho evidentes el elevado grado de satisfacción de los estudiantes y se han generado muchos proyectos de alta calidad educativa y social” (Batlle, 2013).

En Alemania, la *Lernen durch Engagement* (“aprender a través del compromiso”), es la organización alemana que promueve el aprendizaje-servicio. En este país, el ApS está asociado a la educación informal. “Tiene como finalidad ofrecer espacios de ocio y de utilidad creativa del tiempo libre, así como desarrollar una conciencia cívica en las nuevas generaciones fuera del ámbito escolar” (Luna, 2010, p. 105). Con el tiempo se está viendo un acercamiento del ApS hacia la educación formal

En Gran Bretaña, se encuentran actualmente alrededor de 450 escuelas que sin denominarlo ApS realizan un tipo de experiencias equiparables con el ApS. Por ejemplo, Leicestershire, Nottinhamshire, Devon, Coventry, Walsall, Rochdale, Escocia y País de Gales (Luna, 2010). Alrededor de esta realidad se hallan movimientos y asociaciones que han colaborado a su materialización como la “*Community School/College*”, la “*Open Universities*” y la “*Community Service Volunteers*”, que es una veterana organización británica centrada sobre todo en la promoción del voluntariado.

Igualmente se pueden destacar las experiencias que se están desarrollando en Italia a través de la *Scuola Alta Formazione Educare all'incontro e alla solidarietà* (EIS). Las líneas de trabajo que la Escuela se propone seguir conciernen tanto al campo de la formación como al de la investigación, con un enfoque no solamente académico y limitado al entorno universitario, sino al fomento de la ciudadanía activa.

3.1.1.3.1.-El Aprendizaje Servicio en España

Aunque el descubrimiento del aprendizaje servicio en España es relativamente reciente, ya que se empieza a hablar de él en el 2003-04, se destaca por varias razones: primero, por ser el territorio donde se va a implementar esta investigación; segundo, por tener acceso a la amplia información que está generando; y por último por considerar que en poco tiempo se están abriendo muchos frentes, que confluyen en un estado que algunos denominan de "saludable" con posibilidades de futuro.

Como en otros territorios, donde el ApS ha logrado una buena expansión, han contribuido a ello instituciones políticas y docentes afines al modelo, además de redes nacionales, grupos territoriales de impulso, municipios, personas emprendedoras que han creado blogs específicos sobre el ApS, desarrollado material teórico (libros, artículos, investigaciones) y Tesis Doctorales. A falta de investigaciones que determinen el mapa exacto de esta realidad, se puede hablar de la cronología que ha seguido y de algunos espacios y ámbitos donde se tiene constancia de que se están desarrollando experiencias (Batlle, 2013), como se observa en la figura 3.

A continuación se presentan los ámbitos, grupos territoriales y universidades donde se desarrolla el aprendizaje servicio en España.

Ámbitos:

- En centros educativos de primaria y secundaria.
- En entidades sociales.
- En movimientos juveniles y de educación del tiempo libre.
- En las Universidades.
- En los programas de calificación inicial profesional (PCPI).
- En educación especial.
- En formación para la inserción social de personas adultas en riesgo de exclusión

Grupos territoriales

Actualmente hay en activo 16 grupos impulsores de aprendizaje servicio a lo largo del territorio español, entre los que se encuentra la Comunidad Valenciana, que reúnen a

personas y colectivos, procedentes de diversos sectores educativos y sociales, comprometidos en el desarrollo del aprendizaje servicio a nivel territorial.

Universidades

Algunas Universidades también han percibido en el aprendizaje servicio un potencial útil para la docencia en el nuevo escenario europeo. Ello ha hecho emerger distintas iniciativas como la creación de la “Red Universitaria de aprendizaje servicio” (ApS-U) que reúne profesorado de 40 Universidades españolas, cuya misión es la difusión y desarrollo de proyectos educativos y sociales basados en el aprendizaje servicio, así como contribuir a mejorar el desarrollo, el aprendizaje, la formación y el bienestar de los jóvenes. Para este fin la Red ApS-U ha organizado desde su fundación diversos Congresos Nacionales e Internacionales con ponentes especializados en este ámbito, así como intercambios de experiencias, investigaciones y publicaciones.

Asimismo, la Universitat de València, escenario de este trabajo, a través del Vicerrectorado de Políticas de Formación y Calidad Educativa, y el Servei de Formació Permanent e Innovación Educativa ‘Manuel Sanchis Guarner’, está impulsando el ApS creando redes y ofreciendo formación y acompañamiento al profesorado y al alumnado universitario.

Por los datos que se conocen se aprecia una evolución favorable del ApS, aunque, como indica Batlle (2017), en su blog²⁵, a día de hoy nadie sabe con exactitud cuántas escuelas, Universidades o entidades sociales practican el aprendizaje servicio en España, "es difícil aventurar el alcance de la extensión natural y espontánea que está ocurriendo, como suele pasar con todas las propuestas educativas que son valiosas, pero no obligatorias" (Batlle, 2017).

²⁵<https://roserbatlle.net/>

Eficacia del aprendizaje servicio en dimensiones académicas, personales y sociales clave, y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: una experiencia desde la titulación de Trabajo Social

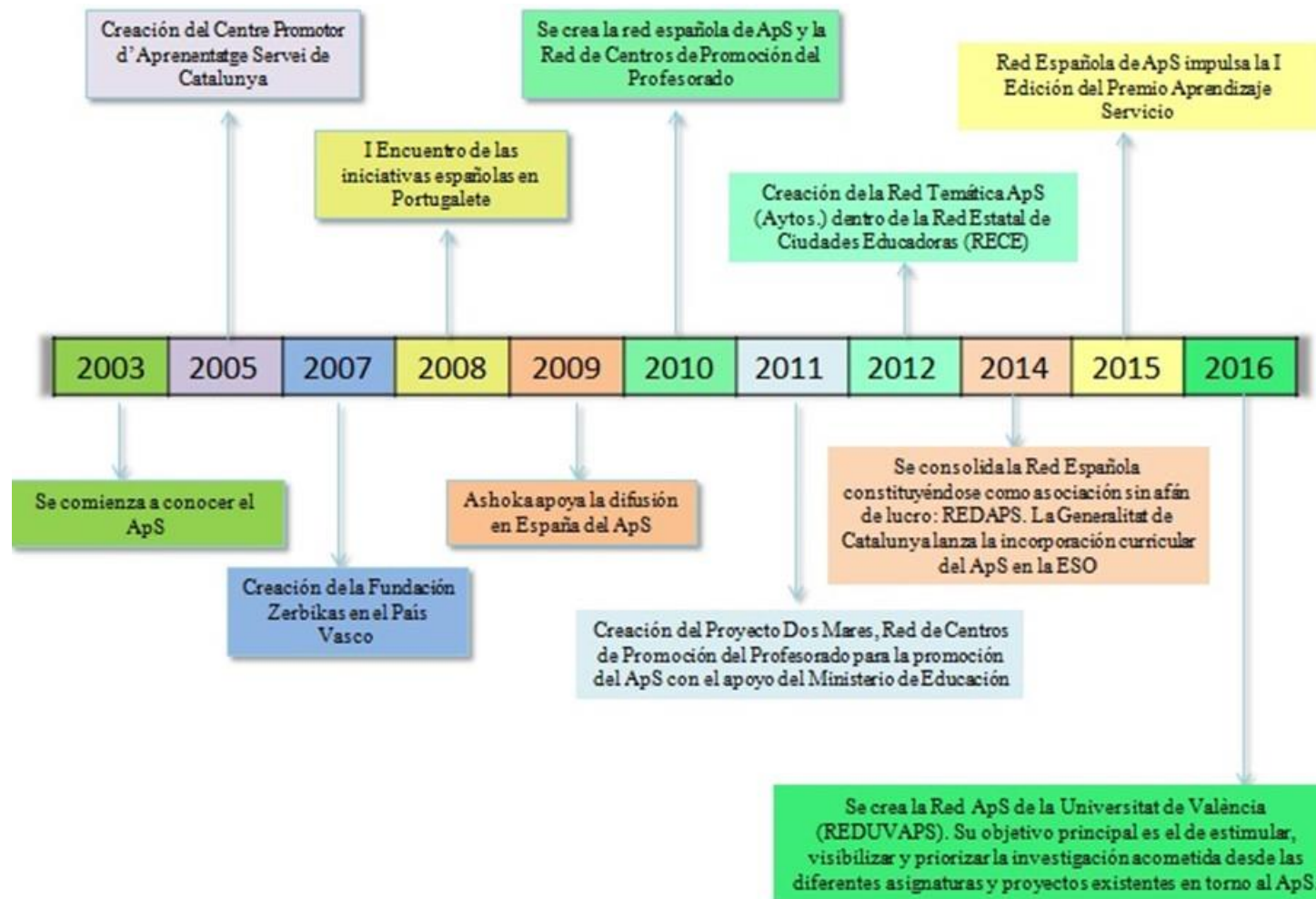


Figura 3. Cronología del ApS en España

Fuente: Elaboración propia

3.1.2.-Hacia una conceptualización de Aprendizaje Servicio

Tras el relato histórico de la implementación e implantación del Aprendizaje Servicio, se procede a la conceptualización del mismo.

Los investigadores e investigadoras y profesionales de la educación advierten de la complejidad y la ambigüedad que encuentran en plantear una definición consensuada y generalizada del ApS. Esta circunstancia se explica por su naturaleza multidimensional y multidisciplinar (Burns, 1998; Furco y Billig, 2002; Sigmon, 1994). Entre ellas inciden especialmente la comprensión particular de los ingredientes esenciales que lo componen: qué se entiende por aprendizaje, qué es el servicio y qué servicio, cuánto de todo ello, cómo se articula y con qué finalidad.

Abundando en el razonamiento, Furco (2011) sostiene que "examinando los folletos de los centros educativos, nos damos cuenta de que hay tantas definiciones de aprendizaje servicio como instituciones en los que éste se emplea" (p. 64). De las múltiples definiciones localizadas en la bibliografía especializada (Aramburuzabala et al 2015a; Centre promotor de Aprentatge-Servei de Catalunya, 2005; Congreso de los Estados Unidos, 1991; Eyler y Giles, 1999; Furco y Billing, 2002; Halsted, 1988; Martínez Martín, 2008; Rifkin, 1996; Silió, 2010; Stanton, 1990; Tapia, 2010), se destacan cuatro de las más utilizadas, pudiéndose ver algunas también importantes en el cuadro 2.

Una de las más conocidas es la que elaboró el Congreso de los Estados Unidos en 1991,

Un método con el cual los estudiantes aprenden y se desarrollan a través de la participación activa de un servicio organizado, que atiende las necesidades de una comunidad, está coordinado con una institución educativa y con la comunidad; contribuye a desarrollar la responsabilidad cívica; valora el currículo académico de los estudiantes, que está integrado, prevé tiempo estructurado para que los estudiantes o participantes reflexionen sobre la experiencia del servicio.

El Dr. Andrew Furco (2002), uno de los mayores referentes del aprendizaje servicio, presenta la siguiente definición:

El aprendizaje servicio pretende comprometer a los individuos en actividades que combinan servicio a la comunidad y aprendizaje académico. Dado que los programas de aprendizaje servicio normalmente están radicados en cursos formales, la actividad de servicio habitualmente se basa en los contenidos del curriculum que se enseñan (p. 25)

También especialistas de renombre internacional, como Jeremy Rifkin (1996), han puesto de manifiesto la importancia del aprendizaje-servicio para una educación adecuada a las demandas del tercer milenio:

El aprendizaje-servicio es un antídoto esencial para el mundo crecientemente aislado de la realidad virtual y simulada que los niños experimentan en la clase y en sus hogares, frente al televisor o a su computadora. Darles a los jóvenes una oportunidad para una participación más profunda en la comunidad los ayuda a desarrollar el sentido de la responsabilidad y solvencia personal, alienta la autoestima y el liderazgo, y, sobre todo, permite que crezcan y florezcan el sentido de creatividad, iniciativa y empatía (p. 33)

En el territorio español una de las definiciones más destacadas es la desarrollada por el “Centre promotor d’Aprentatge Servei de Catalunya”, según la cual:

El aprendizaje servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman trabajando sobre las necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007, p. 20).

Buscando una síntesis en las conceptualizaciones de ApS que se aportan en este trabajo, se advierten dos grandes grupos de definiciones en la manera de concebir el aprendizaje servicio, que sin ser antagónicas tienen características propias que las caracterizan. Por una parte, se encuentran las definiciones en las que sus autores destacan básicamente la esencia propia del ApS: el aprendizaje y el servicio, como beneficiosos para implementar un programa educativo rico, innovador y pedagógico. Por otra parte, están las definiciones que ponen el acento en la base filosófica del ApS, destacando su potencial como una manera de entender el crecimiento humano y un camino experiencial para construir un contexto equitativo y sostenible. Ambos tipos de definiciones se complementan y no existen totalmente ajenas unas de otras. No obstante, se observa que hay experiencias de aprendizaje servicio que se acercan más a las primeras, porque ponen el acento en lo pedagógico, y otras experiencias más a las segundas, porque el acento lo sitúan en la parte más social.

Si bien se ha comentado que cada autor y autora ha dejado su impronta en lo que considera qué es y para que puede utilizarse el ApS, De la Cerda, Graell, Martín, Muñoz y Puig (2009 p. 30) indican que de una u otra forma cada uno de ellos, al definirlo, destacan algunos de los aspectos que son constitutivos del aprendizaje servicio: la *esencia del APS, su*

Eficacia del aprendizaje servicio en dimensiones académicas, personales y sociales clave, y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: una experiencia desde la titulación de Trabajo Social

pedagogía, el trabajo realizado en red y de su finalidad. Estos aspectos presentan las siguientes características:

- ***“La esencia del APS”***. Realizar aprendizajes vinculados al currículum donde se desarrolla, y realizar acciones necesarias en el contexto comunitario
- ***“La pedagogía del APS”***. Colaborar a la participación, al compromiso social, a ser más conscientes, a la adquisición de hábitos para el trabajo, al empoderamiento personal y social.
- ***“El trabajo en red con la comunidad”***. Facilitar la interacción entre la institución escolar y la vida comunitaria.
- ***“La finalidad del APS”***. Favorecer la participación y el compromiso social, empoderar a personas de segmentos considerados vulnerables, obtener mejores resultados académicos, sentir satisfacción por el aprendizaje, mejorar hábitos y actitudes para la vida.

Para Alice Halsted (1988) el aprendizaje-servicio desarrolla habilidades a través del servicio a sus comunidades:

La metodología de enseñanza y aprendizaje a través del cual los jóvenes desarrollan habilidades a través del servicio a sus comunidades. Un buen programa de aprendizaje-servicio les permite a los jóvenes realizar tareas importantes y de responsabilidad en sus comunidades y escuelas; la juventud asume roles significativos y desafiantes en una variedad de lugares, tales como guarderías, museos, actividades extraescolares, proyectos ecológicos, bibliotecas o centros de jubilados. Las actividades en estos lugares pueden incluir lectura a niños, supervisión de niños en edad escolar en lugares de recreación, prestar servicios dando ayuda en tareas escolares, como guías en museos, limpiando y embelleciendo vecindarios o grabando historias orales con los ancianos (p. 23-24).

Para Timothy Stanton (en Kendall, 1990) relaciona el aprendizaje-servicio con la “educación experiencial” y el aprendizaje de valores:

Es una forma de aprendizaje experiencial, una expresión de valores servicio a los demás que determina el objetivo, la naturaleza y el proceso de un intercambio social y educativo entre aprendices (estudiantes) y las personas a los que ellos sirven, y entre los programas de educación experiencial y las organizaciones comunitarias con las que ellos trabajan (p. 23).

Para Bringle and Hatcher (1996) en el contexto del ámbito académico definen el aprendizaje servicio como una experiencia:

en la cual los estudiantes participan en una actividad de servicio organizada que satisface las necesidades de la comunidad identificadas y reflexionan sobre la actividad de servicio de tal manera que logren más comprensión del contenido del curso, una apreciación más amplia de la disciplina, y un mayor sentido de responsabilidad cívica (p. 222)

Para Tapia (2010) el aprendizaje-servicio contribuye a generar emprendimientos productivos sustentables:

El término “aprendizaje-servicio” se utiliza para denominar experiencias o programas específicos, desarrolladas por un grupo particular de jóvenes o adultos, en el contexto de instituciones educativas o de organizaciones sociales. Designa también una propuesta pedagógica y una forma específica de intervención social. (p.26).

Para Batlle (2013) el aprendizaje-servicio se relaciona con la finalidad educativa:

El aprendizaje-servicio es un método de enseñar y de aprender. Consiste en aprender mediante la realización de un servicio a la comunidad. Por tanto, es un instrumento pedagógico, una herramienta para educar mejor. Sin embargo, no solo es un recurso didáctico, ya que responde a una pregunta filosófica de calado más profundo: ¿cuál es la finalidad última de la educación? (p. 16)

Para Aramburuzabala, Cerrillo y Tello (2015a) el aprendizaje-servicio es una herramienta de transformación social:

Un método de enseñanza-aprendizaje innovador y de carácter experiencial que integra el servicio a la comunidad y la reflexión crítica con el aprendizaje académico, el crecimiento personal y la responsabilidad cívica. Se trata de una herramienta poderosa de aprendizaje y de transformación social, que responde al objetivo último de la educación: formar ciudadanos competentes capaces de transformar la sociedad. (p. 85)

Cuadro 2.- Definiciones de Aprendizaje Servicio

Fuente: Elaboración propia

3.1.3.- Características intrínsecas en el Aprendizaje Servicio

El aprendizaje servicio presenta un conjunto de características intrínsecas que aportan más información y profundidad a su concepción. Se trata de posibilidades a las que hay que tender a modo de ideal educativo, aunque no implica que todas las experiencias con aprendizaje servicio, realizadas en cualquier momento y situación, cumplan plenamente con todas estas características (Puig et al., 2006).

Lucas y Martínez Odria (2012), reformulando trabajos de diferentes autores y autoras señalan los principios y elementos pedagógicos que se le atribuyen al ApS:

- Es un proyecto educativo con utilidad social, con un enfoque de responsabilidad social.

El aprendizaje entendido como la adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes es uno de los ejes centrales del ApS. Se aprende en el aula y en el servicio que se realiza. Estos dos saberes conectados y enriquecidos con la supervisión de una persona experta, a través de la metodología ApS, contribuye a la mejora del contexto social y al desarrollo integral de quienes lo desarrollan. El proceso de diálogo, de escucha recíproca, de empatía entre los y las participantes en la experiencia, favorece esta integralidad y se materializa en la realización del servicio, la adquisición de conocimientos teóricos y el desarrollo de actitudes de compromiso ciudadano y solidario que dan lugar a diversas competencias que desarrollamos en este trabajo.

- Es un método para la educación formal y no formal

Por su naturaleza pedagógica y social (aprendizaje y servicio), el ApS se puede utilizar en diferentes ámbitos, en todos los niveles educativos de la educación formal y no formal, y en instituciones con características y objetivos diversos. Es así que puede ser un modo de enfocar la docencia en la Universidad²⁶(Gil, 2012); de trabajar con usuarios vulnerables en una ONG²⁷(INTERED, 2012); de trabajar con personas con

²⁶ El profesor Dr. Jesús Gil Gómez docente en la Universidad Jaume I de Castellón (UJI), aplica el Aprendizaje Servicio en las clases que imparte en la Facultad de Magisterio

²⁷ Esta ONG impulsa proyectos en contextos de exclusión social y desarrollo. www.intered.org/

Eficacia del aprendizaje servicio en dimensiones académicas, personales y sociales clave, y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: una experiencia desde la titulación de Trabajo Social

diversidad funcional intelectual en una residencia ²⁸(DOWN Lleida, 2010); o de implementar el voluntariado en una organización ²⁹ (Martínez Odria, 2005).

- Constituye un servicio para aprender y colaborar en un marco de reciprocidad

El concepto de *aprendizaje* que maneja el aprendizaje servicio, no es únicamente el del conocimiento académico que se produce en los centros especializados, “*los que saben*”, y que divulga hacia otros, “*los que no saben*”. Parte del principio de que “en las comunidades hay muchos saberes producidos desde fuera de la educación formal: saberes ancestrales y saberes populares que entran en diálogo con el conocimiento científico enriqueciéndolo” (Ministerio de Educación de la Nación, en Buenos Aires, 2012, p.14). De la misma manera la realización de un *servicio*, como respuesta a necesidades sentidas de la sociedad, además de permitir aplicar conocimientos adquiridos, formular interrogantes intelectuales y cívicos y ser fuente de experiencia, posibilita un espacio de colaboración donde todas las partes reciben y ofrecen algo de valor (Puig Rovira y Palos, 2006). Como indica Tapia (2012)³⁰, en la raíz del aprendizaje servicio hay una convicción: nadie es demasiado pequeño, ni demasiado pobre para no tener algo que ofrecer a la comunidad.

- Es un proceso de adquisición de conocimientos y competencias para la vida

Como indica Bermeosolo (2007), "el aprendizaje no es una variable observable, sino más bien el comprobar que frente a una situación o estímulo, el individuo responde o se comporta" (p.149). Es así que el ApS, al desarrollar una parte del aprendizaje en contacto con algún aspecto de la realidad para mejorarla, hace emerger una serie de emociones, actitudes, destrezas que complementa y afianza la enseñanza teórica recibida. En Martínez, Martínez, Alonso y Gezuraga (2013), haciendo una síntesis de los principales resultados obtenidos en investigaciones consultadas evidencian que la participación activa en proyectos de ApS permite desarrollar en el alumnado: Un aprendizaje más profundo y significativo, competencias profesionales

²⁸ La Asociación Down Lleida utiliza la metodología ApS por reconocer que favorece, a través del servicio, la participación social en personas con discapacidad intelectual. <http://bit.ly/2ezG174>

²⁹ La profesora Dra. Aránzazu Martínez Odria actualmente Responsable de la Unidad de Innovación Docente de la Universidad San Jorge de Zaragoza, realizó la primera Tesis sobre ApS en España en 2005 que versaba sobre cómo implementar el voluntariado con perspectiva ApS en una Asociación

³⁰ Expresión en el marco de la Conferencia inaugural que realizó Nieves Tapia en el "Encuentro estatal de aprendizaje servicio" celebrado en Barcelona en el 2012.

Eficacia del aprendizaje servicio en dimensiones académicas, personales y sociales clave, y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: una experiencia desde la titulación de Trabajo Social

y cívicas, habilidades personales, sociales y cívica, mejor autoestima y conocimiento de sí mismo, mayor responsabilidad social y un alto grado de satisfacción.

- *Se trata de un método de educación basado en la experiencia, la participación y la reflexión.*

El ApS es una actividad experiencial compleja como resultado de articular en un mismo proyecto dos de sus elementos substanciales: el aprendizaje y un servicio a la comunidad, sea persona individual o colectiva, que percibe necesario. Ello requiere a los participantes una diversidad de tareas, con sentido social, que les permite activar distintas competencias que estimulan la motivación hacia la actividad en su conjunto (Puig et al. 2015). Desde el principio se requiere la participación de los agentes implicados en el proceso, es decir de las personas que viven y sienten la situación de necesidad, carencia, debilidad o problema y de los que quieren colaborar en aminorarla. Se puede inferir que la participación es consubstancial a la experiencia.

La participación que ofrece el ApS está alentada por la reflexión desde el inicio del proyecto, ya que se participa formando parte activa en todas las fases del trabajo y estableciendo espacios para analizar los conocimientos adquiridos y el servicio realizado. La reflexión permite superar dos riesgos básicos: el activismo en el servicio y el academicismo en el aprendizaje.

La reflexión supone un ejercicio de auto-observación para fijarse y poner la atención en lo que se hace y en lo que se aprende. Y, a la vez, permite analizar las motivaciones que hay detrás de los aprendizajes adquiridos y de las tareas realizadas, a quién sirven, qué se pretendía inicialmente, qué se está consiguiendo (Puig et al. 2015, p. 55).

- *Requiere un trabajo en red*

El APS proyecta una imagen formada por una malla educativa de instituciones e influencias (Puig J.M. y Palos, 2006). Para ello potencia el trabajo en redes y las interacciones. Se pueden tejer tantas redes como experiencias. Son algunos ejemplos de ellas, la red formada por estudiantes, institución escolar, organización social y usuarios. Por ejemplo la Red Conecta³¹; la constituida por la Facultad de Filosofía y Ciencias de la

³¹Red de telecentros de base social en el territorio español que tiene como finalidad fomentar la inclusión social de todas las personas utilizando las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Red Conecta se

Educación de la Universidad del País Vasco³², el alumnado de Educación Social de la misma institución, ASPACE-Gipuzkoa y algunos usuarios de la propia institución; o la formada por la Universitat Pompeu Fabra³³ y las Facultades de Ciencias Económicas y Empresariales y la Facultad de Comunicación, y usuarios vulnerables necesitados de información respecto a implementar proyectos viables a través de microcréditos.

Para la consistencia de todos estos atributos tiene una influencia determinante la relación dialógica que se establece entre los participantes de la experiencia, un diálogo desde la horizontalidad tal como lo desarrolla Freire (1990, citado en Arandia, Alonso-Olea y Martínez-Domínguez, 2010, p. 314).

Trabajar en diálogo supone generar un proceso interactivo e intersubjetivo mediado por el lenguaje que se realiza desde una posición de horizontalidad. En él, la validez de las intervenciones se encuentra en relación directa con la capacidad argumentativa de las personas que interactúan, y no con las posiciones de poder que éstas puedan ocupar. El diálogo se produce entre sujetos de conocimiento que se ubican en una situación educativa entendida como acto de conocimiento (no de memorización ni de transmisión sino de problematización de la realidad que conduce a un análisis y reajuste del conocimiento).

En la siguiente figura (Luna, 2010), se observa la red formada por el centro educativo y la comunidad, así como sus efectos a través de la interacción mediadora que establece el ApS. En este sentido se afirma que su aplicabilidad ofrece sentido educativo y social, hace una aportación al currículo y mejora la calidad de los servicios.

dirige a la población en general, pero en especial a jóvenes de 13 a 30 años, mujeres con dificultades de acceso al mundo laboral, desempleados de larga duración y personas con dificultades de inserción social.

³² La Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad del País Vasco trabaja con la Asociación ASPACE la realización de proyectos de ayuda directa a personas que la necesitan

³³ La Universidad del País Vasco y las Facultades de Economía y Comunicación de la propia Universidad junto a estudiantes de estas titulaciones y usuarios vulnerables realizan una experiencia de formación en emprendeduría y asesoramiento para la realización de proyectos viables financiados con microcréditos como una alternativa para la integración de personas en riesgo de exclusión social.

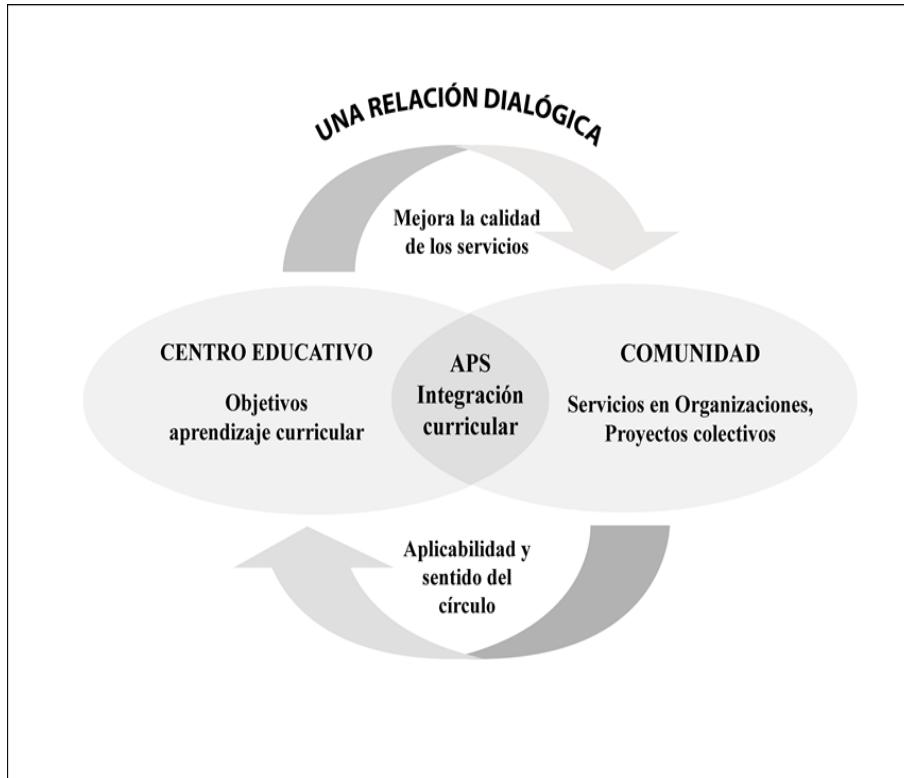


Figura 4: La relación dialógica del ApS, el centro educativo y la comunidad.

Fuente: Luna (2010, p. 93)

3.1.4.- El Aprendizaje Servicio y otras prácticas comunitarias

El aprendizaje servicio colinda con otras prácticas comunitarias, que aun presentando similitudes, se diferencian del aprendizaje servicio.

No siempre es sencillo diferenciar la aplicación práctica de aprendizaje servicio, en sentido estricto, de otras prácticas de intervención comunitaria con las que mantiene puntos en común y diferencias concretas, en ocasiones, difíciles de apreciar. A ello contribuye la variedad de acepciones³⁴ y representaciones que se han desarrollado en el ApS desde sus inicios que, al igual que han contribuido a su expansión, también han dificultado la comprensión de sus aportaciones y beneficios frente a otras aproximaciones educativas y/o sociales.

³⁴ Tapia (2006, en el contexto latinoamericano encuentra las siguientes: Trabajo comunal universitario, voluntariado educativo, proyectos de acción y extensión, proyectos de intervención socio-comunitaria, extensión co-curricular, práctica pre-profesional comunitaria. También Martínez Odria llegó a contabilizar hasta 147 términos diferentes en el contexto norteamericano. Son algunos de los más utilizados: Community-based research, Strategic Academically-based community and scholarly service, Community Action Learning (Luna, 2010).

Investigando acerca de las diferencias del ApS con otras prácticas experienciales afines como el voluntariado, el servicio comunitario, el trabajo de campo y las prácticas externas, Sigmon (1994) concluye que la diferencia estriba en que en el aprendizaje servicio hay un equilibrio entre los objetivos del aprendizaje y el resultado del servicio. Para ello proporciona un esquema comparativo que resulta útil para observar esta diferenciación que se presenta en la tabla 11.

Tabla 11.- Una tipología de Servicio y Aprendizaje (Sigmon, 1994)

APRENDIZAJE – servicio	Prima el objetivo educativo; el servicio es secundario
Aprendizaje – SERVICIO	Priman los resultados de servicio; los objetivos educativos son secundarios.
Aprendizaje-servicio	Los objetivos de servicio y educativos están completamente separados.
APRENDIZAJE-SERVICIO	Los objetivos educativos y de servicio son igual de importantes y se refuerzan mutuamente para todos los participantes.

Fuente: Furco, 2011

Abundando en este razonamiento se consideran muy reconocidos en el universo ApS los “Cuadrantes del aprendizaje servicio” desarrollados por la Universidad de Stanford (1996), donde se presenta una agrupación de estas cuatro categorías de actividades experienciales y su aproximación o lejanía con el aprendizaje servicio –ver figura 5-.



Figura 5: Clasificación de acciones en el contexto comunitario.

Fuente: Service Learning Quadrants. (Service-Learning 2000 Center, 1996)

El eje vertical de la figura refiere a la menor o mayor calidad del servicio que se realiza en la actividad, y el eje horizontal indica la menor o mayor integración de los aprendizajes académicos formales o de contenidos educativos intencionados con la actividad de servicio desarrollada.

En función de estos ejes quedan delimitados los cuadrantes, que permiten diferenciar cuatro tipos de experiencias educativas y/o sociales que colindan con el aprendizaje servicio:

- ***Servicio comunitario institucional o voluntariado***

Son actividades articuladas con el proyecto institucional cuyo acento reside en la solidaridad. En lo que se refiere al aprendizaje, si bien el servicio comunitario resulta una estrategia efectiva de formación en valores, de desarrollo de actitudes pro-sociales y formación para la ciudadanía, no siempre se integran o se hacen explícitos en los servicios desde donde emerge.

En este sentido la acción voluntaria no tiene como objeto prioritario ampliar conocimientos, sino más bien satisfacer necesidades.

Inicialmente el voluntariado, siguiendo los cuadrantes de Stanford, podemos indicar que contiene mucho servicio y poco aprendizaje, a no ser que la perspectiva metodológica de abordaje del Centro o institución desde donde emerja, sea la de aprendizaje servicio. Si fuera así tendríamos un voluntariado que utiliza la metodología de aprendizaje servicio.

- ***Las prácticas y los trabajos de campo***

Son actividades que involucran al estudiantado o personas integrantes de una institución con la realidad de una comunidad, pero considerada exclusivamente como objeto de estudio.

Tiene semejanzas con el ApS en cuanto que se desarrolla en contextos reales, pero difiere de él en su finalidad, ya que se involucra en procesos reales, pero no se propone modificarlos o acompañarlos.

Siguiendo los cuadrantes de Stanford las prácticas externas y los trabajos de campo tienen mucho de aprendizaje y poco de servicio.

- ***Las iniciativas solidarias puntuales***

Son actividades que se definen por su intencionalidad solidaria. Son en general actividades ocasionales no planificadas institucionalmente, que se orientan a atender una necesidad puntual con escasa articulación con el aprendizaje.

En los cuadrantes de Stanford las iniciativas solidarias asistemáticas se catalogan como de poco servicio y poco aprendizaje.

- ***El Aprendizaje- Servicio***

Son actividades que implican simultáneamente el desarrollo de servicio y aprendizaje estableciendo una interacción simbiótica en el que ambos aspectos, el aprendizaje y el servicio, resultan reforzados. Malacrida (2012) indica que “se podría decir que en este diálogo con la comunidad se genera, sinérgicamente, mayor calidad académica y mayor compromiso social” (p. 27).

En este caso los cuadrantes de Stanford sitúan al aprendizaje servicio como una actividad con los niveles más altos de compromiso y de aprendizaje.

Complementando las definiciones de cada uno de los cuadrantes resulta clarificadora la siguiente tabla en la que podemos ver con más detalle las diferencias establecidas entre las prácticas y los trabajos de Campo, los Servicios Comunitarios asistemáticos y el Aprendizaje Servicio.

Tabla 12.- Diferencias entre tres tipos de programas de servicio

	Pasantías/Trabajos de Campo	Servicio comunitario (asistemático)	Aprendizaje-servicio
Destinatario primario	Estudiante (Proveedor)	Comunidad (Receptor)	Receptor Y Proveedor
Foco principal	Aprendizaje	Servicio	Aprendizaje Y servicio
Objetivos educativos	Desarrollo profesional Aprendizaje académico	Formación personal ética y ciudadana	Aprendizaje académico Formación personal ética y ciudadana
Integración curricular	Actividad curricular o complementaria	Periférica o nula	Integrada
Tipo de actividad	Basada en la actividad productiva	Basada en una problemática social	Basada en contenidos académicos y problemática social

Fuente: Elaborado por Furco y Billing (2002) y adaptado por Tapia (2006, p.15)

3.1.5.- Las transiciones hacia el Aprendizaje Servicio

El aprendizaje servicio “no es un invento es un descubrimiento” (Batlle 2013, p. 20). De manera que, aunque algunos proyectos de aprendizaje servicio surgen de manera intencionada y planificada desde su origen como tales, “la experiencia muestra que muchas de las experiencias más exitosas han surgido a través de procesos de transición a partir de la tradición y cultura de la propia organización educativa y/o social” (Tapia, 2011, p. 18).

Es así que una actividad solidaria asistemática, al igual que de voluntariado, de prácticas externas o de trabajos de campo, se puede transformar en aprendizaje servicio atendiendo a los aspectos necesarios para ser considerada como tal. A continuación, apuntamos algunas de las transiciones posibles siguiendo a grandes rasgos el razonamiento que expone Tapia (2011).

- **La transición del aprendizaje tradicional al aprendizaje servicio**

La transición del aprendizaje tradicional al aprendizaje servicio se produce cuando los conocimientos que se van a impartir se quieren orientar al servicio de alguna necesidad real de la comunidad. Los conocimientos son concretos, falta articularlos en un único proyecto y planificarlos junto con el servicio de una manera integrada. En ocasiones en los centros se suele hacer lo uno y lo otro por separado. Si se quiere realizar esta transición, se trata de aprovechar lo que se viene haciendo, pero desde la perspectiva metodológica del ApS.

- **La transición de las iniciativas solidarias asistemáticas u ocasionales a un servicio solidario institucionalizado**

Otra transición posible es la que va de la realización de actividades puntuales, realizadas esporádicamente tales como campañas, jornadas, etc., a la institucionalización de las mismas, entendiendo por institucionalización aquellas que logran formar parte de la identidad o cultura institucional y que permiten poder ser sustentables en el tiempo por el compromiso y/o empeño de docentes, de directivos, o de políticas institucionales.

En las Universidades hay iniciativas solidarias institucionalizadas, que abren camino a metodologías docentes participativas, como es el caso del aprendizaje servicio. En este sentido, por ejemplo, en la Universitat de València y en concreto en el departamento de Derecho Constitucional, se ofrece curso a curso, la posibilidad de realizar una acción solidaria entroncada con la materia de estudio, consistente en colaborar con la Campaña CIES NO, elaborando materiales para la “Comisión de acompañamiento a internos” de dicha Campaña. No la llaman aprendizaje servicio a esta experiencia, pero, a nuestro

entender, con los ajustes precisos, es tal cual una experiencia de aprendizaje servicio a partir de una iniciativa solidaria.

- **La transición del servicio al Aprendizaje Servicio**

La transición del servicio solidario al aprendizaje servicio aparece como la más simple de realizar, en el sentido de que se cuenta con la parte más compleja y con menos tradición: salir del aula y organizar el proyecto solidario. Lo que faltará es diseñar o fortalecer las articulaciones entre la actividad que se realiza en la comunidad y los contenidos que se aprenden en el aula. Tal como indica Tapia (2011):

En algunas ocasiones, lo único que se requiere para efectuar esta transición es que algún docente decida aprovechar la motivación de los estudiantes involucrados en el proyecto de servicio para enriquecer su clase, o que esté dispuesto a colaborar con la experiencia solidaria articulando contenidos de su materia con la temática del proyecto(p.19).

3.2.-El Aprendizaje Servicio: Algo más que una metodología

El ApS ¿es un método?, ¿es una metodología?, ¿es una filosofía?, ¿es un programa?, ¿es un enfoque pedagógico?, ¿es una perspectiva educativa?, ¿es un modelo pedagógico? Si analizamos cada uno de estos conceptos podemos concluir que no le son ajenos al ApS, más bien que coexisten juntos en él. Será más uno u otro de ellos, en relación al objeto que tenga su utilización. Nosotros, aunque en este trabajo destacamos especialmente su faceta metodológica, queremos sustentar otro modo de concebirlo ya que también lo percibimos como un modelo de intervención socioeducativa.

El término "modelo" tiene diferentes acepciones. En el ámbito científico es una construcción simplificada y esquemática de la realidad, que surge de una teoría y, como tal, puede ser contrastada empíricamente en la práctica.

Su utilización en las Ciencias Sociales se inicia en 1942 con las primeras aplicaciones de la denominada "investigación operacional,"y su mayor aplicación se ha dado en la economía, para representar de una manera simplificada, pero completa, la evolución económica de una sociedad y las relaciones existentes entre las magnitudes económicas (Escartín, 1998, p.134).

El conceptualizar el aprendizaje servicio, también, como un Modelo de Intervención puede ser muy útil para la práctica del Trabajo Social, disciplina desde donde surge el presente trabajo. El usuario tipo con el que actúa el Trabajo Social es una persona que está sufriendo dificultades, tiene problemas, padece situaciones injustas, vive en situación de precariedad, personas y colectivos vulnerables, a los que, habitualmente, se tiende a convertir en subsidiarios permanentes; en beneficiarios de la ayuda de otros.

En este sentido, todas las sociedades, marcan unas directrices para determinar quién es más o menos vulnerable en relación a la mayor o menor cercanía con lo que identifica como “normalidad”. Cuando a una persona se la ubica en el lado de la "no normalidad" sea ésta física, psíquica, sensorial o social, ya no se espera demasiado de ella y se generan recursos en relación a esta vulnerabilidad diagnosticada, la mayoría desde la perspectiva del déficit, llegando a poder cumplirse la profecía anunciada: *no se espera nada de mí, no doy nada*.

El trabajar con este "modelo de intervención" implica prescindir de ubicaciones estigmatizadoras y confiar en que cada persona puede hacer su aportación para contribuir al bien común. De esta manera, colectivos diagnosticados como receptores habituales de las ayudas de otros se convierten en actores y emisores de proyectos de mejora de la comunidad.

También observamos que la palabra modelo es más amplia que la palabra metodología, ya que incluye en un todo un marco conceptual y también epistemológico. Es decir, el modelo comprende elementos teóricos que lo sustentan, elementos metodológicos de abordaje, y elementos filosóficos e ideológicos que cuentan con unos valores implícitos (De la Red, 1993). Estos tres dinamismos los apreciamos en el ApS y exponemos en este apartado en los siguientes cuatro epígrafes.

3.2.1.-Algunos fundamentos teóricos del Aprendizaje Servicio

Los postulados teóricos que sustentan y dan fundamento al Aprendizaje Servicio no se pueden atribuir a un único autor (Campo, 2014). La diversidad de escenarios en los que puede intervenir el ApS, de ideas que lo sustentan y de maneras de concebirlo, corrobora el que tenga una base teórica amplia y compleja. Es por ello que se ha optado por destacar algunas de sus referencias fundamentales relacionadas, a nuestro entender, con el objeto de la investigación:

- ***El aprendizaje experiencial***

“El Aprendizaje Experiencial”, formulado por el filósofo, pedagogo y psicólogo norteamericano John Dewey (1859-1952) se considera que es uno de los fundamentos básicos del ApS.

Dewey desarrolló una filosofía que aboga por la unidad entre la teoría y la práctica, unidad que demostraba en su propio quehacer de intelectual y militante político. Su pensamiento se basaba en la convicción moral de que “democracia es libertad”, por lo que dedicó toda su vida a elaborar una argumentación filosófica para fundamentar esta convicción, y a militar para llevarla a la práctica.

El aprendizaje experiencial desarrollado posteriormente por autores de referencia como Kolb (1984), y sustentado por investigadores como Chisholm (2008), Itin (1999), Raelin (2000) o Ballantyne y Packer (2002), parte de que el conocimiento se crea a través de la transformación provocada por la experiencia. Su filosofía educativa se basa en la relación que existe entre el conocimiento y la acción, lo que denomina “principio del aprender haciendo”.

La profesora Marta Romero³⁵ (2010) recuerda que la necesidad de promover este enfoque queda reflejada en el memorándum sobre aprendizaje a lo largo de toda la vida, elaborado en el año 2000 por la Comisión Europea, *A Memorandum on Lifelong Learning*. La capacidad de aprender a aprender exige la habilidad para aprovechar todos nuestros sentidos (vista, oído, olfato, tacto, gusto) y nuestra interacción con el medio, para construir conocimiento. Esta habilidad se maximiza si sabemos emplear el potencial de todos los estímulos físicos que recibimos, junto con nuestra inteligencia matemática y lingüística, para aprender. Desde esa perspectiva, diferentes autores y autoras defienden el valor del aprendizaje experiencial para promover la capacidad de aprender a aprender.

El aprendizaje y la experiencia son insoslayables al ApS. A través de una situación que requiere ser cambiada, el estudiantado o persona que efectúa el servicio articula un proceso de vivencia, práctica, procesamiento y reflexión que le lleva a la adquisición y/o refuerzo de competencias útiles para el trabajo y para la vida en general.

³⁵Marta Romero Ariza es profesora e investigadora del Área de Didáctica de las Ciencias Experimentales en la Universidad de Jaén.

- ***El Aprendizaje Significativo***

Con perfil constructivista, destacamos el “Aprendizaje significativo” cuyo máximo representante es David Ausubel (1918-2008), psicólogo estadounidense que junto a Joseph Novak y Helen Hanesian postularon esta teoría en la Universidad de Cornell.

Siguiendo los trabajos de Román y Díez³⁶ (1989), aprender significativamente supone modificar los esquemas de conocimiento que se posee; si la tarea o la información que se propone está excesivamente alejada de los referentes que uno mismo ostenta, no conseguirá conectar con los conocimientos previos y consecuentemente no supondrá ninguna modificación a los esquemas de conocimiento. Si la tarea o información que se plantea es por el contrario excesivamente familiar se resolverá de una manera automática, sin que suponga un nuevo aprendizaje.

Ausubel (1968) plantea que el aprendizaje depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, entendiendo por estructura cognitiva al conjunto de conceptos e ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización. Lo crucial, pues, no es cómo se presenta la información, que puede ser utilizando el planteamiento didáctico o metodológico que se considere, sino como la nueva información se integra en la estructura de conocimiento existente.

El ApS al interrelacionar la teoría con la práctica a partir de una necesidad real, establece un flujo natural de información y vivencias enriquecido por la reflexión crítica y constante a lo largo de todo el proceso. Esta reflexión facilita el anclaje de nuevas ideas y conocimientos, y establece relaciones entre lo que ya se conoce y lo nuevo por conocer. Todo ello contribuye a construir aprendizajes realmente significativos.

- ***El Capital Social***

La teoría del capital social se inicia a través de las investigaciones realizadas por Robert Putnam³⁷(1993), sobre el proceso de descentralización de la administración gubernamental

³⁶Martiniano López Román y Eloísa Díez López son profesores e investigadores del Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad Complutense de Madrid.

³⁷Robert Putnam es politólogo, especialista en estudios comparativos, y es a partir de una investigación sobre los factores que determinan los resultados "democráticos" de las sociedades cuando introduce la noción de capital social. El auge del concepto parte de una reacción al pensamiento económico clásico y neoclásico que ha concebido a la sociedad como un conjunto de individuos independientes, con objetivos particulares que dan lugar a la competencia del mercado. Este concepto introduce la idea de que a través de la cooperación mutua se

que se llevó a cabo en Italia a partir de 1970. Éste observó como los nuevos gobiernos regionales del norte tuvieron mucho más éxito que las regiones del sur, demostrando una mejor y mayor capacidad para la administración y gerencia efectiva de sus gobiernos. Las razones aducidas se correspondían con que los gobiernos del norte operaban sobre la base de un patrón caracterizado fundamentalmente por una marcada tendencia a construir relaciones horizontales con los actores sociales que participaban en la sociedad, donde las cuotas de responsabilidad y participación eran repartidas de forma bastante equitativa entre los diferentes actores sociales. Por el contrario, los gobiernos del sur estaban fuertemente determinados por relaciones verticales, en las cuales la participación de los gobiernos locales y de los distintos actores sociales estaba supeditada a los mandamientos y favores de pequeños grupos con poderes importantes en la sociedad. El resultado de sus investigaciones le llevó a formular una definición de lo que denominó "capital social". Es así que entiende que se genera capital social cuando "las características de la organización social, tales como las redes, las normas y la confianza, facilitan la coordinación y la cooperación para un beneficio mutuo" (Putnam 1995, p. 67). En el mismo sentido demostró, a partir de correlaciones, que un elevado stock de capital social está siempre asociado a mejores resultados sociales, políticos y económicos.

La idea central del capital social formulada por Putnam es sencilla: "las redes sociales son muy importantes dado que poseen valor para quienes se hallan en ellas. El desarrollo de una región está directamente asociado a la forma de organización social y relaciones cívicas que experimenta ese entorno" (Urteaga, 2013, p. 57).

Las ideas de Putnam, con sus seguidores y detractores, han colaborado al entendimiento del desempeño de las instituciones democráticas. Instituciones como el Banco Mundial, en su Informe sobre desarrollo Mundial de 1997, insiste en la importancia que tiene el capital social y la organización de los sectores sociales para el crecimiento económico, e indica:

El capital y la cohesión social son factores cruciales para aliviar la pobreza y lograr el desarrollo humano y económico sostenible. En los proyectos y programas para reducir la vulnerabilidad de las personas y familias un objeto central de análisis radica en ver la falta de organización o vertebración social, así como en la creación

pueden conseguir objetivos difícilmente alcanzables desde planteamientos individualistas (Alberdi y Pérez Armiño, 2000).

Eficacia del aprendizaje servicio en dimensiones académicas, personales y sociales clave, y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: una experiencia desde la titulación de Trabajo Social

de redes familiares y sociales. Igualmente, recomienda que promuevan formas “deseables” de capital social mediante el apoyo a las ONG y los gobiernos locales (Alberdi y Pérez Armíño, 2006).

En este sentido el ApS colabora a generar “capital social” a las personas participantes de la experiencia, ya que lanza redes que propician interacciones y puede contribuir, en un plazo más o menos corto, a ampliar el tejido social de una comunidad, entendiendo como tal la calle, una escuela, una asociación, etc.

- **Las capacidades**

Del mismo modo, se evidencia que en el sustrato del ApS está también el concepto de “**capacidades**” que desarrolla la filósofa neoyorkina Martha C. Nussbaum³⁸ (2012) galardonada en nuestro país por el Premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales 2012.

Nussbaum elabora su teoría de las capacidades a partir de los trabajos del economista y filósofo bengalí Amartya Kumar Sen³⁹. El enfoque de Sen se sustenta sobre una concepción de la persona a la que le son propias, desde su nacimiento, ciertas capacidades. Estas son entendidas como las aptitudes o fortalezas que permiten el desarrollo de sus vidas en los diferentes ámbitos. Es decir, a todo ser humano le pertenecen ciertas potencialidades que ha de poder desarrollar en la sociedad en la que vive. Sólo realizándolas los individuos pueden llevar una vida plena y satisfactoria. Se concibe, por tanto, que todas las capacidades son únicas y necesarias para poder llevar una vida digna.

Preocupada por la cuestión Martha Nussbaum recoge la idea de las capacidades de Sen y desarrolla su propio enfoque. Nussbaum concibe la naturaleza como un todo y, por ello mismo, promueve la idea de que hay algo en común que caracteriza a todos los seres vivos: el

³⁸Martha Nussbaum es una de las filósofas contemporáneas más relevantes e internacionalmente reconocidas. Su actividad se centra, básicamente, en cuatro ámbitos: la recuperación de la ética antigua y su valor en nuestros días; el estudio de las emociones; la teoría de la justicia y sus implicaciones en el mundo de hoy (trabajos que, en muchas ocasiones, ha realizado junto con el Premio Nobel de Economía Amartya Sen), y por último, pero no menos importante, la teoría feminista y la superación de las desigualdades por cuestiones de sexo, raza o procedencia social.

³⁹Amartya Sen, ha contribuido de diversas maneras a la ciencia económica y en concreto a la economía del bienestar. Obtuvo el Premio Nobel de Economía en 1998. La Fundación Nobel decía en su reconocimiento: "Sen ha recuperado el componente ético en la discusión de problemas económicos vitales". Sen ha sido nombrado Doctor Honoris causa por más de treinta Universidades, uno de ellos se lo otorgó la Universidad de Valencia en 1995.

hecho de que todos están dotados de ciertas capacidades que, potenciándolas, permiten la realización de cada ser (Martín Blanco, 2012).

Nussbaum acoge esta idea bajo el concepto de florecimiento; es la realización de las actividades vitales lo que la filósofa entiende por florecer. En este sentido, sólo una vida que pueda actualizar sus capacidades – esto es, que pueda florecer-, será una vida plena, satisfactoria y feliz. Desde esta perspectiva, se juzga como algo no solo moralmente malo, sino también como algo injusto, el hecho de que a una criatura viva, dotada de ciertas capacidades innatas para actualizar determinadas funciones valoradas como importantes y buenas, no se le permita poder realizarlas.

Por consiguiente, si una vida floreciente es una vida plena y feliz, aquella vida que no pueda desarrollar sus actividades vitales será una vida no-plena, no-feliz, no-digna de ser vivida.

Ella y sus colegas parten de una pregunta ¿qué es capaz de hacer y de ser cada persona? Y, a partir de ahí, ¿cuáles son las oportunidades que tiene realmente a su disposición?

Personalizando esta teoría en el ApS, se advierte como éste facilita que los y las participantes en la experiencia puedan aprovechar para extraer potencial propio, a partir de lo que el contexto en que se desarrolla la experiencia les va demandando, interpelando, sugiriendo y/o necesitando. En este sentido, posibilita el desarrollo, o el "florecer" en palabras de Nussbaum, de capacidades para el desarrollo de cada individuo.

- ***La prosocialidad***

Desde los años 70, las ciencias sociales han determinado cómo tratar los fenómenos positivos de las relaciones, a través del término prosocial y todo lo que conlleva. El término comenzó a ser utilizado en 1972 por L. Wispe como antónimo del término “comportamiento asocial”. Se puede definir la prosocialidad como:

Aquellos comportamientos que, sin la búsqueda de recompensas externas, extrínsecas o materiales, favorecen a otras personas, grupos o metas sociales y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva, de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando

Eficacia del aprendizaje servicio en dimensiones académicas, personales y sociales clave, y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: una experiencia desde la titulación de Trabajo Social

la identidad, creatividad e iniciativa de las personas o grupos implicados. (Roche⁴⁰ et al. 1991, citado en Eberly y Roche, 2002, p. 2)

Según Lorenzo y Matellanes (2013), la literatura en torno a la prosocialidad contribuye a la fundamentación del ApS como agente promotor de desarrollo de resistencia psicológica y de desarrollo psicosocial, y configura una de las vías con más potencial para cuidar tanto de la salud mental del propio individuo como para mejorar las relaciones sociales y las comunidades.

Asimismo, los hallazgos en la investigación sobre los efectos de la práctica de voluntariado, que comparte con el ApS el componente de servicio solidario, evidencian un claro impacto positivo en la salud psicosocial de las personas que lo practican colaborando al fortalecimiento de la prosocialidad (Lorenzo y Matallanes, 2013).

El profesor Roberto Roche, uno de los primeros introductores del término prosocial en España, explica que las primeras definiciones de prosocialidad asumían los beneficios sólo para los receptores de las acciones prosociales (fueran éstos personas o sociedades), dejando al autor como agente de una acción en la que predominaba la presencia de costo, esfuerzo. En cambio, como indica el propio Roche (2000):

Actualmente, la psicología está descubriendo cómo la persona que actúa prosocialmente obtiene beneficios psíquicos en lo que supone de descentramiento del propio espacio psíquico, de capacidad empática, de contenido significativo, en relación a los valores y, por tanto, tiene incidencia en la autoestima, quizás a través de la percepción de logro, de eficacia, y, en definitiva, también por la constatación de los beneficios que reporta a los receptores (p. 1).

A partir de las categorías de Strayer, Wareing y Rushton (1979) y de Zahn-Waxler, Radke-Yarrow y King (1979), Roche (1991) define las siguientes 10 categorías para evaluar los comportamientos prosociales:

1.-Ayuda física. Una conducta no verbal que procura asistencia física a otras personas y que cuenta con la aprobación de las mismas.

⁴⁰ ROBERT ROCHE es doctor en Psicología, y especialista en comunicación y psicoterapias de la pareja. Profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) en Comunicación de Calidad y Prosocialidad, Optimización Prosocial de las Emociones, Actitudes y Valores, y Psicología de la Pareja y de la Familia.

2.-Servicio físico. Una conducta que elimina la necesidad a los receptores de la acción de intervenir físicamente en el cumplimiento de una tarea o cometido, y que concluye con la aprobación o satisfacción de éstos.

3. Dar y compartir. Dar objetos, ideas, experiencias vitales, alimentos o posesiones a otros.

4. Ayuda verbal. Una explicación o instrucción verbal que es útil y deseable para todas las personas o grupos en la consecución de un objetivo.

5. Consuelo verbal. Expresiones verbales para reducir la tristeza de personas apenadas o en apuros y aumentar su ánimo.

6. Confirmación y valorización positiva del otro. Expresiones verbales para palabras de simpatía, alabanza o elogio. La solidaridad como aprendizaje.

7. Escucha profunda. Conductas meta-verbales y actitudes en una conversación que expresen acogida paciente, pero activamente interesada en los contenidos y objetivos del interlocutor.

8. Empatía. Conductas verbales que, partiendo de un vaciado voluntario de contenidos, expresan comprensión cognitiva de los pensamientos del interlocutor o emoción de estar experimentando sentimientos adecuados al estado emocional del otro.

9. Solidaridad. Conductas físicas o verbales que expresan aceptación voluntaria de compartir las consecuencias, especialmente penosas, de la condición, estatus, situación o fortuna desgraciadas de otras personas.

10. Presencia positiva y unidad. Presencia personal que expresa actitudes de proximidad psicológica, atención, escucha profunda, empatía, disponibilidad para el servicio, la ayuda y la solidaridad para con otras personas y que contribuye al clima psicológico de bienestar, paz, concordia, reciprocidad y unidad en un grupo o reunión de dos o más personas.

Donald Eberly, junto a Roberto Roche pioneros respectivamente del aprendizaje servicio en Estados Unidos y del servicio comunitario juvenil y de la prosocialidad en España, indican que, aun conservando sus propias características y finalidades, hay una gran coincidencia de objetivos entre la prosocialidad y el aprendizaje servicio ya que una de las finalidades de la prosocialidad es que el estudiantado se oriente hacia el servicio al otro, sea individuo, grupo o

comunidad. De la misma manera, una de las principales finalidades del aprendizaje servicio es que los integrantes de la experiencia adquieran valores, actitudes y conductas prosociales (Eberly y Roche, 2002). Es así que se observa que puede haber un efecto sinérgico logrando una combinación de ambos.

3.2.2.-Condiciones básicas de un proyecto de ApS

El profesor Manzano-Arrondo⁴¹ (2011, p. 5) subraya que "cualquier cosa no es ApS". Para poder ser considerado como tal, debe estar programado teniendo en cuenta las características del aprendizaje servicio. La fuerza del ApS es demostrar que se efectúa un servicio al mismo tiempo que se cumple con los objetivos académicos, y que el servicio que se realiza no es asistencial sino formativo .

Puig et al.⁴² (2006), abundando en el razonamiento precedente, exponen que la metodología hay que elaborarla teniendo en cuenta las propiedades que debe contener todo proyecto con aprendizaje servicio: **aprendizaje, servicio, intencionalidad pedagógica, participación real de todos los implicados y reflexión.**

La profesora Rubio⁴³ (2011), a partir de esta enumeración refrendada por un amplio abanico de autores prolíficos en la investigación en ApS (Aramburuzabala et al 2015a; Blázquez y Martínez, 2012; Folgueiras et al. 2013; Fuertes, 2012; Martínez Martín, 2008; Puig et al 2013; Rubio, Prats y Gómez, 2013; Santos, Sotelinos y Lorenzo, 2015; Tapia 2010) aporta contenidos significativos a las propiedades señaladas que, a nuestro entender, facilitan su comprensión. Se destacan algunos aspectos centrales:

a) El aprendizaje. "El aprendizaje hace referencia a la adquisición de conocimientos, competencias, destrezas, habilidades, conductas y valores" (Martín, 2015, p. 38) y se adquieren y afianzan en el aula y en el servicio. "Los aprendizajes ayudan a comprender la

⁴¹ Vicente Manzano-Arrondo Arrondo es profesor titular de la Universidad de Sevilla en el Departamento de Psicología Experimental. Las líneas de investigación de sus trabajos giran alrededor de las siguientes temáticas: actitudes (estudio y promoción), huella ecológica, docencia universitaria (entre ellas el aprendizaje servicio) e intervención social

⁴² Josep M. Puig Rovira es Catedrático de teoría de la educación en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona y miembro del Grup de Recerca en Educació Moral (GREM). Ha participado en diversas colecciones de materiales de educación en valores y ciudadanía. Ha coordinado la Oficina de ApS de la Facultad de educación y ha colaborado y es miembro del Centro Promotor del ApS

⁴³ Laura Rubio es profesora titular del Departamento de Teoría de la Educación de la Universidad de Barcelona y miembro del Grup de Recerca en Educació Moral (GREM). Tiene numerosa producción científica alrededor del ApS y actualmente es miembro del Centre Promotor ApS de Catalunya.

realidad, a diagnosticar las necesidades, a realizar un servicio de calidad, a revisar la propia acción y a mejorarla en un futuro" (Rubio, 2011, p.8), a través de promover experiencias relevantes y significativas que sean útiles para frontar los problemas básicos de las vidas de las personas y colabore a ampliar sus conocimientos y el marco de relaciones sociales.

El aprendizaje debe estar sistematizado y asociado al Servicio que se pretende ofrecer. Se han de detallar los resultados de aprendizaje o competencias a conseguir, así como los objetivos, los criterios de la planificación, los indicadores y las metodologías para establecer un sistema de evaluación completo. En el ámbito docente universitario todo debe estar planificado en la Guía Docente de la asignatura.

Esto no obsta para aceptar resultados inesperados fruto del dinamismo vivo de la experiencia. En esta circunstancia la persona que guía el proceso, en el ámbito de la enseñanza, el profesorado, reconduce las situaciones imprevistas para ubicar el impacto y guiar la acción.

Independientemente del ámbito educativo o social y de la temática específica que se trate, cada uno de los proyectos de aprendizaje servicio producen aprendizajes múltiples y multidireccionales en cada una de las etapas del ciclo de aprendizaje. En el desarrollo de dichas etapas se van reconstruyendo los aprendizajes iniciales, originando nuevos niveles de complejidad (Mayor-Paredes, 2013).

b) El servicio. El servicio debe ser auténtico y responder a necesidades reales del entorno, ya sea éste próximo o global, con el objetivo de mejorarlo. "Rehúye acciones de carácter asistencialista, y provoca un impacto formativo y transformador en sus protagonistas y en el entorno donde se desarrolla" (Rubio, 2011, p. 8).

Es así que el objetivo de un proyecto de aprendizaje servicio es ofrecer un servicio concreto, "no un simulacro que tranquilice las conciencias, no una acción ocasional, sino una respuesta acotada, pero real" (Tapia, 2007, p.7). Asumir con la máxima responsabilidad la realización de un servicio es tener una actitud constante de escucha y de empatía para averiguar qué es lo que realmente necesita la población y qué es lo que, a partir de ello, se puede aportar.

Es necesario subrayar la necesidad de agudizar la fase de escucha a la población, como punto central de referencia para trabajar con ella, ya que de lo contrario, si se atiende únicamente a lo que la entidad promotora del servicio considera como necesario se puede abocar el proyecto al fracaso. Hay ejemplos que sustentan este razonamiento, como el que

narra Tapia (2007) al relatar que una fundación europea tras comprobar que una comunidad indígena carecía de agua potable le instaló un molino de viento para poder abastecerse, sin embargo no contó con que allí soplaba el viento fuerte un par de veces al año, con lo que todo el trabajo resultó infructuoso.

La complejidad de las circunstancias de las personas, de los diferentes contextos, culturas y ámbitos hace que se tenga que afinar muy bien el oído si lo que se pretende es que los servicios a realizar no sean una entelequia pensada desde una mesa de trabajo, sin más, y por consiguiente no consiga los resultados esperados.

c) Intencionalidad pedagógica. Esta intencionalidad se materializa a través de un Proyecto educativo, planificado y con los instrumentos adecuados para poder evaluarlo. Por su parte, algunas personas alrededor de un proyecto de esta naturaleza, temen que al orientar una parte del proyecto hacia aspectos sociales se pierda lo específico del aprendizaje. En realidad, “el aprendizaje servicio pretende aplicar en contextos reales procedimientos de las más variadas disciplinas, que en el aula pueden resultar poco interesantes, pero a los que la intencionalidad solidaria vuelve fuertemente significativa” (Tapia, 2007, p.9).

Por otra parte, teniendo en cuenta el actual contexto de crisis socio-económica donde el estudiantado, especialmente en la educación superior, vislumbra un futuro incierto y un presente poco alentador, el aprendizaje servicio puede contribuir a otorgar valor y sentido a los contenidos de las materias de estudio, porque a través de ellos los integrantes de la experiencia experimentan que los conocimientos adquiridos pueden colaborar a mejorar su entorno, y esto les puede cambiar la perspectiva y fortalecer el sentido de la educación.

d) Participación Activa. Las experiencias de ApS deben fundamentarse en la actuación activa de los participantes en ella. "Esta es la base sobre la que se construyen los aprendizajes y lo que los convierte en verdaderamente significativos. Deben ser sus protagonistas quienes intervengan en las diferentes fases del Proyecto, adecuándose a su edad, madurez y capacidades (Rubio, 2011). En este sentido si no se siente el proyecto como propio difícilmente constituirá una experiencia de aprendizaje.

Por su parte, se encuentran proyectos cuidadosamente planeados en cuanto a los objetivos, los tiempos, los destinatarios, con excelentes contenidos curriculares, pero redactados enteramente por los docentes. En general estos proyectos se comunican al alumnado como una propuesta cerrada. Este tipo de situaciones corren el riesgo de generar proyectos muy bien contruidos, pero con un bajo nivel de motivación por parte del

estudiantado. Y a la baja motivación suelen corresponder bajos niveles de aprendizaje (Tapia, 2007), y por ende baja calidad.

Por su parte, opina Malacrida⁴⁴ (2012) que la posibilidad de participación de los jóvenes en diversos espacios micro será un entrenamiento de participación ciudadana en sus territorios y de valorización de lo local en diálogo con lo global. Darles la posibilidad de interactuar con otros actores comprometidos con sus territorios es abrirles la posibilidad de conocer, participar, comprometerse con otros y por otros en beneficio de un todo inclusivo.

e) Reflexión. “En el APS resulta imprescindible reflexionar sobre el proceso seguido, los aprendizajes realizados y el impacto del servicio. Esta reflexión permite integrar nuevos aprendizajes y adecuarlos para mejorar la calidad del servicio” (Rubio, 2011, p. 9)

Desde la teoría de educación experiencial (Kolb, 1984), se afirma que el aprendizaje y la construcción de conocimientos se realizan a través de tareas de reflexión sobre las experiencias. Según Kolb, este aprendizaje tiene dos fuentes: la experiencia concreta ligada a la aprehensión (privilegia lo vivencial y su relación con lo físico, emocional y social) y la experiencia mental (relacionada con la comprensión conceptual). "La transformación de ambos tipos de experiencia es condición para el logro de aprendizajes y la construcción del conocimiento” (Di Matteo, 2012, p. 16). Por su parte Vázquez (2012) indica que un docente que estimule el pensamiento crítico basado en un análisis teórico exhaustivo, la creatividad, la resolución de situaciones conflictivas de situaciones concretas, colaborará a la formación de profesionales, socialmente responsables.

También Furco (2009, p. 30) resalta la reflexión como uno de los pilares fundamentales en el aprendizaje. De este modo concluye:

La reflexión es una herramienta de evaluación. Sobre los tipos de reflexión, debemos destacar que no sólo ésta se produce al final del programa. En el aprendizaje servicio de calidad, la reflexión debería verificarse a lo largo de toda la experiencia. Así podríamos hablar de pre-reflexión, centrada en la exploración de expectativas e hipótesis. Incluye debates de los trabajos anteriores que ayudan a preparar la experiencia. Por otro lado, tenemos la reflexión en el proceso que se centra en analizar qué es lo que se está aprendiendo, que está funcionando, que no, que hay

⁴⁴ Gabriela Malacrida es docente del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS). Tiene abundante producción científica alrededor del ApS

Eficacia del aprendizaje servicio en dimensiones académicas, personales y sociales clave, y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: una experiencia desde la titulación de Trabajo Social

que mejorar que conexiones vemos entre lo que se está tratando en el aula y lo que estamos experimentando en la comunidad. Después al final se hace la post-reflexión que se enfoca en la exploración de lo que sucedió durante la experiencia. Qué lecciones se aprendieron, qué podría haberse hecho diferente, qué ha cambiado en la comunidad y qué ha cambiado en los participantes.

La reflexión en el ApS se da a lo largo de toda la experiencia, permitiendo así examinar con mayor atención cualquier parte del proceso para, una vez analizado y vivido, poder comprenderlo mejor y volver a él aportando mayores niveles de competencia en las tareas requeridas. También la reflexión colabora a que las personas participantes analicen no sólo lo que hacen, sino también lo que sienten, del porqué y el para qué de los conocimientos que adquieren y de las destrezas que desarrollan.

Es así que, en cada nueva propuesta ApS, tal como indica De la Cerda (2015):

Deben programarse los aprendizajes y el servicio, pero también hay que incorporar dinámicas destinadas a reflexionar antes, durante y después de la actividad, tanto a nivel individual como a nivel de grupo y de entidades colaboradoras, para que los estudiantes puedan partir de su experiencia, describirla, interpretarla, generalizarla, aplicarla, presentarla y acceder a la toma de conciencia de distintos aspectos"(p. 58).

3.2.3.-Fases en los proyectos de aprendizaje servicio

Como indican Martín, Rubio, Batlle y Puig (2010), al sistematizar una metodología se puede correr dos riesgos, o hacerla tan genérica que no acabe de servir para nadie en concreto, o hacerla tan exhaustiva que resulte difícil aplicarla a contextos y situaciones diferentes. Estos riesgos existen también al establecer las etapas o fases de los proyectos de aprendizaje servicio. No obstante, aún teniendo en cuenta la dificultad de la sistematización, parece indispensable tener presente una guía, para que cada uno/a pueda adecuarla a los diferentes contextos de aplicación.

La mayoría de autoras y autores consultados y/o referenciados a lo largo de este trabajo, o bien utilizan la clasificación metodológica que exponen Puig et al (2006), o realizan una nueva propuesta que enfatiza unos u otros aspectos a partir de ellos. Por esta circunstancia exponemos el cuadro que han elaborado aquellos que están sirviendo de referencia para la mayoría de docentes, profesionales y/o teóricos que implementan experiencias ApS.

Cada contexto y circunstancia requerirá enfatizar unos u otros de todos estos aspectos detallados, para poder conseguir cotas altas de calidad, en el aprendizaje desarrollado y en el servicio realizado. El o la docente o el/la educador/a junto a los participantes en el proyecto, deberá averiguar cuáles son y cómo concretarlas para conseguir el fin que se pretende alcanzar.

ETAPAS	FASES
I. Preparación del profesor	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análisis del grupo y de cada participante 2. Detección de necesidades y servicios 3. Vinculación curricular 4. Planificación del proyecto
II. Planificación con el grupo	<ol style="list-style-type: none"> 5. Motivación 6. Diagnóstico del entorno y definición del proyecto 7. Organización del trabajo 8. Reflexión sobre los aprendizajes de la planificación
III. Ejecución con el grupo	<ol style="list-style-type: none"> 9. Ejecución del servicio 10. Relación con el entorno 11. Registro, comunicación y difusión 12. Reflexión sobre los aprendizajes de la ejecución
IV. Evaluación con el grupo	<ol style="list-style-type: none"> 13. Balance de los resultados del servicio 14. reflexión y balance final de los aprendizajes 15. Proyección y perspectivas de futuro 16. Celebración
V. Evaluación del profesor	<ol style="list-style-type: none"> 17. Evaluación del grupo y de cada estudiante 18. Evaluación del trabajo en red con las entidades 19. Evaluación de la experiencia como proyecto de APS 20. Autoevaluación del educador

Cuadro 3.-Esquema del desarrollo de los proyectos de aprendizaje servicio.

Fuente: Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2006, p. 74

De las experiencias docentes consultadas en el sistema educativo universitario español con el modelo ApS, narradas por diferentes autores (Batlle, 2011; Butin, 2006; Coles, 2005; Martínez Martín, 2008; Palos, 2015; Silió, 2010; Tapias, 2008; Uruñuela, 2015), se observan coincidencia en todos ellos en las siguientes fases o etapas:

a) Preparación del profesorado. De la primera etapa se subraya la organización con la que el profesorado acude al grupo-clase habiendo reflexionado y preparado previamente todo el trabajo a realizar con la finalidad de **servir como punto de partida** para las aportaciones, observaciones y sugerencias del alumnado: justificación de la experiencia, competencias a adquirir, análisis de la realidad, necesidades sociales, participantes, recursos necesarios, aprendizajes específicos y generales, servicios posibles, protocolos de registro. Posible temporalización del proceso: qué necesidad, qué aprendizajes, qué servicio; cuándo en el aula, cuándo en el servicio, cuáles serán los espacios de reflexión, qué se va a evaluar, cómo, qué y quiénes van a evaluar.

b) Planificación con el grupo. De la segunda etapa se subraya la explicación exhaustiva del método ApS para **motivar al alumnado**, así como también la explicación respecto al desarrollo concreto que conlleva la docencia con este método, haciendo hincapié en la vinculación curricular entre aprendizaje y servicio. Igualmente hay que establecer espacios de diálogo para conocer al alumnado en cuanto a saber sus intereses, posibilidades, expectativas, prácticas sociales. Asimismo, es muy necesario que antes de intervenir se conozca la problemática en la que se intervendrá en el Servicio y las características del mismo. Hay que llegar finalmente a consensuar la planificación para su puesta en marcha.

c) Ejecución con el grupo. De la tercera etapa se subraya el ponerse a **trabajar con garantías**. Habitualmente se empieza con unas sesiones preparatorias en el aula y con la organización de los registros para ir anotando todo el proceso que se va a seguir y poder reflexionar sobre el mismo. Ya se ha determinado qué hay que hacer en el aula y en el servicio. El aprendizaje del aula y el del servicio forman un conglomerado en el que se van incorporando, aprendiendo y/o reforzando las actividades y contenidos pertinentes para alcanzar las competencias descritas en la Guía o Programa de referencia para todo el proceso. El profesorado mantiene supervisiones con el servicio y con el alumnado a nivel individual y grupal. El estudiantado por una parte vierte las experiencias vividas al grupo clase aportando el trabajo realizado y vivido, así como a la comunidad a través de aportaciones enriquecidas desde el aula y del propio servicio.

d) Evaluación con el grupo. De la cuarta etapa se subraya **la valoración que se realiza del proyecto**. Hay que realizar un planificado seguimiento utilizando a lo largo del proceso y al final del mismo técnicas de aprendizaje y evaluación, como portafolios y

memorias, diarios, debates, entrevistas individuales y grupales, mesas redondas y rúbricas. Todo ello permitirá contrastar los aprendizajes e impacto producido por la experiencia y valorar el nivel de satisfacción propio, así como el de los usuarios de la institución donde se realiza el servicio.

e) Evaluación del profesorado. De la quinta etapa se subraya la **evaluación final de cada una de las audiencias** que han intervenido en el proceso. Para ello será preceptivo recordar la justificación que ha focalizado el proyecto, así como las competencias o los resultados de aprendizaje. Hay que valorar el trabajo del grupo de estudiantes y el de cada uno de ellos. Asimismo, el rol que ha desarrollado la institución donde se ha desarrollado el servicio y el rol del docente en todo ello. En este proceso es muy pertinente la autoevaluación de todos los actores implicados en la experiencia.

En las etapas finales, la metodología ApS señala lo pedagógico de celebrar la experiencia vivida a través de un acto lúdico⁴⁵ con todos los que han participado en ella. El objetivo que busca esta actividad es por una parte percibir todo el trabajo realizado junto a los resultados obtenidos, y reforzar lazos de colaboración para el futuro.

3.2.4.- El Faro del Aprendizaje Servicio

Faro, luz, punto de referencia, también, de alguna manera, aspectos filosóficos, ideologías, son conceptos que orientan y guían. Señalan donde se está, y a dónde se puede ir siguiendo la orientación señalada.

En el caso del aprendizaje servicio su faro deja traslucir la creencia en una educación que fortalece de una manera integral a los participantes en ella, la esperanza en que las personas puedan tener satisfechas las necesidades que les permitan vivir con dignidad y el reconocimiento de la colaboración de cada uno/a en esta empresa.

Y todo ello en una sociedad que, por un lado, ha dado verdaderos pasos de gigante en desarrollo, especialmente a nivel científico y tecnológico. Pero de igual modo “este modelo de desarrollo que ha generado riqueza, no ha sabido distribuirla y se ha mostrado incapaz de superar los problemas básicos que atenazan a la humanidad: miseria, hambre, destrucción de

⁴⁵ El acto debe estar contextualizado. Algunos ejemplos concretos son los siguientes: Una entrega de certificados indicativos de la experiencia, una mesa redonda en la comunidad resaltando algún aspecto de la experiencia, Un videoforum, con expertos, organizado por el alumnado resaltando algunas de las experiencias vividas y/o trabajadas.

los recursos naturales, violencia, explotación, abuso, corrupción soledad” (Batlle, 2013, p. 16).

La aceleración, los cambios constantes obligan a reinventarse, a ser creativos, a repensarlo continuamente todo, a riesgo de quedar marginados del progreso. En el caso de la educación surge un gran interrogante, cómo actuar para conseguir aminorar y/o eliminar este fracaso que manifiestan algunos datos en educación. Un 30% de fracaso escolar en algunos tramos del sistema educativo español, de los más elevados de Europa, y una cierta apatía o desmotivación general que se ha instaurado de una manera generalizada en el sistema y que lo dificulta.

Frente a esta realidad, hay voces que claman por provocar cambios profundos en la educación, pero frecuentemente las reflexiones sobre el cambio que necesita la educación se quedan en la mitad del problema, porque fijan la atención en la obsolescencia de las herramientas educativas, métodos, instrumentos, procedimientos y no iluminan el para qué deberían servir

Se podría cuestionar si las innovaciones en educación solo se conciben para conseguir ciudadanos competitivos, competentes y buenos comunicadores o se aspira a algo más y mejor. Pensando en esta opción seguramente personas como Goebbels, Madoff, Bin Laden por poner ejemplos extremos, poseían mucho de todo ello, pero obviamente esto no era suficiente (Batlle, 2013).

Entonces surge una pregunta fundamental ¿para qué debe servir la educación? porque a nuestro entender se deben explotar los avances científicos y tecnológicos de nuestro siglo, para formar ciudadanos competentes capaces de proyectar un futuro mejor para más personas, y esta es la suma que aplican ya muchos centros educativos que quieren educar personas competentes, capaces de poner sus conocimientos y habilidades al servicio de un entorno más saludable y mejor en general.

Es así que el Aprendizaje Servicio es una estrategia educativa que pone el conocimiento al servicio de la comunidad, aporta una brújula al talento. Es decir, orienta la excelencia, el talento y la creatividad hacia el compromiso con el entorno y, a nuestro entender, esto puede tener un impacto positivo ante el fracaso y la motivación.

El Faro del APS también ilumina dos aspectos que atraviesan todo el camino del APS independientemente del ámbito en que se desarrolle: la solidaridad y la ciudadanía.

3.2.4.1.-La solidaridad en el Aprendizaje Servicio

El término solidaridad no es unívoco, hay diferentes maneras de enfocarlo: o más cercano a la beneficencia o más cercano a la justicia social. Nosotros lo entendemos desde este prisma último para referirnos a la necesidad de lograr un reparto equitativo de bienes sociales, de respeto de los derechos humanos y de oportunidades de desarrollo para todas las personas.

Este tipo de solidaridad supone un trabajo en equipo junto a los destinatarios, co-protagonistas de la experiencia. En este sentido no es una solidaridad asimétrica que pone al que da por encima del que recibe, sino que es una solidaridad que pone el acento en el compartir más que en el dar unilateral. Tampoco es un sentimiento superficial que sólo se emociona y actúa frente a la pobreza y el dolor del prójimo, más bien "se basa en la práctica de actitudes prosociales colectivas y complejas, entre otras de comprensión, escucha activa, ayuda física, aceptación, compromiso, respeto y empatía, que genera reciprocidad, orientadas a producir un cambio social de mayor equidad y justicia para todos" (Roche 1999, citado en Del Campo, 2012, p.12)

La solidaridad, así entendida, hace referencia simultáneamente a un valor, una actitud, un criterio de acción y un principio de organización social (Del Campo, 2012). De este modo:

La solidaridad junto a los valores de libertad e igualdad, es un valor que da fundamento a la vida democrática enunciada en la famosa trilogía de la Revolución Francesa"(De Melo Lisboa, 2004). Algunos autores señalan que este principio es fundamental para el cumplimiento de los otros dos.

A su vez, la solidaridad como valor se expresa en diversas actitudes y modos de actuar; por lo tanto, es factible de ser enseñada y aprendida en la acción.

La solidaridad, como criterio de acción y principio de organización social, permite la formulación de proyectos de cooperación, de ayuda recíproca, orientados a la promoción social y el bien común, asignando prioridad a la atención o solución de situaciones problemáticas que afectan a los derechos de los más débiles, los más pequeños o los más pobres, dentro de la sociedad o comunidad de que se trate, ubicándolos en el lugar de protagonistas de su propio desarrollo" (Del Campo, 2012, p.11).

Desde esta visión, los proyectos de aprendizaje servicio, en la enseñanza universitaria, institución donde se centra este trabajo, contribuyen a superar una visión exclusivamente individualista de la propia profesión, y a formar graduados formados y comprometidos

solidariamente con las necesidades de su comunidad, de su país, y de la comunidad internacional. El aprendizaje servicio los prepara también para resolver problemas de su comunidad, estableciendo un círculo entre aprendizaje y servicio que impacta en la formación integral y estimula una ulterior producción de conocimientos (Herrero, 2012).

3.2.4.2.-La ciudadanía en el Aprendizaje Servicio

El aprendizaje-servicio es considerado una estrategia para promover la participación activa (Aramburuzabala et al. 2015a; Batlle, 2013; Cabrera, Donoso, Folgueiras y Luna, 2011; Manzano-Arrondo, 2012; Martínez Odria, 2013; Palos, 2006; Puig et al. 2014; Raya, 2014; Rubio, Prats y Gómez, 2013; Tapia, 2005). Participación que supere actitudes pasivas y refuerce la democracia desde la implicación y la participación activa de la ciudadanía. Cabrera, Donoso, Folgueiras y Luna (2011), detallan los criterios pedagógicos para una ciudadanía activa:

Desarrollar un sentido de pertenencia y de identidad que favorezca la convivencia pacífica en la medida que nos reconocemos en el espacio público; tener una actitud crítica, de juicio crítico, de argumentación y de consenso, que permita tratar con los fundamentalismos de todo tipo; ser capaces de desarrollar nuestra identidad cultural y cívica en común con otras identidades culturales diferentes, y vivir en contextos multiculturales desde el diálogo y el reconocimiento (p. 99).

Actualmente el concepto de ciudadanía está en debate. Las inquietudes actuales en torno a la situación de marginación y posibilidades de inclusión de las personas inmigrantes en la sociedad han generado controversia sobre los conceptos de ciudadanía, multiculturalidad y sociedad democrática. Vinculados a estos términos, son muchos los conceptos que se proponen, entre otros ciudadanía diferenciada, ciudadanía intercultural, ciudadanía multicultural, ciudadanía cosmopolita, ciudadanía global y ciudadanía paritaria.

Uno de los objetivos que se pretende es ampliar el significado de ciudadanía social de Marshall⁴⁶ y explorar nuevos significados, en especial en lo que se refiere a la participación. Marshall (1950, citado en Folgueiras, Luna y Palou, 2010) concibe al ciudadano como aquel que goza de derechos civiles (libertades individuales), derechos políticos (participación

⁴⁶ El concepto de "ciudadanía social" originariamente fue acuñado por Marshall en su obra Ciudadanía y Clase social, publicada en 1950.

política) y derechos sociales (trabajo, educación, vivienda, salud, etc.). Folgueiras et al. (2010) argumentan que, en la actualidad, esta acepción de ciudadanía resulta insuficiente. La primera crítica que recibe es su conceptualización de la ciudadana y el ciudadano como exclusivamente sujeto de derechos y, en consecuencia, como un sujeto pasivo. La segunda gira en torno al concepto de una ciudadanía universal que, a pesar de proclamar la igualdad para todas y todos, no ha conseguido en la práctica que el género, la cultura, la clase social, etc., dejen de ser fuentes de exclusión. Por otro lado, los grandes cambios y transformaciones sociales que en la actualidad se están produciendo (incremento de flujos migratorios, creciente multiculturalidad, etc.) influyen en la manera de entender el ciudadano/a y la ciudadanía.

Desde la perspectiva apuntada, nos apoyamos en la experiencia de Cabrera et al. (2007) y en Puig et al. (2011), cuando expresan que las experiencias con aprendizaje servicio desarrollan competencias ciudadanas incidiendo en dos dimensiones esenciales de la condición de ciudadano o ciudadana:

- Desarrollo de una conciencia viva de pertenencia a una comunidad, aprendiendo un conjunto de habilidades y actitudes para participar en ella, ya que permite la participación de las personas que realizan el servicio en el análisis de las necesidades de la realidad en la decisión del tipo de servicio a realizar y de los conocimientos que deberán adquirir, en la planificación del proyecto, en su realización y en su posterior evaluación
- Facilita un compromiso para mejorarla promoviendo un sentido de responsabilidad social ya que, en la mayoría de los casos, el ApS se convierte en una forma clara de intervención en la comunidad. La acción de servicio es, tal como decía Makarenko, “trabajo socialmente necesario”, o en palabras de Dewey, una “actividad con proyección social”. Es decir, las personas intervienen de verdad en la mejora de su comunidad. De manera que la participación se convierte en un ejercicio de ciudadanía.

El aprendizaje servicio se ubica en este espacio común que hay entre el estado y los individuos particulares, un espacio que exige el compromiso cívico de cada ciudadano/a. En este lugar se puede vivir, reforzar y aprender actitudes fundamentales para la convivencia entre las personas, como la tolerancia, la búsqueda del bien común, la colaboración, el diálogo, etc. Todo ello, de alguna manera, puede contribuir a producir cambios en el individuo y el entorno.

3.3.- La enseñanza universitaria y el Aprendizaje Servicio

En un mundo globalizado, cada vez más complejo e interconectado, las instituciones de educación superior a raíz del inicio del proceso de Bolonia, se están viendo abocadas a tener que replantear sus modelos de formación, de modo que puedan responder mejor a las necesidades del contexto social en el que se hallan insertas. Las demandas cada vez apuntan más hacia la formación de individuos que dominen los cambios tecnológicos y comprendan una gran cantidad de información disponible, de modo que puedan contribuir a un desarrollo sustentable que procure el equilibrio entre progreso económico y equidad social (OCDE-DeSeCo-⁴⁷ 2005).

Todo ello representa, como se ha plasmado al hablar del EEES, que la enseñanza universitaria no puede impartirse como tradicionalmente se ha venido transmitiendo, porque ya no se trata de que el alumnado acumule una cantidad ingente de conocimientos, datos e información, sino que se busca que desarrollen competencias para la vida personal y profesional, también que abandonen cierto inmovilismo, cierta infantilización hacia la que a veces se les aboca (Elgue, 2007), "para avanzar hacia la madurez, hacia una autonomía formativa, en la que es protagonista y se desarrolla su pensamiento crítico" (Geruzaga y Malik, 2015, p.10) y conseguir en suma una enseñanza contextualizada y de calidad.

Este apartado se centrará en cuatro aspectos que consideramos característicos de la enseñanza universitaria surgida del proceso de Bolonia, como son las competencias, la metodología didáctica, la calidad en la enseñanza universitaria y la dimensión social de la universidad.

3.3.1.-Las competencias pieza clave en la enseñanza del EEES

El lenguaje de las competencias es, sin duda, una de las mayores novedades del sistema de enseñanza superior que constituye el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Hay que formar en competencias que capaciten al estudiantado para empoderarlo a nivel personal y logre asimismo ser competente en el ejercicio profesional. El nuevo contexto

⁴⁷A finales de la década de los 90, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) lanzó el proyecto denominado DeSeCo (Definition and Selection of Competencies). Su objetivo era proporcionar un marco conceptual sólido que estableciese los objetivos que debía alcanzar cualquier sistema educativo que pretendiera fomentar la educación a lo largo de toda la vida. El proyecto trataba de dar respuesta a la siguiente cuestión: ¿qué competencias personales se consideran imprescindibles para poder afrontar los retos de la sociedad del S. XXI

socioeconómico actual exige de la educación superior junto a una óptima formación teórica el manejo de un amplio conjunto de competencias, cuyas dimensiones nos muestra la tabla 13, adaptada por Ginés Mora (2004) a partir de la realizada por Bunk (1994).

Tabla 13.- Dimensiones que constituyen el concepto de competencia

Competencias especializadas	Competencias metodológicas	Competencias sociales	Competencias participativas
Conocimiento Destrezas Habilidades Interdisciplinarios Específicos Extendidos vertical y horizontalmente	Flexibilidad Métodos de trabajo variables Pensamiento independiente Adaptabilidad	Sociabilidad Modos de conducta Voluntad de flexibilidad y adaptabilidad Actitud positiva hacia el trabajo Voluntad de cooperar Voluntad de ayudar. Espíritu de equipo	Participación Capacidad coordinadora Organizativa De persuasión De toma de decisiones De asumir responsabilidades De liderazgo

Fuente: Elaborada por Ginés Mora (2004, a partir de Bunk, 1994)

Las competencias que establece el “Informe Final del proyecto Fase 1 del Proyecto Tunning” coordinado por la Universidad de Deusto y la Universidad de Groningen bajo el respaldo de la Unión Europea, tiene su origen en el Informe Delors (1996). Dicho informe enfatiza principios educativos tales como el potencial democratizador de la educación, la autonomía del alumno, la importancia del diálogo alumno-profesor, y la necesidad de una formación permanente en un mundo que cambia rápida y continuamente. Establece cuatro pilares de una educación (aprender a conocer, a hacer, a ser, y a vivir juntos) que pudieran seguir desarrollándose a lo largo de toda la vida. Estos “pilares” son el germen de las competencias generales y específicas, recogidas posteriormente en la legislación educativa de la mayoría de países europeos.

En la enseñanza universitaria las competencias se pueden definir como "una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado” (MEC, 2006). Es así que el centro de la competencia "es el sujeto-aprendiz que la construye, que construye la competencia a partir de la secuencia de las actividades de aprendizaje que movilizan múltiples conocimientos especializados” (Cano, 2008, p. 5).

El Proyecto Tunnig aborda varias de las líneas de actuación señaladas por el proceso de Bolonia, pero es especialmente útil en la concreción de las competencias. Aporta una tipología que, a modo de marco general, cada centro universitario ha determinado en base a su perfil formativo. Distingue entre competencias específicas y competencias generales. Respecto a las competencias específicas son las que competen a las titulaciones en función de la especificidad que les es propia.

Por otro lado, las competencias generales o genéricas son de carácter transversal para cualquier graduado universitario y se desarrollan en función de tres criterios clave: contribuyen a obtener resultados de alto valor tanto a nivel personal como social; son aplicables a un amplio abanico de contextos y ámbitos relevantes; y son importantes para todas las personas para que puedan hacer frente exitosamente a la variedad de exigencias complejas de la vida (Rychen et al 2003). Se incluyen en las competencias generales las instrumentales, las interpersonales y las sistémicas. Según Villa y Poblete (2007), las competencias instrumentales son consideradas como medios o herramientas para conseguir un determinado fin. Las interpersonales se refieren a las diferentes capacidades que hacen que las personas logren una buena interacción con los demás y las sistémicas están relacionadas con la comprensión de la totalidad del sistema.

En torno a la perspectiva educativa europea, y en concreto en el aprendizaje por competencias, asoma con fuerza un dilema que planea desde los prolegómenos del espacio educativo europeo superior, como se ha indicado en el primer capítulo, ¿cuál es en realidad la misión de la Universidad? ¿Sólo preparar profesionales muy competentes a nivel científico y técnico con un conocimiento específico "excelente"? o ¿debe prepararle para ser competente en otros órdenes de la vida que implique el desarrollo de otras competencias?

Contribuye a esta reflexión observar la gran paradoja de nuestro tiempo: cuánto más se intensifica el sistema universitario, más se abre la brecha entre países ricos y países pobres.

Es decir, cuanto más avanza la ciencia, el conocimiento, la investigación, la tecnología, mayor es la diferencia que se establece entre los países desarrollados y los que están en vías de desarrollo y mayor aún con los países menos avanzados. Ello significa que el avance de la ciencia y el conocimiento no se distribuyen con equidad y no sólo no se reducen las enormes diferencias, sino que incluso se incrementan y se agravan"(Villa y Poblete, 2007 p. 26).

Todo ello requiere colaborar a crear conciencia y compromiso social. En nuestro caso en el alumnado para que orienten sus competencias también al servicio del entorno. En este sentido, tal como ya había expresado en 1998 la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, se necesita un aprendizaje que proporcione las competencias adecuadas para contribuir al desarrollo personal, cultural, social y económico de las personas y de la sociedad (Villa y Poblete, 2007).

Y la adquisición de estas competencias aporta una formación válida también para la empleabilidad. Pero en la Universidad, se siguen confrontando los conceptos de empleabilidad con el de inserción profesional (García Manjón y Pérez López, 2008). Frente a la visión a corto plazo de la inserción profesional está la visión a largo plazo de la empleabilidad. Estar capacitado para el empleo, a nuestro entender, implica también desarrollar las competencias genéricas, extrapolables asimismo a otros ámbitos de la vida en general. Su desarrollo se convierte en un capital social importante para el presente y el futuro del alumnado.

La preparación profesional abarca, pues, tanto la formación o entrenamiento en competencias específicas de la profesión, es decir, saberes y técnicas propias de un ámbito profesional, como el entrenamiento en competencias genéricas comunes a muchas profesiones. Las competencias específicas están más centradas en el «saber profesional», el «saber hacer» y el «saber guiar» el hacer de otras personas; mientras que las competencias genéricas se sitúan en el «saber estar» y el «saber ser». Son transferibles en el sentido de que sirven en diferentes ámbitos profesionales (Corominas, 2001, p. 307)

Para valorar el impacto real de estas cuestiones se suceden las investigaciones y trabajos de campo. Son muestra de ello algunas de las que vemos a continuación que revelan algunas interrelaciones entre el binomio "empleabilidad y competencias genéricas". Su interés viene determinado, además, por contener una muestra que abarca un amplio espectro.

a) Barómetro de empleabilidad y empleo de universitarios en España. Primer Informe de Resultados (Michavila et al. 2016)⁴⁸

Este primer informe recoge las opiniones y la visión de los egresados universitarios del curso académico 2009-10, más de cuatro años después de haber terminado sus estudios. La muestra está compuesta por 13.006 observaciones correspondientes a titulados universitarios

⁴⁸ Recuperado en <http://datos.oeeu.org/licencia>

de primer y segundo ciclo y grado que finalizaron sus estudios en alguna universidad española pública y privada. De ellos se recoge la valoración de 34 competencias genéricas y su relación con la universidad y el empleo. De su lectura se extraen consecuencias a valorar en las planificaciones docentes.

Es evidente que para colaborar a una mejor comprensión de la investigación se deben extraer conclusiones interrelacionando los datos de las diferentes variables, y esto llevaría a un debate amplio, más completo pero, a nuestro entender, objeto de otro trabajo de investigación. Aquí lo que se hará será aun a riesgo de aparecer la información sesgada, en parte, aportar algunas conclusiones de los autores en relación a diversos aspectos de la investigación objeto de este trabajo

- Nivel de competencias requerido en el empleo. *"A nivel de egresado se observa que las competencias más requeridas son las cognitivas y metodológicas mientras que las que menos se requieren son las relativas con los idiomas. Las competencias más demandadas por los empleadores en opinión de los encuestados, son las siguientes: capacidad para asumir responsabilidades, compromiso ético en el trabajo y capacidad para la resolución de problemas. En el otro extremo, las tres competencias menos demandadas: son: comunicación en lengua extranjera, conocimientos y habilidades en programas y aplicaciones multimedia y conocimientos relativos a las redes sociales y comunidades por Internet" (p. 57)*

- Aportación de la Universidad en las competencias que posee el alumnado. *Asimismo, el Informe revela que " entre las competencias en las que la aportación de la Universidad es muy inferior a los requisitos en el empleo se encuentran tres competencias instrumentales, una relacionada con la comunicación (comunicación oral) y dos que pertenecen al grupo de cognitivas y metodológicas: "capacidad para gestionar la presión" y "capacidad para tomar decisiones". Para éstas la aportación de la Universidad es relativamente muy baja y los titulados han de hacer un esfuerzo mayor para cubrir los requisitos del mercado de trabajo" (p. 65)*

b) *La Universidad de Murcia (Guedea, 2008)*

Implementa una investigación con el objeto principal de conocer las competencias profesionales, de tipo transversal, más demandadas por los empleadores, así como aquellas en las que poseen mayores carencias. Los resultados revelan que casi el 100% de las veces las

competencias genéricas son muy valoradas. Entre ellas destacan: trabajo en equipo; responsabilidad y compromiso; flexibilidad y adaptación al cambio; iniciativa; capacidad de resolución de problemas; autonomía; comunicación interpersonal; capacidad para hablar en público; orientación hacia el cliente; y habilidades sociales. Comparando las competencias demandadas, pero menos desarrolladas, estas hacen referencia a la iniciativa, la capacidad para resolver problemas, la comunicación interpersonal, la capacidad para hablar en público, el trabajo en equipo, la capacidad de organización y planificación.

En el bloque de cuestiones relativas a los cambios recientes, o nuevas demandas en competencias por parte del mercado de trabajo a los titulados universitarios, los resultados son los siguientes (Guedea, 2008, p. 15):

- Destaca en primer lugar que las empresas y organizaciones demandan personas que se “involucren” con su trabajo y su organización. Hace referencia al hecho de que el trabajador se muestre entusiasmado por su trabajo y eso refleje calidad en su servicio, así como con los clientes y compañeros miembros de la organización.
- El mercado laboral demanda profesionales preparados técnicamente, pero mejor preparados en sus actitudes y, por tanto, en sus comportamientos en el ámbito laboral. Los profesionales han insistido en el aumento de la importancia concedida desde el mercado laboral a estos aspectos. Esto no quiere decir que disminuya la exigencia de estar preparados técnicamente, sino que la exigencia de tener unas actitudes adecuadas para el desarrollo de su carrera profesional, ha incrementado su importancia relativa con respecto a los conocimientos.
- Se ha destacado también la importancia del conocimiento de idiomas y el dominio de las nuevas tecnologías en general.

c) *Observatorio laboral de la ANECA*⁴⁹ (ANECA . Unidad de Estudios, 2007)

A partir de la Encuesta REFLEX (The Flexible Professional in de Knowledge Society) este observatorio investiga, analiza y diagnostica la inserción de los titulados universitarios en el mercado laboral, a partir del estudio de las competencias de los graduados, del papel de las Universidades en la inserción laboral, y de la relación entre las Universidades y las empresas en las que se emplean los egresados. Ofrece datos comparativos sobre la situación laboral de los graduados de trece países europeos. En este sentido los datos en los que se han basado son

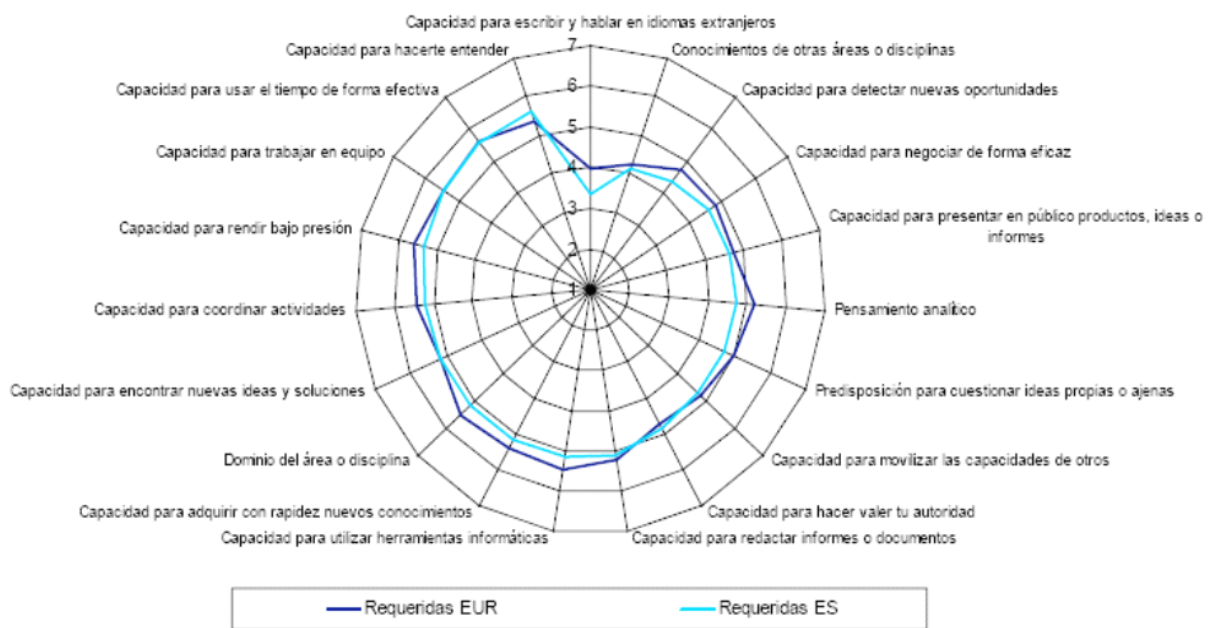
⁴⁹ Recuperado en : www.unizar.es/ice/images/stories/calidad/REFLEX-ANECApdf.pdf

Eficacia del aprendizaje servicio en dimensiones académicas, personales y sociales clave, y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: una experiencia desde la titulación de Trabajo Social

complementarios de otros relacionados con la encuesta realizada a cerca de 40.000 graduados en toda Europa y más de 5.000 en España que habían finalizado sus estudios en el curso 1999-2000.

La investigación extrae resultados relevantes que son interesantes en relación a nuestro objeto de estudio:

En lo que hace referencia a las competencias requeridas se observa un alto grado de acuerdo entre los graduados europeos, en las competencias que prioritariamente le son requeridas en el puesto de trabajo. La similitud que se observa facilita el tránsito entre países, uno de los elementos importantes para la empleabilidad. La siguiente figura muestra que no existen grandes diferencias entre países respecto a las competencias requeridas (Guedea 2008, p. 14)



Nota: Valores medios de una escala entre 1- 'Nivel necesario en el trabajo actual Muy bajo' y 7- 'Nivel necesario en el trabajo actual Muy alto'.

Figura 6: Las competencias genéricas en Europa.

Fuente: Universidad de Zaragoza (ICE) 2008, p. 14

d) *El Centro de Alto rendimiento de Accenture en colaboración con Universia 2007 (Fuentes, 2008)*

Se analizan las competencias genéricas de los titulados y tituladas universitarios/as. Se destacan algunos de los resultados obtenidos.

Al preguntar si la Universidad les ha ayudado a conseguir las competencias genéricas, como observamos en la figura 7, más de la mitad del alumnado considera que la Universidad les debería haber ayudado más a desarrollar todas las competencias profesionales analizadas. Esta situación es especialmente notable en el caso de los idiomas, liderazgo, iniciativa, negociación, creatividad e innovación, informática, autonomía y capacidad para la toma de decisiones, y adaptabilidad

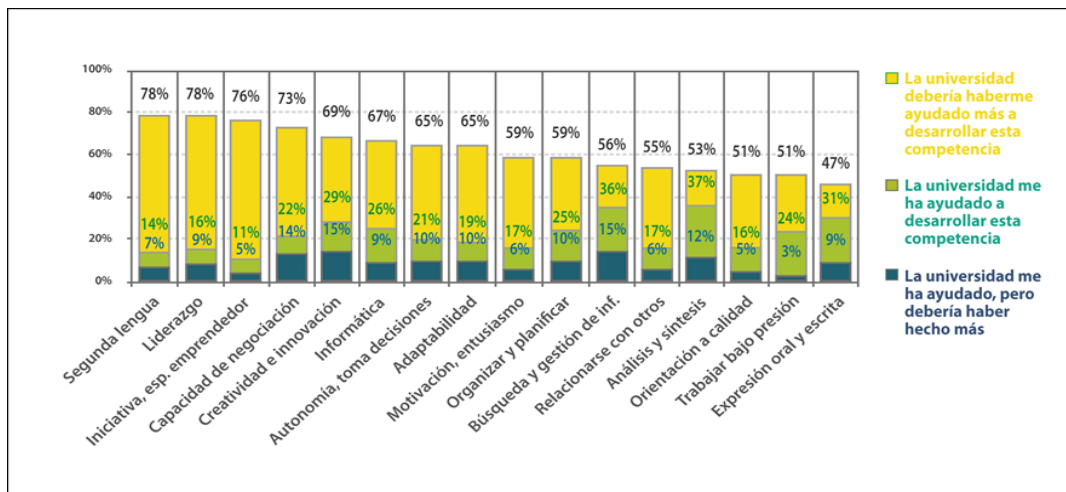


Figura 7.-Nivel de desarrollo en la adquisición de competencias y la ayuda de la Universidad en el logro

Fuente: Accentue en col. con Universia citado en Fuentes (2008, p. 24)

Otro aspecto que analiza la encuesta hace referencia a quién es el principal responsable de formar en competencias, siendo en todos los casos una responsabilidad dividida entre distintos ámbitos: la familia, el individuo, el sistema educativo y la Universidad.

En la figura 8 se observa que hay índices bastante equiparables en la responsabilidad acerca de quién es el responsable en la adquisición o no de las habilidades referenciadas. Llama la atención la poca incidencia que se le otorga a la responsabilidad de la sociedad y del propio individuo en todas en general, a excepción de la motivación y ganas de aprender, la iniciativa y saber relacionarse con otro, que se atribuye al individuo y a la familia; así como la alta incidencia que se concede a la Universidad y al sistema educativo en cuanto a habilidades

de: organización y planificación; segunda lengua; buena expresión oral y escrita; manejo informático; y análisis, crítica y síntesis.

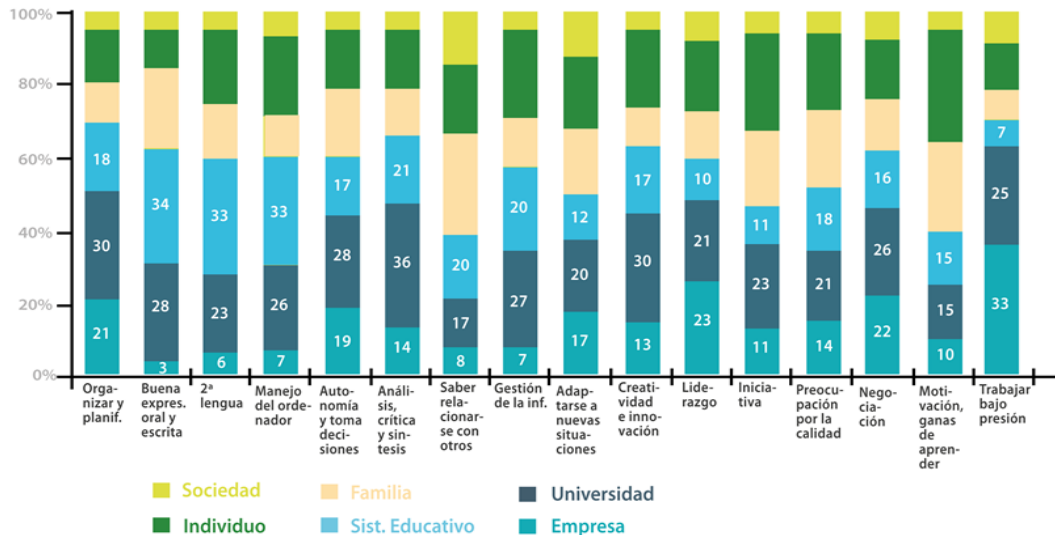


Figura 8.- Diferente responsabilidad en la formación de comp. transversales.
Fuente: Accenture en col. con Universia, citado en Guedea (2008, p. 16)

e) La Universidad Carlos III

La Universidad Carlos III (Guedea 2008) llevó a cabo un trabajo en el que participaron más de 300 empresas. Se les plantearon 25 competencias transversales, de las cuales, las consideradas como muy importantes por las organizaciones son:

- Capacidad de aprendizaje (85,4%)
- Trabajo en equipo y cooperación (73,7%)
- Responsabilidad en el trabajo (67,4%)
- Actitud positiva y optimismo (60,1%)
- Flexibilidad/capacidad de adaptación a nuevos entornos (58,7%)
- Orientación al cliente (58,2%)
- Resolución de problemas (56,8%)

f) La Universitat de València.

La Universitat de València elaboró un estudio en 2011 sobre las demandas de los empleadores/as a los titulados y tituladas universitarios/as. Uno de los objetivos era conocer las competencias que esperan y valoran de los titulados y tituladas universitarios/as. Los

datos del análisis de las de 800 empresas participantes en la investigación indicaron que las competencias genéricas son las más valoradas por los empleadores en prácticamente todas las titulaciones, únicamente en las relacionadas con ciencias de la salud se equiparan competencias genéricas y competencias específicas.

Los porcentajes globales de la investigación respecto a la importancia de las competencias demandadas por los empleadores arrojó el siguiente resultado:

- Competencias genéricas 65%
- Competencias específicas 35%

Otro dato de interés fue conocer cuáles eran las competencias genéricas más importantes para los empleadores. El estudio concluyó que eran las siguientes: (0-10)

- Trabajo en equipo: 9
- Resolución de problemas 8'9
- Asumir responsabilidades 8'9
- Adaptación a cambios y flexibilidad 8'7
- Comunicación oral y escrita 8'7

La teoría científica alrededor del tema de las competencias así como las investigaciones realizadas, cuya muestra hemos aportado en este trabajo, refuerza la necesidad de difundir de una manera más amplia y efectiva, entre la comunidad educativa, la importancia de fortalecer en la docencia las competencias genéricas del estudiantado. Su dominio reforzará la empleabilidad y la ciudadanía ya que aportará un capital social estructural extrapolable a diferentes ámbitos del trabajo y de la vida en general. Hoy es conveniente que el estudiantado sea un excelente profesional en su especialidad, pero también ha de ser crítico, reflexivo, autónomo, empático y comprometido con el entorno ya que todo ello contribuirá a su bienestar y a su integración en la sociedad global.

Cano (2008) defiende la necesidad de la planificación por competencias como un proceso necesario en el contexto actual de la Universidad, articulando su justificación en torno a tres ejes:

I. ***En primer lugar***, nos hallamos inmersos en la sociedad del conocimiento donde la información se crea rápidamente y se queda obsoleta también rápidamente. Se hace necesario ser capaz de buscar información pertinente a cada momento, ser capaz de

seleccionarla, de procesarla, tratarla, interpretarla y apropiarse de ella para generar el conocimiento que permita resolver las situaciones que se presenten.

II. **En segundo lugar**, nos hallamos ante la complejidad: el conocimiento es cada vez más complejo, obedeciendo a una lógica postmoderna que nos cuesta articular porque equiparamos complejidad y complicación. Las clásicas divisiones entre asignaturas o las clasificaciones de los saberes parecen no servir en el contexto actual. Hay que eliminar la fragmentación y apostar por un conocimiento integrado, como sugiere Morin (2001).

III. **En tercer lugar**, se hace cada vez más necesaria una formación integral que permita a las personas enfrentarse a una sociedad incierta. Las propuestas por competencias incluyen conjuntos de conocimientos, habilidades y actitudes de carácter muy diferente, incorporando talentos o inteligencias que desde los sistemas educativos reglados no se habían tenido presentes. En este sentido en el diseño por competencias tienen cabida en la formación inteligencias no estrictamente cognitivas, como la inteligencia emocional, que puede ayudarnos a dar respuesta a una situación de forma eficiente o a adaptarnos a realidades cambiantes

Por ello, la planificación por competencias implica relacionar el conocimiento -junto con las destrezas y cualidades personales- con el contexto, y ponerlo en acción frente a una tarea determinada. Como indican Massot y Feisthammel (2003) "una persona dispone de una competencia en una situación dada. Si no la confronta con el ejercicio real no se produce. Solo existe la competencia si se vincula a un objeto o una situación" (p. 25). Ello requiere poner a prueba, confrontar, el aprendizaje adquirido. Únicamente entonces se podrá valorar su eficacia.

Las situaciones de aprendizaje servicio permiten combinar la adquisición de recursos cognitivos y movilizarlos en contextos reales (Martínez Martín 2010), habilitando el desarrollo de competencias personales, interpersonales y las competencias vocacionales y profesionales (Rubio, 2011). El aprendizaje servicio crea situaciones en las que el alumnado demostrará si es competente en la resolución de problemas reales (Campo, 2015), pues el ApS se constituye en una metodología que "facilita el desarrollo de competencias en sociedades democráticas y plurales a partir de la relación entre los contenidos curriculares de cada disciplina y el servicio a la comunidad" (Martínez-Vivot y Folgueiras, 2015b, p. 130).

La Universidad ha de constituirse en una institución que forme al alumnado para el mundo del trabajo y para una ciudadanía activa (Martínez Martín 2010), convirtiéndose el ApS en un “buen espacio de aprendizaje de competencias para la práctica profesional y también potencialmente para la práctica de ciudadanía activa” (Martínez Martín 2010, p. 16). Es así que el ApS permite el desarrollo de competencias en el alumnado mientras realiza “actividades significativas, motivadoras, en contacto con el ámbito profesional, y aprendiendo en colaboración con profesionales y proyectos de su ámbito” (Alonso, Arandia, Martínez Domínguez, Martínez Domínguez y Gezuraga, 2013, p. 197).

Tejada (2013) entiende que las competencias profesionales se constituyen en un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados que están coordinados e integrados en el ejercicio profesional. Además, sostiene que estas competencias profesionales se definen en la acción, en la movilización misma de recursos, en la puesta en juego de los recursos, vinculándose a la experiencia, como algo ineludible, y dentro del contexto, dado que no pueden entenderse fuera del contexto particular donde se ponen en juego. Este mismo autor (Tejada (2013, p. 291) defiende las ventajas de la aplicación del ApS en la adquisición de competencias específicas y genericas a partir de las características siguientes que le atribuye a esta metodología:

- a) Aplica en contextos reales los conocimientos teóricos adquiridos en las aulas universitarias.
- b) Adquiere conocimientos en el contexto real en que son funcionales.
- c) Enfrenta al estudiante con situaciones complejas.
- d) Colabora a conocer de primera mano los condicionantes del trabajo de un titulado superior en cualquier organización moderna.
- e) Realiza un ajuste paulatino de sus actitudes y comportamientos al medio profesional, adquiriendo las habilidades sociales inherentes al mismo.
- f) Fomenta el sentido de la autonomía, creatividad y responsabilidad.
- g) Fortalece la responsabilidad social gracias al diseño y desarrollo de un servicio o producto de calidad, que aporte una solución a alguna problemática social real.
- h) Intensifica la formación de valores como la participación, la responsabilidad social, la iniciativa asociada a actuaciones emprendedoras, al respeto o la solidaridad.

3.3.2.-Las metodologías en la Universidad del EEES

Evidenciar la importancia que tiene el "cómo" para lograr conducir el "qué" no es ninguna novedad. Sí lo ha sido que el EEES haya hecho de las metodologías docentes uno de los vectores fundamentales para implementar las materias a impartir en la Universidad y conseguir así los fines establecidos en educación. El EEES ha representado un cambio metodológico en la universidad (Olmedo, 2013), pues asistimos a una concepción del aprendizaje constructivista y a una enseñanza no basada en la transmisión de conocimientos para “repcionarlos, almacenarlos y emplearlos de forma apropiada” (Olmedo, 2013, p. 412).

Como estamos indicando en este trabajo, el proceso de convergencia universitaria ha representado un cambio en los roles del profesorado y del alumnado, que ha supuesto contraponer dos grandes modelos docentes: el modelo centrado en la enseñanza o centrado en el profesorado y el modelo de facilitación del aprendizaje o modelo centrado en el aprendizaje (Gargallo, Suárez, Garfella y Fernández March (2011). Las características de la metodología docente se presentan en la tabla 14.

Tabla 14.- Metodología docente en los dos grandes modelos docentes

Modelo centrado en la enseñanza	Modelo centrado en el aprendizaje
<p>Método utilizado en clase Preferentemente la lección magistral y la exposición del profesorado.</p> <p>Interacción estudiante-profesorado Se potencia poco la interacción profesor-estudiantes. El estudiante se limita en general a escuchar y copiar. La interacción del profesor con los alumnos es preferentemente unidireccional. Si es bidireccional se orienta sobre todo a mantener la atención del estudiante y a facilitar su comprensión de la materia, limitándose generalmente a responder a preguntas o dudas que plantea el estudiante. No se tienen en cuenta las concepciones del estudiante para prevenir errores o para negociar significados</p>	<p>Método utilizado en clase Diversidad de métodos, en función de los objetivos y del contexto. Se compaginan los métodos expositivos y los interactivos. Se pueden usar también, en función del tiempo disponible y del nivel de los estudiantes, métodos de indagación- investigación –con diversas técnicas: seminarios, trabajos de investigación, proyectos, solución de problemas, estudio de casos, etc.–. El profesorado busca la motivación e implicación del estudiante para potenciar la comprensión, y fomenta su autonomía y la mejora de su competencia para aprender a aprender</p> <p>Interacción estudiante-profesorado La interacción del profesor con los estudiantes es preferentemente bidireccional: se tienen en cuenta las concepciones del estudiante y se busca comprobar su comprensión de los contenidos y promover la negociación de significados.</p>

Fuente: Adaptado de Gargallo , Suárez Rodríguez, Garfella y Fernández March (2011).

Estos cambios, a lo largo de los años han proliferado trabajos y autores que han destacado nuevas y viejas metodologías, señalando su compatibilidad con las características educativas europeas (Álvarez y González, 2008; Alvarez Rojo et al., 2008; Arias Blanco, 2010; Barragan, 2005; Benito y Cruz, 2005; Cabero-Almenara, 2006; Crisol, 2011; De Miguel, et al., 2006; Espada, Lorenzo y Torrego, 2015; Fernández Tilve y Sanjuán, 2013; Labrador y Andreu Andrés (2008); López Pastor, Martínez-Muñoz, Julián-Clemente, 2007; Pareja y Pedrosa, 2014; Zabalza, 2004).

Las competencias a adquirir por el estudiantado son el centro hacia donde gravita la planificación didáctica. Por consiguiente, una vez establecidas las competencias la planificación de una materia exige precisar las modalidades y los métodos necesarios para alcanzarlas, así como los procedimientos de evaluación a utilizar. Esta interrelación se plasma en la figura siguiente.

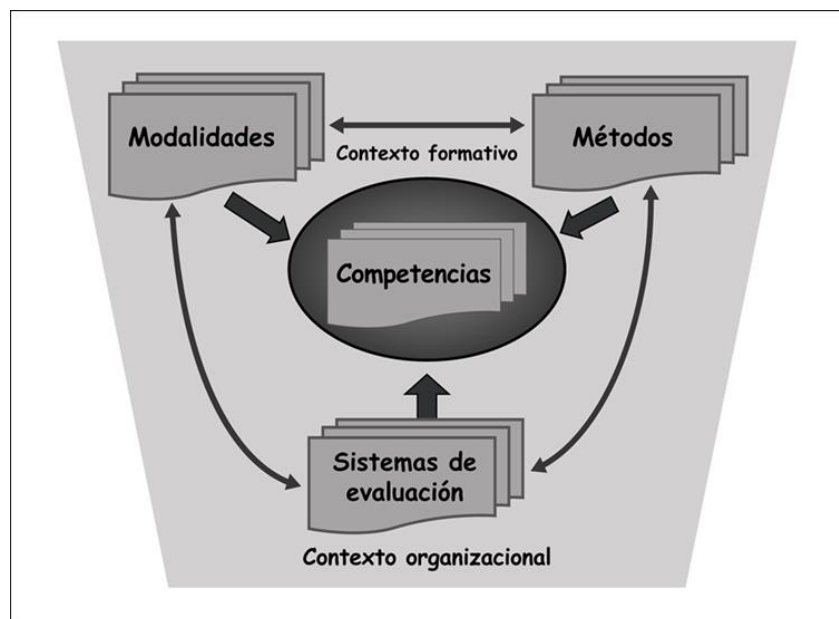


Figura 9: Modelo del proceso de enseñanza-aprendizaje
Fuente: De Miguel (dir.) et al. (2005, p. 163)

Por la filosofía de la reforma las metodologías consideradas más innovadoras en el Marco Europeo de Educación Superior son las que promueven las interacciones y enfatizan "el autoaprendizaje, el trabajo guiado, la conexión entre teoría y práctica, el acercamiento a la realidad laboral y el aprendizaje cooperativo" (Carpio, 2008 p.2). Es, por tanto, el modelo centrado en el estudiante el que se ha preconizado desde la documentación del EEES

(Gargallo et al., 2011), y como se ha expuesto en el tabla 14 requiere el manejo de estrategias didácticas plurales.

De Miguel et al. (2005) realizaron un riguroso trabajo sobre el estudio de las metodologías de la enseñanza adecuada para el EEES. En el mismo se muestran un amplio elenco de modalidades para el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje en la educación superior y las relacionan con los métodos más idóneos para utilizar en el ámbito universitario. Ésta es una de las razones por el que se ha elegido este trabajo, así también porque han seleccionado aquellos que además son reconocidos como buenas prácticas en el contexto universitario.

En la tabla 15 se pueden identificar, tanto por columnas como por filas, las relaciones más importantes que De Miguel et al. (2005) han establecido entre los métodos expuestos y las modalidades habituales para desarrollarlas, asignando el valor entre cero y tres, según el grado de relación o idoneidad:

Tabla 15.- Relaciones entre métodos de enseñanzas y modalidades organizativas (La numeración de menos (0) a más (3) representa la menor o mayor incidencia del método en la modalidad)

Métodos Enseñanza / Modalidades Organizativas	Lección Magistral	Estudio de Casos	Resolución de Problemas	Aprendizaje Basado en Problemas	Aprendizaje Orientado a Proyectos	Aprendizaje Cooperativo	Contrato de Aprendizaje	Total/es
Clases Teóricas/Expositivas	3	1	1	0	0	1	1	7
Seminarios/Talleres	0	3	3	2	1	2	1	12
Clases Prácticas	0	2	3	3	0	1	1	10
Prácticas Externas	0	1	2	3	2	1	1	10
Tutorías	1	1	1	2	3	2	3	13
Estudio y Trabajo en Grupos	1	2	2	3	2	3	1	14
Estudio y Trabajo Individual/Autónomo	2	2	1	1	3	1	3	13
Totales	7	12	13	14	11	11	11	

Fuente: De Miguel (Dir) et al., (2005, p.112)

La visión de la tabla aporta con claridad las relaciones entre modalidades y métodos docentes. El análisis se puede realizar desde diferentes puntos de vista: por columnas, por filas o por totales. Observando las **filas** advertimos la incidencia de las diferentes modalidades

con los distintos métodos de enseñanza. Es así que los “seminarios”, por ejemplo, guardan una excelente relación con el “estudio de casos” y con la "resolución de problemas", relacionándose también, aunque con menor intensidad, con el "aprendizaje basado en problemas", con el "aprendizaje cooperativo", con el "aprendizaje orientado a proyectos" y el "contrato de aprendizaje", pero tiene incidencia nula con la "lección magistral”.

Si la observación la hacemos por **columnas** podemos advertir la incidencia que tiene cada método de enseñanza con las diferentes modalidades organizativas. Es así que si el foco lo situamos en el "estudio de casos", por ejemplo, reparamos que la mayor incidencia se da entre las modalidades "Seminarios", "clases prácticas", "estudio y trabajo en grupo" y "estudio y trabajo individual", y observamos una incidencia menor en las "clases teóricas", "prácticas externas "y " tutorías".

Los totales de la tabla por filas apuntan qué modalidad organizativa está más o menos relacionada con más o menos métodos de enseñanza. Por ejemplo, el sumatorio total del “estudio y trabajo en grupo”, el “estudio y trabajo autónomo” y las "tutorías", son las que poseen los niveles más altos, con lo que se puede decir que merecen utilizarse en más métodos de enseñanza. Del mismo modo, pero a la inversa, observamos que la puntuación más baja la obtiene las “clases teóricas expositivas” que únicamente tiene una incidencia remarcable con la “lección magistral”.

Los totales de la tabla por columnas señalan qué métodos de enseñanza se relacionan mejor con que modalidades organizativas. Es así que advertimos que las puntuaciones más altas las adquieren "el aprendizaje basado en problemas" junto a la "resolución de problemas" y el "estudio de casos", de la misma manera la puntuación más baja de la tabla la adquiere el método "lección magistral".

Todo ello lleva a concluir que los totales más altos en las columnas y en las filas corresponden a los métodos y modalidades cuya utilización ofrecen más posibilidades en la enseñanza. Ello aporta información, aunque no indica necesariamente la idoneidad de unos sobre otros. Cualquier metodología, método o modalidad puede ser adecuada si su selección se ajusta a las características de los aprendizajes y a la finalidad que se pretende en función de las competencias a desarrollar.

De Miguel et al. (2005), en la presentación de la obra, muestran su interés en facilitar herramientas y orientaciones que permitan al profesorado universitario planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con el nuevo paradigma que marca el EEES. Su

aportación además de proporcionar recursos para implementar las materias, contribuye a repensar las estrategias docentes y sus posibilidades ya que aquello realmente importante es utilizar las estrategias metodológicas adecuadas a la finalidad para la que se utiliza. Ello implica tener un conocimiento amplio sobre el tema, y en su caso decidirse a probar nuevas estrategias testadas primero y validadas después como buenas prácticas. En consonancia con lo expuesto por Gargallo et al. (2011) en que los métodos a emplear en clase se encuentran en función de los objetivos y del contexto.

En este sentido este trabajo pretende evaluar la docencia con aprendizaje servicio. De su análisis se concluye que puede ser afín al amplio abanico de modalidades y métodos docentes descritos ya que articula tres dinamismos educativos que necesitan abordajes plurales dependiendo del contexto donde se implemente el ApS: las necesidades o retos cívicos; el servicio a la comunidad; y el aprendizaje de contenidos, competencias y valores.

Asimismo," las experiencias de aprendizaje servicio, que durante la última década se han realizado en nuestro país, han puesto de manifiesto que esta metodología puede colaborar a facilitar la adquisición de lo específico propio de los estudios que se cursan, y lo general para poder implementarlos y extrapolarlos en los diferentes ámbitos de la vida, y, todo ello, se ajusta a los fundamentos pedagógicos demandados por el Espacio Europeo de Educación Superior" (Vázquez-Toledo, et al. 2015). A tenor de lo indicado en este mismo apartado y a nuestro entender, sitúa al aprendizaje servicio del lado de las prácticas consideradas como innovadoras en el marco del EEES

Sin embargo, no se puede afirmar que un método, modalidad o metodología son los más idóneos en todas las circunstancias. En ocasiones el mejor método puede ser uno, y en otras otro, y a veces puede ser el resultado de una combinación inteligente de varios métodos existentes. "En cualquier caso es responsabilidad del docente seleccionar el más ajustado a sus fines, y esta selección, es una de las decisiones docentes más trascendentales, ya que de ella dependerá buena parte del éxito de su acción educativa" (Rodríguez Sánchez, 2011, p. 101)

3.3.3.-La calidad en la enseñanza universitaria

El lenguaje de la calidad se ha instaurado en la Universidad. De las instituciones privadas pasó a las administraciones públicas y finalmente de éstas a la Universidad. La cultura de la calidad ha arraigado en nuestra sociedad, pero no es fácil definirla. Tal y como aparece en Álvarez y Lázaro (2002), la calidad en educación se ha de valorar en función de lo que se

entiende por educación y formación (Calidad de concepción) y el ajuste de ese concepto con el proceso de logro de lo que se ha concebido (Calidad de conformidad); esto es, la acomodación entre lo que se pretende (Objetivos) y el proceso para conseguirlo (Intervención educativa).

En el Informe Bricall ⁵⁰(2000), se recoge la importancia de dar un tratamiento específico a la calidad en el sistema universitario y por ello constituye objeto de tratamiento específico de la LOU. El Consejo de Ministros celebrado el 19 de julio de 2002 autoriza al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, la creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Su principal objetivo es "medir el rendimiento del servicio público universitario y reforzar su calidad, transparencia y competitividad". En el documento figura que la Agencia Nacional de Evaluación permitirá introducir elementos de innovación, competitividad y mejora de la calidad de las Universidades de manera transparente, "lo que conferirá vigor y credibilidad al sistema universitario". De este modo, se pretende "sentar las bases para la consecución de una Universidad moderna, fundada en la calidad e integrada a nivel europeo".

Esta filosofía pretende aportar un valor añadido a las Universidades. Interesa educar con calidad y esto provoca abundante bibliografía que va desde las reflexiones teóricas en torno a la evaluación y mejora de la calidad (Alkin, 1969; Almarcha, 1999; Escudero, 1996; González López 2004; Iglesias de Ussel, De Miguel y Trinidad, 2009; Mora, 1991; Saupe, 1990) hasta el diseño de metodologías sobre la misma, pasando por la creación de indicadores o el estudio de fenómenos concretos, tales como el retraso o el abandono (Eckert, 2006; González López, 2006; Latiesa, 1992; Tejedor y Garcia-Valcárcel, 2008). En este sentido la Conferencia de Berlín (2003) celebrada para analizar los logros alcanzados y establecer prioridades y nuevos objetivos para el EEES, estableció como necesario el diseño de criterios y metodologías comunes que han de incorporar los sistemas de garantía de calidad de los países (Gonzalez López, 2006)

⁵⁰El eje central del Informe se refiere a las modificaciones substanciales que están teniendo lugar en el ámbito de la educación superior; modificaciones que afectan no solo a la naturaleza de dicho nivel de enseñanza, sino a la inserción de las instituciones que lo prestan en el conjunto de la sociedad. Sólo si ésta acierta a comprender el alcance de dichas transformaciones -que no son sino consecuencia de las nuevas necesidades de formación y aprendizaje que se dan en la misma- se estará en condiciones de afrontar los problemas de organización y de financiación del sistema universitario (Josep M. Bricall: Conferencia de Rectores Españolas (CRUE, 2000)

El término calidad no es unívoco. Es así que cabe preguntarse ¿a qué se llama calidad en la enseñanza? Y también ¿qué factores inciden en la calidad? La respuesta a estos interrogantes sustenta siempre una fuerte carga ideológica (Santos, 2009).

Según el Parecer Internacional de OCDE (1992) existen dos corrientes de pensamiento que pueden ser contradictorias, pero que están de acuerdo con la defensa de la calidad. La primera, defiende que se debe dar una mayor importancia a los resultados que a los medios. La segunda, afirma que es engañoso distinguir medios y resultados, porque éstos dependen estrechamente de un conjunto complejo de métodos, que no pueden ser relegados. (Saraiva, 2008 p. 42)

Una idea prioritaria, a nuestro entender, está relacionada con quiénes son y qué piensan al respecto de la misma los interventores que han de valorarla. Según Rinehart (1993, citado por Saraiva, 2008) el consumidor final externo del sistema educativo es la propia comunidad. En el grupo de clientes internos están incluidos el alumnado, el profesorado, el personal de administración y los miembros del gobierno

No obstante, a pesar de las diferentes opiniones acerca de los componentes del término – más o menos cercanas o distantes, incluso contradictorias- la mayoría de autores indica como uno de los fundamentales la satisfacción del cliente (Saraiva, 2008), que en la enseñanza se suele focalizar básicamente en el alumnado.

Un inconveniente substantivo, expresa el profesor Manzano-Arrondo (2012), es pretender hacer en la enseñanza una equivalencia exacta del concepto calidad con el expresado en el mundo de la empresa. Este autor compara lo que podría representar, a su entender, una traslación literal del modelo de calidad por excelencia, el EFQM, aplicado al contexto universitario –ver tabla 16-.

Tabla 16.- Traslación literal del modelo de empresa

Lo que en la academia es	Pasa a verse como
Educación	Inversión
Estudiante Cliente	Consumidor
Misión Académica	Satisfacción clientes
Perspectiva académica	Perspectiva empresarial
Método académico	Excelencia
Universidad	Empresa
Verdad	Visión cliente

Fuente: Manzano Arrondo (2012, p. 272)

González López (2006) a partir de diferentes estudios realizados (Álvarez 1998; Gento 1996; González López, 2004; Martín Izard 2001), señala que la calidad en Educación Superior debe poseer una serie de requisitos:

- ***El estudiante es lo fundamental.*** Por ello, sus necesidades y expectativas se han de satisfacer, si bien el personal docente, de investigación de administración y servicios ha de sentirse satisfecho con su tarea diaria, así como ser considerado un motor de avance dentro de la organización
- ***La gestión de la calidad.*** Esta se fundamenta en el desarrollo de un proceso continuo y permanente, preferiblemente los programas de mejora a las soluciones rápidas.
- ***La toma de decisiones.*** Se trata de procesos de evaluación sistemáticos y estructurados, tomándose decisiones a partir de datos y evidencias.
- ***Proponer soluciones.*** Se detectan los puntos débiles y fuertes de la institución, y como consecuencia se generarán procesos de reforma.
- ***La calidad depende en gran parte de las personas.*** Es esencial favorecer el crecimiento personal de cada individuo, el trabajo en equipo, la participación, la colaboración, como claves de crecimiento y enriquecimiento de la organización.
- ***La calidad implica directa o indirectamente a toda la organización,*** incluido el alumnado como indiscutible referente.

En el marco de esta reflexión, Prieto (2007), siguiendo el modelo propuesto por Kane Saandretto y Heath (2004), enfatiza la excelencia docente como factor de calidad en la enseñanza universitaria, y la detalla en torno a estas cinco dimensiones:

- ***Conocimiento sobre la materia.*** Se refiere al grado de preparación y a la actualización permanente que el profesorado tiene sobre la materia impartida. En el contexto universitario este conocimiento profesional se da por hecho
- ***Habilidades o destrezas psicológicas.*** Son estrategias que se aprenden y añaden al repertorio de enseñanza de cualquier profesor/a.
- ***Relaciones interpersonales.*** Representan otro componente básico de una enseñanza universitaria de calidad. A partir del estudio de Kane et al. (2004) se refiere a la importancia de mostrar empatía y humanidad para ser buen docente.

- ***Relación docencia-investigación*** En los últimos años estudios de carácter cualitativo se han centrado en el análisis de la naturaleza del vínculo entre la investigación y la docencia del profesorado. La mayoría de profesores vinculan la investigación a sus áreas de enseñanza.
- ***Características de personalidad del docente.*** En esta dimensión se refleja el entusiasmo por la docencia, el sentido del humor, la cercanía y la cara más humana del profesorado.
- ***Reflexión sobre la práctica.*** Se refiere a la reflexión sistemática y evaluativa sobre la práctica docente del propio profesorado. La reflexión aparece como una característica común de los excelentes profesores, es el verdadero camino hacia la mejora, el desarrollo profesional y la excelencia docente. En este sentido se realza el valor que ésta tiene para ayudar a los profesores a aprender de su práctica docente para poder mejorarla.

Partiendo de un marco de referencia humanista, Martínez Martín (2006) indica que la calidad universitaria implica que los titulados acaben sus estudios conociendo las últimas técnicas y avances en la profesión para la que se han formado, pero además de ser buenos profesionales deben destacarse por su contribución a la formación de una sociedad más culta y digna. Desde un posicionamiento análogo, Alonso (2003) plantea la necesidad de que se trabaje por la excelencia tanto para el ejercicio de la profesión como de la vida. Cunningham (2007) propone acercarse a una Universidad con objetivos de justicia social. Y Ellacuría (1999) considera que excelencia y compromiso político, no partidista sino basado en el conocimiento, son dos aspectos de la misma visión sobre la Universidad "pues ambos en vez de excluirse se potencian mutuamente y de esta potenciación sacaríamos una mejor Universidad y una mejor política" (Ellacuría, 1999, p. 202, citado en Manzano-Arrondo, 2012, p. 214)

La investigación realizada por Saraiva (2008), a docentes de diversas universidades, concluye que para el alumnado una enseñanza de calidad debe:

- Estimular la capacidad de análisis, decisión e investigación.
- Proporcionar el desarrollo de las capacidades intelectuales, de autonomía, humana y del espíritu crítico.
- Motivar e interesar a los estudiantes para el aprendizaje para que este conduzca a una atmósfera de satisfacción.

Eficacia del aprendizaje servicio en dimensiones académicas, personales y sociales clave, y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: una experiencia desde la titulación de Trabajo Social

- Proporcionar una buena preparación científica, técnica, cultural y humana.
- Preparar a los estudiantes para el mercado de trabajo así como para el ejercicio de una ciudadanía plena.

De igual modo, Palomero Pescador (2006, citado en De Miguel 2006, p. 319), referencia las metas a las que habría que tender toda institución universitaria de calidad y plantea un interrogante:

La meta prioritaria e inexcusable de toda institución universitaria no es otra que contribuir a la construcción de una sociedad en la que cada ser humano tenga la oportunidad de desarrollar una vida plena, satisfactoria y productiva. Nuestra pregunta es: ¿Serán los nuevos métodos, por sí mismos, capaces de conseguir que la Universidad de la convergencia dirija su mirada en dirección a esa meta?

En este sentido se evidencia que en la relación método-calidad, no basta con la pura adquisición de destrezas para conseguir cambios de calado en educación, los métodos e instrumentos tienen que ir precedidos de una reflexión sistemática sobre la misión que se le concede a la enseñanza y, especialmente, sobre las creencias pedagógicas que a ésta subyacen.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1998), la educación superior ha de promover aprendizaje, reflexión crítica, ciudadanía, desarrollo sostenible, mejora de la sociedad, igualdad, solidaridad y paz; a la vez que luchar contra la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades. Asimismo, afirma que la calidad de la educación implica hacer un juicio de valor sobre cómo se comporta el sistema, desde la más alta jerarquía hasta el nivel de lo que los estudiantes aprenden en el aula, respecto a lo que los países consideran que son los fines que éste debe alcanzar.

Para ello esta Organización a través de la Fundación L'ORÉAL/UNESCO,⁵¹ incorpora en el concepto de calidad de la educación cinco dimensiones esenciales y estrechamente relacionadas entre sí, al punto que la ausencia de alguna de ellas determinaría una concepción equivocada de lo que cabría entender por calidad de la educación. Estas cinco dimensiones

⁵¹ Desde el 1998, el Premio L'Oréal-UNESCO "La Mujer y la Ciencia" ha recompensado a más de 64 científicas de 30 países, dos de la cuales recibieron el Premio Nobel en 2009. Asimismo, ha concedido más de 1,200 becas nacionales, regionales e internacionales a jóvenes de 103 países para que puedan proseguir sus trabajos de investigación

son: equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia (L'ORÉAL/UNESCO, 2007, citado en Manzano-Arrondo, 2012, p.11).

- La **equidad**. “Comprende los principios de igualdad y diferenciación, ya que tan sólo una educación ajustada a las necesidades de cada uno asegurará que todas las personas tengan las mismas oportunidades de hacer efectivos sus derechos y alcanzar los fines de la educación en condiciones de igualdad” (L'ORÉAL/UNESCO, 2007, p.12)

- La **relevancia**. Hace referencia al papel que tiene asignada la Universidad en cuanto a dar respuesta a los grandes interrogantes que se le plantean y que se halla en el sustrato de toda actuación: el por qué y el para qué de la educación. Se trata de saber apuntar en la dirección correcta para conseguir resultados significativos desde el punto de vista de las exigencias sociales y de desarrollo personal.

- La **pertinencia**. Se define “como un conjunto de procesos coordinados sistemáticos y generalizados para la determinación de acciones tendientes al desarrollo equilibrado y coherente de la educación” (ANUIES, 1979, p. 25). A su vez García, F. (2000) la define como el grado de contribución o intervención de las Universidades en la solución de las necesidades o demandas de la sociedad, actuales y de futuro, en una interacción que toma el entorno como su objeto de estudio a fin de identificar problemas, proponer soluciones y participar en ellas, desde una posición reflexiva que permite mantener vigentes los principios inherentes a su condición de Universidad.

- La **eficacia y la eficiencia**. Responden en qué medida el sistema universitario español cumple los objetivos y optimiza los recursos en las tres funciones centrales de la Universidad: la formación superior al máximo nivel de la ciudadanía, la generación de conocimiento con referentes universales y el impacto cultural, social y económico de su actividad

Se concluye afirmando que asegurar y mejorar la calidad es un imperativo para las organizaciones y están ligados ambos a la existencia de procesos que permitan a las instituciones conocer sistemáticamente los aciertos y desviaciones de su proyecto académico. Es así que se requiere necesariamente que las instituciones se constituyan en organizaciones que aprendan continuamente y que innoven sus procesos y estructuras.

3.3.3.1.-La calidad y la innovación en la enseñanza

"Hasta finales de la década de los setenta, en la enseñanza, el innovador era todavía el individuo entusiasta, abierto a las oportunidades que se ofrecían, adaptándose a los nuevos medios de comunicación (...) experimentando con algo distinto" (Hannan y Silver, 2006, p. 19). Pero como indican estos autores a partir del final de esta época, el contenido, la práctica y el concepto de innovación cambiaron. "El impacto más directo e influyente fue el del cambio en las instituciones y en el sistema educacional de enseñanza superior. La creciente institucionalización de los esfuerzos por la innovación durante este período, pasó a otro de 'innovación guiada' (Hannan y Silver, 2006, p. 19) para fusionarse en la "innovación dirigida". Los incentivos para innovar vinieron, mayoritariamente de las instituciones que planteaban la naturaleza de las innovaciones

Es así que algunas Universidades y Comunidades Autónomas (CC. AA.) han firmado los "contratos-programas" como fórmula novedosa para establecer las bases de la financiación entre algunas Universidades y CC.AA.

De esta manera se pretende abordar la elaboración de contratos pedagógicos entre los Gobiernos autónomos y central con cada una de las Universidades, que incorporen, junto a su compromiso docente e investigador, compromisos de innovación pedagógica, seguimiento de los titulados, lucha contra el fracaso escolar, atención a las demandas de formación de adultos, formación no reglada, etc. (Embidi y Michavila, 2001, p.27).

Este sistema de contratos pedagógicos también se podría aplicar entre la propia Universidad y las distintas unidades de la misma (centros y departamentos). Dando una vuelta más de tuerca podemos establecer contratos pedagógicos con el alumnado, de forma que conjuntamente el/la estudiante y el/la docente elaboran y firman un contrato pedagógico personalizado que establece las reglas del juego. La acción tutorial es en sí misma una acción de innovación.

Otra acción de innovación guiada a nivel institucional es la que pueden realizar los Departamentos para la formación del futuro profesorado. Por ejemplo, en el Departamento de Trabajo Social de la Universidad Pública de Navarra se ha formado una comisión y se ha establecido un marco para el profesorado en formación y en expectativa de acreditación, siendo un objetivo común del departamento conseguir las mejores acreditaciones para las personas que se encuentran realizando su actividad docente e investigadora en el mismo.

Por lo que respecta a la innovación en la docencia Elmore (1990, citado por Zabalza, 2008 p. 80), "identificaba tres grandes "orientaciones" desde las que puede plantearse una innovación: cambios en las tecnologías⁵²; cambios en las condiciones ocupacionales de profesorado y alumnado; cambios en las relaciones entre las instituciones y sus clientes". Zabalza (2008) evidencia que una de las principales dificultades de la innovación es el poco impacto que consigue, en ocasiones, y apunta que es algo de lo que no se puede estar satisfecho. Este mismo autor argumenta que estos efectos se deben a que muchas de las innovaciones se han quedado en meras alteraciones de herramientas docentes (cambios en la tecnología), sin modificaciones profundas ni en la organización de los dispositivos institucionales ni en las dinámicas de los procesos de aprendizaje. Eckel y Kezar (2003, citado por Zabalza 2008, p.82) proponen un modelo de análisis de las innovaciones en función de su mayor o menor impacto.:

a) Innovaciones con una profundidad baja y una extensión alta son innovaciones de tipo epitelial. Son cambios de poca intensidad pero que afectan a muchos profesores: por ejemplo, todos los profesores han de hacer sus programas y presentárselos a sus alumnos a comienzo de curso.

b) Innovaciones con una profundidad baja y una extensión también baja dan lugar a ajustes, esto es pequeños cambios parciales: en el horario, en la incorporación de TICS a algunas materias, etc.

c) Innovaciones con una extensión baja pero una profundidad alta dan lugar a cambios aislados: cambios en las formas de evaluación y de calificación.

d) Innovaciones con una profundidad alta y una extensión alta dan lugar a cambios transformacionales, las innovaciones por antonomasia porque logran reconstruir los procesos en su conjunto. A este tipo de cambios nos podría llevar, por ejemplo, la incorporación de las competencias al diseño curricular, la agrupación de materias y profesores en módulos, la virtualización de una parte de la docencia.

⁵² La tecnología de la educación es la suma total de las actividades que hacen que la persona modifique sus ambientes externos (materiales) o internos (de comportamiento). Una aplicación sistemática de los recursos del conocimiento científico del proceso que necesita cada individuo para adquirir y utilizar los conocimientos. Cuando superficialmente se habla de «nuevas tecnologías», estamos empleando incorrectamente un adjetivo, ya que lo nuevo lo confundimos con lo último, «el último grito en aplicación de técnicas». En tecnología de la educación, en primer lugar, como hemos dicho en varias ocasiones, no hay que confundir máquinas o artefactos con aplicación de tecnologías, que tienen más que ver con la organización de medios y recursos que con los mismos medios. (Martínez Salanova www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0071tecnologiaaulas.htm)

Zabalza (2008) valora que todas las innovaciones pueden tener su interés y su idoneidad para el momento en que se diseñan, pero a priori las innovaciones de mayor interés son las últimas, descritas por su posible nivel de influencia en la institución.

Focalizando la innovación en la Universitat de València (UV), se aprecia la creación de “la Unidad de Innovación Educativa de la Universitat de València” (UdIE), por acuerdo de Consejo de Gobierno de 26 de marzo de 2009, perteneciente al Centro de Formación y Calidad Manuel Sanchis Guarner de la Universitat. Con fecha del 20 de diciembre de 2011, un nuevo acuerdo de Consejo de Gobierno ha permitido integrarla en el nuevo Servicio de Formación Permanente e Innovación Educativa (SFPIE). El ámbito de actuación de la UdIE es la mejora y efectividad de los procesos de aprendizaje de la UV en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, desarrollando las líneas de actuación ya acometidas en los años anteriores desde la Oficina de Convergencia mediante convocatorias de innovación educativa y planes de innovación educativa. Los programas e iniciativas que confluyen en la UdIE son, entre otros, las convocatorias de ayudas para la innovación docente en el profesorado, el programa ESTIC de fomento de la utilización de las nuevas tecnologías entre los estudiantes, el Open Course Ware, y la revista *@tic*. Del mismo modo desde el Servicio de Formación Permanente e Innovación Educativa se da visibilidad a las iniciativas de calidad, especialmente mediante su preparación estructurada en su página web. Ofrecen orientaciones acerca de Conceptos Clave, de la aplicación del proceso de Bolonia en los Grados de la Universidad de Valencia, también Tareas Académicas de Aprendizaje Colaborativo y Recomendaciones sobre las Guías Académica. La UdIE ofrece apoyo y refuerzo a la adopción y consolidación de buenas prácticas educativas por parte de la comunidad universitaria. Los servicios que se prestan se detallan en el cuadro 4.

Por otro lado apuntar que aunque la innovación puede tener como fin la mejora no quiere decir que la produzca. La innovación conlleva la intención, la planificación, el esfuerzo, pero puede fracasar en los resultados, o puede producir frutos equivocados. En este sentido, Hannan y Silver (2006) indican que se necesitan trabajos de evaluación e investigación para ir determinando y ajustando las diferentes experiencias reformadoras. Y evaluar una experiencia de innovación es una de las finalidades de esta investigación.

- *Ofrecer formación al profesorado en metodologías docentes innovadoras adecuadas para el Espacio Europeo de Educación Superior (En colaboración con el Servicio de Formació Permanent)*
- *Participar en la consolidación del repositorio institucional RODERIC facilitando la incorporación de cursos y materiales con calidad educativa*
- *Desarrollar el Open Course Ware de la UV (OCW).*
- *Promover el trabajo en equipos docentes transversales y multidisciplinares*
- *Potenciar el seguimiento de estudiantes a distancia y la formación no presencial.*
- *Reconocer la participación del profesorado en experiencias de innovación educativa.*
- *Coordinar los recursos necesarios para ayudar a los alumnos a fortalecer sus competencias de estudio.*
- *Facilitar al profesorado que lo pida grabaciones y análisis confidenciales de sus clases, para fomentar mejoras individuales.*
- *Facilitar los vínculos entre la enseñanza y la investigación que se realiza en el seno de la Universidad.*
- *Facilitar la formación de los y las estudiantes de la UV en habilidades académicas específicas, necesarias para el desarrollo de los estudios universitarios.*
- *Préstamo de material (grabadoras digitales y una cámara de vídeo).*

Cuadro 4.- Servicios de la UdLE para apoyo a las buenas prácticas

Fuente: Elaboración propia

3.3.3.2.-La calidad en los proyectos de Aprendizaje Servicio

No todas las experiencias que contengan en un solo proyecto articulado el aula y la comunidad son de aprendizaje servicio. En este sentido se cuestionan algunos de ellos que figuran como tales⁵³. Abundando en esta afirmación Furco en diferentes Encuentros ApS en los que ha participado últimamente en España como ponente experto en ApS: en Portugalete (Taller: cómo construir comunidades comprometidas: alianzas con el aprendizaje servicio en el ámbito municipal impartido el 26 Mayo 2015) y en Granada (VI Congreso Nacional y I Internacional de Aprendizaje Servicio Universitario 28-29 Abril de 2015), advierte que el ApS si no se implementa con rigor deja de cumplir su misión y pasa a ser una novedad. Es así que para ser considerada una experiencia ApS la planificación debe poseer las características que

⁵³ Existen experiencias denominadas de aprendizaje servicio que no son tales o tienen un nivel de ApS muy bajo, ya que no cumplen los requisitos propios de un proyecto ApS. Esta circunstancia se explica básicamente por dos circunstancias o porque el profesorado que los lidera adolece de formación teórica acerca de la implementación de un proyecto ApS, o porque cuesta su encaje en la estructura universitaria muy especialmente si forman parte de la iniciativa individual o grupal de docentes y no están institucionalizadas.

definen a todo proyecto ApS: aprendizaje, servicio, intencionalidad pedagógica, participación activa y reflexión.

De igual manera para que estos atributos se articulen con calidad, referentes del ApS a nivel mundial han contribuido a definirlos a partir de las dimensiones establecidas en diferentes Rúbricas, como el Departamento de Educación de California con la Herramienta de evaluación de la calidad : Service Learning Project STEM; la Universidad de Stanford con "los siete elementos de alta calidad del ApS"; El Tecnológico de Monterrey (México) con la "Rúbrica de Desarrollo de competencias éticas"; y Furco (2008) con la "Rúbrica de autoevaluación para la institucionalización del APS en la educación". Aún considerando algunas diferencias entre unos y otros (contextos, población, objetivos, cultura) los siguientes indicadores son comunes a todos ellos (Campo, 2014):

a) La definición del programa

Los rasgos del proyecto deben estar muy bien definidos y deben recoger claramente lo que se pretende que el estudiantado aprenda de la experiencia. Todo ello concretado en un Programa, Proyecto, Guía Docente que recoja el circuito de la experiencia: los objetivos, los aprendizajes, las metodologías, los espacios de reflexión, la evaluación, así como las competencias que se van a poder poner en práctica y/o aumentar, y/o conseguir. De la misma manera el servicio debe ser concreto, ajustado a las necesidades reales de la comunidad y del estudiantado, y con posibilidades de poder efectuarse. Algunos indicadores en este sentido son: “que las actividades de servicio sean interesantes y tengan sentido para los estudiantes; que el proyecto facilite la comprensión de cuestiones sociales y controvertidas; y que el proyecto suponga resultados alcanzables y visibles que son valorados positivamente por los receptores” (Campo, 2014, p. 82).

b) La intensidad y la duración

La experiencia debe durar el tiempo suficiente para impactar en la comunidad y en el estudiantado (Billig et al., 2000). Hay proyectos que se diseñan para un curso académico y luego desaparecen y otros que se realizan curso a curso en los mismos entornos. También los hay más cortos en el tiempo, como por ejemplo el diseño de una unidad temática, y otros más largos, como por ejemplo el diseño de toda una asignatura. De la misma manera hay proyectos institucionalizados y otros que dependen únicamente del criterio del profesorado que lo desarrolla de manera unipersonal o en grupo. Es difícil saber con certeza cuál de todas estas circunstancias puede producir mayor impacto en la

comunidad y en el alumnado. Pero como señala Furco en las ponencias realizadas en España en 2015 (Portugalete y Sevilla), un proyecto que perdura en el tiempo, que está institucionalizado y que tiene más espacio en una asignatura puede producir mejores niveles de impacto en el estudiantado, en el profesorado, en la institución y en la comunidad, y en consecuencia es un proyecto de mayor calidad.

c) La realización de actividades cognitivas rigurosas y significativas

Uno de los aspectos esenciales de todo proyecto ApS es el aprendizaje, un aprendizaje significativo que posibilite la adquisición de competencias, destrezas, habilidades, conductas y valores planificados intencionadamente en el proyecto. Se trata de aprendizajes conscientes y sistemáticos, diseñados para implementar el servicio. Cada actividad de servicio desencadena una serie de preguntas referidas a los aprendizajes que se requieren, que ejemplifican la vinculación entre el medio y el aprendizaje. En este sentido Martín X. (2015) indica que los conocimientos académicos y las competencias se usan como herramientas útiles para intervenir en la realidad y para ello "es necesario que los educadores promuevan intencionadamente la adquisición de aprendizajes a partir del diseño de tareas específicas y que lo hagan vinculando tanto como sea posible los conocimientos, valores y competencias a la actividad del servicio" (p. 40).

d) La relación con la comunidad y la entidad

Trabajar con la comunidad para conseguir que la experiencia sea de calidad, implica planificar juntos la intervención más idónea para que sea útil y perdurable en el tiempo. Para ello hay que estar dispuesto a implicarse en una acción, tejer redes y trabajar conjuntamente desde las culturas que interaccionan en la experiencia: la de las instituciones o ámbito en que se desarrolle el servicio, la de la institución educativa y las de los sujetos de atención del servicio. La implicación requiere una comunicación dialógica entre las partes para poder intercambiar interrogantes, opiniones, éxitos y fracasos, y conseguir beneficios y empoderamiento para todos.

En el encuentro personal con el otro, explica Martín X. (2015), se favorece el conocimiento mutuo y ayuda a combatir prejuicios, también permite relaciones personales que generan sentimientos y emociones difíciles de conseguir cuando el servicio no implica un cara a cara. "El servicio a la comunidad puede considerarse de alguna manera una réplica pedagógica de un mecanismo que forma parte del proceso de humanización: la ayuda mutua, la solidaridad y la cooperación" (p. 38).

La supervisión de todo ello para su desarrollo efectivo será un elemento definitorio para los beneficios del proyecto.

e) La sostenibilidad

Otro criterio importante que va avanzando, aunque lentamente, y tomando forma en los diferentes escenarios de la comunidad es el de la sostenibilidad. Hay un interés creciente en que las mejoras que se produzcan en la comunidad se mantengan en el tiempo. Es decir, sean cambios perdurables, porque son pertinentes y adecuados a todos los niveles (económico, docente, social), se ajustan a las posibilidades y objetivos de la institución, y de la asignatura.

Cabe valorar la sostenibilidad para una educación acorde a los retos que debe asumir hoy la Universidad, ya que:

Desde este enfoque, aprendizaje significa cambio y la institución en sí misma debe ser un ejemplo de sostenibilidad que camina hacia la transformación del sistema educativo. En este modelo, son elementos esenciales el pensamiento crítico, que implica un razonamiento lógico y moral con el cual se confrontan los valores establecidos (Habermas, 1990); la reflexión y la participación, que permiten gestionar el cambio hacia la sostenibilidad en las instituciones, empresas o comunidades (Australian Government Department of the Environment, Water, Heritage and the Arts, 2009); el pensamiento sistémico, que facilita la comprensión de las conexiones entre los sistemas social, cultural, económico, político y medioambiental; el enfoque holístico de resolución de problemas; y la toma de decisiones teniendo en cuenta todos los efectos (Aramburuzabala et al. 2015a, p. 82-83).

Y esta tarea, como asimismo apuntan Azcárate, Navarrete y Garcia (2012), requiere cambios, no sólo en el plan de estudios, sino también en la didáctica. En este sentido el ApS, por sus características, es un instrumento que puede colaborar a la sostenibilidad al implicar a estudiantes, docentes, institución y miembros de la comunidad en la resolución de problemas reales para contribuir a su mejora, y por ende persigue una mayor equidad y justicia social (Aramburuzabala et al 2015a).

f) La institucionalización

El poder formar parte de la misión de la institución puede colaborar a favorecer la calidad en los proyectos ApS ya que se puede asegurar su continuidad. En este sentido, la

Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas ⁵⁴instan a que cada Universidad apoye la realización de Proyectos de ApS, y ello implica una serie de recomendaciones (CRUE, 2015, p. 3), que se pueden ver en el cuadro 5.

- **Reconocimiento** en el Docencia del profesorado que promueve, tutoriza, coordina y evalúa los proyectos de aprendizaje basado en la comunidad que realizan sus alumnos en el contexto de su asignatura.
- **Compromiso** para el desarrollo de programas de formación del PDI en la metodología de Aprendizaje-Servicio.
- **Visibilidad** de los proyectos de ApS realizados y evaluados positivamente, a través de las webs institucionales.
- **Ayudas** a la realización de proyectos de ApS en el marco de la innovación docente.
- **Cobertura sanitaria y jurídica** de responsabilidad civil que se pueda precisar en la aplicación de proyectos de ApS en la comunidad, fuera de los recintos universitarios, que garantice en todo momento los derechos a la seguridad y salud de todas las personas implicadas (estudiantes y profesorado).
- **Creación de estructuras** estables que den soporte a la planificación, ejecución y seguimiento de los proyectos de ApS.

Cuadro 5.- Recomendaciones de la CRUE para la institucionalización del ApS.

Fuente: Elaboración propia

Para todo ello la institución debe “generar apoyos para el profesorado, invertir en formación para el profesorado, fomentar redes y asociaciones sostenibles a largo plazo. Todo ello colabora a integrar el aprendizaje servicio en los planes de estudio, las estructuras y la política de la institución” (Campo, 2014, p. 84).

g) La participación del alumnado

La participación del estudiantado es uno de los ejes transversales en el ApS. Involucrar al alumnado desde el primer momento hasta el último es un elemento fundamental del proceso. El ApS moviliza hacia el aprendizaje por considerarse necesario para orientarlo al servicio de la necesidad o problema objeto del servicio. El sentimiento de protagonista y la corresponsabilidad del estudiantado para colaborar a paliar una necesidad concreta es un revulsivo potente que articula y moviliza competencias. El

⁵⁴ www.crue.org Institucionalización del ApS

aprendizaje que se desencadena de todo ello es uno de los elementos que determina el que pueda denominarse de alta calidad

Tomando la clasificación que exponen Trilla y Novella (2001), se puede indicar que la participación del alumnado en un proyecto ApS puede concretarse en diferentes momentos del proceso:

- en la necesidad a abordar: participación consultiva
- en el diseño del proyecto: participación proyectiva
- en las actividades en la comunidad: participación simple o evidente.

Además, para Mendiá (2012) la participación en proyectos de ApS activa: "la iniciativa, la motivación, la creatividad, el compromiso, el liderazgo, la visión de futuro, la autoconfianza, la capacidad de asumir riesgos, la constancia y el pensamiento positivo propios de una iniciativa emprendedora" (p. 81), o en palabras de De la Cerda (2015) "permiten la adquisición de conocimientos y el crecimiento personal y social; y promueve el desarrollo de valores y competencias como el compromiso, la responsabilidad, la autonomía, el talante emprendedor o la propia capacidad de participar" (p. 50).

Y comprobar algunas de estas dimensiones constituye el objeto de esta investigación.

h) La evaluación

En el ApS no sólo se evalúan los aprendizajes y las competencias del alumnado, también se debe evaluar la actuación e impacto de la experiencia en la comunidad y también en el profesorado.

Siguiendo a Palos y Puig (2015), la evaluación es un proceso continuo que acompaña al aprendizaje y que encadena los siguientes momentos:

- Determinar qué aspectos del proceso de aprendizaje debemos evaluar
- Buscar información sobre qué sucede durante el proceso de aprendizaje y sobre las adquisiciones alcanzadas
- Analizar la información obtenida, contrastarla con los objetivos y criterios establecidos previamente, y formular un juicio valorativo
- Usar la información y el juicio valorativo para regular el proceso de aprendizaje, comprobar lo que se ha adquirido y certificar los logros alcanzados

En este sentido cabrá preguntarse: ¿qué aspectos del proceso de aprendizaje se quiere evaluar?, ¿cómo recoger información sobre el proceso de aprendizaje?, ¿cómo valorar el aprendizaje a partir de la información obtenida?, ¿con qué finalidad usar la valoración alcanzada?, y ¿qué instrumentos de evaluación se utilizarán?

Por su parte, se deben poder recoger evidencias tanto para la evaluación como para el progreso del proyecto aportando mejoras para un futuro. Por ello, para evaluar la calidad de un proyecto en general, pero en particular de aprendizaje servicio, se pueden utilizar diversos instrumentos como son: cuestionarios, portafolios, debates, entrevistas, reflexiones orales y en grupo. También se pueden utilizar las Rúbricas ya que éstas nos permite obtener información detallada sobre aquello en lo que se está interviniendo, independientemente de su complejidad. Por ello, y porque se están abriendo paso en la enseñanza, les dedicamos un espacio propio en este trabajo.

3.3.3.2.1.-Las Rúbricas: Herramientas para evaluar un proyecto ApS

Una rúbrica es un instrumento de evaluación que permite recoger de manera organizada y sistemática información sobre la experiencia que se quiere medir y mejorar. En el caso del aprendizaje servicio, la rúbrica es un instrumento facilitador para medir toda la complejidad que lleva aparejada una experiencia de aprendizaje servicio ya que permitirá analizar uno a uno los dinamismos que componen el aprendizaje servicio, las relaciones entre ellos, ver la globalidad de la experiencia, visualizar la complejidad de una actividad y optimizarla (Puig et al., 2013). Su uso aún no está muy extendido y ello dificulta su reconocimiento, pero se aprecia un aumento en su utilización a medida que se van apreciando sus posibilidades para medir los diferentes elementos pedagógicos de la enseñanza.

Las rúbricas más destacadas en el aprendizaje servicio son las efectuadas por investigadores e investigadoras o centros americanos donde el aprendizaje servicio ha tenido un amplio recorrido investigador (Campo, 2014). Entre ellas se encuentra:

a) “Herramienta de evaluación de la calidad STEM Service Learning Project”

Esta propuesta se encuentra creada por el departamento de Educación de California y es un instrumento doble, pues se propone una doble herramienta de evaluación para evaluar el proyecto de manera global. Una que aplica en proyectos de primaria y un segundo exclusivo para proyectos de aprendizaje servicio STEM (Ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) en la Universidad.

b) *“The Seven Element of Quality Service Learning”*

Esta propuesta de categorías de elementos de calidad fue desarrollada por el Service Learning Center de la Universidad de Stanford (California) para evaluar los proyectos de aprendizaje servicio de manera global.

c) *“Rúbrica de evaluación de competencias éticas de los estudiantes del Tecnológico de Monterrey”*

Esta rúbrica está construida para el profesorado para mejorar cualitativamente sus propuestas formativas. La finalidad de la rúbrica es determinar el nivel y/o desarrollo de las competencias éticas según los criterios, así como las diferencias según el curso, división profesional y género de sus autores.

Desde nuestro ámbito Rubio, Puig, Martín y Palos (2015) han desarrollado una rúbrica de evaluación del ApS, *“Rubrica para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje servicio”*, que se va a detallar. Se ha escogido esta rúbrica por estar realizada en nuestro país, dado que la gran mayoría son americanas, y en este sentido se ajusta más a nuestra realidad. También por partir de experimentados profesores y profesoras que realizan proyectos de aprendizaje servicio en las aulas Universitarias. En palabras de los autores, es muy idónea para:

- *Identificar puntos fuertes y débiles* de una actividad de aprendizaje servicio. El análisis detallado de los dinamismos aporta información significativa sobre aspectos que durante el proceso suelen pasar inadvertidos.
- *Facilitar el debate pedagógico*. El proceso de autoevaluación es una oportunidad para reflexionar, compartir y contrastar puntos de vista, expectativas y valoraciones, entre los miembros de un mismo equipo educativo.
- *Optimizar actividades*. El resultado que se obtiene con la rúbrica es un buen punto de partida para establecer planes de mejora realistas y contextualizados.
- *Mostrar posibilidades diversas*. Los dinamismos que configuran un aprendizaje servicio permiten combinaciones distintas y creativas dando lugar a experiencias variadas.
- *Animar a implementar nuevas actividades*. El aprendizaje servicio no tiene por qué iniciarse con una presencia intensa de todos los dinamismos. Los primeros niveles

pueden facilitar la introducción de actividades sencillas que, con el tiempo, avancen hacia una mayor complejidad.

Esta rúbrica está estructurada en doce dimensiones, agrupadas en tres categorías (básicas, pedagógicas y organizativas). Además, cada una de las doce dimensiones tiene cuatro niveles.

Las dimensiones básicas se refieren a las necesidades sociales, al servicio, a su sentido social y a los aprendizajes; las dimensiones pedagógicas hacen referencia a la participación, el trabajo en grupo, la reflexión, el reconocimiento y la evaluación; y las dimensiones organizativas son el partenariado, la consolidación en centros y las entidades.

Tabla 17.- Rúbrica para la evaluación de experiencias de aprendizaje servicio

		I	II	III	IV
BÁSICO	Necesidades	<u>Ignoradas.</u> Las necesidades no están programadas ni se prevén actividades para detectarlas o definir las, aunque es probable que estén presentes en el proyecto.	<u>Presentadas.</u> Los educadores y/o entidades sociales deciden las necesidades sobre las que realizar el servicio sin consultar a los participantes.	<u>Decididas.</u> Los participantes, a menudo junto con los educadores, deciden las necesidades sobre las que quieren actuar, a través del análisis de diferentes problemáticas y la elección de una de ellas.	<u>Descubiertas.</u> Los participantes descubren las necesidades al realizar un proyecto colectivo de investigación en el que llevan a cabo un trabajo de comprensión crítica de la realidad.
	Servicio	<u>Simple.</u> Servicio de corta duración compuesto por tareas sencillas cuya realización supone una exigencia e implicación limitadas.	<u>Continuado.</u> Servicio de duración prolongada compuesto por tareas repetitivas y/o fáciles de aprender, cuya realización supone una exigencia e implicación moderadas.	<u>Complejo.</u> Servicio de duración prolongada que permite adquirir experiencia y destreza en la realización de tareas de notable complejidad, cuya realización supone una exigencia e implicación elevadas.	<u>Creativo.</u> Servicio de duración variable compuesto por tareas complejas que los propios participantes deben diseñar para resolver un problema que exige creatividad, lo que supone incluso una exigencia e implicación mayores.
	Sentido del servicio	<u>Tangencial.</u> Servicio que no parte de una necesidad detectada y del que los participantes no perciben su posible dimensión social.	<u>Necesario.</u> Servicio que da respuesta a una necesidad de la comunidad, aunque los participantes no siempre logran percibir su dimensión social.	<u>Cívico.</u> Servicio que da respuesta a una necesidad de la comunidad y de cuya dimensión social los participantes son conscientes	<u>Transformador.</u> Los participantes dan respuesta a una necesidad y son conscientes de su dimensión social, pero además perciben los límites de cualquier servicio que no considere la acción política.
	Aprendizaje	<u>Espontáneo.</u> Los aprendizajes no están programados y tampoco existen actividades pensadas para facilitarlos; se adquieren de modo informal durante el servicio.	<u>Planificado.</u> Los aprendizajes se programan de acuerdo con el currículum o proyecto educativo y se diseñan actividades para adquirirlos, sin contemplar necesariamente su relación con el servicio.	<u>Útil.</u> Los aprendizajes planificados y las actividades formativas tienen una estrecha relación con el servicio. Su adquisición favorece una mejor calidad de la intervención.	<u>Innovador.</u> Los aprendizajes se adquieren a partir de una actividad investigadora, están relacionados con el currículum o proyecto educativo y se vinculan directamente con el servicio a la comunidad.

Tabla 17.- Rúbrica para la evaluación de experiencias de aprendizaje servicio (continuación)

		I	II	III	IV
PEDAGÓGICO	Participación	<u>Cerrada.</u> Los participantes se limitan a realizar las tareas que previamente se han programado para el desarrollo de la actividad, sin la posibilidad de introducir modificaciones a la propuesta inicial.	<u>Delimitada.</u> Los participantes realizan aportaciones puntuales requeridas por los educadores en distintos momentos del proceso.	<u>Compartida.</u> Los participantes comparten con sus educadores la responsabilidad en el diseño y desarrollo del conjunto de la actividad.	<u>Liderada.</u> Los participantes se convierten en promotores y responsables del proyecto de modo que intervienen en todas sus fases, decidiendo sobre los diferentes aspectos relevantes.
	Trabajo en grupo	<u>Indeterminado.</u> Procesos espontáneos de ayuda entre participantes que realizan una actividad individual de servicio.	<u>Colaborativo.</u> Procesos basados en la contribución de los participantes a un proyecto colectivo que requiere unir tareas autónomas e independientes.	<u>Cooperativo.</u> Proceso de trabajo interdependiente entre participantes en un proyecto colectivo que requiere articular aportaciones complementarias para alcanzar un objetivo común.	<u>Expansivo.</u> El trabajo colectivo va más allá del grupo inicial de participantes e incorpora de forma activa a otros agentes externos, creando así redes de acción comunitaria.
	Reflexión	<u>Difusa.</u> La actividad reflexiva no está prevista, ni se proponen tareas para impulsarla, aunque de modo natural puede pensarse y someterse a debate la propia experiencia.	<u>Puntual.</u> La reflexión está programada y hay tareas previstas para facilitarla, aunque ocupa sólo un tiempo limitado y separado del curso de las actividades del proyecto.	<u>Continua.</u> Además de contar con momentos y tareas de reflexión, los participantes llevan a cabo ejercicios reflexivos durante la realización de todo el proyecto.	<u>Productiva.</u> La reflexión, además de prevista y continuada, implica a los participantes en una actividad de síntesis o de creación que produce una nueva aportación a la comunidad.
	Reconocimiento	<u>Casual.</u> No hay actividades de reconocimiento previstas, aunque de manera espontánea los diferentes agentes que intervienen pueden agradecer y valorar la tarea realizada por los protagonistas.	<u>Intencionado.</u> Los educadores organizan actividades destinadas a reforzar positivamente el trabajo de los participantes y/o a celebrar la finalización del servicio.	<u>Recíproco.</u> Los beneficiarios del servicio y/o las entidades sociales, a menudo en colaboración con los educadores, llevan a cabo iniciativas para expresar su gratitud y celebrar el éxito del servicio.	<u>Público.</u> El reconocimiento a los participantes adquiere una dimensión pública, bien porque la actividad se ha dado a conocer a la ciudadanía, o bien porque la administración la agradece y difunde por su valor cívico.
	Evaluación	<u>Informal.</u> No existe un plan de evaluación establecido, aunque los educadores, de manera espontánea y puntual, pueden evaluar y comunicar su valoración a los participantes.	<u>Intuitiva.</u> Para evaluar, los educadores se limitan a constatar, sin criterios ni indicadores definidos, el logro de ciertos objetivos generales de aprendizaje, que pueden acreditarse.	<u>Competencial.</u> Los educadores aplican un plan de evaluación que define objetivos, criterios, indicadores y metodologías para mejorar el desarrollo competencial de los participantes y para acreditarlos.	<u>Conjunta.</u> Los participantes, junto con los educadores, intervienen de manera activa en diferentes momentos del proceso de preparación y aplicación de un plan de evaluación competencial.

Tabla 17.- Rúbrica para la evaluación de experiencias de aprendizaje servicio (continuación)

		I	II	III	IV
ORGANIZATIVO	Partenariado	<u>Unilateral.</u> En el proyecto participa una sola organización, normalmente educativa, bien porque se accede directamente al espacio de servicio, o bien porque el receptor forma parte de la organización que lo impulsa.	<u>Dirigido.</u> En el proyecto participan, al menos, dos organizaciones: la educativa que lo planifica y lleva a cabo y la entidad social que se limita a ofrecer el espacio de servicio.	<u>Pactado.</u> Al menos dos organizaciones –una educativa y otra social– acuerdan conjuntamente las condiciones de aplicación de un proyecto de aprendizaje servicio diseñado exclusivamente por una de ellas.	<u>Construido.</u> Las organizaciones implicadas en el proyecto lo diseñan y aplican conjuntamente, desde el inicio hasta el final del proceso.
	Consolidación de centros	<u>Incipiente.</u> El aprendizaje servicio se conoce a causa de un proyecto que ya lleva a cabo algún educador/a o debido a la presentación de una experiencia de otro centro.	<u>Aceptada.</u> Los proyectos de aprendizaje servicio de iniciativa personal tienen el reconocimiento del equipo directivo del centro y el respaldo de parte del profesorado.	<u>Integrada.</u> El aprendizaje servicio está presente en más de un nivel educativo, se vincula al currículum de diferentes materias, tiene implicaciones en la metodología y en la organización del centro.	<u>Identitaria.</u> El aprendizaje servicio forma parte de la cultura del centro, consta en su proyecto educativo y el centro lo presenta como un rasgo de su identidad.
	Consolidación de entidades	<u>Incipiente.</u> El aprendizaje servicio se conoce porque ya se ha participado en alguna experiencia puntual o debido a la presentación del proyecto de otra entidad.	<u>Aceptada.</u> Los proyectos de aprendizaje servicio tienen el reconocimiento de la dirección y de los profesionales de la entidad, que aceptan la función educadora de la organización.	<u>Integrada.</u> El aprendizaje servicio está presente en el programa de actividades de la entidad, que cuenta con la estructura y el personal necesarios para asegurar su implementación.	<u>Identitaria.</u> El aprendizaje servicio forma parte del ideario de la entidad, que lo presenta como un rasgo propio de su identidad y lo dota de los recursos necesarios para asegurar su implementación.

Los actores de cada uno de los proyectos valorarán los momentos idóneos para poder ser utilizada, sin embargo, los autores plantean diferentes momentos para poder utilizarla –ver cuadro 6-.

- 1.-Aplicar la rúbrica en equipo
2. Aplicarla a su conjunto, a alguno de sus apartados o a un solo dinamismo
3. Sistematizar y representar los resultados obtenidos
4. Abrir espacios para leer y analizar conjuntamente los datos
5. Elaborar un plan de trabajo para la mejora de la experiencia
6. Implementar y consolidar los cambios con la participación de todos los implicados
7. Informar al centro sobre el proceso de análisis y mejora

Cuadro 6.- Momentos en la aplicación de la rúbrica.

Fuente: Rubio, Puig, Martín y Palos (2015) p. 122

Los resultados a evaluar pueden obtenerse a través de un procesador de textos habitual, y representarse a través de una gráfica de araña que las personas que han creado la rúbrica aportada plantean para la completa optimización del instrumento.

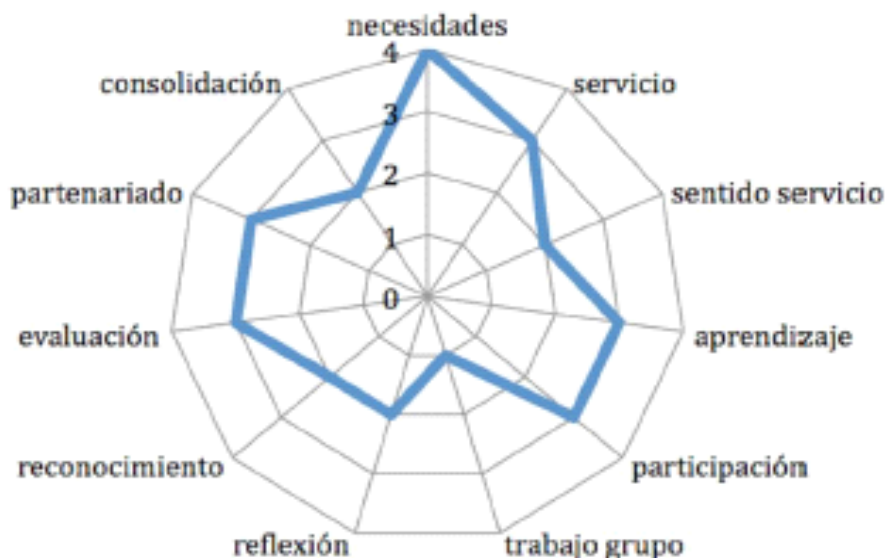


Figura 10: Gráfico de araña.

Fuente: Rubio, Puig, Martín y Palos (2015, p. 123)

La aplicación de las rúbricas puede provocar espacios y procesos de revisión muy útiles para la mejora de la práctica del aprendizaje servicio, ya que permite poder ajustarse a las diferentes experiencias, evaluando aquello que es útil para cada proyecto, asimismo permite valorar los aspectos que despliega y hace emerger el ApS, difícilmente evaluables, todos ellos, con métodos tradicionales.

3.3.4.- La dimensión social universitaria y el Aprendizaje Servicio

Las sucesivas Convenciones institucionales de Educación Superior enfatizan la dimensión social como parte integrante de la misión universitaria. La Universidad tiene la necesidad de formar personas tituladas altamente calificadas y responsables (UNESCO, 1982) para que sus conocimientos puedan servir y fortalecer las sociedades (Tailloires, 2005). La UNESCO (2009) asimismo señala que la Educación Superior debe contribuir a una ciudadanía comprometida en la construcción de la paz, defensa de los derechos humanos y valores de la democracia.

En la mayoría de Universidades figura la dimensión social como una de las misiones de la Universidad, consecuentemente este principio debe impregnar todos los ámbitos donde ésta desarrolla su acción, como son docencia, investigación, participación y extensión.

Transformar la misión en acción difiere de unas Universidades a otras, esencialmente en el sentido que otorga cada una de ella a la "dimensión social de la Universidad". También a los recursos humanos, organizacionales y materiales que consecuentemente destina a este fin. A estas acciones particulares de cada Universidad relativas a evidenciar su dimensión social, caben sumar experiencias globales como la realizada por la Red de Talloires⁵⁵ (2005), donde un grupo de Universidades provenientes de diferentes países del mundo subscriben compromisos donde abordan las responsabilidades sociales y funciones cívicas de la educación superior. Indican que su investigación y educación ha de servir en la promoción de la ciudadanía local y global, esforzándose “en la construcción de la cultura de reflexión y acción (Manzano-Arrondo, 2012, p. 155).

⁵⁵ Los días 15 a 17 de septiembre de 2005 se dieron cita en la ciudad francesa de Talloires los máximos representantes de 29 Universidades provenientes de 23 países. El objetivo era abordar las responsabilidades sociales y funciones cívicas de la educación superior. La convocatoria partió del presidente de la estadounidense Tufts University, Lawrence Bacow. La declaración dio paso a la creación de la Red Talloires. Cuatro años después, los firmantes ascienden a un centenar y la red incluye numerosas iniciativas: reconocimientos y premios a iniciativas universitarias concretas, soporte documental para concretar el compromiso cívico de las acciones universitarias, contacto con personal experto, etcétera (Manzano-Arrondo, 2012, p. 153- 154).

Para integrar todos los aspectos de la misión de la Universidad, entre ellos la dimensión social, Lucas Mangas y Martínez Odria (2012, p. 3) proponen un programa de formación concretado en los siguientes objetivos que se facilitan en el cuadro 7.

- 1.-Integrar la Responsabilidad Social**, como espacio privilegiado del saber y hacerlo en colaboración con otros agentes e instituciones que trabajan en esta labor.
- 2.-Proponer** herramientas, metodologías e instrumentos innovadores.
- 3.-Publicar y dar a conocer** los resultados del proceso de diagnóstico, desarrollo y evaluación de los proyectos llevados a cabo.
- 4.-Favorecer sinergias** y proyectos de colaboración entre instituciones.
- 5.-Facilitar en el alumnado el conocimiento** relevante de las realidades sociales del contexto local, nacional e internacional, capacitando para buscar y definir itinerarios académicos y profesionales a los que acceder en cada uno de los cursos, libres de estereotipos sociales y en igualdad de oportunidades.
- 6.-Estimular en el alumnado el desarrollo de actitudes autónomas**, basadas en la reflexión crítica y planificadora, dirigidas hacia la toma de decisiones responsables, a nivel personal, social y vocacional, en interacción con la realidad social.
- 7.-Compartir la información** sobre métodos, contenidos, materiales y recursos a través de los itinerarios formativos y profesionales, desde la gestión ética y responsable de las consecuencias de desarrollo humano, socioeconómico, sostenible y medioambiental que impliquen.
- 8.-Definir las Competencias Clave** necesarias que permiten formar y orientar en la plena realización personal, la ciudadanía activa, la cohesión social y la empleabilidad en la sociedad del conocimiento, desde la Responsabilidad Social.
- 9.-Fomentar valores y actitudes profesionalizadoras de Responsabilidad Social** en todos los aspectos relacionados con la Formación y Educación Universitarias (valores y actitudes de respeto y promoción de los derechos fundamentales y de igualdad de oportunidades, de no discriminación, de accesibilidad universal de las personas con discapacidad, así como una actitud crítica de adhesión a los valores propios de una cultura de paz y democrática.
- 10.-Desarrollar líneas de intervención** de referencia a nivel local, nacional e internacional en torno a las distintas áreas de estudio y asignaturas.
- 11.-Organizar teórica y metodológicamente el proceso de formación** transdisciplinar como marco de referencia para posteriores actuaciones en el desarrollo personal, social y académico-profesional del alumnado.

Cuadro 7: Programa de formación integrando la responsabilidad social.

Fuente: Elaboración propia a partir de Lucas Mangas y Martínez Odria (2012, p.3)

Para conseguir estos objetivos se requieren estrategias múltiples entre ellas la implantación de programas de innovación educativa en la docencia universitaria que establezca vínculos entre conceptos, valores, actitudes, destrezas, funciones y tareas a realizar en distintos ámbitos del proceso.

En este sentido en algunas Universidades españolas⁵⁶ se están implementando proyectos de ApS. La mayoría surgen a iniciativa de docentes que de una manera individual o en equipo docente utilizan esta estrategia, en la planificación de las asignaturas que lideran. Esta última circunstancia, se considera como una de las causas y al mismo tiempo una consecuencia del porqué el ApS ha hallado dificultad en el anclaje de su institucionalización. Aramburuzabala, y Opazo (2015), abundando en este razonamiento, señalan que ello ha contribuido a retardar su conocimiento general y consecuentemente su reconocimiento institucional.

Asimismo, expertos en aprendizaje servicio enfatizan que para que realmente el ApS sea significativo, perdure y colabore a producir cambios necesarios en el contexto donde se desarrolla debe incluirse en la cultura institucional. Es decir, hacer el tránsito desde el umbral de lo individual hacia lo colectivo e institucional. Por ello, algunas universidades ya van realizando esfuerzos en este sentido.

3.3.4.1.- Institucionalización del Aprendizaje Servicio

Para Bringle y Hatcher (2000), el desarrollo del ApS a nivel institucional atraviesa un proceso en el que se suceden las siguientes etapas: *planificación y sensibilización, búsqueda de modelos y recursos, expansión, seguimiento, evaluación e investigación*. Este ciclo se culmina con su institucionalización y lleva implícito el reconocimiento del "compromiso social" como una de las misiones de la Universidad, la integración del ApS en la enseñanza, los cursos de ApS en la oferta formativa de los centros, la organización de congresos y otros eventos relacionados con esta estrategia metodológica y la asignación de fondos para mantener los programas de ApS (Aramburuzabala y Opazo, 2015).

Según Aramburuzabala y Opazo (2015), " la Universidad española ha superado la fase de construcción de Masa Crítica⁵⁷ ... y está preparada para avanzar en el proceso de institucionalización" (p. 14).

⁵⁶En el estado español se ha gestado hace unos años La Red Universitaria española de aprendizaje servicio (ApS-U), tiene como misión fortalecer la colaboración efectiva en el ámbito de la docencia, la investigación y la acción social basada en el APS-U.

⁵⁷ Furco (1998 y 2003) elabora una Rúbrica para evaluar el Grado de institucionalización del aprendizaje servicio en las Universidades españolas. Describe tres posibles escenarios: Etapa I Creación de masa crítica; Etapa II Construcción de calidad; Etapa III Consolidación institucional.

En España hay algunas iniciativas pioneras y estables en la institucionalización del ApS en la Universidad. Destacamos algunas y desarrollamos más exhaustivamente las de la Universidad de Valencia escenario de esta investigación.

a) En la Universidad de Barcelona, en 2008, se redacta el Plan marco Horizonte 2020 y se explicita que la Universidad debe “**desarrollar la implicación social y ciudadana de la UB** con el fin de alcanzar un papel más importante en la creación de opinión en la sociedad, impulsar prácticas docentes que combinen aprendizaje académico con servicio a la comunidad (aprendizaje-servicio), y promover la cultura” (Campo, 2014, p. 23).

b) La Universitat Rovira i Virgili, ha incluido el aprendizaje servicio en el Plan Estratégico de la Tercera Misión en 2009. Contempla el aprendizaje servicio y de la investigación basada en la comunidad como actuaciones asociadas al eje social, de voluntariado y de cooperación en el desarrollo. En el programa de gobierno del actual equipo de dirección de la Universidad contempla como acción el impulso del aprendizaje servicio como estrategia de formación integral del estudiantado (Campo, 2014).

c) La Universitat de València. La Universitat de València ha elaborado una estrategia institucional, una política propia y unos principios de gestión coordinada para contribuir así a la dimensión social, desde todos los ámbitos que caracterizan la Universidad: formación, investigación, gestión propia y relaciones con la sociedad de la cual forman parte.

Por su relación con el ApS se destaca la política de sostenibilidad que está impulsando la Universitat de València a través del denominado “Campus sostenible” cuyo objetivo es “fomentar el compromiso, la participación social y las prácticas alineadas con el comercio justo” (Universitat de València: campus sostenible, 2014, p.1).

El “Campus sostenible” cuenta con un programa específico de educación orientado a la concienciación, sensibilización y formación en materia de sostenibilidad que pretende potenciar la participación de la comunidad universitaria para contribuir al desarrollo de una sociedad sostenible.

Este programa, conforma uno de los ejes del proyecto Campus Sostenible, desde el que se pretende conseguir que la sostenibilidad sea reconocida como una dimensión transversal desde la cual poder abordar los procesos de formación e investigación y de relaciones comunitarias. Para reforzar los procesos hacia la sostenibilidad son imprescindibles las aportaciones de los grupos de investigación e innovación en todas las áreas de conocimiento, el desarrollo de competencias básicas pertinentes en los procesos de enseñanza aprendizaje y

la promoción de acciones de voluntariado para reforzar la participación social en la Universidad y fuera de ella.

La finalidad general es que todos los titulados en grados y postgrados, salgan de la Universidad habiendo adquirido las competencias, recursos, instrumentos necesarios para que en el ejercicio de sus respectivas profesiones puedan tomar decisiones y realizar acciones personales, profesionales y comunitarias como ciudadanos, teniendo en cuenta los criterios y los valores de la sostenibilidad. (Universitat de València: campus sostenible 2014, p. 1).

En este contexto la Universitat ha considerado pertinente el aprendizaje servicio como una de las estrategias para conseguir los fines previstos. Es así que a propuesta de la Comisión de Sostenibilidad de la Universidad de Valencia se ha elaborado un “Documento Marco del programa de Aprendizaje Servicio” para implementarlo en la Universidad.

Esta estrategia, señala el documento, está consolidada en otros países y cuenta ya con experiencias reconocidas en esta Universidad. Se pretende pues, convertir prácticas marginales de ApS, en prácticas institucionalizadas legitimadas y apoyadas. Y razona:

El ApS es una propuesta formativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un proyecto que vincula las tres misiones de la Universidad: docencia, investigación, apertura y compromiso con la sociedad. El ApS parte de un enfoque pedagógico de servicio solidario, en el cual los estudiantes, docentes y miembros de la comunidad aprenden, se forman y trabajan juntos para: a) Satisfacer necesidades comunitarias, y b) Reforzar el sentido de ciudadanía en los futuros profesionales (Universitat de València: Campus Sostenible, 2014, p. 1).

El Documento Marco también indica que:

La metodología de ApS pone especial énfasis en el análisis y comprensión de problemas y necesidades sociales como estímulo de la capacidad crítica y la iniciativa solidaria, y permite a los estudiantes implicarse en su resolución de forma creativa. Se trata de una metodología de aprendizaje promotora de servicio a la comunidad; pero también de una metodología de servicio a la comunidad promotora de aprendizaje. Es una metodología activa y participativa, coherente con el modelo de aprendizaje que se propugna en los nuevos planes de estudio y es coherente con el espíritu de Bolonia (Universitat de València: Campus Sostenible, 2014, p. 1).

La finalidad que se pretende es que el estudiantado tenga la oportunidad de participar en una experiencia de ApS, y enfatiza el Documento "de manera que ningún estudiante debería obtener el título sin haber realizado un servicio a la comunidad (no cualquier servicio; sino un servicio tutelado, coordinado y evaluado académicamente" (Universitat de València: Campus Sostenible, 2014, p.3).

Asimismo, desde el "Centro de Formación Sanchis Guarner" de la Universitat de València se ha creado la Red REDUVAPS con la que se pretende dar a conocer este tipo de metodologías de aprendizaje, difundir buenas prácticas y establecer lazos entre todo estudiante de Grado

La red a su vez ha impulsado el Programa cApSa (2016)⁵⁸ que en una primera fase forma al profesorado universitario en esta metodología y, para el que ya la aplica, visibiliza su acción, apoya con material didáctico y crea el premio RAGALO destinado a los mejores ApS presentados por los/as estudiantes en todas las áreas. (Con satisfacción pero con modestia, porque es todo muy incipiente, se quiere indicar que uno de los proyectos ganadores se ha implementado en una de las asignaturas de la persona que realiza esta investigación)

Además, el alumnado de la UV puede optar de modo alternativo a los programas puntuales de ApS que, bajo la fórmula de los créditos de participación, les implican en proyectos con organizaciones que utilizarán su metodología con la supervisión de los y las guías de aprendizaje.

Para la segunda fase, el programa se configura para establecer una red de investigadores/as que continúe fortaleciendo esta línea desde sus posibilidades para la innovación, la transferencia y la investigación.

Para concluir, se puede afirmar que la Universitat de València está apostando por el Aprendizaje Servicio como un instrumento en pro de la sostenibilidad y la responsabilidad social. Está ajustando el calendario, formaciones, impulsando jornadas, creando redes, posibilitando encuentros con docentes que trabajan desde esta perspectiva, , etc. Los datos del futuro indicaran la medida de todo ello. Se destaca la oportunidad de este trabajo de investigación para poder contribuir, aunque de una manera modesta, a validar en mayor o menor medida la apuesta de la Universitat de València por este constructo, sujeto de esta investigación, que es el aprendizaje servicio.

Eficacia del aprendizaje servicio en dimensiones académicas, personales y sociales clave, y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: una experiencia desde la titulación de Trabajo Social

CAPÍTULO IV: EL IMPACTO DEL APRENDIZAJE SERVICIO EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

El número de experiencias realizadas con aprendizaje servicio en la universidad van aumentando en la última década, si bien "no son muchos los que sistematizan proyectos que siguen esta metodología" (Martínez Vivot y Folgueiras, 2015b p 130;). Este vacío es mayor en nuestro país, a diferencia de EEUU, debido a su reciente incorporación en la docencia, así como por desconocimiento, por dificultades en precisar qué es una práctica de aprendizaje servicio, y a un cierto escepticismo respecto a su impacto en los resultados académicos de aprendizaje cognitivo e intelectual

La investigación en relación con el ApS está relativamente poco desarrollada (Whitley, 2014) y falta de calidad (Furco, 2013), pese a las experiencias llevadas a cabo. Las evidencias de los efectos educativos del ApS todavía muestran un cierto escepticismo sobre los resultados del estudiante encontrados en primaria y secundaria (Furco, 2013; Furco y Root, 2010;). Esta circunstancia se puede hacer extensiva a la educación universitaria. En este sentido, como manifiestan Martínez et al. (2013) en el contexto universitario existe una escasez de investigaciones que presenten evidencias que permitan mostrar el éxito de los programas de ApS. "En el caso de España se aprecia un escaso recorrido en investigaciones sobre esta temática en las universidades" (Aramburuzabala et al., 2015b, p. 103)

Por lo tanto, es necesaria para una comprensión del estado del APS saber qué se ha investigado hasta ahora, qué se está investigando actualmente, dónde se está investigando, así como conocer qué aspectos mejoran por la aplicación de este modelo de intervención educativo. Consecuentemente, en primer lugar, nos centraremos en qué se ha investigado para posteriormente recopilar la investigación sobre el alumnado.

4.1. La investigación del Aprendizaje Servicio. Aspectos generales

Una de las cuestiones que ayuda a la situación de dónde está actualmente el ApS es conocer en qué ámbitos y áreas se está investigando.

A lo largo de los últimos 35 años, se han propuesto diferentes agendas de investigación del aprendizaje servicio en las que se presentan diferentes áreas de investigación esenciales (Giles y Eyler, 2013). A este respecto, Howard, Gelmon y Giles (2000) presentan un número

especial sobre la investigación del aprendizaje servicio en el cual las áreas de estudio son los resultados del estudiantado, el profesorado, la comunidad, la diversidad o los impactos institucionales. En el año 2001, un grupo de investigadores, entre los que se destacan a Andersen, Billig, Eyler, Melchior, Meyer o Shumer, formularon una agenda de investigación en la que trataban de dejar reflejadas las líneas de investigación del ApS necesarias para las décadas venideras (Martínez-Odria, 2005):

- Necesidad de evaluar el impacto del APS sobre el desarrollo personal y académico de los alumnos, determinando los factores que mayor incidencia tenían sobre dicho impacto.
- Conocer el impacto sobre la adquisición de conocimientos y habilidades en contextos específicos.
- Conocer el impacto sobre habilidades del pensamiento crítico.
- Conocer la influencia que pudiera tener sobre el aprendizaje para toda la vida.
- Conocer la relación existente entre la participación en proyectos de APS y la implicación cívica de los estudiantes.
- Conocer los elementos que más influyen sobre la educación ciudadana de sus participantes.

Estas grandes áreas de investigación, siguiendo a Furco (2005), se pueden resumir en tres grandes ámbitos: el impacto, la implementación y la institucionalización (Furco, 2005). Este autor presenta un marco de la investigación desarrollada sobre el aprendizaje servicio en estos tres ámbitos, que a su vez están constituidos por diferentes áreas de estudio. La clasificación que presenta Furco (2005) permite mostrar una panorámica de la investigación del ApS.

a) Investigación sobre el impacto del ApS

Este primer ámbito de investigación incide sobre los cambios o efectos que el aprendizaje servicio produce sobre colectivos y/o instituciones. Furco (2005) subraya que es el ámbito sobre el cual se investiga más ampliamente, cifrándolo en un 85%.

Dentro de este ámbito es interesante detenerse a conocer las áreas de investigación propuestas por diferentes autores. Billig (2000) establece cuatro grandes áreas en las que se ubican las investigaciones realizadas sobre el impacto del ApS: el estudiantado, el profesorado, las escuelas y las comunidades.

Eyler, Giles, Stenson y Gray (2001), en una revisión sobre las investigaciones realizadas sobre el ApS en el ámbito universitario, establecen cuatro áreas de estudio: estudiantes -en las

que diferencia entre los efectos del aprendizaje servicio y las características particulares de los programas-, profesorado, escuelas y universidades, y comunidad.

Furco (2005, 2012) presenta una tipología parecida a la Eyler et al. (2001) en la cual indica hacia donde se dirige actualmente la investigación en ApS: estudiantes, docentes, instituciones – escuelas y universidad- y comunidad.

Martínez-Odria (2005, 2007), apunta que cuatro han sido las grandes áreas básicas de investigación del Aprendizaje Servicio, la mayoría provenientes de USA y de Latinoamérica. Estas áreas son las siguientes: estudiantado, profesorado y su participación en el ApS, instituciones educativas y el entorno.

A partir de las propuestas anteriores se pueden establecer cuatro grandes áreas de investigación sobre el impacto del ApS:

- El impacto del ApS en el estudiantado. Es el área donde se realizan la mayoría de las investigaciones (Furco, 2005; Martínez-Odria, 2007). A este respecto, Furco (2005) señala que esta área supone el 80% de las investigaciones del ámbito del impacto del ApS. El interés se centra en conocer el nivel académico, cívico, personal, social, ético y profesional. Posteriormente se ampliará esta área.
- El impacto del ApS en docentes. Esta área va incrementando sus estudios. La investigación se centra en la motivación, los cambios de actitud hacia la educación y utilización y facilidad de pedagogías activas.
- El impacto del ApS en las instituciones y las formas en las que se integra e implantan los proyectos de Aprendizaje Servicio. También en este ámbito van aumentando los estudios. La investigación versa sobre la construcción de comunidades de campus.
- El impacto del ApS en la comunidad. En este ámbito la investigación es mínima.

b) Investigación sobre la implementación de los proyectos de ApS

Furco (2005) indica que la investigación sobre este ámbito se centra en conocer cómo es una experiencia de aprendizaje servicio de alta calidad. Para ello es importante analizar las características programáticas que definen un aprendizaje servicio de alta calidad.

Consiguientemente, la investigación de la implementación de los proyectos de ApS trata de analizar todo el abordaje de la puesta en marcha de los proyectos para establecer unos parámetros de calidad para el APS.

Furco (2005) establece dos grandes áreas en la investigación sobre la implementación: abordaje y percepciones.

En la primera área de estudio, abordaje del ApS, Furco (2005) refiere que existen tres elementos básicos para que se logre un impacto realmente positivo de los proyectos de ApS. Estos elementos son:

- **Aprendizaje.** Existe una intencionalidad de aprendizaje en un proyecto ApS, de modo que las actividades que desarrolla el alumnado en la comunidad es para lograr un objetivo de aprendizaje.
- **Servicio.** El servicio que el y la estudiante presta a la comunidad ha de tener sentido tanto para el estudiantado como para la comunidad.
- **Integración del aprendizaje y el servicio.** Debe existir un vínculo entre la intencionalidad y el sentido de la actividad. Furco (2005) representa esta integración como la “*esfera violeta*”, de modo que exista tanto una rica experiencia académica –*esfera azul*- y la necesidad real de la experiencia por parte de la comunidad –*esfera roja*-. La vinculación de ambas constituye la esfera violeta, de modo que lo que “sucede en la comunidad se sepa dentro de la escuela y viceversa. Es decir, que ambas esferas estén inextricablemente vinculadas, porque una informa a la otra” (Furco, 2005, p. 20).

La segunda área de estudio en la implementación de los proyectos de ApS son las percepciones en la realización de experiencias de ApS. Es decir, la intencionalidad para la realización de proyectos de APS, qué es lo que mueve a las personas a adentrarse en este tipo de proyectos. Si “logramos comprender la razón o la intención que tienen los docentes o que tienen los estudiantes para desarrollar esas actividades, vamos a tener una mejor idea de cuáles serán sus resultados... por lo que es muy importante comprender cuál es esa intención” (Furco, 2005, p. 21).

c) Investigación sobre la institucionalización del ApS

El tercer ámbito que presenta Furco (2005), sobre la investigación del ApS es la institucionalización. Es decir, averiguar cuál es la forma de lograr un buen tejido de Aprendizaje Servicio en las instituciones educativas. Se trata de analizar cómo puede hacerse sustentable y duradero en el tiempo el Aprendizaje Servicio.

Para Furco (2005) esta investigación sobre la institucionalización “es muy importante porque sucede muchas veces que se obtienen los recursos para lanzar programas que se inician, pero una vez que se termina el dinero no pueden sostenerse” (p. 21).

4.2. El impacto del Aprendizaje Servicio en el alumnado universitario

El impacto del ApS en el estudiantado, aun siendo uno de los campos más estudiados, es pertinente seguir indagando porque no se dispone a nivel de investigación de un cuerpo suficiente de conocimientos comprobados y contrastados empíricamente sobre sus éxitos (Folgueiras, 2014). Billig (2002) ya previno sobre la lectura de la investigación en ApS, pues refiere que ésta se ha realizado más como evaluación de programas que limitan la aplicabilidad general y con pocos estudios que han utilizado diseños con grupo de control en los cuales se pudiese contrastar los resultados obtenidos.

Furco, Jones-White, Huesman y Segrue Gorny (2016) llaman la atención sobre la necesidad de más evidencias empíricas sobre el impacto del ApS en el alumnado, dado que las investigaciones sobre los beneficios académicos, desarrollo cívico, desarrollo de la carrera y desarrollo moral han producido resultados mixtos. Además, estos autores señalan que los resultados más positivos y consistentes se han hallado en los dominios de desarrollo personal y social comparado con los otros dominios.

Por consiguiente, la primera cuestión a partir de estos apuntes de Furco et al. (2016), es determinar cuáles son los dominios de investigación del estudiantado, para posteriormente presentar los resultados hallados.

4.2.1. Determinación de los dominios de estudio del estudiante participante en el ApS

A lo largo del tiempo, la investigación sobre el estudiantado ha sido muy amplia y sobre diversos tópicos de investigación. A partir de diferentes meta-análisis y revisiones sistemáticas realizados a través del tiempo, dicha investigación se resume en diferentes áreas o dimensiones.

De este modo, Billig (2000, 2002) realiza una categorización del impacto del aprendizaje servicio en cuatro dimensiones:

Eficacia del aprendizaje servicio en dimensiones académicas, personales y sociales clave, y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: una experiencia desde la titulación de Trabajo Social

- **Desarrollo personal y social**, en la que se sitúan estudios sobre tópicos como la autoconfianza, la autoestima, la resiliencia, la sensibilidad a las culturas múltiples y la habilidad para evitar conductas de “*riesgo*”.
- **Ciudadanía y responsabilidad social**, en la que se encuentran tópicos como la responsabilidad cívica y social, las habilidades de ciudadanía o la justicia social.
- **Aprendizaje y logro académico**, en la que se estudian tópicos como la adquisición de habilidades y conocimiento académicos, el compromiso académico, la motivación por el aprendizaje y la asistencia a clase.
- **Concienciación por la carrera**, en la que se incluyen tópicos como el conocimiento y las diversas opciones de la carrera, y actitudes y habilidades orientadas al trabajo.

Eyler et al. (2001), proponen una categorización de los resultados de investigación del ApS sobre el estudiantado universitario en cinco grandes áreas:

- **Resultados personales**, en la que se encuentran la eficacia personal, la identidad personal, el crecimiento espiritual, el desarrollo moral, el desarrollo interpersonal y la habilidad de trabajar con otros, liderazgo y habilidades de comunicación.
- **Resultados sociales**, en la que se sitúan los estereotipos y la comprensión cultural y racial, la responsabilidad social y las habilidades de ciudadanía, y el compromiso del servicio.
- **Resultados de aprendizaje**, en la que se incluyen el aprendizaje académico, la transferencia de los aprendizajes, el rendimiento académico y el desarrollo cognitivo como la complejidad de la comprensión, el análisis de problemas y el pensamiento crítico.
- **Desarrollo de la carrera** y su contribución al desarrollo de la carrera.
- **Relación con la institución**, que comprende la relación con el profesorado y la satisfacción con la facultad o centro educativo.

Por su parte, Furco (2005, 2012) y Furco et al. (2016) establecen que los resultados de los estudios del aprendizaje servicio se pueden categorizar en seis áreas o campos:

- **Desarrollo académico**, en el que se sitúan estudios sobre el aprendizaje académico y el éxito educativo.

- **Desarrollo personal**, sobre cómo se sienten ellos mismos y cómo visualizan sus propias competencias. En esta área se estudia, por ejemplo, la autoestima o el empoderamiento.
- **Desarrollo cívico**, o la participación de los alumnos en la comunidad y su compromiso. En esta área se estudia, por ejemplo, la ciudadanía y la capacidad cívica.
- **Desarrollo social**, o la capacidad de trabajar con otras personas, en equipo. Se contempla el desarrollo sociocultural y desarrollo interpersonal.
- **Desarrollo ético y moral**. La comprensión de los distintos valores.
- **Desarrollo vocacional y profesional**. Se estudia la conciencia y preparación de la carrera. Es decir, lo que van a hacer esos estudiantes en el futuro.

Conway, Amel y Gerwien (2009) agrupan las investigaciones sobre el estudiantado, basándose en los trabajos anteriores de Billig (2000, 2002) y Eyley et al. (2001), en cuatro categorías:

- **Resultados académicos**, que incluyen cambios cognitivos y académicos que suponen conocimiento, habilidad para aplicar conocimiento, procesos cognitivos y motivación para aprender.
- **Resultados personales**, que tratan con los pensamientos y sentimientos de los estudiantes sobre ellos mismos o sus motivos o valores o su bienestar, incluyendo en esta área la autoestima, la autoeficacia y el desarrollo de la carrera.
- **Resultados sociales**, que representa las relaciones del estudiantado con los otros, en la que se incluye la interacción con los otros y los pensamientos y creencias sobre los otros.
- **Resultados de ciudadanía**, que incluyen tres descripciones: responsabilidad personal o actuar responsablemente; participación o participación activa en la mejora de la comunidad; y ciudadanía orientada a la justicia o estudiar las estructuras sociales y la injusticia.

Yorio y Ye (2012) establecen tres categorías de los resultados de aprendizaje a través del aprendizaje servicio:

- **Comprensión de los problemas sociales**, que se trata de un marco referencial de las personas que guía la toma de decisiones relativos a las cuestiones sociales

Eficacia del aprendizaje servicio en dimensiones académicas, personales y sociales clave, y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: una experiencia desde la titulación de Trabajo Social

complejas. Entre los elementos constitutivos de esta área se encuentra la diversidad, la concienciación y la sensibilidad, razas y culturas diferentes, valores éticos y morales, habilidades interpersonales y comprensión de las necesidades de la comunidad y cómo ayudar a la misma.

- **Perspectiva personal**, que se refiere a la percepción de la persona en sí misma. Entre los elementos constitutivos de esta área se encuentra la identidad, la conciencia de uno mismo, el desarrollo de la carrera, la autoeficacia, la autoestima, la determinación y la persistencia.
- **Desarrollo cognitivo**, referida al desarrollo de la tarea y de las habilidades y el logro académico. Entre los elementos constitutivos de esta área se encuentra el desarrollo de habilidades de gestión, habilidades para la resolución de problemas, las habilidades de pensamiento crítico y el rendimiento académico.

Whitley (2014), por su parte, propone cuatro áreas de estudio de los resultados del estudiantado:

- **Resultados personales**, que implica buscar y experimentar el desarrollo personal, la identidad, la autocomprensión, la autoestima y la autoeficacia y el desarrollo moral a través del aprendizaje servicio.
- **Resultados académicos y de la carrera**. Respecto al área académica se vincula con el logro de las metas curriculares, la comprensión profunda de los conceptos teóricos, las habilidades académicas generales y el material de los cursos. En cuanto al área de la carrera se centra en el desarrollo vocacional, que incluye la exploración de su identidad ocupacional y la clarificación y la renovación de los planes de carrera.
- **Resultados sociales y cívicos**. En relación con el área social se vincula a la comunicación y habilidades interpersonales. El área cívica se centra en la responsabilidad y compromiso cívico, justicia social y conciencia crítica.
- **Resultados de diversidad, multiculturalidad e interculturalidad**. Esta área se vincula con la conciencia privilegios personales, estereotipos, toma de perspectiva, diversidad cultural, conciencia universal y conocimiento global.

A partir de todos los trabajos reseñados podemos establecer cuatro grandes áreas de investigación del alumnado:

a) Efectos académicos y cognitivos

Se va a realizar la exploración de cuatro ámbitos que a modo de indicadores guiarán la información acerca de esta dimensión: el rendimiento académico, las competencias, el aprendizaje y la actitud global académica.

El **rendimiento académico** es un factor asociado a la calidad educativa. Por ello, interesa especialmente saber qué dicen las investigaciones acerca de la relación entre el rendimiento y el estudiantado que ha realizado la docencia con esta metodología. Se indagará acerca de las causas y las consecuencias incidiendo en las calificaciones obtenidas, de la comprensión en la materia de estudio y de la relación de todo ello con la permanencia del estudiante en los estudios iniciados y en la satisfacción de los mismos.

Las **competencias** ocupan un lugar central en la docencia impulsada por el Espacio Europeo de Educación Superior, con lo cual corresponde examinar la idoneidad de esta metodología que se está investigando para el logro de las competencias y, muy especialmente, si es útil para la consecución de las competencias genéricas: instrumentales, interpersonales y sistémicas, de interés para la empleabilidad y para la vida en general del estudiantado. También se observará cuáles son las competencias más favorables en el ApS.

El **aprendizaje** es uno de los factores que interesa conocer en el ApS para saber cuáles son los aspectos clave que determinan los resultados obtenidos al aplicar esta metodología y qué papel juegan los dinamismos propios de la metodología: las necesidades, los aprendizajes y el servicio a realizar.

Finalmente, la **actitud global académica**, es decir qué predisposiciones generales relacionadas con los efectos académicos presenta el ApS en el estudiantado.

b) Efectos cívicos

Indagar acerca de si hay indicadores de ciudadanía en una experiencia de ApS y cuáles son estos indicadores es una información que resulta útil en el conocimiento de esta metodología. Interesa especialmente averiguar qué dicen las investigaciones acerca de si realmente esta metodología hace una aportación concreta en habilidades de ciudadanía para una conexión más conectada y comprometida con su entorno y cuál es esta aportación.

c) Efectos de carácter personal y social

La literatura acerca del ApS evidencia efectos de esta metodología en los ámbitos personales y sociales del estudiantado. Para ello, conviene averiguar qué es lo que produce estos impactos, también qué consecuencias pueden tener y muy especialmente cuáles son los indicadores que dan cuenta de todo ello. A nivel personal interesa especialmente saber qué factores cognitivos, actitudinales y afectivos hacen emerger el ApS, y si tiene efectos en factores como el autoconcepto, la autoestima y la autoeficacia.

A nivel social se investigará si el ApS tiene incidencia en la responsabilidad del estudiante, así como en estar más comprometido a nivel social y las consecuencias que puede tener todo ello en el presente y en su futuro.

d) Efectos en su profesión o desarrollo de la carrera

Interesa determinar si el ApS hace una aportación en el desarrollo vocacional y profesional del estudiantado contribuyendo a una mayor comprensión y conocimiento de las opciones vocacionales, así como a su contribución a la dimensión ética del mismo es de interés para la investigación.

4.2.2.-Áreas de investigación del impacto del ApS en el alumando.

La realidad es una compleja red de interconexiones en la que resulta difícil poder aislar a sus elementos. Esta circunstancia es la que se ha evidenciado al explorar el impacto del ApS en la enseñanza. Por ello se han localizado variables que pueden estar ubicadas en una zona intermedia entre aprendizaje estrictamente académico o bien como una categoría con entidad propia como son los efectos sociales, cívicos o profesionales. En este sentido "El conocimiento de la realidad social, puede exponerse como subcategoría de aprendizaje estrictamente académico o como una categoría con entidad propia, referente a cuestiones sociales o de ciudadanía" (Corbatón-Martínez y Capella-Peris, 2015, p. 15, y Wolcott, 2004, citado por Chiva-Bartoll, 2016). Es una circunstancia ésta que ha sido interpretada por los autores que han dirigido y realizado este trabajo a la luz del material teórico analizado, tomando como referencia principal las variables referenciadas por Furco (2012) para estas dimensiones.

4.2.2.1.- Efectos académicos

Para determinar la incidencia del ApS en el estudiantado se explorarán cuatro dimensiones: el rendimiento académico, las competencias, las evidencias que califican el aprendizaje cursado con ApS y la actitud académica global.

4.2.2.1.1.- Rendimiento académico

En la enseñanza el rendimiento académico se considera como un indicador prioritario en la calidad educativa de la educación superior. El rendimiento académico es el resultado de una serie de variables que actúan entre sí y de forma interconectada (Camps, 1997; Carrión 2002; De Miguel et al 2002; Navarro, 2003). En este sentido, Navarro (2003) indica que el rendimiento es multifacético y se asocia a “factores socioeconómicos, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los alumnos, así como el nivel de pensamiento formal de los mismos” (p. 2). Garbanzo (2007) aporta una reflexión sobre el rendimiento, a partir del análisis de 200 artículos académicos, en el que sostiene que los factores de influencia que tienen relación directa con el rendimiento se pueden agrupar en tres categorías: determinantes personales, determinantes sociales y determinantes institucionales que, a su vez, poseen sus propios indicadores o categorías.

Por otra parte, el rendimiento en muchas investigaciones se ha asociado a las calificaciones del alumnado. A este respecto, Navarro (2003) señala que las calificaciones escolares se han empleado mayoritariamente en diferentes investigaciones para aproximarse al rendimiento académico. De esta forma, el rendimiento académico se mide mediante las calificaciones obtenidas, con una valoración generalmente cuantitativa. Los resultados muestran las materias superadas o no superadas, así como la deserción o el grado de éxito académico conseguido (Pérez, Ramón y Sánchez, 2000; Vélez Van y Roa, 2005). "Las notas reflejan los logros académicos en los diferentes componentes del aprendizaje, que incluyen aspectos personales, académicos y sociales" (Garbanzo, 2007, p. 46).

En esta primera relación entre rendimiento académico y ApS, cabe mencionar en esta dimensión a Eyler et al. (2001, 2003) que, en la publicación de los resultados de revisiones que comprendía estudios divulgados entre 1993 y 2000, hallaron de manera consistente efectos positivos en el alumnado en variables de aprendizaje y académicas (aprendizaje académico, habilidad para aplicar lo aprendido en el “mundo real”, notas medias, análisis de

problemas, comprensión de la complejidad, satisfacción en la continuación de los estudios y desarrollo cognitivo). En el mismo sentido las investigaciones de Coles (2005) muestran resultados múltiples al implementar un proyecto de ApS, algunos de ellos referencian un impacto positivo en el rendimiento académico y el desarrollo cognitivo. Por otra parte, Furco et al. (2016), señalan la existencia de una relación entre el rendimiento académico y la metodología del aprendizaje servicio, si bien estos autores apuntan que dicha relación, en los resultados de investigación obtenidos, no se manifiesta de forma clara, o siendo positiva el tamaño del efecto es pequeño. Billig (2002) en una revisión sistemática realizada sobre promedios de calificación de los contenidos a aprender encontró resultados confusos, ya que según como se realizaba el planteamiento de análisis en algunos casos los resultados mejoraban y en otros no.

Una explicación de la influencia de la implementación de programas de aprendizaje servicio en el rendimiento académico del alumnado universitario puede encontrarse a partir de la investigación de Mella-Núñez, et al. (2015), que se plantearon los siguientes tres objetivos específicos: analizar el modo en que se produce el impacto del ApS en el logro académico; descubrir los motivos que propician el impacto de los programas de ApS en el rendimiento; y determinar aquellos aspectos o dimensiones del rendimiento académico en los que pueden tener efectos las prácticas de ApS. Para ello se accedió tanto a obras de carácter nacional como internacional, empleando bases de datos como Dialnet para trabajos nacionales, o ERIC para trabajos internacionales. Estos autores constatan "la escasez de estudios sobre la cuestión en el contexto español, por lo que se prestó mayor atención a la obtención y análisis de trabajos de los Estados Unidos de América, donde la investigación e institucionalización sobre ApS se encuentra en un estado de mayor desarrollo" (Mella-Núñez, et al. 2015, p.2), Asimismo, el análisis evidencia que "esa escasez bibliográfica podría explicarse en función de una hegemonía investigadora en la dimensión cívico-social del ApS, en detrimento de aquella más relacionada con el aprendizaje y el rendimiento del alumnado" (Mella-Núñez, et al. (2015, p.1). En este sentido Novak, Markey y Allen (2007) a través de un meta-análisis de estudios de Educación Superior que comparan cursos desarrollados con y sin aprendizaje servicio, sobre un total de doscientos artículos realizados entre 1994 y 2000 en la colección completa de la revista *Journal of de Service Learning Community Michigan*, únicamente pudieron analizar un total de nueve investigaciones para poder medir esta dimensión, de ellos el 60'5% del estudiantado que cursó la asignatura con ApS puntuó por encima de la media frente a un 39,5% del que la cursó sin ApS que puntuaría por debajo. Los autores observaron

desde esta investigación que la mayoría de artículos no proporcionaban datos sobre el aprendizaje cognitivo, así como la mayor parte de la literatura proporcionaba ejemplos de métodos de estructuración del programa o reflexiones anecdóticas de autores o de estudiantes sobre el valor de la experiencia.

Respecto a la relación de la metodología con los resultados académicos obtenidos diversas investigaciones referencian dicha relación. Novak et al. (2007) señalan que "los resultados indican que el aprendizaje servicio proporciona la oportunidad de una mejora sustancial en la calidad de la experiencia educativa" (p. 154), con un incremento en la mejora de los resultados académicos a partir de la metodología con ApS. A la misma conclusión llegan Celio, Durlak, y Dymnicki (2011) al efectuar un meta-análisis realizado en Estados Unidos, en los que analizaron 62 programas de ApS con 11.837 estudiantes, de los que el 68% eran universitarios, determinando a partir de los resultados que el ApS muestra efectos positivos en el rendimiento académico, con un tamaño del efecto de pequeño a medio.

También Conway et al. (2009), en una revisión de 19 investigaciones con ApS, encontraron que se había producido una mejora en cuanto al rendimiento académico, pero era moderada. Por su parte, Warren (2012), siguiendo el trabajo de Novak et al. (2007) en un meta-análisis de estudios realizados hasta 2008, encontró que la metodología ApS tiene un efecto positivo sobre el aprendizaje del alumnado, si bien éste es de un tamaño pequeño.

De igual manera desde las Universidades de Zaragoza y Carlos III de Madrid, las profesoras Marta y González Aldea (2012) implementaron un proyecto ApS en el Grado de Periodismo de la Universidad de Zaragoza, en la que se implicó a tres asignaturas. Se midió el impacto de la experiencia con un cuestionario de autoevaluación que cumplimentó el estudiantado después de cursar la materia. Los resultados docentes alcanzados fueron múltiples. En lo relativo al rendimiento académico se demostró que "la mayoría de los alumnos obtuvieron un notable (un 53,8%). El 34,6% logró el sobresaliente, el 11,5% aprobado, y cabe destacar que ningún grupo suspendió la actividad" (p. 585-86). Las autoras en sus conclusiones manifiestan asimismo que "el proyecto de Aprendizaje-Servicio realizado en el Grado de Periodismo de la Universidad de Zaragoza ha sido "significativo" (p. 586).

Otras investigaciones se refieren a la nota media. Kendrick (1996) al comparar la calificación obtenida por el alumnado que había cursado la docencia con ApS en un curso de Introducción a la Sociología encontró que el alumando con ApS realizó un poco mejor los exámenes y textos de ensayo. Asimismo, Strage (2000) demuestra un resultado significativo,

pero modesto en cuanto al tamaño del efecto, en el promedio de las notas del estudiantado que ha cursado la materia con ApS en un investigación que reunió a 477 alumnos universitarios, de los que 166 participaban en programas de ApS. La conclusión evidenció que quienes emplearon la metodología ApS incrementaron los resultados de aprendizaje del alumnado, obteniendo una mejor nota media en los exámenes finales que en los medios.

Lockeman y Pelco (2013) encontraron, en su estudio longitudinal de 3.458 estudiantes durante seis años para estudiar las diferencias entre los estudiantes que realizaron metodología ApS durante su permanencia en la universidad y aquellos que no, diferencias significativas en sus notas medias de forma que los que siguieron una metodología ApS presentaban un valor superior que los que no lo hicieron, pero el tamaño fue pequeño.

Por su parte, Astin, Vogelgesang, Ikeda y Yee (2000) analizan, para valorar once variables diferentes y el efecto de ApS sobre ellas, a 22.236 estudiantes universitarios en 1998. De ellos, un 29,9% había participado en actividades de ApS, un 46,5% en actividades de servicio tradicional y un 23,6% no había participado en ningún tipo de servicio. De sus análisis extraen que el ApS influye en la nota media, así como en el pensamiento crítico y las habilidades de escritura si bien en estos dos de forma indirecta.

Esta última investigación sugiere una reflexión en el sentido de si el impacto que producen los programas de aprendizaje servicio en el logro académico es un vínculo directo, o más bien está interconectado con un conjunto mayor de dimensiones, o como resultado del impacto o efecto de dichas dimensiones. Esta idea es la que sostiene Furco (2005), y es refrendada por Simonet (2008). Estos autores indican que el rendimiento del alumnado en el ApS conviene verlo como una relación indirecta, a través de factores mediadores, y los focalizan en los siguientes: las relaciones con el profesorado, una mayor participación en las actividades del campus, una mayor satisfacción con el ambiente del campus, el aprendizaje activo del alumnado, la autoestima, el empoderamiento, la conducta prosocial, la motivación y el compromiso.

Siguiendo el planteamiento anterior Furco et al. (2016), en un estudio que incluyó estudiantes de 12 universidades públicas que habían realizado experiencias con ApS durante ese curso académico, encontraron que no existía una evidencia de relación causal directa entre la participación en el aprendizaje de servicio y la percepción del alumnado respecto a las ganancias en las habilidades académicas. Todo ello supone que "las mejoras en el rendimiento

y en el aprendizaje se conseguirán focalizando el efecto de estas prácticas pedagógicas en las variables mediadoras” (Mella-Núñez et al. (2015, p. 3).

Es así que las conclusiones a las que han llegado emprendedores de proyectos ApS después de implementar la experiencia con esta metodología, y de evidenciar los resultados de las investigaciones analizadas, indican que uno de los puntos fuertes en el ApS es el "florecimiento" (Nussbaum, 2012) en el estudiante de los mediadores señalados. Esta circunstancia que puede darse en mayor o menor proporción, la mayoría de autores y autoras analizados indican que interacciona con el rendimiento y el aprendizaje.

Sin embargo, la investigación subraya la idea sustentada por autores de referencia en el ApS como Furco y una mayoría de autores, al indicar que "tal efecto no se produce de un modo directo, ya que todo apunta a que la mejora del rendimiento tiene lugar mediante cambios producidos en otras variables mediadoras, caso de la autoestima o el empoderamiento" (Mella-Núñez, et al. 2015, p.4). Estos autores concluyen indicando la conveniencia de otorgar la importancia debida a la "visualización del impacto que pueda tener la mejora de estas dimensiones mediadoras en los posibles beneficios académicos para los estudiantes y la calidad de su aprendizaje" (Mella-Núñez, et al. 2015, p.4). Todo apunta a que aun evidenciando los beneficios del ApS en algunas de las dimensiones analizadas en este trabajo se requieren mayor número de investigaciones y que aporten explicaciones más explícitas en la relación entre los resultados de aprendizaje servicio y el aprendizaje.

Por otra parte, Furco et al. (2016), señalan que el ApS produce un *incremento en el conocimiento del contenido del curso*. Son destacables asimismo las investigaciones desarrolladas y/o analizadas por Furco (2012) en diversas universidades americanas, demostrando que el estudiantado que cursa la materia con aprendizaje servicio logra adquirir mayor comprensión de la materia de estudio. Prentice y Robinson (2010) encontraron a partir de grupos de discusión con 30 estudiantes que habían seguido la metodología del ApS que en este caso se había producido un incremento de la retención del contenido del curso. Casile, Hoover y O'Neil (2011), en una investigación experimental con 120 estudiantes asignados aleatoriamente a un grupo con proyecto con ApS y otros a un grupo con un proyecto de investigación, indican que los estudiantes que participaron en la metodología ApS dominaron mejor los contenidos del curso que los estudiantes del proyecto de investigación. Igualmente, Blieszner y Artale (2001) analizando la investigación con pre-test y post-test realizada a 117 estudiantes con ApS y 107 con otra metodología tradicional, observaron mejoras asociadas al

ApS en la comprensión de los conceptos del curso, en el cual el estudiantado percibió que aprendieron más en un curso con aprendizaje servicio que en un curso tradicional.

Asimismo Martínez et al. (2013), docentes del Grado de Educación Social de la Universidad del País Vasco, haciendo una síntesis de los principales resultados obtenidos de 16 investigaciones realizadas a alumnado que había participado en proyectos ApS entre 2005 y 2012, afirman que los mismos aportan evidencias plurales. Algunas de ellas les permiten afirmar que la participación en proyectos ApS permiten desarrollar en el estudiantado un aprendizaje más profundo y significativo que puede colaborar al rendimiento académico del mismo.

La investigación desarrollada en este dominio por Corbatón et al (2015) en estudiantes de maestro, a través de una intervención con niños con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), en la Universidad Jaume I de Castellón, durante los cursos 2011-2012 y 2012-2013, ofrece indicios de la adecuación de esta metodología para adquirir aprendizajes teóricos. La relación entre teoría y práctica aporta significado a los aprendizajes teóricos previamente estudiados durante su formación

El estudio exploratorio de Núñez y Cerrillo (2015), docentes de la Universidad Autónoma de Madrid para comprobar el impacto de la docencia con ApS, demuestran porcentajes elevados en la adquisición de conocimientos teóricos (68'9%), en comprenderlos mejor (61'4%), en responsabilizarse del aprendizaje (80'3%), y en el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje.

Se destaca asimismo la investigación etnográfica de Rodríguez Gallego (2013), desde la Universidad de Sevilla, para comprobar si el ApS es una buena estrategia metodológica en la universidad. Sobre una muestra de 360 estudiantes del Grado de Pedagogía de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, los resultados apuntan que "las subcategorías donde el ApS tuvo mayor impacto fue en el dominio de contenidos: 89'8%, las aptitudes hacia el aprendizaje 75% y las actitudes positivas hacia la tarea 71'42% " (Rodríguez Gallego (2013, p. 107)

La "*persistencia en los estudios*" también ha sido una dimensión que ha sido sujeto de estudio e interés en el ApS. Furco et al. (2016) apuntan que la metodología ApS produce resultados positivos en la permanencia en los estudios. En este sentido Reed, Rosenberg, Statham y Rosing (2015), en un estudio sobre la persistencia de estudiantes de tres

universidades matriculados por primera vez en el otoño de 2009, se evidenció una mayor probabilidad de volver a matricularse en cursos posteriores aquellos que habían cursado materias con ApS, y sobre todo aquellos que en el primer curso habían recibido cursos con ApS. También las investigaciones de Lockeman y Pelco (2013) demostraron que el índice de graduación era mayor en el estudiantado que había cursado materias con ApS (73%) frente el que no las había cursado (48%), si bien no se produjeron diferencias significativas en el tiempo que utilizó el alumnado en las diferentes materias de ApS .

Bringle, Hatcher y Muthiah (2010), en una investigación sobre 805 estudiantes de primer año de 11 universidades de Indiana que realizaron un curso de ApS, concluyeron que la intención declarada de los estudiantes de volver a matricularse determina la probabilidad de volver a matricularse en el mismo Campus y fue mediada por la mayor calidad de los cursos de aprendizaje servicio, si bien establecieron que para tal patrón el efecto no era significativo después de controlar la calidad del curso.

Leimer, Yue, y Rogulkin (2009), en su estudio en el estado de Fresno con estudiantes de primer año y de último año de universidad, indicaron que aquellos alumnos de primer año que participaban en programas de ApS tenían más tasas de persistencia en segundo curso y de graduación que los que no lo cursaban. En el mismo sentido Smink y Reimer (2005), en un informe del National Dropout Prevention Center, argumentan catorce medidas para reducir la tasa de abandono de los estudios en la universidad, una de las cuales es cursar la materia con aprendizaje servicio.

Del mismo modo Gallini y Moely (2003), en su investigación con 313 estudiantes universitarios que habían participado en programas de ApS, concluyeron que los estudiantes que habían estado matriculados en un curso con ApS tuvieron mayor intención de volver a matricularse, así como en la investigación con 142 estudiantes que habían participado en programas de ApS indican que los alumnos participantes en este tipo de programas muestran un mayor índice de persistencia en la universidad y lo atribuyen a los aspectos didácticos propios de la metodología.

4.2.2.1.2.- Competencias

Las orientaciones impulsadas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) confieren al aprendizaje por competencias un valor central a partir del cual giran las planificaciones de las diferentes materias o asignaturas, como se ha comentado en este

trabajo. El discurso de las competencias surge como "el lenguaje capaz de responder a la movilidad, la transferencia, el reconocimiento de los aprendizajes y la internacionalización de la Educación Superior" (García-San Pedro, 2009, p.12).

Las metodologías experienciales aportan el plus de la experimentación real en los procesos de aprendizaje. Por este motivo se consideran pertinentes para la adquisición de las competencias. El ApS está catalogado como experiencial, y de esta forma diferentes autores (Folgueiras, Luna y Puig, 2013; Housman, Meaney, Wilcox y Cavazos, 2012; Stokamer, 2011; Wang, 2011) lo consideran una metodología que facilita el desarrollo de competencias en sociedades democráticas y plurales a partir de la interrelación de sus dos elementos fundamentales: los contenidos curriculares de cada disciplina y el servicio a la comunidad. Asimismo, la investigación evidencia que

Los hechos e ideas complejas se retienen mejor cuando el conocimiento está vinculado a la experiencia (Johnson, 2003; Steiner y Watson, 2006) y se facilita la transferencia de habilidades y conocimientos a situaciones reales (Billig, 2006). Por lo tanto, cuando el profesorado crea un ambiente de aprendizaje-servicio reflexivo, es probable que mejore la comprensión y el recuerdo de material complejo" (Aramburuzabala et al 2015a, p. 85).

En este sentido los trabajos de Corbatón et al. (2015) indican que analizando la experiencia desarrollada con ApS en la Universidad con estudiantes de magisterio ésta muestra resultados plurales. Entre ellos aspectos favorables en cuanto a competencias docentes adquiridas, algunas de ellas destacables como la autoeficacia, la resolución de problemas y la gestión del tiempo, espacio y materiales. Estas competencias se generan, indican los autores referenciados, por tener que enfrentarse a un contexto real e incierto ante el que han debido crear estrategias nuevas.

También Armisén (2015) evidencia, a partir de los resultados de 52 proyectos desarrollados entre estudiantes de diferentes Grados de la Universidad y 20 organizaciones sociales en el marco del Programa "Comillas Solidaria", que las sinergias entre los diferentes ámbitos intervinientes en estas experiencias desarrolladas "conllevó a desarrollar mejoras en las habilidades comunicativas y organizativas comunes a los participantes para el buen entendimiento del sentido de cada proyecto" (Armisen 2015, p. 591) destacando "Capacidad técnica; Capacidad de aprendizaje; Pensamiento crítico; Sentido de la responsabilidad; Facilidad de adaptación; Creatividad e iniciativa; Expresión oral; Expresión escrita;

Receptividad a las críticas; y Capacidad de trabajo en equipo" (p. 591). Sin embargo, Armisen (2015) advierte algunas dificultades de implementación del Proyecto, una de ellas importante ha sido la "diversidad de lógicas de trabajo" (Armisen 2015, p. 591). También considera que el éxito del programa de aprendizaje servicio dependerá en gran medida de su pertinente integración en las estructuras académicas impulsadas por cada facultad y escuela universitaria.

También evidenciaron resultados notables en diferentes competencias la investigación realizada por Marta y González Aldea (2012), en 60 estudiantes de periodismo después de cursar la docencia con aprendizaje servicio. Entre ellas destacan "capacidad de indagar y analizar la realidad empresarial, capacidad de comprender el concepto, capacidad en los reportajes televisivos, habilidad de gestionar fundamentos y técnicas de lenguaje audiovisual, destrezas para aplicar los conocimientos de géneros de distinto tipo para la televisión" (Marta y González Aldea, 2012, p. 582).

Desde una perspectiva similar, Rivera García, García Suárez, Giles, Moreno y Trigueros (2015) evalúan la adquisición de competencias generales en el Grado de Educación Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Analizan un total de 13 proyectos de ApS realizados en diversos contextos por 24 estudiantes. Partiendo de las 18 competencias que se definen en seis instrumentales, seis personales y seis sistémicas, las que mayor presencia tienen son las instrumentales y en concreto organizar y planificar el trabajo y la importancia de analizar la situación para aportar soluciones. Las competencias personales obtienen la mayor puntuación con saber trabajar en equipo y comunicarse en grupo. En cuanto a las sistémicas destacan la capacidad de afrontar retos con capacidad crítica, responsabilidad y seguridad. Por el contrario, en esta investigación tienen porcentajes bajos las relativas a temas éticos como desempeñar un trabajo con compromiso ético y mostrar compromiso ético con los demás. Aún teniendo en cuenta este último aspecto la investigación general acerca del ApS ha demostrado evidencias en las habilidades de liderazgo (Billig, 2002), con una clara influencia en el desarrollo moral (Conrad y Hedin, 1991) y el sentido de la ética (Furco, 2002).

Asimismo Paolicchi, Martínez Vivot, Núñez, Abreu y Bosoer (2015), docentes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, analizaron los resultados obtenidos por el estudiantado en una experiencia con ApS que vinculaba a menores en situación de vulnerabilidad con estudiantes universitarios. Las competencias que el alumnado reconoce haber fortalecido y/o adquirido fueron: capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario,

motivación de logro, capacidades interpersonales, capacidad crítica y autocrítica, resolución de problemas, capacidad para aplicar conocimientos en la práctica, capacidad para aprender (de manera autónoma), capacidades para gestionar información (capacidad para buscar y analizar información de diferentes fuentes), capacidad de análisis y síntesis, capacidad de comunicación con no expertos y apreciación de la diversidad y multiculturalidad.

En el mismo sentido Aramburuzabala et al (2015a), investigadores universitarios, que han implementado docencia con ApS aportan las conclusiones de diversos estudios (Eyler y Giles, 1999; Lester, Tomkovick, Wells, Flunker y Kickul, 2005; Papamarcos, 2005; Salimbene, Bueno, Lafarge y Nurick, 2005) donde se demuestra que el aprendizaje-servicio contribuye a desarrollar el pensamiento crítico y la capacidad de resolución de problemas. Prentice y Robinson (2010) igualmente encontraron que el alumnado con metodología ApS presentó una mayor puntuación que el que no la había recibido con esta metodología, en el pensamiento crítico, así como en la comunicación.

En la Facultad de Educación "Universitat Internacional de Catalunya", Fuertes, Fernández y Perdiguier (2015) evaluaron en qué grado el modelo de sistematización utilizado en los proyectos de ApS, a través del Practicum de Educación, permite el desarrollo de siete competencias transversales "claves para el desempeño profesional" (Fuertes et al 2015, p. 128). La investigación ofreció el siguiente resultado: pensamiento crítico: 91'7%; adaptación al entorno: 83'3%; responsabilidad social: 75%; planificación y acción 70'8%; comunicación interpersonal 66'7%; resolución de problemas 62'5% y toma de decisiones 58'3%. Las autoras indican que la mayoría de los estudiantes dan un valor muy alto a las competencias respecto del indicador descrito (indicador evaluado) y solamente algunas de ellas: "Participar e integrarse en el desarrollo organizado de un trabajo con los demás, colaborar con los demás para tomar decisiones conjuntas de calidad y utilizar la experiencia y el criterio para analizar las causas de un problema y, construir una solución, obtienen algún valor inferior pero poco significativo respecto al conjunto" (p. 133).

Asimismo, Folgueiras y Martínez Vivot (2009), docentes e investigadoras universitarias de las universidades de Barcelona y de Buenos Aires respectivamente, aportan evidencias del impacto de un proyecto socio-sanitario realizado desde la metodología ApS en el barrio marginal "los piletones" de Buenos Aires. La investigación demostró que el alumnado desarrolló durante las prácticas preprofesionales las siguientes competencias genéricas: "responsabilidad social y compromiso ciudadano; capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica; capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia; capacidad de

trabajo en equipo; capacidad para formular y gestionar proyectos; valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad; conocimientos básicos de la profesión; capacidad para identificar, plantear y resolver problema y capacidad de relación" (p. 65). Estas mismas investigadoras Martínez Vivot y Folgueiras (2015a), analizando el trabajo realizado en el barrio Los Piletones durante el período 2005/2015 pudieron desarrollar teórica y prácticamente algunos enfoques que les permitieron evaluar los efectos que emergen de la primera etapa del itinerario de un proyecto de aprendizaje-servicio (A-S) en las competencias genéricas interpersonales y las actitudes prosociales del alumnado voluntario que participa activamente en el mismo.

Respecto a las competencias identificaron las siguientes:

Capacidad de relación. Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones. Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia. Apreciación de la diversidad y multiculturalidad. Conocimiento de culturas y costumbres de otros países. Habilidad para trabajar de forma autónoma. Diseño y gestión de proyectos. Comunicación oral y escrita en la lengua nativa. Trabajo en equipo y compromiso ético (Martínez Vivot y Folgueiras 2015a, p.183).

De la misma manera la investigación publicada por Eyler et al. (2001), a partir de una muestra amplia de trabajos científicos publicados entre 1993 y 2000, halló resultados plurales en los estudios analizados, entre ellos efectos positivos en el alumnado en variables como la habilidad de trabajo en equipo, liderazgo y habilidades de comunicación. Arratia (2016) a partir de una experiencia en la Universidad Pontificia de Chile realizada al estudiantado de Enfermería y otras carreras, atribuye beneficios múltiples al aprendizaje servicio, destacando resultados positivos en incrementar habilidades de trabajo en equipo, mejorar la comunicación y el liderazgo. Caire (2015) desde la Universidad de Chile, después de evaluar a 374 estudiantes que habían realizado docencia con ApS durante 2014 e interpelados respecto a si el ApS promueve el desarrollo de habilidades académico-profesionales indica que "el 83'5 % de los estudiantes tienen una valoración positiva de la experiencia en términos de mayores habilidades académicas. Asimismo el 93% de los docentes, ante la misma dimensión, considera que el ApS desarrolla estas habilidades" (Caire, 2015, p. 117).

También Blázquez y Martínez-Lozano (2015), en la investigación realizada a 22 estudiantes becados de la residencia Flora Tristán de Sevilla después de realizar en el barrio una experiencia con ApS, obtuvieron resultados plurales en diferentes dimensiones. Entre

ellas destaca la adquisición de habilidades instrumentales después de implicarse en la zona para colaborar al bienestar de la misma. El 86% valora el haber mejorado en la adquisición de herramientas para la moderación de reuniones, el saber elaborar y redactar actas, y aprender a organizar y a planificar proyectos. "Resaltan que estos aprendizajes instrumentales les sirven también en relación a sus propios estudios universitarios" (Blázquez y Martínez-Lozano, 2015, p. 501).

Un aspecto destacable lo muestran los investigadores Quezada y Christopherson (2005) mediante un estudio cualitativo en estudiantes universitarios que trabajaron con menores. Estos autores observaron que el aprendizaje servicio había impactado la cognición de los y las estudiantes mejorando su reflexión y meta-cognición. En el mismo sentido Furco (2012), analizando el logro académico en diversas universidades americanas, evidencia que el estudiantado que cursa la materia con aprendizaje servicio logra mayor habilidad para analizar y resolver problemas complejos, además de un mayor desarrollo en habilidades de pensamiento crítico. De igual forma los trabajos de Coles (2005) muestran que el estudiantado además de adquirir habilidades de comunicación y liderazgo, comprenden mejor la complejidad y son más capaces de aplicar sus conocimientos en contextos reales. Este último aspecto es destacado asimismo por Manzano (2012) cuando indica que el ApS "es un excelente reto para formar en competencias que permitan el desarrollo de aplicaciones en contextos reales, pues combina el aprendizaje de contenidos con entrenamiento para movilizar los aprendizajes en la realidad; potencia los objetivos de aprender a aprender y aprender a emprender" (Manzano, 2012, p.3).

A este respecto, Alonso, Arandia, Martínez Domínguez, Martínez Domínguez y Gezuraga (2013) afirman que la metodología con ApS supone una incidencia en la adquisición de competencias prácticas, de modo que "poder escuchar y compartir los marcos teóricos, vivencias y proyectos realizados, hace que sean más comprensibles los diferentes contenidos teóricos" (p. 208).

Se aporta un cuadro –cuadro 8- con las competencias que los diferentes autores consultados han referenciado en sus investigaciones marcando con la misma grafía algunas de las que han destacado la mayoría de las investigaciones.

Eficacia del aprendizaje servicio en dimensiones académicas, personales y sociales clave, y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: una experiencia desde la titulación de Trabajo Social

Cuadro 8.- Competencias evidenciadas en el aprendizaje servicio

Arratia (2016)	<p>a)Habilidades de trabajo en equipo b)Habilidad de mejora de la comunicación Habilidad de liderazgo</p>
Aramburuzabala Cerrillo y Tello (2015)	<p>c)Desarrollo de pensamiento crítico d)Capacidad de resolución de problemas</p>
Armisen (2015)	<p>Capacidad técnica Capacidad de aprendizaje c)Pensamiento crítico Sentido de la responsabilidad Facilidad de adaptación Creatividad e iniciativa b)Expresión oral b)Expresión escrita c)Receptividad de críticas a)Capacidad de trabajo en equipo</p>
Blázquez y Martínez-Lozano (2015)	<p>Adquisición de herramientas para la moderación de reuniones, Saber elaborar y redactar actas, Aprender a organizar y a planificar proyectos</p>
Caire (2015)	Desarrollo de habilidades académico-profesionales
Corbatón et al 2015	<p>Autoeficacia d)Resolución de problemas Gestión del tiempo, espacio y materiales</p>
Fuertes, Fernández y Perdiguier (2015)	<p>c)Pensamiento crítico Adaptación al entorno Responsabilidad social Planificación y acción b)Comunicación interpersonal d)Resolución de problemas Toma de decisiones</p>
Martínez Vivot y Folgueiras (2015a)	<p>b)Capacidad de relación. Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones. b)Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia. Apreciación de la diversidad y multiculturalidad. Conocimiento de culturas y costumbres de otros países. Habilidad para trabajar de forma autónoma. Diseño y gestión de proyectos. b)Comunicación oral y escrita en la lengua nativa. a)Trabajo en equipo Compromiso ético</p>
Paolicchi, Martínez Vivot, Núñez, Abreu y Bosoer (2015)	<p>a)Capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario Motivación de logro Capacidades interpersonales c)Capacidad crítica y autocrítica d)Resolución de problemas Capacidad para aplicar conocimientos en la práctica Capacidad para aprender (de manera autónoma) Capacidades para gestionar información Capacidad de análisis y síntesis b)Capacidad de comunicación con no expertos Apreciación de la diversidad y multiculturalidad.</p>

Eficacia del aprendizaje servicio en dimensiones académicas, personales y sociales clave, y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: una experiencia desde la titulación de Trabajo Social

Cuadro 8.- Competencias evidenciadas en el aprendizaje servicio (continuación)

Rivera Garcia, García Suárez, Giles, Moreno y Trigueros (2015)	Organizar y y planificar el trabajo d)Analizar la situación y aportar soluciones a)Saber trabajar en equipo b)Comunicarse en grupo c)Capacidad de afrontar retos con capacidad crítica, responsabilidad y seguridad.
Alonso, Arianda, Martínez, Martínez y Gezuraga (2013)	Incidencia en competencias prácticas
Marta y González Aldea (2012)	Capacidad de indagar y analizar la realidad empresaria Capacidad de comprender el concepto Capacidad en los reportajes televisivos Habilidad para gestionar fundamentos y b)técnicas de lenguaje audiovisual Destrezas para aplicar los conocimientos de géneros de distinto tipo para la televisiónl
Furco (2012),	d)Habilidad para analizar y resolver problemas complejos c)Desarrollo pensamiento crítico
Prentice y Robinson (2010)	c)Pensamiento crítico b)Habilidad de comunicación
Folgueiras y Martínez Vivot (2009)	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica b)Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia a)Capacidad de trabajo en equipo Capacidad para formular y gestionar proyectos Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad Conocimientos básicos de la profesión d)Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas b)Capacidad de relación
Coles (2005)	b)Habilidades de comunicación Habilidades de liderazgo
Quezada y Christopherson (2005)	Mejora su reflexión y meta-cognición
Eyler et al. (2001)	a)Habilidad de trabajo en equipo Habilidad de liderazgo b)Habilidades de comunicación

Fuente: Elaboración propia

4.2.2.1.3.- Aprendizaje

Las investigaciones en torno al aprendizaje para averiguar cuáles son los aspectos que poseen mayor influencia en la adquisición de resultados o logros en la enseñanza adquiere un lugar central en la investigación educativa. El aprendizaje no depende únicamente de la excelencia del profesorado, de la eficiencia del alumnado, de un currículum ajustado y bien definido, ni únicamente de la institución escolar como tal, será más bien como se interrelacionan estos diferentes ámbitos los que determinarán los resultados de aprendizaje

que predomina en cada centro. Martínez et al (2013) y Alonso Sáez et al. (2013) indican que el foco de atención de cualquier aprendizaje profundo se basa en la significatividad, la emoción, la conexión, la interrelación, la colaboración y el diálogo.

El aprendizaje, en el ApS, es uno de los elementos básicos que define la naturaleza de la experiencia de aprendizaje servicio. Éste, junto con la necesidad a abordar y el servicio a realizar conforman los tres dinamismos clave de esta metodología (Puig et al. 2015). La interdependencia de los tres produce efectos que pueden considerarse elementos clave en el aprendizaje con ApS. Martín (2015) considera que son los siguientes:

- **La experiencia es el motor del aprendizaje.**

Los y las participantes aprenden a partir de su acción con el medio y de la interacción, individual y colectiva, que establecen con la situación a la que se enfrentan. Los conocimientos y las competencias se usan para mejorar la realidad

- **Se aprende a partir de un tratamiento interdisciplinar de los temas.**

Se abordan los temas desde una aproximación global e interdisciplinar que active saberes de distinta naturaleza y supere los límites de las materias curriculares

- **Los aprendizajes se adquieren con la ayuda de terceros**

La detección de necesidades plantea un reto cívico que difícilmente se puede abordar individualmente. Los otros aceleran el aprendizaje en cada uno de los participantes

- **Los aprendizajes resultan del ejercicio de la creatividad e imaginación.**

No todo está escrito. Hay que idear soluciones que no están determinadas a priori, sino que deben construirse de manera cooperativa

- **Se aprende desarrollando competencias.**

Además de adquirir conocimientos específicos sobre el tema concreto que se aborda el ApS invita a entrenar y desarrollar competencias.

- **Las preguntas y no las soluciones movilizan el aprendizaje.**

El ApS se desmarca de la enseñanza centrada en la transmisión de conocimientos y, por el contrario, promueve la búsqueda de información, el análisis crítico y la reflexión

Con la finalidad de recoger evidencias acerca del impacto del ApS en el aprendizaje, Martínez et al. (2013) midieron cómo actuaba el aprendizaje servicio en diferentes titulaciones investigando tres ámbitos: innovación docente, formación del profesorado e investigación. A través de la experiencia manifestaron que "dicha metodología puede ser una oportunidad para articular algunos de los cambios que la universidad ha de realizar para responder a los retos que actualmente tiene planteados" (p.99). Afirman que las experiencias realizadas con la metodología ApS les ha posibilitado recoger evidencias que les permite aportar las siguientes conclusiones generales:

- ***Se comparte la responsabilidad*** en los procesos entre docentes, alumnado y entidades lo que favorece trabajar por un proyecto común desviando el foco únicamente en el rol expositivo del o de la docente
- ***Se favorece el diseño interdisciplinar en los procesos*** de enseñanza-aprendizaje, pudiendo provocar en el profesorado un cambio en la concepción de su materia y responsabilidad docente
- ***Se favorece el cambio en la mirada que profesorado y alumnado tienen*** de las necesidades y potencialidades de la comunidad, pasando de ser la destinataria pasiva a convertirse en un espacio en el que se aprende, se investiga, se comparte, y se construyen alianzas institucionales.
- ***Se cambia la mirada que tiene la comunidad respecto a la misión de la universidad***, viéndola como un espacio cualificado que permite la mejora de su situación.
- ***Es una vía para resolver con éxito la “mala conducta académica”***, tal y como plantean asimismo Hopwood, Scott y Ferguson (2011)

En el mismo sentido Lorenzo y Matallanes (2013, p. 171) indican algunas razones pedagógicas que influyen en la adquisición de competencias psicosociales en estudiantes universitarios. Algunas de ellas se pueden extrapolar como características generales del programa ApS:

- ***El ApS favorece el aprendizaje constructivo y cooperativo con el otro***, en lugar de contra el otro o sobre el otro.
- ***El Programa ApS moviliza recursos cognitivos, emocionales, sociales e interpersonales.***

- ***La práctica de ApS favorece el desarrollo de redes sociales de apoyo***, a través del aumento del contacto social cooperativo (con las personas destinatarias del servicio, con los compañeros de clase, con el personal de las entidades donde se realiza el servicio, etc.) y a través del desarrollo de habilidades sociales que favorecen la cantidad y calidad en el contacto social.
- ***La reflexión crítica, uno de los componentes clave del ApS***, ha sido establecida en la literatura como mediador de los efectos positivos del ApS (Eyler y Giles, 1999). Ya que pueden promover el significado y el conocimiento personal, además del cuestionamiento de valores, creencias y significados relativos a uno mismo y al mundo.
- ***El ApS promueve procesos de inclusión social e integración social*** que está asociado a una mejor adaptación al entorno (Mendía y Moreno, 210)

Opazo, Ramírez, García-Peinado y Lorite (2015), a partir del meta-análisis de 53 documentos del campo de la ética vinculado al aprendizaje servicio, concluyen aspectos de interés para el aprendizaje. Entre ellos la importancia de que en las aulas universitarias se busquen espacios para transmitir la importancia de la ética para el trabajo y para la vida. Como indican Opazo et al. (2015) "nuestros estudiantes pueden llegar a la universidad con una variedad de ideas preconcebidas sobre el mundo. Algunos no han tenido relación con la pobreza, la marginación, ni conocen la discriminación (p.e. etnia, religión, etc.) y su interacción con la diversidad (sexual, funcional, etc.) es escasa o nula" (p. 168). Estos autores señalan que la metodología del ApS puede realizar una aportación en el sentido señalado y plantean algunos puntos que justifican esta inclusión (Opazo et al.):

- ***La ética forma parte de nuestra vida*** como aspecto mediador de nuestra relación con otros seres humanos. Es en esta *intersección* donde emergen todas las teorías aprendidas como elementos conectados a experiencias de la vida real. Este aspecto es relevante en el aprendizaje, pues solo como individuos éticos podremos hacer frente a los problemas de la vida real de manera responsable y comprometida.
- ***La conciencia ética y la responsabilidad social*** son especialmente importantes para el alumnado universitario a la luz del efecto que sobre ellos tienen importantes colapsos en el mundo económico y empresarial. Lo social de la

Eficacia del aprendizaje servicio en dimensiones académicas, personales y sociales clave, y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: una experiencia desde la titulación de Trabajo Social

organización de la vida en el aula, experimentada por el alumnado, es fundamental para sus resultados éticos y dependerá de la gestión del compromiso, que se caracteriza por las particularidades de los comportamientos en función de las creencias y la ética profesional que vehiculiza el denominado saber docente. Éste colaborará a crear en el aula un ambiente responsable y ético extrapolable a los espacios comunes del alumnado.

- ***La ética es un elemento de apoyo*** para el alumnado en su acercamiento a la moral y los valores, además de ayudarle a analizar críticamente sus propios puntos de vista y prácticas personales. La evidencia empírica sugiere además que las intervenciones y entrenamiento puede aumentar la capacidad del profesorado para deliberar cuestiones de razonamiento moral y su autoeficacia para enseñar a transmitir valores.
- ***Todas las conexiones que se establecen en el ApS puede guiar al alumnado*** en su propio crecimiento emocional e intelectual y aumentar su conciencia ética. Además, los proyectos de ApS pueden complementarse con estas temáticas, dando la oportunidad al alumnado de practicar las habilidades específicas relacionadas con la respuesta a los cambios, la flexibilidad y la adaptabilidad en la forma en que aborda los problemas y los cambios de prioridades.

Lorenzo y Matallanes (2013), por su parte, señalan que la correlación entre aprendizaje y ApS apunta que el impacto positivo del ApS en el alumnado no se limita a la calidad de los aprendizajes, sino que sugieren que las experiencias de ApS de calidad pueden contribuir a su desarrollo académico, intelectual, personal, social y ético. Una conclusión similar es establecida por Martínez Domínguez y Martínez Domínguez (2015), después de revisar la literatura científica en la formación inicial de los profesionales de la educación en la Universidad del País Vasco, señalando que el aprendizaje con la metodología del ApS puede contribuir a que la universidad emprenda de forma transversal su misión de formar integralmente a los profesionales de la educación, "equipándolos no sólo de conocimientos y aprendizajes académicamente sólidos, sino también de aquellos que expresamente se refieren al sentido social de una preparación inicial que les capacite para la transformación crítica de la sociedad y la educación" (p. 258).

Asimismo, Furco (2012) destaca en el alumando que participa en proyectos ApS la implicación y la cercanía entre docentes y estudiantes. Según Furco (2012) el alumnado que

participó en programas de aprendizaje servicio en los inicios de sus estudios superiores, tendieron a involucrarse más en ellos (Muthiah, Bringle, y Hatcher, 2002, Gallini y Moely, 2003). Esta mayor cercanía entre docentes y estudiantes genera vínculos significativos en términos interpersonales que colaboran en el aprendizaje (Furco, 2012).

Un aspecto que algunos autores consideran de interés en la investigación del ApS es medir la percepción positiva de estar aprendiendo y de ser conscientes de la adquisición de diferentes tipos de aprendizajes: conceptuales, personales y ciudadanos. En este sentido, Fernández-Torres, Andrés, Sánchez-López y Salvador (2015), profesores de la Universidad de Almería, implementaron una investigación para conocer la percepción del estudiantado respecto a su participación en programas de aprendizaje servicio. Interesaba conocer si percibían cambios en el conocimiento y logro en los aprendizajes conseguidos. La muestra estaba constituida por un total de 500 estudiantes que habían realizado su docencia durante los cursos 2011-2012 y 2012-2013. Los resultados generales constatan que son más los y las estudiantes que perciben el cambio que aquellos que no lo hacen o lo hacen poco. Respecto al segundo objetivo, no queda del todo claro si el estudiantado percibe la metodología ApS como la única vía para alcanzar los aprendizajes de cada asignatura. Aunque en torno al 50% de los y las participantes considera que no sería posible alcanzarlos mediante otras actividades, a excepción del alumnado de Psicopedagogía que realiza esta consideración un 75%, el resto no está seguro o considera que sí sería posible hacerlo a través de otra metodología. El profesorado ante este último dato considera la posibilidad de que el curso en el que se halla el estudiantado durante la recogida de los datos puede ser determinante para su respuesta tenga una u otra consideración.

También la investigación en estudiantes universitarios becados de la residencia Flora Tristán en Sevilla realizada por Blázquez y Martínez Lozano (2015) de la Universidad Pablo Olavide, señalan que después de implicarse en la comunidad, para mejorarla, consideran que "se ha abierto una brecha entre la formación que adquieren con respecto a sus compañeros/as de clase que no están realizando esta experiencia" (p. 502) Consideran como aspecto fundamental "el hecho de relacionarse de manera semiprofesional con la población"(p. 502). Por su parte Celio et al. (2011) destacan en su investigación que la implicación en el proceso de aprendizaje servicio ofrece actitudes positivas hacia la institución y el aprendizaje.

En este sentido, con la finalidad de comprobar si el ApS aumenta los resultados en el aprendizaje del estudiantado, Warren (2012) examina los resultados de 11 estudios de investigación, entre 1993 y 2008, para evaluar los resultados de aprendizaje del estudiantado:

2 utilizaban autoevaluaciones, 2 examen y autoevaluaciones, 3 sólo examen, 2 utilizaron otros sistemas de evaluación, y 2 utilizaron una medida de puntuación post-test. Esta circunstancia hacía suponer diferencias substanciales en los resultados de aprendizaje. Se examinó la heterogeneidad. Las pruebas estadísticas sugirieron heterogeneidad significativa entre los estudios. Como se esperaba el aprendizaje autoevaluado del estudiante produjo mayores efectos en los resultados de aprendizaje, pero no hubo diferencias estadísticamente significativas entre la autoevaluación y otras medidas de análisis. Las mediciones concretas de aprendizaje se dividieron en subcategorías, incluyendo calificaciones de exámenes, las calificaciones en otras tareas, y las medidas posteriores a las pruebas de la cognición. Una vez más las mediciones de aprendizaje autoevaluado produjo mayores efectos sobre los resultados de aprendizaje que los resultados del examen. Sin embargo, las pruebas t revelaron que no hubo diferencias estadísticamente significativas entre las autoevaluaciones y otras medidas concretas. Los 11 estudios mostraron que el aprendizaje servicio tuvo efectos estadísticamente significativos y positivos en los resultados de aprendizaje del estudiantado independientemente de cómo se mida. En esencia esto puede sugerir que el aprendizaje servicio es probable que tenga un efecto positivo sobre el aprendizaje del estudiantado, independientemente de la medición de aprendizaje empleado. Este resultado también sugiere, según Warren (2012), que el estudiantado tiene una percepción bastante exacta de su propio aprendizaje. No obstante, Warren, (2012) señala la importancia de incluir grupo de comparación al examinar los resultados de ApS para que se pueda estar seguro de que los resultados obtenidos son atribuibles a la pedagogía y no a ningún otro factor. Además, al informar sobre los resultados de los datos en los grupos (control y tratamiento) sería útil incluir medias, desviaciones estándar y tamaño de las muestras de ambos grupos. Esto permitirá a los investigadores comparar los resultados entre los estudios y determinar tamaños totales de efecto.

Otro aspecto a considerar relacionado con el aprendizaje es la *motivación del alumnado*. Fernández-Martín, Arco-Tirado, Torres-Marin y Fernández-Burgaleta (2015), docentes de la Universidad de Granada, exploraron los efectos que la participación en el Programa Macarena Educa (PME) genera en las estrategias de aprendizaje y motivación del alumnado universitario, tomando el aprendizaje servicio como base del diseño de intervención. Participaron un total de 40 estudiantes pertenecientes a la Universidad de Granada (UGR) o mentores PME que trabajaron con 20 estudiantes de Educación Obligatoria, o alumnos PME, juntos con sus correspondientes familias y docentes. Tomando como referencia el objetivo

inicial planteado respecto al dominio de aprendizaje y motivación investigado, "se puede establecer como conclusión central que la participación del alumnado universitario en el Programa ha tenido un efecto positivo y estadísticamente significativo en ambas variables" (p. 381). No obstante, los autores afirman que, aun siendo los resultados positivos, el diseño metodológico utilizado no permite establecer argumentos de causalidad, pues apuntan que "podría ser conveniente utilizar un diseño que permitiera obtener un mayor grado de experimentalidad, como por ejemplo un diseño cuasi experimental pretest-postest con grupo control no equivalente" (Fernández-Martín et al 2015 p. 381).

Respecto a la motivación Videla y Aramburuzabala (2015) indagan qué factores motivan al estudiantado del Grado de Maestro en Educación Infantil de la asignatura Fundamentos Teóricos de la Educación Infantil para realizar de forma voluntaria experiencias de ApS durante el primer año de su formación inicial. Los resultados indican que el componente valor de las motivaciones del estudiantado responden a distintos factores, entre los que prevalecen las dimensiones social (solidaridad, transformación social y reciprocidad), personal (desafío y crecimiento personal, curiosidad y disfrute de la experiencia), y pedagógica (formación y desarrollo profesional y oportunidad de acceso al contexto educativo real). Alonso I. et al. (2013) establecen que el alumnado se ha sentido motivado por poder ser protagonista del proceso y por ser una experiencia concreta para construir aprendizajes y comprometerse con la comunidad, favoreciendo un aprendizaje autónomo, integral, interdisciplinar, colaborativo y de carácter práctico.

En este sentido las investigaciones realizadas por Rodríguez Gallego (2014) indican que una de las motivaciones del alumnado corresponde a la reafirmación de la vocación docente. También Martínez et al. (2013) destaca que al alumnado le motiva el aprendizaje práctico y la posibilidad de estar en contacto e interactuar con profesionales de la educación. Por su parte Cerrillo, García-Peinado y López-Bueno (2013), en las investigaciones realizadas en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), establecen que las motivaciones se vinculan con la participación y responsabilidad social, la iniciativa personal y la autonomía, y con la reciprocidad con la comunidad y la justicia social. Asimismo, Francisco y Moliner (2010) en una investigación realizada en el marco de la Universidad Jaume I de Castellón indican que al alumnado le motiva y valora especialmente el poder elegir la temática y el trabajo voluntario, también las tutorías grupales y el trabajo autónomo no presencial.

4.2.2.1.4.- Actitud académica

Una de las cuestiones importantes se centra en conocer cómo afecta la metodología ApS a la actitud general en el ámbito académico.

Partimos del concepto de actitud como una “tendencia o predisposición aprendida y relativamente duradera a evaluar de determinado modo a un objeto, persona, grupo, suceso o situación, a partir de las creencias disponibles en torno a los mismos, y que conduce a actuar, de modo favorable o desfavorable hacia ese objeto, persona, grupo, suceso o situación, de manera consecuente con dicha evaluación” (Gargallo, Pérez, Serra, Sánchez y Ros, 2007, p. 1). Además, de acuerdo con Gargallo et al. (2007) la actitud se constituyen en predisposiciones estables a valorar y a actuar. Dentro del esquema de la teoría de la conducta planificada de Ajzen (1991) el componente actitudinal incide sobre la intención de realizar una conducta y éste último sobre la ejecución de la misma. Por consiguiente, el componente actitudinal hacia la metodología ApS supondrá un cambio en la intención y utilización del ApS.

En este apartado nos centraremos sobre el componente actitudinal respecto a la visión académica. En las otras tres áreas se presentará los efectos del componente actitudinal.

Moely, Furco y Reed (2008) en un estudio en estudiantes de siete universidades que realizaban ApS, cuyo propósito era describir los resultados de aprendizaje y actitudes hacia las cuestiones cívicas, encontraron que había un cambio en la actitud académica entre el pretest y el postest, si bien se produjo en aquellos grupos que mostraban una preferencia clara sobre la perspectiva del ApS.

En relación con la preferencia del ApS, Holz y Pinnow (2015) en un estudio en el que compararon estudiantes universitarios que habían seleccionado cursos con metodología ApS y estudiantes con cursos sin metodología ApS, encontraron que aquellos que preferían la metodología ApS la actitud académica era más alta, si bien no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en las medias de ambos grupos.

Jacobson, Oravec, Falk y Osteen (2011) en su estudio de estudiantes universitarios que participaron voluntariamente en una asignatura con un proyecto ApS encontraron que las puntuaciones del postest se habían incrementado en la actitud académica después de realizar el proyecto ApS, con diferencias estadísticamente significativas.

Por su parte, Pedersen, Meyer y Hargrave (2014) en su estudio en estudiantes universitarios de una asignatura de un curso con metodología ApS y sin metodología ApS, no

encontraron diferencias entre las medias del pretest y del postest en ambos grupos por separado en la actitud académica, si bien se ha de resaltar que el grupo con ApS incrementó ligeramente su media y el grupo sin ApS la disminuyó. En la interacción entre grupo y momento temporal sí que se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas por lo comentado anteriormente.

Por lo tanto, los resultados de las investigaciones proporcionan disparidad, que puede ser provocada por la voluntariedad de participación en cursos con metodología ApS.

4.2.2.2.- Efectos cívicos

Un área de impacto que suscita interés en el ApS está representada por los efectos cívicos que se producen en el alumnado. El concepto de ciudadanía armoniza tres dinamismos distintos y complementarios: los derechos individuales, el hecho de compartir algo que nos afianza el sentido de pertenencia y la búsqueda del bien común participando en la vida pública (Etzioni, 1999; Petit, 1999; Rawls, 1979, 1996; Walzer, 1993).

La Comisión de Educación de Estados Unidos (Pikeral, 2005) concreta algunos principios que lleva implícito el concepto de ciudadanía: la justicia, la generosidad, la libertad, la lealtad, la honestidad y el compromiso con el bien común, y también la importancia de respetar el patrimonio, la diversidad y los intereses de los demás. Asimismo, Puig et al (2011) indican que la ciudadanía incluye también un conjunto de virtudes cívicas que, aunque es posible que no se enseñen directamente, se aprenden por el uso, como son la defensa del bien común, la responsabilidad, la participación, la tolerancia, la amabilidad, la colaboración o la profesionalidad (Bolívar, 2008; Cerezo, 2005).

Estos principios no resultan ajenos a la universidad. Son indicadores de ello los numerosos autores y organismos educativos que han explicitado el rol que la educación debe ejercer en la enseñanza (Asamblea General de Naciones Unidas, 2002; Aznar, Ull, Piñero y Martínez, 2014; Bringle y Hatcher, 2002; Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, 2001, 2012; Ministerio de Educación, 2010; UNESCO, 2009). Consideran que la educación tiene en sus manos un potencial valioso para colaborar en la formación de personas comprometidas con una ciudadanía activa y un contexto sostenible, que como indica el

Informe Brundtland⁵⁹ (1987) implica una mejora del medio en todos sus aspectos: ecológico, económico, social, cultural y político. Estos dos últimos aspectos son destacados especialmente por algunos autores como Giddings, Hopwood y O'Brien (2002) y Remmers (2008).

El concepto de sostenibilidad es un reto para la educación superior. A este respecto, Barrón, Navarrete y Ferrer-Balas (2010) apuntan la necesidad de que las universidades formen a profesionales críticos para el desarrollo más sostenible de nuestra sociedad. De este modo, la sostenibilidad se convierte en un objetivo a conseguir, "puesto que la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), es afín al objetivo último de la educación: preparar a las alumnas y a los alumnos para su futuro y para asumir su responsabilidad en él" (Aramburuzabala et al., 2015a, p. 83).

Algunas universidades, que incorporan como eje estratégico la sostenibilidad, tienen el reconocimiento de Programa de Campus de Excelencia Internacional (CEI), como ocurre en el Programa presentado conjuntamente por la Universitat de València, la Universitat Politècnica de València y el CSIC, o en el de las Universidades de Burgos, León y Valladolid. No obstante, Barrón, Navarrete y Ferrer-Balas (2010, citado en Vilches y Gil-Pérez, 2012, p. 30) manifiestan la escasa presencia de sostenibilidad en la educación superior, así como barreras para su introducción, que se puede deber a la "escasa cultura de sostenibilidad de muchos docentes universitarios, la utilización de metodologías tradicionales, la saturación de la currícula de los estudios de Grado, la ausencia de tradición entre el profesorado de reflexión colectiva en torno a estas problemáticas, falta de recursos, etc.". A este respecto, Aramburuzabala et al 2015a, p. 84) apuntan que:

Los retos relacionados con la sostenibilidad exigen nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje (Rowe, 2007; Selby, 2007). La educación superior está respondiendo a estos desafíos de distintas formas: dando prioridad a prácticas de sostenibilidad en el campus (Breen, 2010; Sharp, 2009), apoyando la investigación relacionada con una sostenibilidad más comprometidas socialmente (Stauffacher, Walter, Lang, Wiek y Scholz, 2006), con la participación cada vez más intencional y frecuente en temas de

⁵⁹El informe Brundtland (Comisión Mundial para el Medio Ambiente y el Desarrollo (1987) enfrenta y contrasta la postura de desarrollo económico actual junto con el de sostenibilidad ambiental, realizado por la ex-primera ministra de Noruega Gro Harlem Brundtland, con el propósito de analizar, criticar y replantear las políticas de desarrollo económico globalizador, reconociendo que el actual avance social se está llevando a cabo a un costo medioambiental alto. El informe fue elaborado por distintas naciones en 1987 para la ONU

sostenibilidad por parte de socios no-académicos(Boyle, Ross y Stephens, 2011; Molnar, Ritz, Hellery Solecki, 2011), y la adaptación de planes de estudio y enfoques pedagógicos para integrar la sostenibilidad en la enseñanza (Tamura y Uegaki, 2012; Weissman, 2012).

Estos últimos autores referenciados, subrayan que el aprendizaje-servicio es una herramienta innovadora que responde al objetivo último de la educación: formar ciudadanos competentes capaces de influir en su entorno y contribuir al bien común. Asimismo, resaltan su idoneidad con los principios básicos de sostenibilidad en el marco universitario, como son los principios éticos, holísticos, de complejidad, de globalización, de transversalidad y de responsabilidad social universitaria.

Para poder saber las posibilidades que el método ApS puede tener en los efectos cívicos que produce en el estudiantado se analizarán los resultados aportados por investigadores cuyos trabajos muestran el impacto del método en esta dimensión.

En el discurso en torno a la ciudadanía Billig y Welch (2004) remarcan que a través del aprendizaje y el compromiso con la comunidad se desarrollan conocimientos, habilidades, actitudes, comportamientos, propósitos, que concluye en una ciudadanía efectiva y comprometida con lo cívico. Asimismo, ampliando el término hacia una ciudadanía más global, Toole (2001, p. 57) afirma que "el ApS es una herramienta potencialmente útil para fomentar una sociedad civilizada". Martínez Martín (2008) refuerza esta conclusión al afirmar que las propuestas de ApS acercan la institución universitaria a su misión de servicio a la sociedad e indica su pertinencia en la formación de valores de ciudadanía. Este último aspecto es señalado, pero con reservas, en la revisión de la literatura científica desarrollado por Martínez Domínguez y Martínez Domínguez (2015) en la Universidad del País Vasco que indican que el trabajo realizado les permite inferir que el ApS es una propuesta innovadora que puede mejorar la educación de la ciudadanía y las implicaciones recíprocas entre la universidad y la comunidad, pero siempre que la prestación de servicios llevada a cabo "conlleve tareas desafiantes, idóneas para fortalecer al tiempo el rigor académico y la relevancia para los sujetos en formación, así como para la comunidad y las personas con las que habrán de ejercer la profesión" (p. 257) .

Algunos autores (Deeley, 2007; Kearney, 2004; Eyler, 2000) señalan que formar parte de proyectos ApS puede favorecer la participación del estudiantado en un futuro voluntariado, incluso Moely et al. (2008) van más allá al afirmar que puede ser que el alumnado ya se

inclinen por participar en alguno antes de que acabe el curso. A su vez Martín del Pozo y Rascón (2015), desde la Universidad de Valladolid, exponen los resultados de la experiencia con ApS desarrollada en las Facultades de Educación desde la educación literaria en la que interesa comprobar su idoneidad para una educación integral del estudiantado. La experiencia aporta resultados múltiples, destacando entre ellos que ha colaborado a que el estudiantado tome conciencia de problemas existentes en la comunidad especialmente la soledad de las personas mayores y la falta de motivación a la lectura de los niños. También ha servido para ir estableciendo alianzas con otras entidades de la ciudad (Martín del Pozo y Rascón, 2015). Butin (2003, 2006) refuerza esta idea afirmando que el aprendizaje servicio es un medio para recuperar los valores de los y las jóvenes, tanto los valores académicos como los cívicos.

En este sentido en Estados Unidos a través de la educación y en concreto con la utilización del ApS se ha querido subsanar la brecha importante entre los principios de ciudadanía y los jóvenes debido, básicamente, a su falta de confianza y credibilidad en los valores democráticos, deviniendo en la práctica en una falta de compromiso cívico (Levine y López, 2002; Rahm y Transue, 2001; Torney-Purta, 2002). Esta circunstancia también es motivo de preocupación en las democracias occidentales. El descrédito y falta de motivación de los jóvenes en la vida política y social les aboca a una insignificante participación en la vida ciudadana. Algunos autores detallan su poca participación en las votaciones electorales (Print y Milner, 2009).

Celio et al. (2011) en su meta-análisis obtuvieron resultados relevantes en diferentes dimensiones, siendo uno de ellos los efectos positivos en el compromiso cívico. En este sentido, y enlazando con la idea anterior, Youniss et al (1997) señalaron que estudiantes que habían participado en una experiencia de APS tiempo después habían ejercido, en su gran mayoría, su derecho a votar, lo cual puede indicar, lo que marca la teoría, respecto a la adquisición del "capital social" al que alude Putman (1995). Igualmente señalan un incremento en la vocación de servicio en la comunidad, los estudios de Austin, Sax y Avalos (1999), Eyler y Giles (1999), Fenzal y Peyrot (2005), Markus, Howard y King (1993) o Vogelgesang y Austin (2000). Asimismo, la evaluación de diversos estudios realizados por Aramburuzabala et al. (2015a) muestran efectos positivos en la participación ciudadana del estudiantado.

La relación ApS-ciudadanía es analizada exhaustivamente por Furco (2012). Las investigaciones examinadas apuntan a un incremento de la responsabilidad cívica y social, un mayor compromiso con la ciudadanía, una mayor comprensión en la política, favoreciendo,

finalmente, el desarrollo de sus habilidades ciudadanas. Furco et al. (2016) encontraron en su investigación relaciones directas y positivas entre el aprendizaje servicio y los comportamientos cívicos (dentro y fuera del aula) del estudiantado, de modo que la participación en el aprendizaje servicio mejoró los comportamientos cívicos y de ciudadanía tanto dentro como fuera del aula.

Por otro lado, también Simons y Cleary (2006) diseñaron una investigación explicativa para evaluar la influencia del aprendizaje servicio en los resultados de aprendizaje, sociales y personales de un grupo de 142 estudiantes matriculados en cursos de psicología educativa en la universidad durante el año 2002 hasta 2004. El estudio mostró que los participantes de aprendizaje servicio mejoraron su compromiso cívico, su autoeficacia hacia la comunidad y sus preferencias de participación en la comunidad.

La investigación realizada por Rodríguez-Gallego y Ordóñez Sierra (2015), a 100 estudiantes universitarios de Grado en la Universidad de Sevilla después de realizar una experiencia de ApS, evidenció resultados diversos, como que un 87% afirma que los estudiantes con su colaboración han tomado conciencia de las desigualdades sociales, así como que un 76% cree que el cambio social es posible y un 90% de los sujetos afirman darse cuenta de la importancia de la comunidad educativa y de sus sueños y utopías. Por otro lado, la población encuestada admite haber conocido otras realidades sociales y económicas, y otras pautas culturales. No obstante, de aquello de lo que se sienten más satisfechos es "de lo que les ha ayudado en su proceso de maduración personal, la mejora de habilidades sociales y comunicativas y el aprendizaje de valores como la solidaridad y el respeto" (Rodríguez-Gallego y Ordóñez Sierra, 2015, p. 331).

Eyler et al. (2003) manifiestan múltiples efectos del programa ApS en el estudiantado, algunos hacen referencia a resultados positivos en el rol cívico: reducción de estereotipos, comprensión racial y cultural, competencias ciudadanas, compromiso con el servicio solidario e implicación en actividades de servicio posteriores. Asimismo, algunos resultados de las investigaciones de Coles (2005) indican resultados positivos en esta dimensión, concretamente en lo relativo a la adquisición de una mayor conciencia ciudadana y a involucrarse más a nivel social tras su graduación.

Geruzaga y Malik (2015) aportan una revisión bibliográfica y documental acerca del impacto del aprendizaje servicio en sendas investigaciones respecto a las implicaciones, oportunidades y retos que esta metodología supone para la función de orientación

psicopedagógica y la acción tutorial en la enseñanza superior. La investigación ha logrado localizar diversas experiencias de formación de orientadores en el ámbito anglosajón que utilizan metodología ApS (Burnett, Long y Hope, 2005; Dockery, 2011; Murray, Pope, y Rowell, 2010), demostrando su contribución al desarrollo de una preocupación por el entorno y una mayor vinculación con la comunidad.

En cuanto a las actitudes cívicas o de responsabilidad cívica, Moely, Mercer, Ilustre, Miron y McFarland (2002) midieron actitudes y habilidades cívicas después de formar parte de un programa de aprendizaje servicio. Los estudiantes que no utilizaron la estrategia de ApS mostraron menos cambios durante el curso que los estudiantes que participaron en aprendizaje servicio. Éstos sintieron que estaban motivados para involucrarse en la acción cívica con habilidades y actitudes apropiadas para ello, valorando positivamente sus propias actitudes y habilidades para la acción en la comunidad. Moely et al. (2008) en su estudio también encontraron un cambio en la actitud de responsabilidad cívica entre el pretest y el postest, con mayor media en el postest. Shane, Brewer y Thomas (2010) midieron la responsabilidad cívica después de una experiencia en una asignatura, mostrando los resultados que no existían diferencias entre el pretest y el postest. Jacobson et al. (2011) en su estudio en una experiencia ApS no encontraron diferencias en la actitud de responsabilidad cívica entre el pretest y el postest, y con medias muy parecidas. Pedersen et al. (2014) en su estudio de una asignatura no hallaron diferencias entre ambos el grupo con metodología ApS y el grupo sin metodología ApS en la responsabilidad cívica, ni entre el pretest y el postest. Holz y Pinnow (2015) encontraron, en su estudio antes reseñado, que en el grupo que prefería ApS la media en la responsabilidad cívica era más alta que el grupo con preferencia sin ApS.

Aunque la mayoría de investigadores aportan datos que indican una mejora en esta categoría, hay algunos trabajos, como los de Perry y Katula (2001, citados por Gil, 2010) que no hallan efectos de ciudadanía con la aplicación del ApS. También otros autores encuentran unos resultados difíciles de atribuir al ApS, como lo muestran las investigaciones de Reinders y Youniss (2006) o simplemente tal como muestran Conway et al. (2009), al revisar trabajos realizados con APS, encontraron una relación escasa entre éstos los resultados cívicos y el ApS. En las conclusiones de la investigación de Conway et al (2009), se sugiere que para la consecución de objetivos de ciudadanía la actividad de servicio debe estar cuidadosamente diseñada, con la finalidad que el alumnado pueda centrarse en la participación ciudadana ya que, a decir de los autores, los jóvenes no son cognitivamente o socialmente maduros para

conectar con facilidad sus experiencias con la ciudadanía, asimismo para este propósito confieren un gran valor a la reflexión realizada durante el proceso.

4.2.2.3.- Efectos personales y sociales

Una dimensión que refleja los resultados del ApS en la enseñanza tiene relación con los efectos personales y sociales en el alumnado.

4.2.2.3.1.- Efectos personales

Algunos autores consideran que el elemento experiencial, presente en el aprendizaje servicio, facilita el papel que juega la emoción en el aprendizaje (Langstraat y Bowdon, 2011), y la combinación de los factores cognitivos y afectivos puede conducir al crecimiento personal (Butin, 2005, citados por Deeley, 2016). Asimismo, Lorenzo y Matallanes (2013) indican que el desarrollo de las competencias emocionales y sociales en el alumnado promueve la resistencia psicológica, como otros autores (Bear, Manning y Izard, 2003; Taylor y Dymnicki, 2007; Zins, Weissberg, Wang y Walberg, 2004).

Furco (2012) analiza esta dimensión e indica las variables en las que esta categoría halla evidencias positivas a favor del ApS. Las variables que referencia son: incremento en la autoestima, refuerzo en la autosuficiencia y en capacidades personales, un aumento de los comportamientos prosociales y disminución de conductas proclives al riesgo, e incremento del compromiso del estudiantado en general. De manera consistente, en el meta análisis realizado por Conway et al. (2009) encontraron efectos producidos por el ApS en los resultados personales globales con un tamaño del efecto pequeño, hallando efectos beneficiosos en diversas subcategorías personales que concretaron en desarrollo moral, autoestima, autoeficacia y bienestar. Asimismo, manifiesta evidencias en esta dimensión la extensa revisión realizada por Eyler et al. (2003), entre 1993 y 2000. Las investigaciones a través de diferentes disciplinas, estudiantes, facultades, instituciones y comunidades, a nivel personal destacaron aspectos como la autoeficacia, la identidad, el crecimiento espiritual y el desarrollo moral.

Diversos autores confirmando algunos de los aspectos referenciados por Furco (2012), han observado cambios de comportamiento positivos en el alumnado respecto a interactuar con los demás, en los pensamientos y creencias sobre los usuarios de los servicios, en la adopción de nuevos puntos de vista y perspectivas diferentes (Gil, 2012). En este sentido los trabajos de Billig (2002), Eyler et al. (2001) y Yates y Younis (1996) encontraron evidencias

de cambios en el alumnado al aplicar la metodología ApS en las habilidades interpersonales y en la comprensión hacia los pensamientos y creencias de los demás. En el mismo sentido los estudios realizados por Melchior (2000) y Weiler, LaGoy, Crane y Rovner (1998) muestran la influencia positiva del ApS en estar más abiertos a escuchar y aceptar, si se considera, cambios de planteamientos diferentes al propio.

De la misma manera y en el mismo sentido respecto a estar más abierto a escuchar y comprender posicionamientos diferentes al propio, las conclusiones de Corbaton et al. (2015), en la investigación desarrollada en la Universidad con estudiantes de magisterio, destacaron en el alumnado que había desarrollado la docencia con ApS aspectos favorables a favor de la diversidad, concretamente entre los niños con déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y los estudiantes universitarios. La misma investigación evidenció, asimismo, aspectos favorables en el cambio de valores del alumnado mostrando empatía hacia estos mismos sujetos.

En la misma línea Arratia (2016), a partir de una experiencia en la Universidad Pontificia de Chile realizada al estudiantado de Enfermería y otras carreras, arguye asimismo resultados beneficiosos para el alumnado en la apreciación de la diversidad, al igual que comprobó aspectos positivos en otras como son un mayor compromiso solidario, un aumento en valores fundamentales como respecto a la vida, veracidad y honestidad, entre otros. La experiencia ApS les permitió además perfeccionar su identidad, y una clara manifestación de desarrollo y maduración personal.

También las investigaciones de Kirby (2001) y Melchior (1999) evidencian el crecimiento y maduración personal del alumnado después de realizar una experiencia ApS. Follman (1998) para valorar esta categoría midió la cantidad de veces que los estudiantes acudían al despacho de dirección para la imposición de alguna medida disciplinaria, confirmando en el alumnado que había realizado ApS una disminución.

De la misma manera en la investigación implementada por Blázquez y Martínez-Lozano (2015) se produjeron efectos positivos en diferentes dimensiones algunas relacionadas con la adquisición de habilidades personales, "el 95% detectan un gran crecimiento en aprendizaje de habilidades personales en su experiencia. Detectan que esta adquisición ha sido gracias a la intervención directa en la zona, trabajando en contacto directo con las personas que viven en el barrio" (Blázquez y Martínez-Lozano, 2015, p. 501)

Por su parte el bienestar ha sido uno de los aspectos investigados por Lorenzo y Matallanes (2013), evalúan desde la Universidad de Deusto el impacto que tiene la implementación de un programa de Aprendizaje Servicio a 234 estudiantes en el desarrollo de competencias psicosociales. Para ello se seleccionaron las variables de Bienestar Subjetivo y Adaptación Social. Los hallazgos en la investigación evidencian un claro impacto positivo en la salud psicosocial de las personas que lo practican. No obstante, aun considerando los beneficios descritos los resultados plantean "la necesidad de replicar el estudio en otras poblaciones para consolidar y poder generalizar las conclusiones alcanzadas y explorar el potencial de la metodología ApS como herramienta de prevención e intervención con población de riesgo psicosocial en el contexto educativo" (p. 173)

Martínez et al. (2013), haciendo una síntesis de los principales resultados obtenidos de 16 investigaciones realizadas entre 2005 y 2012, afirman que las mismas aportan evidencias múltiples, permitiendo afirmar a partir de algunas de ellas que la participación en proyectos ApS permiten desarrollar en el estudiantado habilidades personales, mejor autoestima y conocimiento de sí mismo. Billig, Meyer y Hofschire (2003) muestran que la experiencia transforma al estudiantado en personas con mayor intención de ayudar a otros para lograr su bienestar

Otras investigaciones analizan la relación entre el ApS y el autoconcepto del estudiante. Ramson (2009) evidencia que el ApS amplía la visión que tiene el estudiantado de su misión en el mundo y ello obtiene beneficios en su autoconcepto. Resultados similares, pero más focalizados en la dimensión académica, obtienen las investigaciones de Astin y Sax (1998) en que descubrieron que las actividades al servicio de la comunidad contribuían a producir efectos positivos en el autoconcepto académico. Esta última reflexión queda reforzada en las conclusiones del meta análisis realizado por Celio et al. (2011), así como por Coles (2005), al evidenciar que las investigaciones llevadas a cabo en torno al ApS muestran efectos positivos en la autoeficacia del estudiantado. Asimismo, en la revisión de Aramburuzabala et al (2015a) se encontró un aumento de la "autoeficacia y la autoconfianza" (p. 85).

De otro lado, en cuanto a las actitudes de fortalecimiento personal, Moely et al. (2008) en su estudio encontraron que las actitudes de fortalecimiento personal mostraron un cambio como consecuencia del curso de ApS. Jacobson et al. (2011) en su estudio con una experiencia de ApS no encontraron una mejora estadísticamente significativa entre el pretest y el postest en la actitud fortalecimiento. Pedersen et al. (2014) en su estudio en un asignatura

con ApS y sin ApS, encontraron una mejora en las actitudes de fortalecimiento personal en ambos grupos entre el pretest y el posttest, pero sin diferencias estadísticamente significativas. Holz y Pinnow (2015) en su estudio no mostraron diferencias en las actitudes de fortalecimiento personal entre el grupo con preferencia ApS y el grupo sin preferencia ApS.

Por su lado, las investigadoras Martínez Vivot y Folgueiras (2015a) demostraron, a partir de su trabajo en el barrio "los piletones" en Argentina durante el período 2005- 2015, resultados positivos en actitudes prosociales, destacando "la escucha profunda, la solidaridad, la empatía, la ayuda física, la ayuda verbal y el consuelo verbal" (p. 183). Además, como indican Lorenzo y Matallanes, (2013), la literatura en torno a la prosocialidad y a la educación prosocial contribuye a la fundamentación del ApS como agente promotor de resistencia psicológica y de desarrollo psicosocial. Roche (1995, 2010) propone la educación orientada a la consecución de actitudes y comportamientos prosociales como una de las vías con más potencial para cuidar tanto de la salud mental del propio individuo como para mejorar las relaciones sociales

Asimismo, en la Universidad de Sevilla, Rodríguez Gallego (2013) implementa una investigación para comprobar si el ApS es una buena estrategia metodológica en la universidad. Con una muestra de 360 estudiantes evidencia resultados múltiples en diferentes dimensiones, resaltando la de desarrollo personal y social, en la cual consiguen los porcentajes más altos las categorías siguientes: responsabilidad 82'14%, prosocialidad 82'14%, intervención en la comunidad 78'57%, autoestima y autoeficacia 67'85%, trabajo en equipo 64'28%, diversidad y valores: 60'71%, y el porcentaje más bajo en estas dimensiones corresponde a la categoría creatividad que tiene un porcentaje de 17'85%.

4.2.2.3.2.- Efectos sociales

Respecto a la contribución del ApS en aumentar y en su caso tomar conciencia de las cuestiones sociales, Geruzaga y Malik (2015) evidencian aspectos positivos en esta dimensión a partir de la revisión bibliográfica y documental acerca del impacto del aprendizaje servicio respecto a las implicaciones, oportunidades y retos que esta metodología supone para la función de orientación psicopedagógica y la acción tutorial en la enseñanza superior. Esta investigación demuestra su contribución al desarrollo de una conciencia crítica, un compromiso social, una preocupación por el entorno y una mayor vinculación con la comunidad. En el mismo sentido la investigación realizada por Folgueiras, Luna y Puig

(2013), al analizar el grado de satisfacción en la docencia cursada con ApS, muestra que "a medida que iba transcurriendo el proyecto la motivación del estudiantado iba variando para vincularse más a fines solidarios" (p. 11). Es así que un 48'7% de los participantes considera que el proyecto les ha ayudado mucho a interesarse más por los problemas de la sociedad y un 43% que les ha ayudado bastante.

A estas evidencias cabe sumar las aportadas por Núñez y Cerrillo (2015), después de implementar en la Universidad Autónoma de Madrid un estudio exploratorio a 132 estudiantes universitarios para comprobar el impacto de la docencia con ApS, el alumnado demuestra que el ApS fomenta la solidaridad y el compromiso social. Los porcentajes de la medición en esta dimensión son los siguientes: el 79'5% indica ser más consciente de las necesidades de la sociedad, el 81'8% de sus posibilidades de participación, el 75'7% de la necesidad de destinar los recursos educativos adecuados a los alumnos con mayores necesidades y en riesgo de exclusión, el 87'8% de su capacidad de mejorar la sociedad, el 65'9% se siente más responsable de ayudar a la comunidad, solamente el 50'7% considera ser más consciente de sus prejuicios y el 80'3% se sienten útiles y volverían a ser voluntarios o a seguir involucrados en la comunidad después de la experiencia. Simons y Cleary (2006), al evaluar la influencia del aprendizaje servicio en los resultados sociales de un grupo de estudiantes matriculados en cursos de psicología educativa en la universidad, evidenciaron que los participantes de aprendizaje servicio mejoraron su conciencia política y sus actitudes sociales.

También Bujan y Rekalde (2015) aportan los resultados de una experiencia desarrollada con metodología ApS en el curso 2013-2014 en la Universidad del País Vasco (Euskal Herriko Unibertsitatea) con estudiantes de Magisterio en el trabajo fin de grado (TFG).⁶⁰ En este trabajo se quiere dar a conocer la importancia que tiene para la formación integral de los estudiantes de Magisterio participar en las actividades deportivas que realizan los jóvenes con discapacidad de diversas asociaciones del entorno. Las conclusiones obtenidas les permiten afirmar que se han aportado beneficios múltiples entre ellos el desarrollo de la dimensión: Competencia Social y Ciudadana, ya que "la metodología ApS ha promovido mayor responsabilidad social" (p. 40)

⁶⁰ Las docentes han evaluado la experiencia a través de una Guía de Autoevaluación de Proyectos de Aprendizaje y Servicio Solidario -The GSN Self-Assessment Guide for Service-Learning Project- publicada en el 2011 por el Nacional Youth Leadership Council.

A su vez Martínez Domínguez B. et al. (2013), en la investigación mencionada en el ámbito personal, también hallaron evidencias sociales en los resultados analizados en las 16 investigaciones realizadas entre 2005 y 2012, afirmando que las mismas demostraron evidencias de una mayor responsabilidad social en el alumando.

La responsabilidad social es analizada en el trabajo realizado por Fara, Garcia, Rojas y Saavedra (2015), en la Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile después de implementar la docencia con ApS, en el cual los resultados obtenidos muestran que el 76'4% del total de participantes consideran que han desarrollado la competencia de responsabilidad social. Por otro lado, el 23'6% del total de participantes considera que su experiencia en la asignatura no ha favorecido esta competencia. Fara et al. (2015) consideran que "este último dato podría estar relacionado con el grado de involucrarse más o menos el equipo docente en la experiencia y de saber vincular los contenidos teóricos con las experiencias vividas en la asesoría" (p. 124).

Eyler et al. (2003) asimismo hallaron de manera consistente efectos positivos en el desarrollo social como la reducción de estereotipos, comprensión intercultural, responsabilidad social, habilidades ciudadanas y compromiso con el servicio. También hallaron conclusiones a favor de la dimensión social los trabajos de Aramburuzabala y García-Peinado (2012) en la investigación implementada en el Grado en Educación Infantil y Primaria en la Universidad Autónoma de Madrid, en que interesaba averiguar el impacto que ha tenido en los estudiantes el Aprendizaje-Servicio y, en concreto, saber cómo influyó esa experiencia en su visión del aprendizaje y del servicio, y en su compromiso con la diversidad y la justicia social. El resultado de la investigación evidenció que el ApS mejora el compromiso del alumnado con la comunidad y la justicia social. El detalle de los datos indica que el alumnado considera que tienen la responsabilidad de servir a la comunidad (74,8%) que la experiencia de servicio les ha ayudado a estar más conscientes de las necesidades de la comunidad (83,9%) y sienten que el trabajo que hicieron a través del ApS ha sido beneficioso para la comunidad.

En el mismo sentido Contreras (2012) presenta, a partir de un estudio realizado en 2010 con profesorado que impartió ApS durante los años 2005 hasta 2010 en la Universidad Pontificia de Chile, que según su percepción los estudiantes que viven experiencias APS logran en mayor medida objetivos de orden valórico y actitudinal como la responsabilidad

social o el trabajo en equipo. De los cerca de 70 profesores que contestan esta evaluación on-line, un 64'3% se muestran muy de acuerdo, y 35'7%, de acuerdo.

También los estudios examinados por Aramburuzabala et al (2015a), muestran que el aprendizaje-servicio "contribuye a desarrollar la responsabilidad social y el desarrollo de valores" (p. 85). A la misma conclusión llega Celio et al. (2011) ya que también encontraron efectos positivos del ApS en las competencias sociales del estudiantado. En el mismo sentido Eyler, Giles, Stenson y Gray (2000), evidenciaron efectos positivos en el alumnado en variables de responsabilidad social y el desarrollo de valores.

A su vez Baldwin, Buchanan y Rudisill (2007) evidencian que el aprendizaje servicio aumenta la conciencia de la justicia social, y enseña al estudiantado a cuestionar la sociedad, enfatizando el cambio social en vez de la caridad, a la vez que aprende a analizar temas que se vayan encontrando en su vida con una mirada crítica hacia las injusticias. A este respecto Corbatón et al. (2015) insisten en que si no se gestiona bien el aprendizaje se puede confundir la justicia social con un voluntariado benevolente.

Pero de igual forma que las investigaciones expuestas han demostrado aspectos positivos en la relación ApS y efectos personales y sociales, algunas investigaciones no muestran certezas de cambios positivos atribuidos al ApS en este nivel como las de Johnson y Notah (1999, citado por Gil, 2012), que en sus investigaciones no encontraron estas evidencias.

Se concluye con un dato que ha generado controversia en algunos autores y está relacionado con el temor de que el contacto con la realidad influya en una mayor implicación del estudiantado en la actividad sociopolítica desde la mirada de los promotores de la experiencia. "Para algunos de sus detractores, el aprendizaje servicio puede ser contemplado como una herramienta subversiva y una consecuencia de adoctrinamiento" (Deeley, 2016, p. 31). Otros lo perciben como un proceso benigno en pro del aumento de la conciencia crítica del estudiantado que en el ejercicio de su libertad puede desembocar en una inclinación a la participación socio-política (Dreuth y Dreuth-Fewell, 2002), en el sentido que éste considere.

4.2.2.4.- Efectos en el desarrollo vocacional y profesional

Se considera que el ApS incide en el desarrollo vocacional y profesional del alumnado. No obstante, es éste uno de los dominios donde se encuentran a faltar mayor número de investigaciones cuyos resultados lo confirmen con mayor precisión.

4.2.2.4.1.- Comprensión en la selección de la profesión

La investigación realizada por Furco (2012) demuestran que el ApS colabora a tener una mejor comprensión de las opciones vocacionales, proporciona habilidades reforzando el sentido de competencia técnica en una variedad de campos y afianza el sentido de las opciones vocacionales y aporta el conocimiento de otras. Son todos ellos aspectos que proporcionan al estudiantado formación, y un plus de empleabilidad. Ambos aspectos esencialmente son necesarios para integrarse satisfactoriamente en el contexto social de la vida en general y del laboral en particular.

Los trabajos demandan personas polivalentes con capacidad para adaptar sus conocimientos a cuántas contingencias así lo requieran. Se ha pasado de "una división del trabajo individual al trabajo en equipo, de la mera ejecución a la participación en la planificación, del trabajo dirigido externamente al autodirigido, del control externo a la responsabilidad propia" (Astin y Sax, Avalos, 1999; Conrad y Hedin, 1989; citado por Di Matteo, 2012, p. X; Langley, 2006; Sledge et al. 1993; Prentice y Robinson, 2010; Vogelgesang y Astin, 2000; Weiler et al. 1998). Evidencias en este sentido aportaron las investigaciones desarrolladas por Bates, Drits, Allen y Mccandless (2009) y Furco (2005), que " pusieron de manifiesto que los estudiantes que participan en experiencias de ApS están más concienciados con su rol de promotores de estas actividades cuando ejerzan la profesión. " (Rodríguez-Gallego y Ordóñez Sierra, 2015, p. 316)

El meta-análisis de Conway et al. (2009), al que hemos aludido en otras dimensiones de este trabajo, halló asimismo efectos beneficiosos en el estudiantado en el dominio de desarrollo profesional. El beneficio es atribuible a un conjunto de aspectos, algunos de ellos los sugieren Vaughn, Seifer y Vye Mihalynuk (2004) cuando indican que la participación en este tipo de experiencias puede ayudar al alumnado a apreciar y comprender su papel como científicos dentro de la sociedad a la vez que refuerzan competencias clave del currículo.

Abundando en la aportación del ApS para colaborar a visibilizar mejor las opciones vocaciones, Tapia (2001) aporta un perfil para quienes el ApS puede hacer una aportación eficaz ya que amplía el marco referencial del alumnado también en aspectos del desempeño profesional, indicando que "puede ser especialmente útil para adolescentes que viven en contextos familiares y sociales de alto grado de violencia, o con figuras parentales ausentes o poco maduras" (p. 168).

Los resultados expuestos por Martínez et al. (2013) en la investigación realizada a estudiantes de Magisterio, aportan evidencias que les permite afirmar que el ApS ejerce resultados múltiples beneficiosos en su aplicación, uno de ellos positivo concierne a los efectos que produce en la futura profesión del estudiantado: " hay una identificación de su espacio y el sentido como profesionales en un centro educativo" (p. 256).

Resultados en este dominio obtuvo la investigación realizada por Blieszner y Artale (2001), en la que examinaron los beneficios del aprendizaje servicio en la universidad en 214 estudiantes, de los cuales 117 (el 55%) optaron por aprendizaje servicio, mostrando que aunque el ApS no tuvo efecto sobre la determinación de valores sociales personales, actitudes cívicas o el logro académico, los datos revelaron ventajas en cuanto a mejoras en la selección de la carrera.

Por su parte, Jacobson et al. (2011) en su estudio de una experiencia ApS en estudiantes universitarios hallaron que se había incrementado la actitud de carrera profesional entre el pretest y el postest, con medias estadísticamente significativas. Pedersen et al. (2014) encontraron en su estudio con estudiantes con metodología ApS y sin metodología ApS que ambos grupos aumentaban las actitudes de la carrera profesional entre el pretest y postest, pero sin diferencias entre ambos grupos. Sin embargo, Moely et al. (2008) no encontraron diferencias en la actitud de carrera profesional en su estudio en una experiencia con ApS entre el pre y el post. Holz y Pinnow (2015), en su estudio de preferencia del ApS o no, las medias de ambos grupos son iguales en la actitud de carrera profesional.

Marta y González-Aldea (2012) en la investigación realizada en el grado de periodismo de la Universidad de Zaragoza se plantearon conocer el grado de interés de la experiencia del ApS en relación con la profesión periodística para la que los alumnos se estaban preparando, En general, el estudiantado estimó como "muy interesante" la práctica atendiendo a su aplicación para el futuro profesional, es así que "ningún alumno valoró la experiencia como poco o nada interesante para su profesión futura" (p. 585).

Asimismo, Blázquez y Martínez-Lozano (2015) con la investigación realizada en la residencia Flora Tristán de Sevilla plantearon como uno de los objetivos de análisis valorar si los aprendizajes con ApS podían favorecer su futura vida profesional. Los resultados indicaron que el 86% de los conocimientos adquiridos les favorece en el ámbito profesional y en su futuro, especialmente les hacen que reflexionen sobre aspectos de la comunidad, del derecho de las personas, así como de la realidad desde otras perspectivas, también les aporta

experiencia de la defensa de derechos sociales, y relación con personas de otra cultura o estrato social. (p. 502). Asimismo se hace hincapié en que estos valores adquiridos favorecen los aprendizajes profesionales, sea cual sea su disciplina.

En este dominio el estudio exploratorio de Núñez y Cerrillo (2015) demuestra resultados relacionados con la profesión docente, mostrando que el 78,1% del alumnado indica que la participación en esta experiencia le ha ayudado a confirmar su vocación docente, manifestando que les gustaría utilizar esta metodología en un futuro (71,2%). El 81,06% considera que se desenvolverá mejor en un futuro y ha aprendido conocer sus puntos débiles y fuertes como profesional educador (72,7%). Una mayoría de estudiantes el (87,2%) considera que los conocimientos, habilidades y actitudes desarrollados en la experiencia son útiles para el ejercicio de la profesión docente.

Santos Rego Sotelino y Lorenzo (2015), a partir de Tapia (2012), destacan el impacto del ApS en el desarrollo de competencias para la inserción en el mundo laboral. Estos dos autores indican, como apuntan Naval y Arbúes (2016), que estas experiencias suponen una oportunidad para conectar con diferentes entidades y agentes en el ámbito laboral propio, lo que favorecerá, seguramente, una mejor consideración en su entorno profesional, y añaden que las experiencias de ApS contribuyen normalmente a desarrollar competencias básicas para "trabajar en equipo, comunicarse eficazmente, asumir responsabilidades, desarrollar la iniciativa personal y aprender a organizar y gestionar recursos, dimensiones que llevan tiempo ganando terreno en acreditados planteamientos de inserción laboral" (p. 239).

Por el contrario hay investigaciones que no han observado un impacto de la metodología ApS y el mundo laboral, en este sentido la investigación desarrollada por Rodríguez Gallego (2013) en la Universidad de Sevilla a 360 estudiantes de Grado, evidenció resultados positivos en diferentes dimensiones, pero discretos en "conocer las opciones que tiene la titulación (42'8%) e ideas realistas sobre el mundo del trabajo (35'71%)" (p. 107).

4.2.2.4.2.- Deontología o ética profesional

Un aspecto destacable en el mundo laboral es la necesidad de trabajar con ética. En este sentido se considera que las experiencias ApS influyen en poder tener una mayor comprensión de la ética del trabajo por haber vivenciado, analizado y reflexionado los hechos en escenarios reales. Se indica que éstos colaboran a tener una información más ajustada y

completa sobre la manera de proceder ante ellos (Melchior, 2000; Melchior y Orr, 1995; Shumer y Hengel 1998;).

No obstante, autores como Chapdelaine, Ruiz, Warchal y Wells (2005) plantean que existe una escasez de literatura sobre los desafíos éticos involucrados en esta tarea pedagógica, especialmente en los niveles superiores de la educación. En este sentido los trabajos de Martínez, Martín (2008) indican que la formación ética y ciudadana del alumnado universitario es un factor de calidad de la educación superior, que se relaciona con tres dimensiones de formación en el contexto contemporáneo: la formación deontológica relativa al ejercicio de las diferentes profesiones, la formación ciudadana y cívica del estudiantado y la formación humana, personal y social, que contribuya a la optimización ética y moral de las futuras y futuros titulados/as. Butin (2003, citado por Opazo, Ramírez y García Peinado, 2015), defiende que debe existir una articulación coherente para que el ApS sea realmente legítimo, ético y útil, proponiendo para ello el criterio de las “4R” en la realización de proyectos de aprendizaje servicio: [1] respeto, [2] reciprocidad, [3] relevancia y [4] reflexión.

Enlazando con la formación deontológica en el ejercicio de las diferentes profesiones, las investigaciones de Poon, Chan y Zhou (2011) muestran un dato de interés relacionado con el impacto del ApS, la ética y las diferentes titulaciones. Señalan que el ApS impacta en el estudiantado independientemente de la titulación en el que se desarrolle la experiencia, en alusión al mito que indica que los estudios más cercanos a lo social es donde el ApS tiene resultados más beneficiosos. Para ello evidencian como en estudios focalizados a los negocios, después de realizar una experiencia de ApS, el estudiantado muestra mayor sensibilidad social, así como mayor sentido de la ética y de la moral. En este sentido Maistry y Ramdhani (2010) añaden que la exposición a un programa de esta naturaleza es un medio poderoso para disipar el mito de que el espíritu empresarial es una disciplina neutral. Asimismo, puede ser también un cauce útil para trabajar, a través de un programa académico, el sistema laboral con un enfoque de responsabilidad social. En este sentido la reflexión elaborada por Dan W. Butin (2003, citado por Opazo et al., 2015, p. 168) indica que:

La situación actual de complejidad social en España, donde la tolerancia a las faltas éticas y morales está aumentando peligrosamente, obliga a apostar por animar a los estudiantes a participar en experiencias que les permitan actuar con honestidad, responsabilidad e integridad. Una condición necesaria para el fomento de estos ciudadanos éticos y críticos es ofrecerles oportunidades reales de participación en el

análisis y solución de los problemas inmediatos, no sólo en la comunidad local, sino a nivel nacional y global.

4.3.- La satisfacción del alumnado en la enseñanza universitaria

La satisfacción del alumnado universitario por la formación recibida está cobrando vital importancia en el contexto de la educación superior. En las entidades de este sector, "se considera que es un indicador de la calidad docente e incluso que de ella depende su supervivencia" (Alves y Raposo, 2004, p. 74).

Para poder comprender los elementos que entran en juego en la valoración-satisfacción de la docencia, es pertinente indagar en la evolución del término satisfacción para posteriormente ubicarlo en la enseñanza universitaria y en la metodología objeto de este trabajo, el aprendizaje servicio.

4.3.1.- La satisfacción. Evolución del concepto

El término "satisfacción" es polisémico. Por tanto, no es fácil de acotar y consecuentemente de evaluar. La satisfacción tiene como sinónimos "alegría, placer, gusto, complacencia, gozo, deleite, agrado, bienestar, o contento entre muchos otros, y como antónimos: desagrado, disgusto, descontento o tristeza y desde luego insatisfacción" (Salinas, 2007, p. 85), y siempre está asociado a la necesidad. Por ello, aunque cada sociedad, grupo u organización suele tener unos satisfactores para poder saciar sus necesidades y llegar a un nivel más o menos óptimo de satisfacción de sus individuos, el término también tiene un componente individual, aquello que cada uno/a considera necesario y/o satisfactorio.

Salinas (2007) apunta dos clases diferenciadas de necesidades humanas. Por una parte se encuentran las existenciales, que se satisfacen con satisfactores asociados a las categorías del tener, ser, hacer, estar. Por otra, están las necesidades axiológicas, cuyos satisfactores están asociados a valores como subsistencia, protección, afecto, entendimiento, creatividad, participación, ocio, identidad, libertad, trascendencia. Entre los satisfactores, los más importantes son los que tienen un valor sinérgico, es decir aquellos que, por la forma de satisfacer una necesidad determinada estimulan y contribuyen a la satisfacción simultánea de otras necesidades.

No obstante, lo anterior no significa que las necesidades humanas sean estáticas. Esta circunstancia fundamenta en parte las investigaciones y trabajos realizados alrededor de este constructo. En este sentido tuvo mucha influencia para la posterior evolución del término el artículo que publicó Cardozo en 1965, *An Experimental Study of Consumer Effort, Expectation and Satisfaction*. Este trabajo provocó una gran cantidad de literatura y puso el término en un lugar preferente en la vida de las organizaciones, interesando especialmente la satisfacción del cliente como consumidor de un producto.

Como indica Hunt (1982), en esta época se publicaron más de 500 estudios en esta área de investigación. Incluso Peterson y Wilson (1992) estiman en más de 15.000 las investigaciones sobre la satisfacción y la insatisfacción. Estos primeros estudios sobre la satisfacción del consumidor "se basan en la evaluación cognitiva valorando aspectos tales como atributos de los productos, la confirmación de expectativas y los juicios de inquietud entre la satisfacción y las emociones generadas por el producto, solapando los procesos que subyacen del consumo y la satisfacción" (Morales y Hernández, 2004, p. 1).

Desde un punto de vista economicista, el término se centra en la medida de la satisfacción como resultado final, ya que relaciona el binomio satisfacción con los resultados obtenidos. Esta circunstancia lleva a ignorar los procesos psicosociales. En cambio, desde un punto de vista de carácter más **integral** este constructo se centra más en el desarrollo y el proceso que lleva a estar satisfecho que en la evaluación final. "La propuesta integradora ha ido ganando aceptación entre los investigadores a la hora de considerar el proceso que lleva a la satisfacción. Se asume que ésta tiene una doble vertiente y tanto los conjuntos de constructos cognitivos como los afectivos contribuyen a su formación" (Morales y Hernández, 2004, p. 1).

Siguiendo el proceso del término satisfacción, en la década de los ochenta y también en los noventa, el postulado que emergía era el de que la satisfacción tenía un componente afectivo fundamental. Se considera que durante la experiencia de consumo aparecen una serie de fenómenos mentales relacionados con sentimientos subjetivos, que van acompañados de emociones y estados de ánimo (Cabrera, Donoso, Aneas, Del campo y Pi, 2010). Se apunta que a partir de esta época los modelos de satisfacción del consumidor ya no tratan la satisfacción como una variable estática (Wilson y Nicosia, 1986, citados por Alves y Raposo, 2005), reconociendo que "la reacción psicológica del consumidor a un producto, no puede ser expuesta como el resultado de un único acontecimiento, sino como una serie de actividades y reacciones continuas a lo largo del tiempo" (Alves y Raposo, 2005, p. 78).

La satisfacción se concibe como “una dimensión positiva del bienestar psicológico personal, el resultado de la comparación entre las aspiraciones y los logros” (González-Peiteado, Pino-Juste y Penado, 2017). Tradicionalmente el estándar de comparación utilizado se ha relacionado "con su valor predictivo, es decir, los sujetos se sentirán satisfechos si la acción a valorar supera sus expectativas previas, pero actualmente no existe consenso que defina el término relacionándola con un único estándar" (Pérez Gil et al. 2010, p. 48).

Hay otras líneas de investigación que apuntan al uso simultáneo de varios de ellos que pueden actuar como referentes de juicio de satisfacción. En este sentido están los estándares normativos relacionados con los deseos frente a los predictivos. Ejemplos de los primeros se encuentran en la confirmación de expectativas de Peralta (2006); el modelo de acercamiento cognitivo basado en la teoría de la equidad de Adams (1965), donde la satisfacción depende de la comparación costes-beneficios que hacen los y las clientes cuando llevan a cabo una transacción; y otros basados en la atribución causal de Heider (1958) donde se realizan atribuciones acerca de qué es lo que motiva los errores y virtudes de los servicios y bienes de consumo (Morales y Hernández Mendo, 2004; Pérez Gil et al. 2010;).

4.3.2.- La satisfacción en la enseñanza universitaria

En la Educación Superior, y focalizando el término satisfacción en el alumnado, es común valorarlo relacionándolo con el cumplimiento de sus expectativas y deseos con la formación recibida.

Para Gento y Vivas (2003) la satisfacción del alumnado se define como “la apreciación favorable que hace de los resultados y experiencias asociadas con su educación, en función de la atención a sus propias necesidades y al logro de sus expectativas” (p. 20). Se trata del nivel de estado de ánimo que construye el alumnado sobre su institución, como “resultado de la percepción que poseen con respecto al cumplimiento de sus necesidades, expectativas y requisitos” (Mejías y Martínez, 2009, p. 34).

La satisfacción del alumnado se puede relacionar con diversos factores que inciden en la misma (Álvarez, Chaparro y Reyes, 2014; Jiménez, Terriquez y Robles, 2011; Tessema, Ready y Yu, 2012; Yeo, 2009;). Entre ellos se encuentra el profesorado y su proceso de enseñanza; disponibilidad del curso; la interacción del alumnado; tamaño de la clase; los servicios que brinda la universidad; las instalaciones que cuenta la Universidad; y la propia autorrealización del estudiante. Como indica Yeo (2009) la satisfacción con la enseñanza va

más allá de lo que ocurre dentro de las clases y se relaciona con los procesos de enseñanza, los recursos disponibles y, especialmente, los procesos de atención al estudiante y el propio funcionamiento interno, así el asesoramiento académico (Tessema et al., 2012).

4.3.2.1.- Modelos habituales de referencia en las instituciones educativas

González-Peiteado et al. (2017) expresan que la medición de la satisfacción del alumnado es importante, dado que ellos que son el centro de la educación pueden valorar la formación, “y, aunque puedan presentar una visión parcial y subjetiva, su opinión proporciona un referente que debe tomarse en cuenta” (González-Peiteado et al., 2017, p. 246), que sirve como indicador de mejora del proceso académico y de la gestión (Jiménez, Terriquez y Robles, 2011).

Para medir la satisfacción en general en Europa, y concretamente en España, se administran cuestionarios al final del período docente para extraer resultados generales y reorientar, en su caso, el sentir del alumnado ante la docencia y la institución. En este sentido, se mide la satisfacción a través de indicadores que dan cuenta de ello y determinan la calidad y la satisfacción. Por ello las organizaciones han desencadenado modelos de referencia. Se destacan entre ellos la influencia de los implementados en Japón, Estados Unidos y de forma más reciente en Europa. En general, "son modelos que consideran que la calidad debe estar en los elementos que constituyen la existencia y dinámica de una organización, por tanto incluye resultados, procesos y recursos" (Arranz, 2007, p. 56). Normalmente estos modelos han buscado el reconocimiento de premios de diferentes categorías.

Arranz (2007) destaca diversos modelos, como son los surgidos a partir de la Organización Internacional de Normalización (ISO 9000); el Modelo del Premio Deming; El Modelo del Premio Malcom Baldrige; el Modelo de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM). Algunos de ellos se han adaptado para su uso en las instituciones educativas. En este sentido "los dos modelos más importantes de nuestro entorno y aplicados en la Educación Superior son el Modelo EFQM y el Modelo ISO 9000, englobado por la familia de normas ISO 9000" (Pérez Cusó, Martín Clarés, Martínez Juárez, 2015, p. 82). Ambos han precisado reorientaciones para implementarlos en la enseñanza "porque son herramientas hechas para otro tipo de clientes en otro tipo de contextos" (Salinas 2007, p. 119).

Pérez Cuso et al. (2015) indican que el Modelo de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM), modelo en expansión, tiene en cuenta no sólo los resultados finales sino también la satisfacción del cliente, el resto de personas implicadas en relación con los servicios prestados y el funcionamiento interno. Del mismo modo el modelo establecido por la Organización Internacional de Normalización (ISO) 9000 es más específico y "señala como requisito para un sistema de gestión de la calidad, la necesidad de establecer un proceso de medición de la satisfacción del cliente o usuario, definida como el cumplimiento de sus requisitos por parte de la organización" (Pérez Cusó et al 2015, p. 83). Los aspectos que evalúan cada uno de ellos se pueden percibir en las figuras 11 y 12.

Modelo de la norma ISO 9001

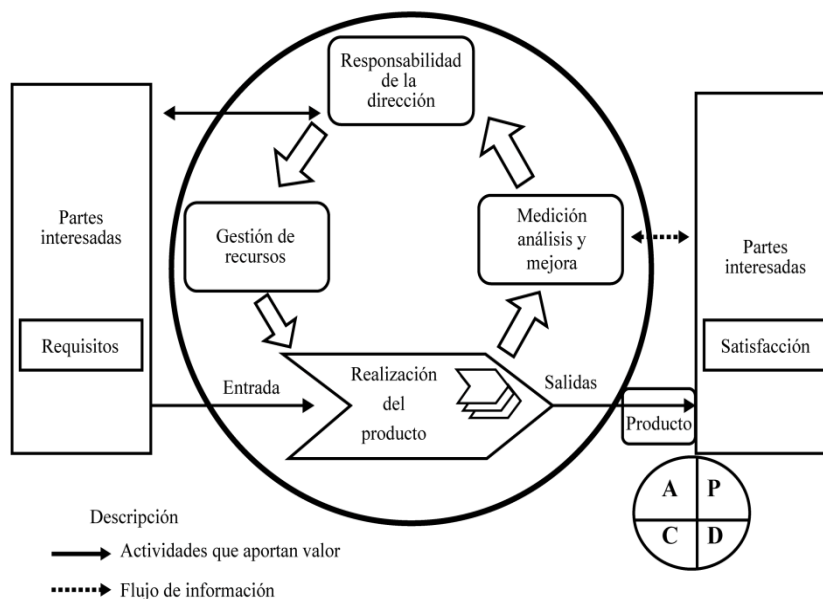


Figura 11: Modelo de la norma ISO 9001
Fuente: ISO (2001), referenciado en Arranz (2007 p. 47)

Eficacia del aprendizaje servicio en dimensiones académicas, personales y sociales clave, y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: una experiencia desde la titulación de Trabajo Social

Configuración del modelo de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad (EFQM)

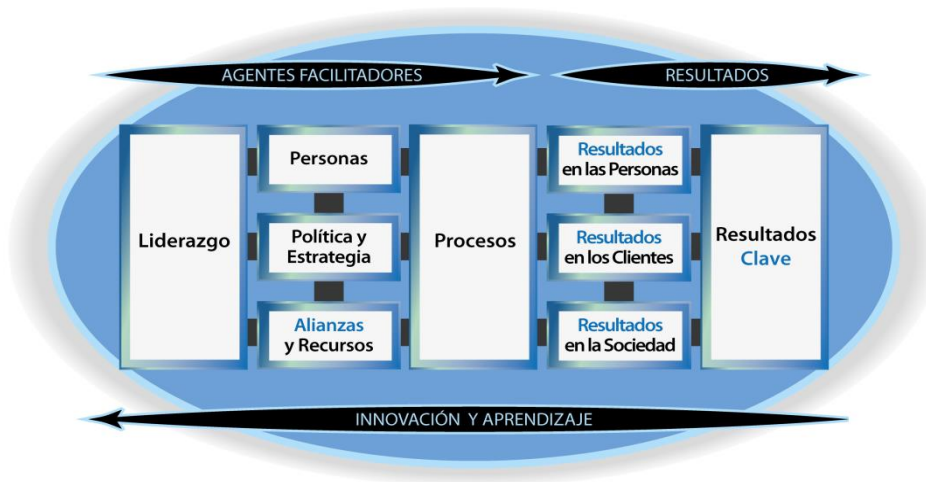


Figura 12: Configuración del Modelo de la Fundación Europea para la gestión de la Calidad (EFQM)
Fuente: Club de Excelencia de Gestión (2003), referenciado en Arranz (2007, p. 51)

Finalmente, se presenta el modelo de Pérez Gil, Lozano, Gómez de Terreros y Aguilera (2010), docentes e investigadores de la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla, dado que se ha diseñado para el ámbito académico y además es el instrumento utilizado en este trabajo con el que se valora la satisfacción del alumnado. Su punto de partida está fundamentado en que el alumnado alberga la expectativa de aprender, formarse y adquirir nuevos conocimientos, motivo por el cual ha elegido cursar una carrera universitaria. Esta sería la motivación del alumnado "tipo". En este sentido éste espera y predice la obtención de una "recompensa" al desarrollar las distintas actividades propuestas en las diferentes asignaturas, esto es el aprendizaje.

En definitiva, argumentan estos autores, "existe un deseo de aprender y unas expectativas de conseguirlo. En el momento que estas expectativas no se cumplan, su satisfacción se verá mermada" (p. 50) . Así pues, tomando este argumento como apoyo han desarrollado de una manera más específica cuáles son los componentes que inciden en que se cumplan los deseos y expectativas del alumnado (Pérez Gil et al. 2010), que se pueden ver en la figura 13.

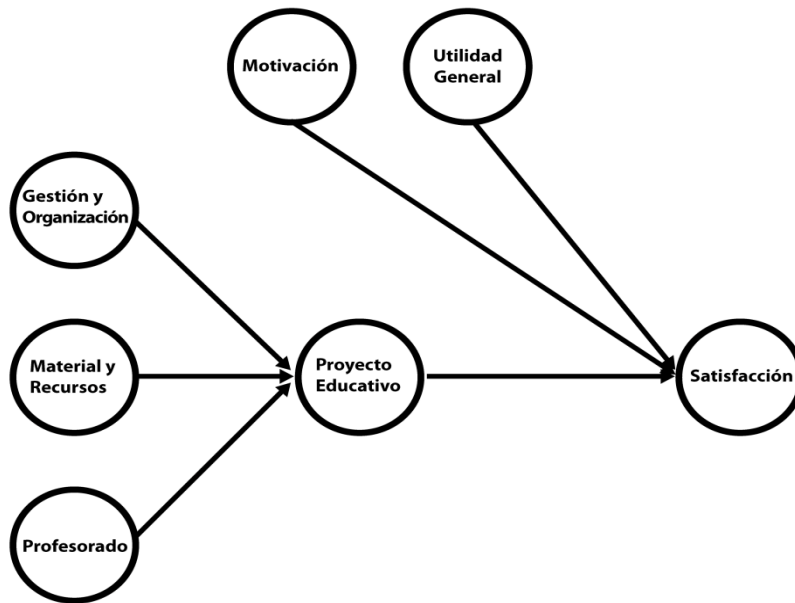


Figura 13.- Delimitación Estructural del concepto Satisfacción de la Formación recibida".
Fuente: Pérez Gil et al (2010, p. 49)

Los diferentes modelos han orientado el diseño y desarrollo de escalas de evaluación en la enseñanza. En la mayoría de universidades se evalúa al profesorado siendo necesaria una mayor utilización de toda la información recogida para la mejora de la enseñanza (Broxham, 2012), de modo que "la evaluación del profesorado no puede ser un fin en si mismo, sino que debe conducir a cambios y mejoras en la enseñanza y en el aprendizaje de los estudiantes" (Pérez Cusó, et al. 2015, p. 83).

Hoy ya nadie cuestiona la importancia de medir la satisfacción del alumnado como usuario principal del proceso educativo y mejora de la actividad docente (Howell y Buck, 2012) , así como también se observa la necesidad de construir modelos que abarquen todos los aspectos de este proceso para obtener una más y mejor información sobre el mismo.

4.3.2.2.- La satisfacción y las metodologías innovadoras en la universidad

Actualmente, tal como se señala en este trabajo, y en parte amparado por Bolonia, las metodologías docentes se han centrado más en el aprendizaje que en la enseñanza, imponiéndose el modelo centrado en el aprendizaje/centrado en el alumno, en la investigación

y en la literatura sobre educación superior (Gargallo, Morera y García, 2015). Un aspecto es conocer la satisfacción del alumnado con este tipo de metodología.

Gargallo et al. (2015) nos permiten relacionar la metodología docente y la satisfacción. Para conocer el impacto de la metodología centrada en el aprendizaje sobre las estrategias de aprendizaje y los enfoques de aprendizaje, Gargallo et al. (2015) evalúan a un grupo de alumnado de Química, de 1º curso de Ingeniería, de la Universitat Politècnica de València. La muestra, aunque por su tamaño no se puede considerar representativa (20 alumnos/as), aporta unas conclusiones a considerar en este tipo de metodologías. Los resultados que evidencia esta investigación son múltiples y el conjunto de ellos aporta información de interés acerca de las metodologías centradas en el estudiante. Aquí se destacan únicamente los relativos a la satisfacción personal:

Las actividades más valoradas fueron la explicación teórica (el 79.41% de los alumnos se considera bastante satisfecho o muy satisfecho), las prácticas de laboratorio y el trabajo personal corregido por el profesor (70.59%), seguidas del planteamiento de preguntas en clase por parte del profesor y el planteamiento de preguntas en clase por parte de los compañeros (67.64%). La exposición oral en el aula tuvo una valoración superior al 50% y la resolución de problemas en grupo y la elaboración de la monografía cercanas al 50%. Los dos métodos con peor valoración fueron la autoevaluación en PoliformaT y las tutorías en el aula, siendo la última la que menos satisfacción proporciona a los alumnos (35.29%) (Gargallo et al., 2015 p. 911)

En las conclusiones del trabajo los autores y autoras indican que el alumnado habitualmente valora en la docencia una explicación de calidad pero junto a ella valoran métodos docentes que colaboren a motivar al alumnado y a proporcionar interacción en el aula. En este sentido la articulación de los elementos descritos ofrecieron en esta investigación "altas valoraciones, tanto en lo referente a su utilidad para aprender como en la satisfacción personal que comportaba su uso, de la mayoría de los métodos utilizados" (p. 912).

Estos resultados muestran coherencia con los hallados en otras investigaciones que indican mejora en diferentes aspectos del aprendizaje, entre ellos el de la satisfacción del alumnado con las metodologías innovadoras (Harpe y Philips, 2008; Gargallo, Sánchez Peris, Ros y Ferreras, 2010). El aumento de la investigación acerca del impacto de las metodologías centradas en el aprendizaje se considera, a nuestro entender, pertinente, necesaria y de mucho

interés en la enseñanza ya que puede servir de estímulo para que el profesorado pueda replicar algunos de los planteamientos desarrollados y se incorporen, si así lo consideran, a esta dinámica.

En este sentido estaría también la justificación del trabajo que se presenta en esta investigación.

4.3.3.-La satisfacción en el Aprendizaje Servicio

En nuestros días los cambios sociales son constantes, rápidos y profundos. El tránsito de una sociedad industrial a una sociedad del conocimiento (Keating, 1998; Rizvi, 2010; Rodicio, 2010), el desfase de una enseñanza basada en contenidos, en clases magistrales, la incorporación de alumnos nuevos "nativos digitales", con características, potencialidades y necesidades diferentes, entre otros aspectos, dibujan un escenario complejo en la educación. Esto plantea, por una parte la necesidad de indagar nuevos planteamientos en la docencia, y además otorgar una formación integral que vincule enseñanza- aprendizaje con realidad social y le permita encarar los retos presentes y futuros. Como indican Martínez et al. (2013, p. 100),

Educar en este nuevo escenario supone desarrollar en el alumnado competencias unidas a elementos sociales y éticos (Folgueiras y Martínez, 2009; Martínez, 2010), a través de un aprendizaje colaborativo que ponga el acento en la construcción del conocimiento y no en su simple transmisión (Keating, 1998). De modo que el foco de atención de cualquier aprendizaje profundo se base en la significatividad, la conexión, la interrelación, la colaboración y el diálogo (Arandia et al. 2011; Rodríguez Rojo, 2000).

En este marco, el aprendizaje servicio se propone para ser evaluado como un recurso que puede ser factible en el contexto educativo actual, como se ha señalado a lo largo de la exposición. El ApS posibilita un tipo de aprendizaje interactivo que conecta el conocimiento con el entorno y viceversa, en una relación dialógica y simbiótica, considerada en general satisfactoria por el profesorado y el alumnado (Maddrell, 2014).

4.3.3.1.- La satisfacción en el profesorado: Algunas motivaciones

Los trabajos realizados por Batlle (2013) presentan que el profesorado que forma parte de proyectos de aprendizaje servicio, en general, manifiestan satisfacción por la experiencia,

ligada a satisfactores cuya tipología y dimensiones, expresadas por el profesorado son las siguientes (Batlle, 2013, p. 85):

- **De tipo ético-filosófico:** porque son proyectos con sentido, que llenan, que concretan los valores en los que cree la educación: ciudadanía, compromiso, participación, justicia, responsabilidad.
- **De tipo académico-pedagógico:** porque los alumnos se motivan y aprenden, porque crece su autoestima, porque mejora el clima de convivencia en el aula, porque se retoma buenas prácticas que ya se realizaban, se las mejora, se las pone en valor, porque hay personas que arrastran una colección de fracasos y necesitan tener algún éxito.
- **De tipo social:** porque la institución educativa contribuye a la coherencia de la comunidad y se abre a ésta, porque mejora el conocimiento de las entidades sociales por parte del profesorado, y el estudiantado, porque mejora el prestigio de la institución educativa.
- **De tipo personal/profesional:** porque me siento bien, porque me hace feliz, porque me siento buen profesor practicando aprendizaje servicio, porque yo también disfruto.

También es de interés conocer qué motiva al profesorado realizar este tipo de planteamientos metodológicos, entendiendo que, en ocasiones, se está motivado a realizar una acción porque se encuentra algún estímulo de índole satisfactorio en ella. Por ello, a los satisfactores aportados por Batlle (2013) se añaden los proporcionados por investigaciones como la realizada por Hammond (1994) a 130 profesores que implementaban proyectos de aprendizaje servicio con el alumnado en las universidades de Michigan. Se analizaron entre otras cuestiones las motivaciones de los y las docentes para realizar aprendizaje servicio. Concluyeron en tres: unas relacionadas con el plan de estudios; otras con el deseo de realzar la importancia del curso; y otras para conseguir mayor autonomía en el alumnado. La relación entre sus motivaciones y su nivel de satisfacción estuvo determinado por " (a) suficiente libertad, autonomía y control sobre el trabajo, (b) convicción de que el programa tiene propósitos claros y (c) una realimentación indicativa de los resultados de sus esfuerzos" (Tumino, 2009, p. 52)

Aun considerando de interés la motivación del profesorado en la realización de proyectos de aprendizaje servicio, el foco de las investigaciones en aprendizaje servicio y el de este trabajo especialmente, está puesto en el impacto del alumnado. En este sentido uno de los

aspectos que miden algunas de las investigaciones consultadas es el nivel de satisfacción que permite en el alumnado una experiencia de aprendizaje servicio.

4.3.3.2.- La satisfacción en el alumnado con ApS: Algunos resultados

Las investigaciones acerca del impacto del aprendizaje servicio en el alumnado ofrecen en general resultados plurales. De forma general, Martínez et al. (2013) en la Universidad del País Vasco (UPV) a partir de la revisión de diferentes investigaciones realizadas en el marco del aprendizaje servicio afirman que la participación en proyectos ApS desarrolla en el estudiantado impactos en diferentes dimensiones así como "un alto grado de satisfacción" (p. 104).

Burr (1999) dirigió una investigación con estudiantes de arquitectura y construcción de la Universidad de Oklahoma. "Se pretendió analizar los problemas, las políticas y las posibilidades de éxito en la aplicación progresiva de aprendizaje servicio reflexivo como una alternativa metodológica eficaz de aprendizaje". Se verificó la motivación del alumnado al poder interactuar aprendizaje y vida real. Especialmente, se destacan como beneficios de la motivación un buen nivel en el conocimiento y en la satisfacción (Tumino 2009, p. 80).

Moely et al. (2002), en su estudio sobre actitudes y habilidades cívicas después de formar parte de un programa de aprendizaje servicio, encontraron un mantenimiento o incremento en la satisfacción de su curso durante el semestre. Por su parte, Zhao y Kuh (2004), en su estudio llevado a cabo sobre la base National Survey of Student Engagement en actividades de estudiantes de primer año y último de 365 instituciones de 4 años, encontraron que los y las estudiantes con aprendizaje comunitario se mostraban más satisfechos con su experiencia en la universidad.

Leung, Liu, Wang y Chen (2007) planificaron un estudio para identificar y solucionar los problemas de salud comunitaria utilizando la metodología de aprendizaje servicio y centrándose en la reflexión como instrumento fundamental. Comprobaron como en este proceso la actitud del estudiantado y las actividades de aprendizaje afectan a la satisfacción del estudiantado. Además, evidenciaron que el estudiantado que había desarrollado la docencia con aprendizaje servicio agudizó el pensamiento reflexivo y estuvo más satisfecho, encontrando su aprendizaje más interactivo y con mayor orientación.

Ferran-Zubillaga y Guinot (2011) revisaron la experiencia plasmada en la investigación realizada en la Universidad de Deusto el curso 2010-11, en asignaturas del Grado de Trabajo

Social. En la evaluación realizada a 80 estudiantes que cursaron las asignaturas obtuvieron resultados tanto cualitativos como cuantitativos que, a su entender, validan la adecuación e idoneidad de la experiencia. Respecto a los resultados de la encuesta el 78% valora positivamente su participación en la organización. El 94% señala que ha estado a gusto o muy a gusto en ella. El 79% considera que las sesiones de reflexión en los grupos han sido satisfactorias o muy satisfactorias. El 95% destaca haber recibido del tutor-a de la universidad todo el apoyo que han necesitado. Los autores expresan que “aunque la experiencia es reciente, la valoración que los distintos actores hacemos de la misma es positiva” (p. 194).

Folgueiras, Luna y Puig (2013) exponen los resultados de una investigación realizada en la Universidad de Barcelona, en el curso 2009-10, sobre el grado de satisfacción realizada a 39 estudiantes universitarios tras haber realizado la docencia con aprendizaje servicio. Las autoras parten de un concepto multidimensional de satisfacción propuesto por Cabrera, Donoso, Aneas del Campo y Pi (2010), que incluye componentes objetivos y subjetivos. Los resultados obtenidos a través de este estudio diagnóstico-comprensivo muestran que existe un alto grado de satisfacción en el alumnado participante. En concreto un 94,9% del alumnado recomendaría a sus amigas y amigos participar en proyectos de ApS. Un 79,5% le gustaría participar en alguna asociación cuando acabe el proyecto. Un 89,7% % le ha gustado mucho o bastante las actividades del proyecto y por último un 59% participaría el próximo curso en proyectos de ApS. Al analizar los datos cualitativos se observó que este último porcentaje es ligeramente inferior en relación a los anteriores por motivos externos, por ejemplo algunos son estudiantes que el próximo curso finalizaban la carrera y debían empezar a trabajar. Asimismo, las autoras de esta experiencia indican que los datos analizados verifican que el estudiantado se siente satisfecho por haber adquirido unos aprendizajes a partir de una colaboración en entidades sociales y educativas, es decir por la oportunidad de relacionar la teoría y la práctica. "Esta contextualización en la práctica influye paulatinamente en su grado de motivación e implicación en el servicio y en el aprendizaje. Asimismo se detecta una mayor satisfacción en aquellos estudiantes que han tenido más espacios de reflexión para visualizar y analizar los nuevos aprendizajes” (p. 180)

Asi mismo, Blázquez y Martínez-Lozano (2015), en un proyecto de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla en el que se plantea como objetivos que el mismo estudiantado reciba una formación humana más allá de la puramente académica y al mismo tiempo ofrezca apoyo a los procesos de cohesión de los vecinos y vecinas de la zona donde está ubicada, apuntan que el nivel de satisfacción general de la experiencia en una escala del 1 al 5, siendo

el 5 el mayor valor, el 95% del estudiantado consideran la mayor puntuación. El 5% restante hace una valoración de 4. También los seguimientos y entrevistas han indicado que el alumnado considera de gran valor el acompañamiento realizado por el personal de coordinación, especialmente el sentirse respaldados y "arropados".

Jiménez Cavieres (2015), docente de la Escuela de arquitectura de la Universidad de Santiago de Chile, compara una experiencia de enseñanza aprendizaje en un Taller de arquitectura donde se imparte docencia con y sin aprendizaje servicio. La evaluación realizada por el alumnado muestra las diferencias que se produjeron en el nivel de satisfacción. Es así que el estudiantado que recibió docencia con ApS un 20% se declaró muy satisfecho, un 48'6% se declaró satisfecho, un 8'6 ni satisfecho ni insatisfecho y un 5'7% se declaró insatisfecho. En el taller que no aplicaron metodología ApS un 33% se declaró satisfecho, un 33% ni satisfecho ni insatisfecho, un 16'6 muy insatisfecho.

También Jara et al. (2015), en la Universidad Sto. Tomás de Chile, aporta los resultados de las encuestas de satisfacción del estudiantado involucrado en las 14 experiencias en ApS realizadas por la Universidad desde 2013. Se evidencia un alto porcentaje de satisfacción: 80'4% en el ámbito "muy de acuerdo" y 18'5% en el de ámbito "de acuerdo". "El proyecto buscó favorecer conductas prosociales y ciudadanas en el estudiantado por medio de experiencias de ApS lo que se evidencia al obtener un alto grado de satisfacción" (p. 161).

En el mismo sentido, Fernández-Torres, Andrés, Sánchez-López y Salvador (2015), profesores de la Universidad de Almería, implementaron una investigación para conocer la percepción del estudiantado respecto a su participación en un programa de prácticas con metodología ApS. La muestra estaba constituida por un total de 500 estudiantes que habían realizado su docencia durante los cursos 2011-2012 y 2012-2013. Los resultados muestran la percepción satisfactoria que el estudiantado ha manifestado de su experiencia de prácticas. Las autoras manifiestan que la reflexión a lo largo del proceso, la metodología y el sentimiento del estudiantado de estar colaborando en una mejora de la sociedad puede haber contribuido a que el 80% las calificara como unas prácticas buenas o muy buenas.

Rodríguez-Gallego y Ordóñez Sierra (2015) describen una investigación desarrollada por 100 estudiantes de la Universidad de Sevilla que implementaron una parte de su docencia con ApS durante el curso académico 2013-14. El servicio lo realizaron en diferentes comunidades de aprendizajes de barrios marginales. La investigación plantea averiguar el grado de satisfacción de la experiencia, así como la percepción general de la misma como futuros

docentes. En la dimensión grado de satisfacción los autores indican que a partir de los datos extraídos se puede concluir que el estudiantado está bastante satisfecho, un 87%, de su intervención en esta experiencia ya que la consideran "una experiencia útil desde el ámbito académico, laboral y una experiencia enriquecedora en lo personal y social" (p. 331). Manifiestan que fue una experiencia agradable en lo personal e instructiva, que han tomado una buena decisión cuando decidieron realizar el ApS y que no sólo quieren repetir sino que también se lo van a recomendar a sus amigos y compañeros (p. 331)

En general el profesorado que implementa proyectos de aprendizaje servicio en las aulas universitarias, utiliza esta estrategia pedagógica en el alumnado, por diversas razones como se ha señalado anteriormente. También, según nuestro entender, porque considera que está en sintonía con su manera de entender la educación y, muy especialmente, porque observa el impacto, en general, favorable, que produce en sí mismo y en el alumnado. Por el contrario, habrá profesorado cuyas experiencias con aprendizaje servicio no habrán resultado satisfactorias ni para sí mismos como docentes ni para el alumnado, y el conocerlas favorecería al ApS, porque le ayudaría a mejorar, pero aún deduciendo que existen no hemos hallado investigaciones que corroboren con rotundidad esta afirmación por ello no podemos contrastarla en este trabajo.

Cabe mencionar, finalmente, que ninguna estrategia metodológica, únicamente por sí misma, tiene la facultad de causar "satisfacción total". Se ha señalado en este trabajo que hay múltiples aspectos, de naturaleza objetiva y subjetiva, en una institución educativa que funcionan interconectados influyendo en esa sensación de bienestar y de "satisfacción", y el aprendizaje servicio no se excluye de esta lógica. En este apartado se ha querido resaltar su potencial aislándolo del complejo entramado del que forma parte.

Eficacia del aprendizaje servicio en dimensiones académicas, personales y sociales clave, y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: una experiencia desde la titulación de Trabajo Social

II. PARTE EMPÍRICA DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V: METODOLOGÍA Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En esta segunda parte de la investigación, se presenta la parte empírica. En primer lugar, se definen el objetivo general y los objetivos específicos planteados al inicio de la investigación, a partir de las interrogantes emergentes de la situación problemática a estudiar. En cuanto a la parte metodológica se describe el diseño de investigación, los participantes y las características de los mismos, los instrumentos de recogida utilizados, el procedimiento de la investigación y el análisis de los datos. Finalmente, en esta parte se muestran los resultados obtenidos.

5. 1. Objetivos de la investigación

5.1.1. Objetivo General

Determinar el impacto del modelo Aprendizaje Servicio en dimensiones clave (académica, responsabilidad civil, carrera profesional y fortalecimiento personal) y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la asignatura de Comunicación Profesional de la titulación de Trabajo Social.

5.1.2. Objetivos específicos:

- Identificar la eficacia del Aprendizaje Servicio en las actitudes referidas a los ámbitos académico, responsabilidad civil, carrera profesional y fortalecimiento personal.
- Conocer la eficacia global del Aprendizaje Servicio en las competencias genéricas de la materia de los estudiantes en la docencia universitaria.
- Comprobar la incidencia del Aprendizaje Servicio en la nota lograda en la prueba del estudiantado de la asignatura objeto de análisis.
- Comprobar la satisfacción de alumnado en la asignatura implementada.
- Conocer la satisfacción del alumnado en la metodología de la asignatura objeto de análisis.
- Conocer la valoración de la experiencia del alumnado con la asignatura que han cursado con metodología de Aprendizaje Servicio.

- Relacionar la nota lograda en la prueba, el nivel de satisfacción, las cuatro dimensiones actitudinales, su visión de la repercusión en su vida profesional y en el autoaprendizaje, considerando la agrupación del alumnado.

5.2.- Metodología

5.2.1.- Diseño de la investigación

Esta investigación se enmarcaría dentro de un estudio de corte **longitudinal, descriptivo y explicativo**. Se trata de un estudio **longitudinal** dado que se han administrado instrumentos en dos momentos a todos los participantes. Es una investigación **descriptiva**, pues se pretende describir las características de los participantes en función de diversas variables –actitudes, valoración de la satisfacción de la experiencia, etc-. Posee un carácter **explicativo**, pues se pretende conocer cómo el haber recibido la metodología en ApS o no afecta a determinadas variables como son las actitudes, el rendimiento o la valoración de la satisfacción de la experiencia.

El diseño de la investigación que se ha implementado se corresponde a un diseño cuasiexperimental de grupo de control no equivalente con pretest y postest (Campbell & Stanley, 1979).

5.2.2.- Participantes

La muestra de esta investigación está constituida por 148 estudiantes universitarios que estaban cursando sus estudios en el Grado de Trabajo Social en la asignatura de segundo curso “*Comunicación profesional*”. El tipo de muestreo que se ha empleado en esta investigación es no probabilístico e incidental, dado que la colaboración en el estudio fue de forma totalmente voluntaria por parte de los estudiantes.

El estudio está integrado por dos grupos. El primero es un grupo que sigue la metodología del aprendizaje servicio con un total de 93 estudiantes (62,8%), formado por tres clases. El otro grupo que no sigue la metodología con ApS está constituido por 55 estudiantes (37,2%), formado por dos clases. Previamente se ha de atender a si los grupos que integran ambas condiciones experimentales difieren entre sí. Para ello, se ha seguido una estrategia que consiste en analizar ciertas variables en función de otras variables independientes, pues de acuerdo con Meyers, Gamst y Guarino (2006) con el propósito de incrementar la validez

ecológica se ha seguido la sugerencia de la adición de variables independientes. No obstante, se ha atendido al criterio de que el incremento del número de las variables independientes no suponga un problema en el tamaño de las celdas (Tabachnick y Fidell, 2001). De esta forma, se han configurado grupos atendiendo a la variable género (hombre y mujer) y grupo de clase, considerando la interacción de las variables independientes en las variables dependientes analizadas. Para tal propósito se ha utilizado el MANOVA, pues como apuntan algunos autores (Thompson y Green, 2006; Yuan y Bentler, 2006) es una técnica adecuada para el análisis multigrupo.

En cuanto al grupo sin metodología ApS se ha comprobado si existían diferencias entre ambos grupos. En primer lugar, se ha de indicar que ambos grupos no difieren en cuanto a la variable género ($\chi^2= 0,036$; $p= ,849$). En segundo lugar, se ha comprobado si existían diferencias en las medias generadas en la interacción de grupo por género en las cuatro dimensiones actitudinales (académica, responsabilidad civil, carrera profesional y fortalecimiento personal) en el momento pretest, que tras realizar un MANOVA no se han obtenido diferencias estadísticamente significativas en la interacción (Lambda de Wilks= $,960$; $F_{4,48}= 0,504$; $p=,622$). Asimismo, se ha comprobado en las cuatro dimensiones actitudinales en el momento postest, que tras realizar un MANOVA no se han obtenido diferencias estadísticamente significativas en la interacción (Lambda de Wilks= $,984$; $F_{4,48}= 0,198$; $p=,938$). Por lo tanto, ambos grupos se puede considerar que no difieren.

El mismo proceso se ha llevado a cabo con el grupo que se impartía metodología con ApS. En relación con el género en los tres grupos no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2= 1,335$; $p= ,513$). A continuación, se pretendía conocer si existían diferencias en la interacción de grupo por género en las cuatro dimensiones actitudinales (académica, responsabilidad civil, carrera profesional y fortalecimiento personal) en el momento pretest, que tras realizar un MANOVA no se han obtenido diferencias estadísticamente significativas en la interacción (Lambda de Wilks= $,977$; $F_{4,85}= 0,497$; $p=,738$). También se ha realizado en las cuatro dimensiones actitudinales en el momento postest, que tras realizar un MANOVA no se han obtenido diferencias estadísticamente significativas en la interacción (Lambda de Wilks= $,956$; $F_{4,85}= 0,989$; $p=,418$). Por lo tanto, los grupos se puede considerar que no difieren.

Las características principales de los estudiantes participantes que integraron la muestra del estudio se encuentran en la tabla 18.

Tabla 18.-Muestra del estudio

	General	Grupo con metodología ApS	Grupo sin metodología ApS
	n = 148	n = 93	n = 55
Género	Mujer: 87,2% Hombre: 12,2%	Mujer: 91,4% Hombre: 8,6%	Mujer: 81,8% Hombre: 18,2%
Edad	\bar{x} =22,58 s= 5,52	\bar{x} =21,47 s= 3,59	\bar{x} =24,45 s= 7,44

Fuente: Elaboración propia

5.2.3.- Métodos de recogida de la información

Los métodos de recogida de la información que se han utilizado son los siguientes:

- “The Higher Education Service-Learning Surveys” de Diaz-Gallegos, Furco y Yamada (1999). Es un cuestionario elaborado y validado en el Centro de Investigación y desarrollo del Aprendizaje Servicio de la Universidad de California- Berkeley.

El cuestionario consta de 29 preguntas, con un formato de escala Likert de cuatro respuestas, que se estructura en cuatro dimensiones:

- Académica, que consta de 6 ítems. El coeficiente α de Cronbach = ,66, en la versión original. En este estudio se ha obtenido un coeficiente α de Cronbach estandarizado= ,66.

En esta dimensión se considera si el alumnado “*disfruta aprendiendo en la universidad cuando el material empleado pertenece a casos de la vida real*”, “*cuando los cursos incluyen también práctica*”, “*cuando lo que se aprende es útil para la vida real*”, “*cuando los cursos le hacen pensar de forma distinta acerca de la vida real*”y *cuando se encuentra aplicación de los cursos en la vida fuera de la universidad*”

- Responsabilidad cívica, que consta de 9 ítems. El coeficiente α de Cronbach = ,79, en la versión original. En este estudio se ha obtenido un coeficiente α de Cronbach estandarizado = ,72.

En esta dimensión se considera si para el alumnado “*estar involucrado en un programa para mejorar mi comunidad es importante*,” o “*es importante que trabaje*

Eficacia del aprendizaje servicio en dimensiones académicas, personales y sociales clave, y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: una experiencia desde la titulación de Trabajo Social

para conseguir igualdad de oportunidades (sociales, políticas, vocacionales etc.) para todas las personas,"ho es necesario ser voluntario para ayudar a la gente que lo necesita," "debería donar parte de mis ingresos a aquellos que lo necesitan," "es importante para mí encontrar una carrera profesional en la que pueda beneficiar directamente a otras personas," "creo que la gente ha de encontrar tiempo para influir en su comunidad," "tengo pensado mejorar mi vecindario en un futuro próximo," " pienso que puedo tener un impacto positivo sobre los problemas sociales locales," "me preocupo acerca de los problemas locales de mi comunidad."

- Carrera profesional, que consta de 6 ítems. El coeficiente α de Cronbach = ,63, en la versión original. En este estudio se ha obtenido un coeficiente α de Cronbach estandarizado = ,77.

En esta dimensión se considera respecto del alumnado: *"tengo planes definitivos para mi carrera profesional," poseo un conocimiento realista acerca de las responsabilidades que conllevan los trabajos en los que estoy interesado en mi profesión," "poseo las cualidades personales necesarias (responsabilidad, educación, iniciativa etc.) para ser una persona con éxito en mi carrera," "me siento bien preparado para mi futura vida profesional," "no estoy seguro de cuáles son las habilidades necesarias para mi carrera" (invertido) y, "pretendo trabajar en un trabajo en el que se contribuya a la sociedad"*

- Fortalecimiento personal, que consta de 8 ítems. El coeficiente α de Cronbach = ,61, en la versión original. En este estudio se ha obtenido un coeficiente α de Cronbach estandarizado = ,54.

Los indicadores para medir el fortalecimiento personal de esta investigación los han determinado las siguientes cuestiones: *"puedo realizar un cambio positivo en mi vida," "las cosas que me ocurren dependen de mi," "siento que tengo poco control sobre las cosas que me ocurren" (invertido), "yo soy quien toma las decisiones de todo lo que tiene que ver con mi vida," "el alcance de mis logros viene a menudo determinado por el azar" (invertido)*

• Prueba de evaluación final. Se ha diseñado una prueba de 20 ítems, con cuatro opciones de respuesta, para la valoración de los contenidos recibidos en la asignatura por todo el profesorado de la asignatura.

• Cuestionario de satisfacción de la formación recibida, de Pérez Gil, Lozano, Gómez de Terreros y Aguilera (2010). El cuestionario se estructura en cuatro grandes bloques:

- diseño del sistema de enseñanza-aprendizaje
- diseño de competencias diseñadas en el sistema de aprendizaje
- actividades desarrolladas
- valoración de habilidades y competencias adquiridas.

Además, el cuestionario presenta un ítem de valoración del tiempo académico utilizado en la asignatura comparado con otras y otro sobre la valoración del nivel de satisfacción general con la asignatura.

Los autores del cuestionario señalan que

el cuestionario pretende mostrar los elementos fundamentales implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje ... así como presentar elementos que permitan conocer, desde un punto de vista de su efectividad, la utilidad de las herramientas didácticas utilizadas para implementar la formación académica y profesional del alumnado (Pérez Gil et al., 2010, p.55).

Esta propuesta se ha considerado pertinente para medir la satisfacción del estudiantado de Trabajo Social en la materia donde se realiza la experiencia ApS, ya que por una parte contempla un amplio espectro de indicadores que recogen con concreción la complejidad de los diferentes aspectos de la institución académica y de la asignatura, y también es idóneo para medir los diferentes elementos que concurren en una experiencia con ApS.

El fin último de este cuestionario es proporcionar al profesorado evidencias suficientes respecto a cómo es percibida por el alumnado la puesta en práctica del sistema de aprendizaje basado en las directrices que emanan del EEES, de manera que permita realizar a posteriori posibles mejoras que deriven del análisis de resultados (Pérez Gil et al. 2010). En nuestro caso interesa medir especialmente, el nivel de satisfacción del estudiantado después de experimentar la docencia impartida con ApS.

• Methods and Strategies for Assessing Service Learning in the Health Professions de Shinnamon, Gelmon y Holland (1999). Este cuestionario, de 25 ítems valorados mediante preguntas con una escala tipo Likert de cinco categorías (Completamente en desacuerdo-Completamente de acuerdo), está pensado para describir las perspectivas y actitudes de

los estudiantes sobre varias cuestiones relacionadas con su experiencia con cursos de aprendizaje servicio. Los temas evaluados incluyen la visión de los estudiantes sobre el aprendizaje servicio, implicación en la comunidad, el impacto de la evaluación del servicio en la elección de carrera y reflexiones acerca de su experiencia del servicio de aprendizaje. En España ha sido utilizado por Aramburuzabala y García (2012).

5.2.4.- Procedimiento

La investigación planteada en este trabajo se efectuó durante el curso 2014-15 con el alumnado de los cinco grupos de la asignatura "*Comunicación profesional*", del Grado en Trabajo Social de la Universitat de València. Se trata de una asignatura obligatoria de 4,5 créditos, planificada para el segundo semestre del segundo curso del Grado, en dos sesiones semanales de 1,30 horas.

Los cinco grupos planificados para esta signatura la impartieron tres docentes. Una profesora, que tuvo a su cargo tres de los grupos ofertados e implementó la docencia con aprendizaje servicio, junto con dos profesores, que tuvieron a su cargo respectivamente los otros dos grupos de la asignatura y utilizaron metodologías participativas que no eran ApS.

La elección que realizó el profesorado de los cinco grupos de la asignatura fue efectuada en función de la disponibilidad y la compatibilidad horaria del mismo. En este sentido se puede señalar que fue el azar el que determinó la elección de los grupos.

El profesorado de la asignatura a instancias de la profesora que implementó la investigación, realizó diversas reuniones. En ellas se explicó la realización de la investigación y se preparó el material de la asignatura para unificarlo y que fuera el mismo en los cinco grupos: lecturas, diapositivas, actividades, etc. Asimismo, se desarrolló el formato unitario del examen o prueba de la evaluación final, siendo el mismo para todos los grupos.

La admistración de los cuestionarios. Se pidió a los y las estudiantes la colaboración en la investigación. Además, se hizo especial hincapié y se alentó a la colaboración de todos y todas, señalando la confidencialidad de los datos, para la cumplimentación de los cuestionarios que se realizarían en los diferentes momentos del proceso de la investigación (pretest y postest). También se había de tener en cuenta que el primer cuestionario, realizado en el momento pre, debía cumplimentarse en los primeros momentos de la primera sesión con el grupo. En total se cumplimentaron tres cuestionarios. Dos de ellos, *The Higher Education Service-Learning Surveys* y el *Cuestionario de satisfacción de la formación recibida*, se

administraron a todos los estudiantes, con metodología ApS y sin metodología ApS. El primero, dado que se pretende medir las dimensiones actitudinales sujetas a investigación, se cumplimentó en los momentos temporales pretest y posttest; el segundo cuestionario se cumplimentó al finalizar la asignatura para comprobar el nivel de satisfacción con la docencia recibida, que se realizó en el momento temporal post. El tercer cuestionario, *Methods and Strategies for Assessing Service Learning in the Health Professions*, fue cumplimentado únicamente por el grupo ApS para comprobar la satisfacción en diferentes aspectos de la metodología ApS.

En cuanto a la implementación de las clases, el profesorado que no impartía la docencia con metodología ApS la hizo desde su perspectiva, pero siempre considerando los aspectos comunes antes mencionados. La profesora que impartió su clase con la metodología ApS se expone a continuación.

5.2.4.1.- La docencia con Aprendizaje Servicio

En este apartado se va a referir el planteamiento metodológico que implica la docencia con aprendizaje servicio, así como las etapas seguidas durante el proceso de la asignatura donde se ha implementado la investigación

5.2.4.1.1.- Planteamiento metodológico

La docencia con aprendizaje servicio, como se ha indicado a lo largo del trabajo, añade el servicio a la comunidad como un objetivo y una intencionalidad relevantes para programar las actividades educativas. Este hecho requiere una organización de la didáctica que facilite la interacción y la progresión de ambos dinamismos: el aprendizaje y el servicio, sin menoscabo del uno sobre el otro. A éstos hay que añadir otros, igualmente significativos para la metodología con ApS, como son la participación de todos los agentes implicados en la experiencia y las reflexiones del alumnado a lo largo de todo el proceso.

Estos elementos fundamentales en el ApS se integraron en un proyecto educativo con utilidad social que se articuló a partir de las etapas o fases señaladas, con mayor o menor exhaustividad por la mayoría de autores (Berger, 2004; Kinsley, 1993; Palos, 2015; Puig et al., 2009; Shaffer, 1993; Tedesaco, Hernáiz, Tapia y Rial, 2006), que son la preparación, la motivación y el diagnóstico del alumnado, la planificación del proyecto, la realización y el seguimiento del proyecto, la evaluación, la celebración y la difusión del proyecto.

5.2.4.1.2.- Etapas del proceso

a) Preparación

La preparación de la actividad "es la etapa en la que van a aparecer, se van a definir y colocar en la palestra todos los elementos que intervendrán en el primer esbozo del proyecto" (Palos, 2015, p. 104). Por ello se utilizó como punto de referencia inicial, la Guía Docente de la asignatura, así como diversos artículos, ponencias y libros alrededor del aprendizaje servicio. El alumnado debía finalizar la asignatura habiendo adquirido las competencias, así como los resultados de aprendizaje referenciados en el Plan de estudios para dicha asignatura. Para ello se articularía el aprendizaje y el servicio, a través de las sesiones teórico-prácticas realizadas en el aula y de las actividades de servicio en la comunidad.

La actividad en la comunidad se focalizaría en uno de los temas de la asignatura, "*la comunicación con colectivos vulnerables*", que a su vez sería el hilo conductor del temario completo de la asignatura durante todo el cuatrimestre. La actividad sería real y debía colaborar a paliar, visibilizar y/o eliminar alguna necesidad del colectivo con el que se realizara el servicio. Para el seguimiento de la misma se elaboraría un instrumento, al que se llamó "*Cuaderno de Servicio*" que debía presentarse cumplimentado al final de la asignatura, y que se constituía en uno de los instrumentos de evaluación de la asignatura, el Portfolio.

Las sesiones teórico-prácticas se realizarían en el aula en un clima de participación y reflexión, y tendrían presente a modo transversal las actividades en la comunidad. Los temas de la asignatura se enriquecerían con las experiencias y vivencias del alumnado que a medida que fuera avanzando el curso adquiriría más habilidad y competencia para los diversos servicios.

La evaluación de la asignatura se realizaría a través de dos instrumentos: un examen global de toda la asignatura planteado para el final de la misma y un Portfolio en el que quedarán detalladas las actividades desarrolladas durante el cuatrimestre.

Para la celebración y difusión del proyecto se plantearía, en la última sesión de la asignatura, una actividad abierta al alumnado y a la comunidad, en la que cada grupo expusiera sus propias reflexiones sobre el trabajo realizado. Asimismo, y si se consideraran suficientemente significativos, se alentaría a que los datos extraídos de la experiencia se pudieran difundir en los Centros, en una sesión abierta a la comunidad.

Para esta etapa se preparó:

- Guía Docente de la asignatura.
- Material teórico y audiovisual para la comprensión del ApS y de todo el proceso de la asignatura con ApS.
- Actividades de reflexión acerca de las posibles necesidades sociales de colectivos vulnerables que puedan requerir atención.
- Relación de posibles centros para realizar el servicio (a los aportados por la profesora había que sumar o considerar los conocidos por el alumnado).

b) Motivación y diagnóstico

En general, cuanto más bienestar personal y familiar se tiene menos sentido se encuentra a movilizarse para el bienestar colectivo. La inercia de no hacer nada no se supera a base de esperar que surjan espontáneamente la sensibilidad y la disposición a la acción. En este sentido, el docente puede colaborar a proporcionar al alumnado, en algunos casos, el primer empujón que le lleve a descubrir la emoción de implicarse en algo que esté fuera de uno mismo y que beneficia a otras personas (Puig et al., 2006)

Por todo ello, esta etapa, formada por varias sesiones, se valoró de especial importancia para el desarrollo de todo el proceso. No sólo había que exponer el material preparado inicialmente, sino que requería especial atención prepararse para ello.

Se presentó la Guía Docente de la asignatura, así como la metodología ApS para implementarla. Se realizó un despliegue exhaustivo del material teórico y práctico que sentara las bases sobre los aspectos fundamentales del ApS, situara el foco en la participación y la reflexión del alumnado, y además proporcionase el interés para cursar la asignatura con ApS. Se realizó una amplia y documentada explicación sobre el porqué, el para qué, el cómo, el cuándo y con qué se implementaría la asignatura.

Consciente de su importancia, a cada uno de estos interrogantes se le otorgó un espacio propio donde se atendió al impacto que iban produciendo en el alumnado las diferentes informaciones. Los silencios iniciales ante la fórmula del ApS dejaron paso a reflexiones del alumnado que se iban resolviendo entre todos los miembros del grupo: ¿Tiempo dedicado a la asignatura? ¿Sesiones en el aula y en la comunidad? ¿Dónde realizar el ApS? ¿Quién busca los colectivos? ¿Actividad individual o en grupo? ¿Cómo se va a evaluar la asignatura? ¿Se sabrá realizar la actividad en la comunidad? ¿Cómo realizar el Cuaderno de Servicio? ¿En la sesión final se podrá invitar a amigos?

Las reflexiones vertidas durante las sesiones, a partir de las actividades desarrolladas, ofrecieron un diagnóstico sobre el alumnado que se puede sintetizar en el interés por realizar la docencia con ApS, con interrogantes acerca de sus conocimientos para desarrollarlo, con interrogantes acerca de si el ApS le puede dificultar la nota final de la asignatura, emocionado en realizar un servicio con la comunidad, en general confiado en el proceso planteado en la asignatura.

Para dar paso a la siguiente etapa había que constituir un equipo de trabajo y realizar un esbozo de un posible proyecto de servicio a realizar que diera respuesta a los siguientes interrogantes iniciales: qué hacer, por qué, a quién, cuándo y con qué.

Los materiales utilizados para esta etapa fueron:

- Guía Docente asignatura
- PowerPoint sobre teoría y práctica de ApS
- Cuaderno de servicio para la actividad en la comunidad
- Actividad para comprobar la comprensión del ApS
- Actividad para establecer necesidades posibles a abordar
- Identificación de entidades sociales y de centros posibles para realizar el servicio
- Actividad para concretar el posible colectivo vulnerable a apoyar y un posible esbozo de proyecto

c) Planificación del proyecto

Esta etapa se realizó en la tutoría y con cada uno de los grupos de las tres clases que realizaron la asignatura con ApS. Se dedicó a cada grupo un tiempo amplio para poder expresar el trabajo desarrollado, y los interrogantes surgidos al enfrentarse a la concreción de la actividad de servicio.

Se dialogó acerca de la planificación de la asignatura con ApS, de la oportunidad de trabajar en red, de la necesidad a abordar, de la situación social que la provoca, del colectivo al que apoyar, el servicio a realizar y la entidad con la que colaborar. Había que pensar en todo ello, pero sabiendo que la definición concreta la proporcionaría el diálogo con el colectivo y la institución y/o campaña a la que apoyar.

Igualmente se dieron orientaciones para poder contactar con las entidades, colectivos y campañas a las que cada grupo decidió apoyar. Asimismo, se dialogó acerca de la importancia

de trabajar como equipo, así como de la necesidad de documentarse mínimamente sobre el colectivo vulnerable al que apoyar.

Una vez resueltos estos aspectos cada grupo debía enviar a la profesora los resultados del encuentro realizado con su interlocutor en la comunidad, para así ella poder ponerse en contacto con cada entidad, colectivo, etc., y reforzar institucionalmente el proceso de trabajo planteado por el alumnado.

Los aspectos pedagógicos de esta etapa consistieron en:

- Colaborar a la motivación del grupo
- Afianzar y/o concretar las ideas trabajadas
- Estrechar la relación profesora-grupo de estudiantes
- Aportar información teórica sobre el colectivo y la temática a trabajar
- Proporcionar formación para la primera sesión con el servicio
- Apoyar al grupo a nivel teórico y emocional

d) Realización y seguimiento del proyecto

Esta etapa amplia se realizó en el aula y en la comunidad simultáneamente. En ella se dieron un conjunto de aspectos que se entrecruzan y se refuerzan: las tareas en el aula, las tareas en el servicio, la relación con la comunidad, las tareas de registro, en ocasiones la falta de habilidad y competencia para saber actuar, la emoción del apoyo al colectivo, la dificultad de combinar la actividad en el aula con la del servicio, las situaciones sobrevenidas, la reflexión que surge de todo ello y que permite hacer del proyecto una experiencia educativa.

Algunos factores de la realización:

• Las tareas en el aula

En las sesiones semanales en el aula se realizó un trabajo intelectual de tipo teórico y práctico. El temario de que consta la asignatura se fue abordando utilizando el material diseñado previamente por los docentes de la asignatura. Siempre en algún momento del desarrollo de cada uno de los temas se suscitaba el que surgieran observaciones, explicaciones, ejemplos de la experiencia vivida en la comunidad. Esta circunstancia que atraía la atención y el interés de la clase era aprovechada por la docente para motivar la experiencia vivida por cada grupo con la metodología ApS y provocar en el alumnado

una reflexión amplia articulando el aprendizaje y el servicio y reforzando los nuevos aprendizajes que se iban generando.

• Las tareas en la comunidad

Una vez comprendido el proceso a seguir se trataba de salir a la comunidad y llevar a cabo el servicio planificado y consensuado entre el grupo de alumnado, la profesora de la asignatura y la persona que ejercía la interlocución en la institución, colectivo o campaña con la que trabajar en la comunidad.

No hubo dos servicios iguales. Cada uno de ellos fue genuino y tuvo sus particularidades en cuanto a la tipología de los mismos, las horas a realizar en él y las actividades desarrolladas. Se observó que la elección se realizaba en función de alguna de estas tres motivaciones: una necesidad sentida por el grupo; la vinculación previa de algún miembro del grupo con una organización, o el conocimiento de alguna “*Campaña*” realizada con o para algún colectivo vulnerable. Todos los proyectos pasaron por el filtro de ser consensuados previamente por cada una de las redes de trabajo de cada servicio (grupo de clase-institución externa-profesora)

Para el seguimiento del alumnado se articularon dos supervisiones obligatorias para cada grupo que se realizaron en tutoría. En ellas se ajustaron los aspectos mejorables, negativos o sobrevenidos. La primera tutoría se realizó durante la segunda semana de iniciar el servicio y fue presencial, la segunda se pactó con cada grupo para la mitad del proceso y fue on-line. En ellas se plantearon dos tipos de seguimientos, los relacionados con el impacto que iba produciendo la experiencia de la metodología ApS en cuánto a aprendizajes desarrollados, experiencias vividas y dificultades encontradas, y los relacionados con la responsabilidad del alumnado en cuanto a asistencia, participación y calidad de las actividades realizadas. En cada una de ellas se instaba a la reflexión de la experiencia. Los grupos agradecieron este espacio de intercambio que calificaron de imprescindible.

La profesora realizó una supervisión presencial con cada uno de los servicios al inicio del proyecto y dos supervisiones on-line durante el proceso para ir comprobando su viabilidad y poder ajustar los aspectos que pudiesen contribuir a su mejora.

Actividades en el aula y en la comunidad:

- Trabajo intelectual de tipo teórico práctico
- Realización del servicio planificado

- Supervisiones con el alumnado para ajustes y seguimiento
- Supervisiones en el terreno con las asociaciones
- Reflexiones durante todo el proceso: qué se está aprendiendo, cómo y para qué.

e) La evaluación

Una vez finalizada la asignatura se realizó una evaluación multifocal para conocer el impacto de la metodología ApS entre todos los que participaron en la experiencia, especialmente interesaba conocer la del alumnado.

El proceso seguido por el alumnado se valoró a través de los dos instrumentos de evaluación que marcaba la Guía Docente para la asignatura. La prueba escrita del temario de la asignatura suponía 5 puntos y el Portfolio de las actividades realizadas durante el proceso de trabajo otros 5 puntos. Una de las actividades fundamentales en el Portfolio del grupo ApS fue la cumplimentación del Cuaderno de Servicio a partir de la actividad realizada por cada grupo en la comunidad. En él quedaban reflejados los resultados que el servicio realizado en la comunidad había efectuado en cada grupo y en cada persona de cada grupo. Asimismo, el Cuaderno reflejó el impacto general que la asignatura realizada con metodología ApS había producido en el alumnado.

Finalmente, para ajustar la nota al alumnado se utilizaron los parámetros siguientes. La prueba escrita, prueba estandarizada, la corrigió la profesora de la asignatura y estaba diseñada por todo el profesorado de la asignatura para todo el alumnado de la asignatura, de forma que todo el alumnado realizó la misma prueba. El Portfolio asimismo fue corregido por la profesora, pero en la actividad de servicio a la comunidad plasmada en el Cuaderno de servicio se buscó la colaboración del alumnado a través de una autoevaluación realizada en el Portfolio grupal y, del Servicio a través de la cumplimentación de un protocolo de evaluación sencillo realizado por la docente para este fin. La valoración de todos los elementos ajustó la nota final de la asignatura

La evaluación multifocal:

- Prueba escrita tipo prueba estandarizada
- Portfolio con Cuaderno de Servicio para la actividad ApS
- Autoevaluación del alumnado sobre apreciación global de la metodología
- Supervisión de la institución donde se realizó el servicio

f) Celebración y difusión del proyecto

Los proyectos de aprendizaje servicio requieren trabajo personal, emocional y vivencial que en líneas generales se desea mostrar y compartir. Por ello, es muy enriquecedor que acaben con una celebración ligada a los resultados obtenidos y/o al proceso de trabajo desarrollado.

En la preparación de la asignatura se habló al alumnado de dicha actividad. El alumnado acogió esta iniciativa y la hizo suya dedicándole una atención especial que ofreció como resultado una sesión muy enriquecedora para los y las asistentes. La actividad se desarrolló en la Sala de Actos de la Facultad donde se imparte la asignatura y acudieron a ella, además del alumnado de la clase, algunas personas invitadas por los diferentes grupos.

Para poder realizar todas las presentaciones en una sesión, se planteó un formato de mesa redonda donde iban sucediéndose los grupos. Cada uno de los grupos, con todos sus miembros, presentaba su proyecto en un formato libre, con un tiempo máximo de 10 minutos. La presentación versaba sobre alguno de los aspectos que quisieran resaltar del Proyecto realizado, junto a los beneficios personales y profesionales de la experiencia.

5.3.- Análisis de los datos

El análisis de datos se realizó en función de los objetivos de investigación antes reseñados y las características métricas y paramétricas de los datos. En esta tesis se utilizó estadísticos descriptivos y análisis de datos multivariantes.

Las técnicas que se han aplicado son:

- 1) Estadísticos descriptivos de las diversas variables consideradas en el estudio.
- 2) Análisis de Covarianza (ANCOVA), para comprobar si se han producido diferencias entre el grupo con metodología APS y el grupo sin dicha metodología considerando la situación de partida, que es la medida en el pretest.
- 3) Modelo ANOVA mixto para medidas repetidas, con el objetivo de estudiar la evolución temporal de las distintas variables observadas en los dos momentos temporales y los dos grupos que se han considerado.

- 4) Análisis Multivariante de la Varianza (MANOVA), para conocer si existen diferencias en el conjunto de variables a partir de los grupos. Posteriormente, se ha realizado en cada variable un Análisis de Varianza (ANOVA).
- 5) Prueba t para muestras independientes, para conocer las diferencias en función del grupo en diversas variables contempladas.
- 6) Análisis de conglomerados mediante el procedimiento K-medias para establecer perfiles de los estudiantes en función de la valoración de la experiencia en el grupo con metodología ApS.
- 7) Análisis de componentes principales categóricos (CATPCA), que permite conocer la estructura dimensional a partir de diversas variables consideradas, considerando los grupos del análisis de conglomerados y el grupo sin metodología ApS.

Se ha de precisar que tanto en el ANCOVA, en el ANOVA como en la prueba t para muestras independientes se ha considerado la homogeneidad o heterogeneidad de la varianza de ambos grupos, mediante la prueba de Levene. En el caso de que las varianzas no son iguales se ha adoptado la corrección de Welch.

En cuanto al tamaño del efecto, el indicador que se ha utilizado es la η^2 parcial en el Análisis de Covarianza, ANOVA para medidas repetidas, MANOVA, ANOVA y prueba t. Los valores que se han considerado en el tamaño del efecto son: ,01-,059 pequeño; ,06-,139 mediano; \geq ,14 grande (Sink y Mvududu, 2010).

Los análisis de datos que se han realizado se han llevado a cabo mediante el programa SPSS 22.0.

5.4.- Resultados

Los resultados obtenidos se presentan en diversos apartados. En primer lugar, se analizan las diferencias en las cuatro dimensiones de actitudes entre el grupo con metodología ApS y el grupo sin metodología ApS en el postest, así como la evolución de las mismas del pretest al postest en ambos grupos. En segundo lugar, se establece si existen diferencias entre ambos grupos en la medida postest en las competencias generales, en la nota de la prueba del examen, en la satisfacción y dedicación con la asignatura, en la metodología de la asignatura, en la valoración sobre las competencias diseñadas en el sistema de aprendizaje seguido en la asignatura y los tipos de actividades que se han utilizado en la asignatura. En tercer lugar, se estudia la valoración general acerca de la experiencia del aprendizaje servicio realizada por el grupo con metodología ApS y los perfiles del alumnado extraídos desde la misma. Finalmente, se pretende establecer los perfiles y la estructura dimensional reducida, mediante respectivamente el MANOVA y la técnica de análisis de componentes principales categórico (CATPCA), entre las competencias generales, la nota lograda en la prueba, el nivel de satisfacción, las cuatro dimensiones actitudinales, su visión de la repercusión en su vida profesional y en el autoaprendizaje, considerando la agrupación del alumnado.

5.4.1.- Actitudes

5.4.1.1.- Académicas

Las medias en la dimensión académica en ambos grupos reflejan un valor alto, como se aprecia en la tabla 19. En concreto, en el grupo que sigue la metodología del APS la media en el pretest es menor que en el grupo que no la sigue. Luego, y tras la experiencia, la media en el grupo con APS es mayor que en el grupo sin APS, que en este último grupo desciende y se incrementa en el grupo con metodología ApS. En cuanto a la variabilidad relativa de ambos grupos, tanto en el pretest como en el postest es muy semejante.

Tabla 19.- Descriptivos de las actitudes académicas en ambos momentos

Dimensión	Grupo	Media	Desviación estándar
Actitudes académicas momento pre	Grupo APS	3,30	0,30
	Grupo No APS	3,39	0,29
Actitudes académicas momento post	Grupo APS	3,33	0,28
	Grupo No APS	3,30	0,34

Fuente. Elaboración propia

5.4.1.1.1. Diferencias en el postest entre ambos grupos

En este apartado se ha realizado un Análisis de Covarianza (ANCOVA), para conocer si después de la experiencia se han producido diferencias entre el grupo con metodología APS y el grupo sin dicha metodología, considerando la situación de partida que es la medida en el pretest.

Antes de la realización del Análisis de Covarianza se ha comprobado si las pendientes de las rectas de regresión de ambos grupos son homogéneas. En este caso, el efecto de interacción entre la variable independiente y la variable covariada es claramente no significativo ($F_{1,148} = 0,030$; $p = ,863$). Por lo tanto, se puede asumir el cumplimiento del supuesto de homogeneidad de las pendientes de las rectas de regresión en ambos grupos y realizar el ANCOVA.

Además, en relación con la homogeneidad de las varianzas, ambos grupos presentan varianzas iguales, como se puede apreciar a partir de la prueba de Levene ($F_{1,146} = 2,642$; $p = ,106$).

Finalmente, a partir de los efectos del modelo ANCOVA se puede señalar que las diferencias entre las medias de ambos grupos –eliminando el efecto de la dimensión académica en el momento pretest- no es significativa estadísticamente ($F_{1,145} = 1,959$; $p = ,164$) en el momento postest. En cambio, se puede percibir que la dimensión académica en el pretest sí que es estadísticamente significativa ($F_{1,145} = 25,367$; $p = ,000$), con un tamaño del efecto grande (η^2 parcial = ,149), del 14,9%, lo que apunta la influencia de dicho momento.

5.4.1.1.2.- Evolución de ambos grupos entre el pretest y el postest

Para comentar la evolución de la dimensión académica entre el pretest y el postest se ha realizado un Análisis de Varianza (ANOVA) de medidas repetidas considerando la interacción del grupo (grupo APS y grupo sin APS) y del momento temporal (pretest-postest).

A partir de los resultados del ANOVA realizado, considerando la interacción del grupo (grupo APS y grupo sin APS) y del momento temporal (pretest y postest), se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la dimensión académica ($F_{1,146} = 4,648$; $p = ,033$). El tamaño del efecto encontrado es pequeño (η^2 parcial = ,031), del 3.1%.

La dimensión académica muestra una diferencia estadísticamente significativa tras la experiencia, como consecuencia de un incremento en el grupo de APS en el momento post y una disminución de grupo no APS en el mismo momento, respecto de la situación inicial, como se puede observar en el gráfico 1.

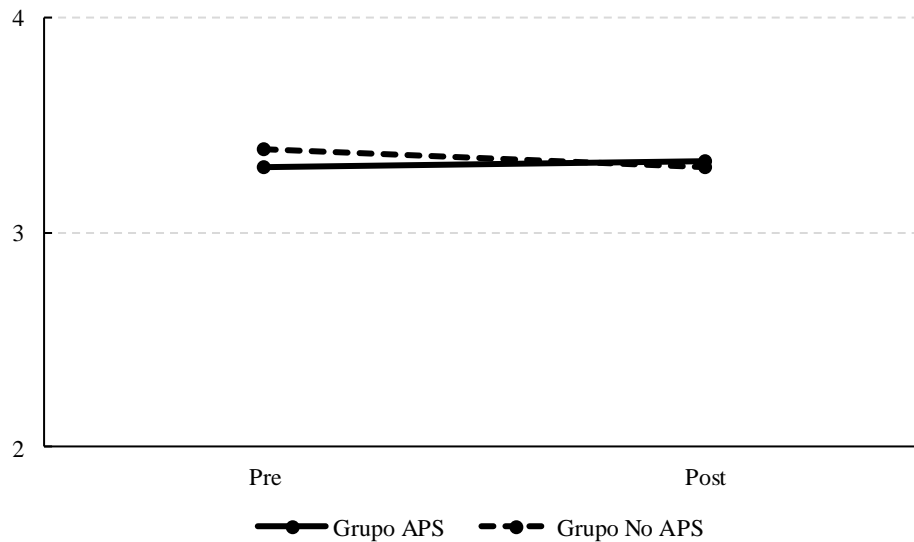


Gráfico 1.- Medias en la dimensión académica de ambos grupos en los dos momentos temporales

Fuente: Elaboración propia

Tanto en el pretest como en el postest no existen diferencias entre el grupo con metodología APS y el grupo sin metodología APS –ver tabla 20-. Sin embargo, se ha de apuntar que en el caso del grupo de no APS se producen diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el postest –ver tabla 21-, como consecuencia de la disminución de la dimensión académica entre ambos momentos, con un tamaño del efecto pequeño (η^2 parcial = ,027), del 2,7%. En el grupo con metodología APS se produce un incremento entre ambos momentos, pero no resulta estadísticamente significativo.

Tabla 20.- ANOVA comparación en los momentos temporales entre el Grupo ApS y el Grupo No ApS a partir de las medias estimadas

Escala	Momento temporal	Grupos	F	gl	gl	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Académico	Pre	Grupo No APS-Grupo APS	3,379	1	146	,077	,021
	Post	Grupo No APS-Grupo APS	,387	1	146	,535	,003

Fuente: Elaboración propia

Tabla 21.- MANOVA comparación en el Grupo ApS y el Grupo No ApS en relación con el momento temporal a partir de las medias estimadas

Escala	Grupo	Momento temporal	Valor		Eta parcial			
			Lambda de Wilks	F	gl	gl	Sig.	al cuadrado
Académico	Grupo APS	Pretest_postest	,994	0,861	1	146	,355	.006
	Grupo No APS	Pretest_postest	,973	4,025	1	146	,047	.027

Fuente: Elaboración propia

5.4.1.2.- Responsabilidad civil

Las medias en la dimensión responsabilidad civil presentan un valor medio-alto en ambos grupos, tanto en el momento pre como en el post. Se destaca, no obstante, una media mayor en el grupo que sigue la metodología ApS, tanto en el pre como en el post. Además, en ambos grupos disminuye ligeramente la media en esta dimensión después de cursar la asignatura, siendo más notoria esta circunstancia en el grupo que no ha cursado la materia con metodología ApS. En cuanto a la variabilidad relativa de ambos grupos tanto en el pretest como en el postest es muy semejante.

Tabla 22.- Descriptivos de la responsabilidad civil en ambos momentos

Dimensión	Grupo	Media	Desviación estándar
Responsabilidad civil momento pre	Grupo APS	3,08	0,28
	Grupo No APS	2,97	0,27
Responsabilidad civil momento post	Grupo APS	3,01	0,32
	Grupo No APS	2,86	0,29

Fuente. Elaboración propia

5.4.1.2.1.- Diferencias en el postest entre ambos grupos

Para conocer si después de la experiencia se han producido diferencias entre el grupo con metodología APS y el grupo sin dicha metodología, considerando la situación de partida, se ha llevado a cabo un ANCOVA. Previamente, se ha comprobado si las pendientes de las rectas de regresión de ambos grupos son homogéneas. En este caso el efecto de interacción entre la variable independiente y la variable covariada no es significativo ($F_{1,148} = 0,285$; $p = ,594$), con lo cual se cumple el supuesto de homogeneidad de las pendientes de las rectas de regresión en ambos grupos y se puede llevar a cabo el ANCOVA.

Respecto a la homogeneidad de las varianzas de ambos grupos, la prueba de Levene muestra que sí que existe igualdad de varianzas ($F_{1,146} = 1,343$; $p = ,248$).

Por último, a partir de los efectos del modelo ANCOVA queda reflejado que las diferencias entre las medias de ambos grupos -eliminando el efecto de la responsabilidad civil en el momento pretest- es estadísticamente significativo ($F_{1,145}= 4,296$; $p=,040$) en el momento postest, con un tamaño del efecto pequeño del 2,9% (η^2 parcial = ,029). En esta dimensión asimismo en el pretest también observamos diferencias significativas ($F_{1,145}= 353,569$; $p=,000$), pero en este caso con un tamaño del efecto grande 70,9% (η^2 parcial = ,709), lo que indica la influencia sobre el postest.

5.4.1.2.2.- Evolución de ambos grupos en el pretets y el postest

A partir de los resultados del ANOVA de medidas repetidas, realizado para comentar la evolución de la dimensión responsabilidad civil entre el pretest y el postest, considerando la interacción del grupo (grupo APS y grupo sin APS) y del momento temporal (pretest y postest), se concluye que no se hallan diferencias estadísticamente significativas en la responsabilidad civil ($F_{1,146}= 3,517$; $p =,063$). Como se aprecia en el gráfico 2, ambos grupos en ambos momentos describen trayectorias paralelas.

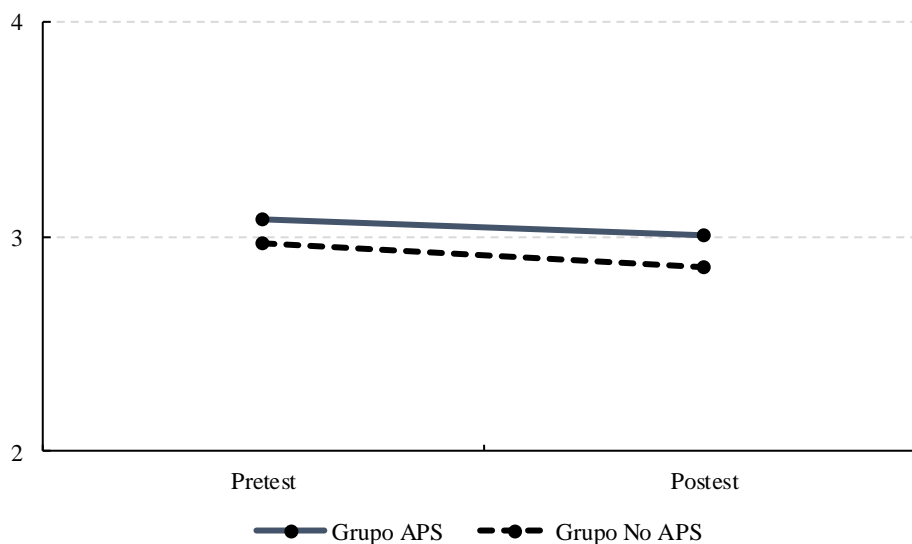


Gráfico 2.- Medias en la dimensión responsabilidad civil de ambos grupos en los dos momentos temporales

Fuente:Elaboración propia

Por último, ambos grupos, con metodología ApS y sin metodología ApS, muestran diferencias estadísticamente significativas tanto en el pretest ($p= ,031$) como en el postest ($p= ,003$) –ver tabla 23-. En ambos casos, el tamaño del efecto es pequeño en el pretest (η^2

parcial = ,027) y en el posttest (η^2 parcial = ,057), si bien se produce un incremento relativamente representativo en este segundo momento por un aumento de la diferencia del valor medio entre ambos grupos. Asimismo, la tabla 24 muestra que para el grupo con metodología ApS se producen diferencias estadísticamente significativas entre ambos momentos de medida ($p=$,000), así como en el grupo sin metodología ApS ($p=$,000), con un tamaño del efecto medio en el grupo ApS (η^2 parcial = ,087), el 8'7%, y grande para el grupo No ApS (η^2 parcial = ,158), el 15'8%, como consecuencia de la mayor disminución de este último grupo frente al primero.

Tabla 23.- ANOVA comparación en los momentos temporales entre el Grupo APS y el Grupo No APS a partir de las medias estimadas

Escala	Momento temporal	Grupos	F	gl	gl	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Responsabilidad civil	Pre	Grupo No APS-Grupo APS	4,747	1	146	,031	,031
	Post	Grupo No APS-Grupo APS	8,848	1	146	,003	,057

Fuente: Elaboración propia

Tabla 24.- MANOVA comparación en el Grupo APS y el Grupo No APS en relación con el momento temporal a partir de las medias estimadas

Escala	Grupo	Momento temporal	Valor Lambda de Wilks	F	gl	gl	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Responsabilidad civil	Grupo APS	Pretest_postest	,913	13,834	1	146	,000	,087
	Grupo No APS	Pretest_postest	,842	27,313	1	146	,000	,158

Fuente: Elaboración propia

5.4.1.3.- Carrera profesional

Las medias en la carrera profesional apuntan un valor alto en ambos grupos tanto en el momento pretest como en el momento posttest. A partir de los valores medios se puede destacar que en el grupo con metodología ApS la media se incrementa ligeramente del pretest al posttest, mientras que el grupo con metodología No ApS la media obtenida en el pretest decrece en el posttest. En el pretest, el grupo sin metodología ApS presentan mayor media, que se intercambia en el posttest. La variabilidad relativa entre ambos grupos es muy semejante tanto en el pretest como en el posttest.

Tabla 25.- Descriptivos de la carrera profesional en ambos momentos

Dimensión	Grupo	Media	Desviación estándar
Carrera profesional momento pre	Grupo APS	3,12	0,38
	Grupo No APS	3,23	0,39
Carrera profesional momento post	Grupo APS	3,16	0,37
	Grupo No APS	3,14	0,39

Fuente: Elaboración propia

5.4.1.3.1.- Diferencias en el postest entre ambos grupos

En este apartado se analiza si después de la experiencia se han producido diferencias entre el grupo con metodología APS y el grupo sin dicha metodología, controlando la situación de partida que es la medida en el pretest, mediante el Análisis de Covarianza. Para aplicarlo, antes se ha comprobado si las pendientes de las rectas de regresión de ambos grupos son homogéneas. En este caso se puede asumir el cumplimiento de requisito de homogeneidad de las pendientes de las rectas de regresión en ambos grupos, dado que el efecto de interacción entre la variable independiente y la variable covariada no es significativo ($F_{1,148} = 2,672$; $p = ,104$). Por lo tanto, se puede realizar el ANCOVA.

En relación con la homogeneidad de las varianzas, tras la prueba de Levene se puede señalar que sí que existe igualdad de varianzas en ambos grupos ($F_{1,146} = 0,377$; $p = ,540$).

Finalmente, a partir de los efectos del modelo ANCOVA se puede apreciar que las diferencias entre las medias de ambos grupos –eliminando el efecto de la dimensión carrera profesional en el momento pretest- no es significativa estadísticamente ($F_{1,145} = 2,553$; $p = ,112$) en el momento postest. No obstante, sí se aprecia significatividad estadística en el pretest en esta dimensión ($F_{1,146} = 65,265$; $p = ,000$) con un tamaño del efecto grande (η^2 parcial = ,310), del 31%, lo que apunta la influencia de dicha variable sobre la situación postest.

5.4.1.3.2.-Evolución de ambos grupos entre el pretest y el postest

Para comentar la evolución de la dimensión carrera profesional entre el pretest y el postest se ha realizado un Análisis de Varianza de medidas repetidas, considerando la interacción del grupo (grupo APS y grupo sin APS) y del momento temporal (pretest-postest). Los resultados obtenidos señalan diferencias estadísticamente significativas en esta dimensión ($F_{1,146} = 5,040$; $p = ,026$), con un tamaño del efecto pequeño (η^2 parcial = ,033), del 3,3%.

Como se aprecia en el gráfico 3, en el grupo con metodología ApS se incrementa la media del momento pretest al postest, mientras ocurre lo contrario en el grupo sin metodología ApS.

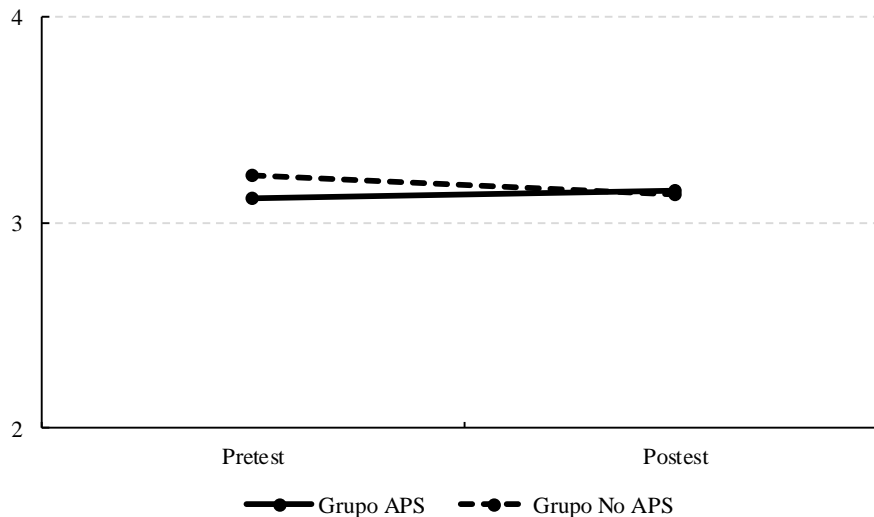


Gráfico 3.- Medias en la dimensión carrera profesional de ambos grupos en los dos momentos temporales
Fuente: Elaboración propia

Finalmente, tanto en el pretest como en el postest no se han producido diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos investigados, tal como muestra la tabla 26. Asimismo, para ambos grupos tampoco se observan diferencias significativas entre pretest y postest –ver tabla 27-.

Tabla 26.- ANOVA comparación en los momentos temporales entre el Grupo APS y el Grupo No APS a partir de las medias estimadas

Escala	Momento temporal	Grupos	F	gl	gl	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Carrera profesional	Pre	Grupo No APS-Grupo APS	2,903	1	146	,091	,019
	Post	Grupo No APS-Grupo APS	0,156	1	146	,693	,001

Fuente: Elaboración propia

Tabla 27.- MANOVA comparación en el Grupo APS y el Grupo No APS en relación con el momento temporal a partir de las medias estimadas

Escala	Grupo	Momento temporal	Valor		Sig.	Eta parcial al cuadrado		
			Lambda de Wilks	F				
Carrera profesional	Grupo APS	Pretest_postest	,990	1,483	1	146	,225	,010
	Grupo No APS	Pretest_postest	,842	3,593	1	146	,060	,024

Fuente. Elaboración propia

5.4.1.4.- Fortalecimiento personal

En ambos grupos las medias en la dimensión fortalecimiento personal reflejan un valor medio-alto, como se aprecia en la tabla 28, además de reflejar las medias estabilidad en ambos grupos y en los dos momentos. En el grupo que sigue la metodología del APS la media en el pretest es levemente mayor que en el momento posttest. En cambio, en el grupo sin metodología ApS la media en el momento posttest es ligeramente mayor que en el momento pre. En cuanto a la variabilidad relativa de ambos grupos, tanto en el pretest como en el posttest, es muy semejante.

Tabla 28.- Descriptivos de la dimensión fortalecimiento en ambos momentos

Dimensión	Grupo	Media	Desviación estándar
Fortalecimiento momento pre	Grupo APS	2,88	0,30
	Grupo No APS	2,81	0,29
Fortalecimiento momento post	Grupo APS	2,86	0,29
	Grupo No APS	2,86	0,26

Fuente: Elaboración propia

5.4.1.4.1.- Diferencias en el posttest entre ambos grupos

El propósito en este apartado es conocer si después de la experiencia se han producido diferencias entre el grupo con metodología APS y el grupo sin dicha metodología, considerando la situación de partida, por lo cual se ha realizado un ANCOVA. Previamente, se ha comprobado si las pendientes de las rectas de regresión de ambos grupos son homogéneas. En este caso el efecto de interacción entre la variable independiente y la variable covariada no es significativo ($F_{1,148} = 0,367$; $p = ,546$), con lo cual se cumple el supuesto de homogeneidad de las pendientes de las rectas de regresión en ambos grupos y se puede llevar a cabo el ANCOVA.

Respecto a la homogeneidad de las varianzas en ambos grupos, tras la prueba de Levene se puede apuntar que existe igualdad de varianzas ($F_{1,146} = 1,160$; $p = ,283$).

Finalmente, los efectos del modelo ANCOVA nos muestran que la diferencia de las medias entre ambos grupos, eliminando el efecto de esta dimensión en el momento pretest, no es estadísticamente significativa ($F_{1,145} = 1,601$; $p = ,208$) en el momento post. Sin embargo, sí se nos muestra significativa en el pretest esta dimensión ($F_{1,146} = 128,997$; $p = ,000$), con un

tamaño del efecto grande (η^2 parcial = ,471), del 47,1 %, lo que indica la influencia de este momento.

5.4.1.4.2.- Evolución de ambos grupos entre el pretest y el postest

Los resultados del ANOVA de medidas repetidas, realizado para comentar la evolución de la dimensión fortalecimiento personal entre el pretest y el postest, considerando la interacción del grupo (grupo APS y grupo sin APS) y del momento temporal (pretest y postest), apunta que no se hallan diferencias estadísticamente significativas en el fortalecimiento personal ($F_{1,146} = 3,034$; $p = .084$). Como se aprecia en el gráfico 4, los dos grupos en ambos momentos describen estabilidad en la dimensión fortalecimiento, pese a la ligera diferencia inicial.

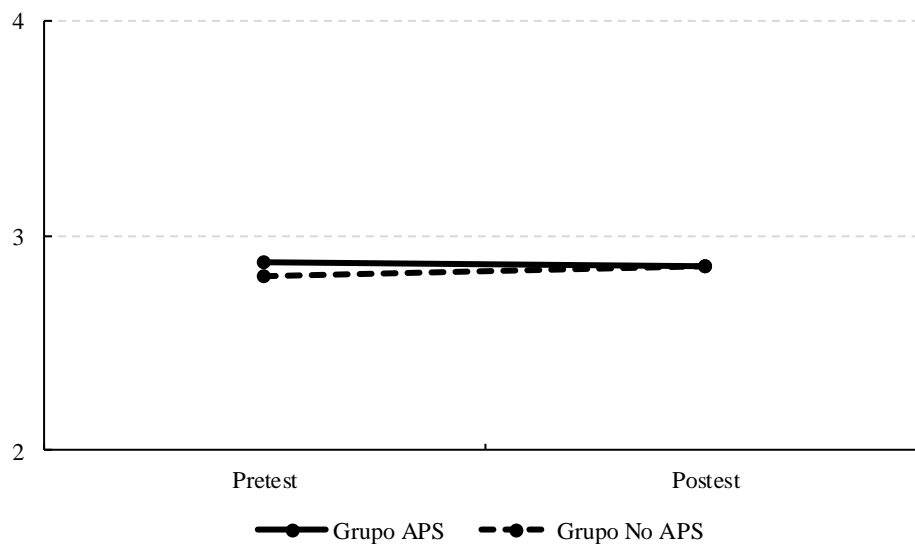


Gráfico 4.- Medias en la dimensión carrera profesional de ambos grupos en los dos momentos temporales
Fuente: Elaboración propia

Finalmente, los datos señalan que en el momento pretest y en el momento postest no existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo con metodología ApS y el grupo No ApS –ver tabla 29-. Asimismo, si consideramos los grupos, en el grupo con metodología ApS no se producen diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el postest, así como en el grupo sin metodología ApS –ver tabla 30-.

Eficacia del aprendizaje servicio en dimensiones académicas, personales y sociales clave, y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: una experiencia desde la titulación de Trabajo Social

Tabla 29.- ANOVA comparación en los momentos temporales entre el Grupo APS y el Grupo No APS a partir de las medias estimadas

Escala	Momento temporal	Grupos	F	gl	gl	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Fortalecimiento	Pre	Grupo No APS-Grupo APS	1,754	1	146	,187	,012
	Post	Grupo No APS-Grupo APS	0,000	1	146	,984	,000

Fuente: Elaboración propia

Tabla 30.- MANOVA comparación en el Grupo APS y el Grupo No APS en relación con el momento temporal a partir de las medias estimadas

Escala	Grupo	Momento temporal	Valor Lambda de Wilks	F	gl	gl	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Fortalecimiento	Grupo APS	Pretest_postest	,996	0,650	1	146	,421	,004
	Grupo No APS	Pretest_postest	,983	2,489	1	146	,117	,017

Fuente: Elaboración propia

5.4.2.- Competencias generales

En primer lugar, el valor de las medias en las diferentes competencias generales se encuentra alrededor del 4 en el conjunto del estudiantado, lo que indica que el grado de desarrollo que perciben los y las estudiantes es alto en las distintas competencias –ver tabla 31-. En las que presentan un valor mayor es en la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica y en la capacidad crítica. En las que presentan una media menor es en las habilidades básicas de utilización de Internet y en la búsqueda documental y de fuentes de información. La variabilidad en todas ellas apunta una cierta heterogeneidad en las respuestas.

Tabla 31.- Descriptivos de las competencias generales

Competencias generales	Media	Desviación estándar
Capacidad de análisis y síntesis.	3,72	0,71
Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica.	4,16	0,63
Resolución de problemas.	3,94	0,64
Trabajo autónomo.	3,99	0,76
Comunicación escrita.	3,86	0,79
Capacidad crítica.	4,01	0,72
Comparación y análisis de datos.	3,68	0,80
Habilidades básicas de utilización de Internet.	3,59	1,12
Búsqueda documental y de fuentes de información.	3,57	1,07

Fuente: Elaboración propia

En segundo lugar, se pretende conocer si existen diferencias entre el grupo con metodología ApS y el grupo sin metodología ApS en las competencias generales. Para tal propósito se ha realizado un Análisis Multivariante de la Varianza (MANOVA), en el cual las variables dependientes son las competencias generales medidas en el postest (capacidad de análisis y síntesis, capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica, resolución de problemas, trabajo autónomo, comunicación escrita, capacidad crítica, comparación y análisis de datos, habilidades básicas de utilización de Internet, búsqueda documental y de fuentes de información) y la variable independiente es el grupo (metodología ApS y sin metodología ApS).

Se debe apuntar que las medias en las competencias generales, tras el MANOVA realizado, son diferentes entre el grupo con metodología ApS y el grupo sin metodología ApS, dado que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas (Lambda de Wilks= ,859; $F_{9,132} = 2,417$; $p = ,014$), con un tamaño del efecto del 14,1% (η^2 parcial = ,141), que es grande.

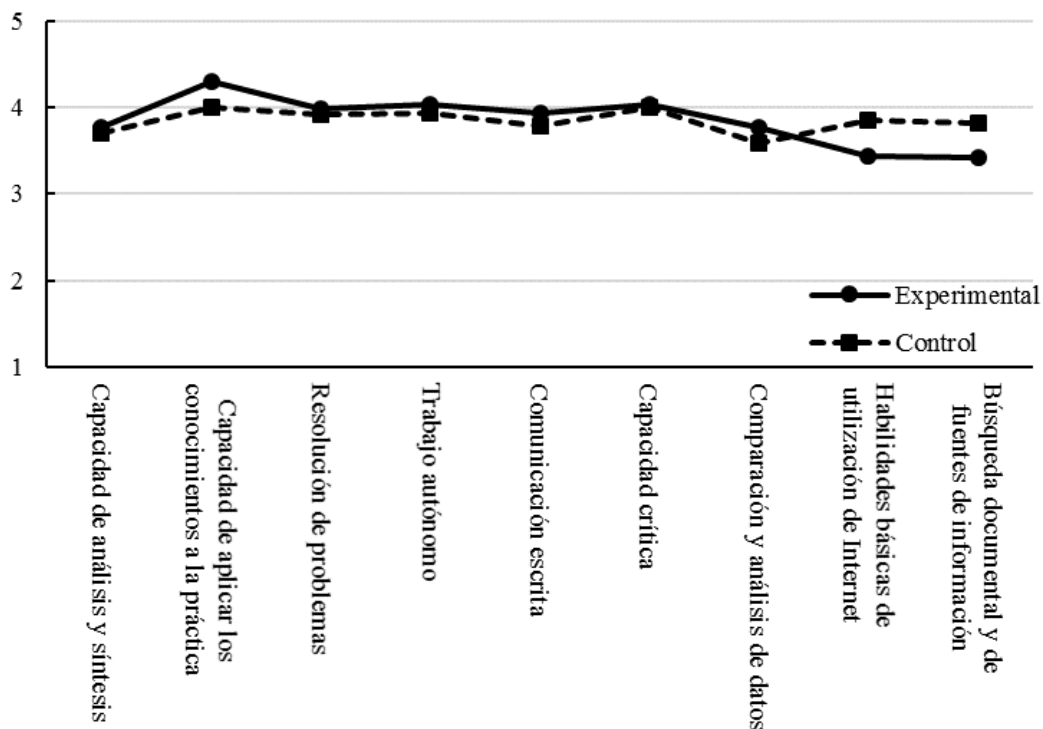


Gráfico 5.- Medias en las competencias generales de ambos grupos

Fuente: Elaboración propia

A nivel univariado –ver gráfico 5 y tabla 32-, las medias de ambos grupos en las competencias generales describen un patrón similar al del grupo en general. Además, se puede apreciar como en siete de ellas el grupo que ha cursado la asignatura con ApS muestra un valor mayor. Estas competencias son la capacidad de análisis y síntesis, la capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica, la resolución de problemas, el trabajo autónomo, la comunicación escrita, la capacidad crítica y la comparación y análisis de datos. A partir del ANOVA realizado, se observa que de estas siete competencias en una de ellas presentan diferencias estadísticamente significativas, que en concreto es la capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica ($F_{1,140} = 7,574$; $p = ,007$), con un tamaño del efecto del 5,1% (η^2 parcial = ,051), que es pequeño.

En las dos competencias generales restantes, habilidades básicas de utilización de Internet y búsqueda documental de fuentes de información, el grupo sin metodología ApS presenta un valor medio superior que el grupo con metodología ApS. Además, a partir del ANOVA realizado las diferencias entre las medias de ambos grupos son estadísticamente significativas, tanto en las habilidades básicas de utilización de Internet ($F_{1,140} = 4,915$; $p = ,028$) como en la búsqueda documental de fuentes de información ($F_{1,140} = 5,017$; $p = ,027$), con un tamaño del efecto pequeño, en la primera del 3'4% (η^2 parcial = ,034) y en la segunda del 3,3% (η^2 parcial = ,033).

Por lo tanto, la capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica, las habilidades básicas de utilización de Internet y la búsqueda documental de fuentes de información se constituyen en las competencias que producen las diferencias entre ambos grupos. La primera se relaciona con el grupo con metodología ApS y las dos siguientes con el grupo sin metodología ApS.

Tabla 32.-Medias de competencias generales en ambos grupos y ANOVA

Competencias generales	Grupo	Media	Desviación estándar	Prueba de Levene		F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
				F	Sig.			
Capacidad de análisis y síntesis	Grupo APS	3,76	0,66	1,775	,185	,284	,595	,002
	Grupo No APS	3,70	0,80					
Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica	Grupo APS	4,29	0,59	3,699	,056	7,574	,007	,051
	Grupo No APS	4,00	0,65					
Resolución de problemas	Grupo APS	3,99	0,57	3,626	,059	,351	,555	,003
	Grupo No APS	3,92	0,70					
Trabajo autónomo	Grupo APS	4,04	0,62	4,714	,032	1,127*	,292	,007
	Grupo No APS	3,94	0,93					
Comunicación escrita	Grupo APS	3,93	0,77	,116	,734	1,109	,294	,008
	Grupo No APS	3,79	0,77					
Capacidad crítica	Grupo APS	4,04	0,69	,042	,837	,135	,714	,001
	Grupo No APS	4,00	0,73					
Comparación y análisis de datos	Grupo APS	3,76	0,78	,156	,693	1,717	,192	,012
	Grupo No APS	3,58	0,80					
Habilidades básicas de utilización de Internet	Grupo APS	3,43	1,13	1,186	,278	4,915	,028	,034
	Grupo No APS	3,85	1,05					
Búsqueda documental y de fuentes de información	Grupo APS	3,42	1,13	4,975	,027	5,017*	,027	,033
	Grupo No APS	3,81	0,92					

Nota: *Se ha utilizado la prueba de Welch, dado que no se presenta igualdad de varianzas

Fuente: Elaboración propia

5.4.3.- Nota en la prueba del examen

La nota en la prueba del examen en ambos grupos se sitúa en el valor medio-alto de la escala. Respecto a la diferenciación por los grupos, los estudiantes que han seguido la metodología del APS presentan una media superior que los estudiantes que no hay seguido dicha metodología. En cuanto a la variabilidad, los estudiantes con metodología APS presenta una menor dispersión relativa que los que no la siguen, y sin presentar diferencias estadísticamente significativas –ver prueba de Levene tabla 33-.

A partir de la prueba t se puede indicar que la diferencia de medias es estadísticamente significativa, con lo que los estudiantes que realizan una metodología APS presentan un valor medio superior en la prueba que aquellos estudiantes que no siguen dicha metodología. El tamaño del efecto es mediano, dado que su valor es del 8,0% (η^2 parcial = ,080)

Tabla 33.- Diferencias en la nota en función del grupo

	Descriptivos		Prueba de Levene		Prueba t para muestras independientes			
	Media	Desviación estándar	F	Sig.	T	gl	Sig.	η^2 parcial
Grupo APS	7,45	1,35	3,215	,087	3,566	146	,000	.080
Grupo No APS	6,58	1,57						

Fuente: Elaboración propia

5.4.4.- Satisfacción

La satisfacción es multidimensional. Si se considera de interés conseguir que el alumnado esté satisfecho con los estudios que está realizando en la Universidad, es necesario tener conocimiento de qué es lo que opina sobre los diferentes ámbitos que rodean su vida universitaria. En nuestro caso, y para la investigación, se considera pertinente focalizar la satisfacción en las cuestiones relativas a la docencia concreta de la asignatura donde se desarrolla la investigación

Desde este contexto, después de cursar la asignatura el alumnado de los grupos de metodología con ApS y sin ApS realizan una valoración de la misma en base al nivel de satisfacción de diferentes variables.

5.4.4.1.- Satisfacción general e interés con la asignatura

En relación con la satisfacción general con la asignatura refleja un valor medio alto en el grupo con metodología ApS y medio-alto en el grupo sin metodología ApS. En cuanto a la variabilidad, se observa que el grupo con metodología ApS presenta menor dispersión relativa que el que no sigue dicha metodología, si bien no presentan diferencias estadísticamente significativas como nos muestra la prueba de Levene –ver tabla 34-.

El resultado de la prueba t para muestras independientes –ver tabla 34- señala que se produce una diferencia estadísticamente significativa entre las medias de ambos grupos, con un tamaño del efecto grande (η^2 parcial = ,144), del 14,4%. De esta forma, los estudiantes que realizan una metodología APS presentan un valor medio superior en la satisfacción general que aquellos estudiantes que no siguen dicha metodología.

Tabla 34. Diferencias en el nivel de satisfacción general con la asignatura en función del grupo

	Media	Desviación estándar	Prueba de Levene		Prueba t para muestras independientes			
			F	Sig,	t	gl	Sig,	η^2 parcial
Grupo APS	4,46	0,54	,175	,676	4,956	146	,000	,144
Grupo No APS	3,93	0,77						

Fuente: Elaboración propia

De la misma manera, al preguntar sobre si el sistema metodológico seguido en la asignatura ha aumentado el interés en la materia, en función del grupo se obtiene una media alta en el grupo con metodología ApS y media-alta en el grupo sin metodología ApS. En cuanto a la variabilidad, el grupo con metodología ApS presenta menor dispersión relativa que el que no sigue dicha metodología, manifestando diferencias estadísticamente significativas como nos muestra la prueba de Levene –ver tabla 35-.

A partir de la prueba t se puede señalar que la diferencia de medias es estadísticamente significativa entre ambos grupos, con un tamaño del efecto grande (η^2 parcial = ,143), del 14'3% -ver tabla 35-. Por lo tanto, el grupo que sigue la metodología ApS ha aumentado su interés en la materia, más que el grupo sin metodología ApS.

Tabla 35. Diferencias en el sistema seguido en esta asignatura ha aumentado el interés en la materia en función del grupo

	Media	Desviación estándar	Prueba de Levene		Prueba t para muestras independientes			
			F	Sig,	t	gl	Sig,	η^2 parcial
Grupo APS	4,24	,68	9,492	,002	3,885*	90,760	,000	,143
Grupo No APS	3,63	,90						

Nota: *Se ha utilizado la prueba de Welch, dado que no se presenta igualdad de varianzas

Fuente. Elaboración propia

5.4.4.2.- Dedicación a la asignatura

El tiempo dedicado al estudio de esta asignatura, en función del grupo, indica un valor medio-alto en ambos grupos, si bien el grupo con metodología ApS obtiene una media más alta. Analizando la variabilidad se observa que los valores obtenidos son muy similares, aunque con una menor dispersión relativa en el grupo con metodología ApS y sin presentar diferencias estadísticamente significativas en las varianzas, tal como muestra la prueba de Levene.

El resultado de la prueba t señala que la diferencia de medias entre los grupos es estadísticamente significativa, de modo que el grupo con metodología ApS apunta más acuerdo en el tiempo dedicado a la asignatura que el grupo sin metodología ApS. El tamaño de efecto es del 3,2% (η^2 parcial = ,032), siendo consiguientemente pequeño.

Tabla 36.- Diferencias en que el tiempo dedicado al estudio de esta asignatura es adecuado en función del grupo

	Media	Desviación estándar	Prueba de Levene		Prueba t para muestras independientes			
			F	Sig.	t	gl	Sig.	η^2 parcial
Grupo APS	3,95	,88	,152	,697	2,112	137	,036	,032
Grupo No APS	3,64	,79						

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al tiempo dedicado a la asignatura en función del grupo refleja en el grupo con metodología ApS más tiempo que el dedicado a otras asignaturas, mientras que el grupo sin metodología ApS el mismo tiempo. Ambos grupos presentan una variabilidad semejante, con el grupo que ha cursado la asignatura con metodología ApS con una menor dispersión relativa que el que no la ha cursado con dicha metodología.

A partir de la prueba U de Mann-Whitney se observa que la diferencia de medias resulta estadísticamente significativa, con un tamaño del efecto pequeño ($r^2 = ,051$), del 5,1%. De esta forma, el grupo con metodología con ApS señala que el tiempo dedicado a la asignatura es superior al dedicado a las otras del curso, que en el grupo sin ApS no se produce esta circunstancia.

Tabla 37. Diferencias en el tiempo dedicado a la asignatura en función del grupo

	Media	Desviación estándar	Prueba U de Mann-Whitney			
			U	Z	Sig.	r^2
Grupo APS	1,98	,57	1929	-	,006	,051
Grupo No APS	1,70	,61				

Fuente: Elaboración propia

5.4.4.3.- Metodología de la asignatura

En este apartado se trata de determinar el nivel de satisfacción respecto a la asignatura en función de la metodología seguida en el grupo ApS y sin ApS.

Programa docente

En cuanto al programa docente, el grupo con metodología ApS expresa con su media que el programa de la asignatura se ha cumplido adecuadamente, mientras que el grupo sin metodología ApS muestra acuerdo. La variabilidad que muestran ambos grupos no presenta diferencias estadísticamente significativas, como nos muestra la prueba de Levene, si bien el grupo ApS presenta una menor dispersión relativa respecto a los que no siguen dicha metodología. La prueba t señala que la diferencia de medias de ambos grupos es estadísticamente significativa, con un tamaño del efecto medio, del 9 % (η^2 parcial = ,090).

Referente a si el programa docente facilita una información adecuada sobre la materia, las medias obtenidas expresan bastante de acuerdo en el grupo con metodología ApS y de acuerdo en el grupo sin ApS. En cuanto a la variabilidad se observa que el grupo ApS guarda una menor dispersión relativa respecto a los que no siguen dicha metodología, pero no presentan diferencias estadísticamente significativas en la varianza como nos muestra la prueba de Levene. A partir de la prueba t se producen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos, con un tamaño del efecto pequeño del 4% (η^2 parcial = ,044).

Por lo tanto, referente al programa docente el grupo con metodología ApS opina que se ha cumplido más adecuadamente que el grupo sin metodología ApS, así como el grupo con metodología ApS declara mayor adecuación de la información facilitada en el programa docente.

Tabla 38.-Metodología de la asignatura: Programa

Ítems	Grupo	Media	Desviación estándar	Prueba de Levene		Prueba t para muestras independientes			
				F	Sig.	t	gl	Sig.	η^2 parcial
El programa docente de la asignatura se ha cumplido adecuadamente.	Grupo APS	4,24	,62	,037	,848	3,806	146	,000	.090
	Grupo no APS	3,82	,70						
El programa docente facilita una información adecuada sobre la materia.	Grupo APS	4,17	0,66	1,780	,184	2,569	145	,011	.044
	Grupo no APS	3,89	0,63						

Fuente: Elaboración propia

Desarrollo didáctico de la asignatura

Los contenidos que integran la asignatura son percibidos por el grupo con metodología ApS con mayor claridad que el grupo sin metodología ApS, tal y como reflejan las medias obtenidas. En relación con la variabilidad se observa que el grupo ApS guarda una menor dispersión relativa respecto a los que no siguen dicha metodología, si bien no presentan diferencias estadísticamente significativas como nos muestra la prueba de Levene. El resultado encontrado con la prueba t apunta que la diferencia de medias de ambos grupos es estadísticamente significativa, con un tamaño del efecto del 6,1% (η^2 parcial = ,061), que es un efecto medio.

En cuanto a si los objetivos o metas propuestos en esta asignatura están claros, el grupo con metodología ApS está bastante de acuerdo con ello, mientras que el grupo sin ApS declara acuerdo. En cuanto a la variabilidad se observa que el grupo ApS guarda una menor dispersión relativa respecto a los que no siguen dicha metodología, si bien existe igualdad de varianzas como muestra la prueba de Levene. La prueba t apunta que la diferencia de medias es estadísticamente significativa, con un tamaño del efecto medio del 10,9% (η^2 parcial = ,109).

Referente a si la metodología docente seguida en la asignatura resulta adecuada, el grupo que sigue la metodología ApS opina bastante de acuerdo con la afirmación, mientras que el grupo sin ApS expresa acuerdo. En cuanto a la variabilidad el grupo con metodología ApS presenta una menor dispersión relativa que el que no la sigue, si bien no se ha hallado diferencias estadísticamente significativas en ambas varianzas como refleja la prueba de Levene. El resultado de la prueba t señala que la diferencia de medias entre ambos grupos es estadísticamente significativa, con un tamaño del efecto medio del 6% (η^2 parcial = ,060).

Las medias obtenidas respecto a si los materiales didácticos propuestos son adecuados para la comprensión de las temáticas, en ambos grupos reflejan bastante de acuerdo con ello. En cuanto a la variabilidad se observa que el grupo ApS presenta una menor dispersión relativa respecto a los que no siguen dicha metodología, sin diferencias estadísticamente significativas en las varianzas como sugiere la prueba de Levene. A partir de la prueba t se puede apuntar que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos.

Por último, en cuanto a la coordinación de los/as profesores/as de los distintos grupos y/o actividades (teoría/práctica) garantiza la concordancia del desarrollo del programa con los objetivos de formación, ambos grupos muestra acuerdo. Respecto a la variabilidad el grupo

ApS presenta una menor dispersión relativa respecto a los que no siguen dicha metodología, presentando diferencias estadísticamente significativas en la varianza como muestra la prueba de Levene. El resultado hallado de la prueba t señala que la diferencia de medias entre ambos grupos no es estadísticamente significativa.

De esta forma, el grupo con metodología ApS expresa mayor acuerdo en relación con la claridad de la materia de la asignatura, así como en los objetivos o metas propuestos y la metodología didáctica seguida en la asignatura. Por otra parte, ambos grupos muestran acuerdo en la adecuación de los materiales didácticos presentados y en la coordinación del profesorado de la asignatura.

Tabla 39.-Metodología de la asignatura: Didáctica

Ítems	Grupo	Media	Desviación estándar	Prueba de Levene		Prueba t para muestras independientes			
				F	Sig.	t	gl	Sig.	η^2 parcial
La materia de esta asignatura resulta clara.	Grupo APS	4,45	0,60	,342	,559	3,081	146	,002	.061
	Grupo no APS	4,11	0,74						
Los objetivos o metas propuestos en esta asignatura están claros.	Grupo APS	4,27	0,65	4,267	,041	3,232*	84,682	,002	.109
	Grupo no APS	3,81	0,91						
La metodología docente seguida en la asignatura resulta adecuada.	Grupo APS	4,39	0,57	1,190	,277	3,066	146	,003	.060
	Grupo no APS	4,02	0,89						
Los materiales didácticos propuestos son adecuados para la comprensión de las temáticas.	Grupo APS	4,27	0,72	,104	,748	1,557	146	,122	.016
	Grupo no APS	4,07	0,77						
En su caso, la coordinación de los/as profesores/as de los distintos grupos y/o actividades (teoría/práctica) garantiza la concordancia del desarrollo del programa con los objetivos de formación.	Grupo APS	4,00	0,74	4,427	,037	1,497*	144	,137	.015
	Grupo no APS	3,80	0,88						

Fuente: Elaboración propia

Los contenidos de la asignatura

Referente a si en esta asignatura se utilizan de forma adecuada los contenidos de otras materias que se están cursando o ya cursadas, las medias obtenidas en ambos grupos expresan bastante de acuerdo con dicha afirmación. En cuanto a la variabilidad se observa que el grupo

ApS guarda una menor dispersión relativa respecto a los que no siguen dicha metodología, no presentando diferencias estadísticamente significativas como nos muestra la prueba de Levene. A partir del resultado de la prueba t se puede señalar que la diferencia de medias entre ambos grupos no es estadísticamente significativa.

En relación con si los conocimientos adquiridos en esta asignatura serán útiles en la vida profesional futura, en ambos grupos las medias obtenidas reflejan bastante de acuerdo con su utilidad en la profesión futura, con un valor superior en el caso del grupo de metodología con ApS. En cuanto a la variabilidad se observa que el grupo ApS guarda una menor dispersión relativa respecto a los que no siguen dicha metodología y presenta diferencias estadísticamente significativas, como nos muestra la prueba de Levene. La prueba t apunta que la diferencia de medias entre ambos grupos es estadísticamente significativa, con un tamaño del efecto medio (η^2 parcial = ,063), del 6,3%.

Las medias obtenidas en el ítem de si los conocimientos adquiridos en esta asignatura son realistas y prácticos para la formación profesional, reflejan bastante de acuerdo en ambos grupos, con un valor medio superior en el grupo con metodología ApS. En cuanto a la variabilidad se observa que el grupo ApS guarda una menor dispersión relativa respecto a los que no siguen dicha metodología, aunque no se presentan diferencias estadísticamente significativas como nos muestra la prueba de Levene. La prueba t indica que la diferencia de medias entre ambos grupos no es estadísticamente significativa.

Por consiguiente, el grupo con metodología ApS expresa un mayor acuerdo en que los contenidos adquiridos en la asignatura serán útiles en la vida profesional futura. En cambio, ambos grupos declaran bastante acuerdo en la relación de los contenidos de la asignatura con otras y que los contenidos son realistas y prácticos para la formación profesional.

Tabla 40.-Metodología de la asignatura: Contenidos

Ítems	Grupo	Media	Desviación estándar	Prueba de Levene		Prueba t para muestras independientes			
				F	Sig.	t	gl	Sig.	η^2 parcial
En esta asignatura se utilizan de forma adecuada los contenidos de otras materias que se están cursando o ya cursadas.	Grupo APS	4,11	0,70	,346	,557	,693	146	,490	.003
	Grupo no APS	4,02	0,85						
Los conocimientos adquiridos en esta asignatura serán útiles en la vida profesional futura.	Grupo APS	4,55	0,52	8,432	,004	2,387*	84,700	,019	.063
	Grupo no APS	4,27	0,76						
Los conocimientos adquiridos en esta asignatura son realistas y prácticos para la formación profesional.	Grupo APS	4,51	0,62	,577	,449	1,757	146	,081	.021
	Grupo no APS	4,31	0,72						

Nota: *Se ha utilizado la prueba de Welch, dado que no se presenta igualdad de varianzas

Fuente :Elaboración propia

El profesorado de la asignatura

En cuanto al profesorado de la asignatura ambos grupos expresan bastante acuerdo en que se comunica de una forma clara y fácil de entender, con un valor ligeramente superior en el caso del grupo con metodología ApS. En cuanto a la variabilidad se observa que el grupo ApS muestra una menor dispersión relativa respecto a los que no siguen dicha metodología, presentando diferencias estadísticamente significativas como nos muestra la prueba de Levene. La prueba t indica que la diferencia de medias entre ambos grupos no es estadísticamente significativa.

En cuanto a si el profesorado domina la materia, en ambos grupos las medias obtenidas en este ítem reflejan bastante de acuerdo con la afirmación, con un valor ligeramente superior en el caso del grupo con metodología ApS. En cuanto a la variabilidad se observa que el grupo ApS presenta una menor dispersión relativa respecto a los que no siguen dicha metodología, siendo las diferencias estadísticamente significativas como nos muestra la prueba de Levene. A partir de los resultados de la prueba t la diferencia de medias entre ambos grupos es estadísticamente significativa, con un tamaño del efecto del 5,3% (η^2 parcial = ,053), que es pequeño.

Respecto a las dudas y preguntas que tiene el alumnado sobre aspectos de la asignatura, ambos grupos manifiestan que han sido atendidas adecuadamente por el profesorado, si bien

el grupo con metodología ApS denota un valor medio superior. En cuanto a la variabilidad se observa que el grupo ApS muestra una menor dispersión relativa respecto a los que no siguen dicha metodología, siendo estas diferencias estadísticamente significativas como nos muestra la prueba de Levene. La prueba t apunta que la diferencia de medias entre ambos grupos es estadísticamente significativa, si bien el tamaño del efecto es pequeño, del 5,7% (η^2 parcial = ,057).

Por lo tanto, en relación con el profesorado ambos grupos manifiestan que el profesorado de la asignatura se comunica de forma clara y fácil de entender. Asimismo, también declaran que el profesorado domina la materia y resuelve adecuadamente las dudas planteadas por el alumnado, si bien el grupo con metodología con ApS muestra un mayor acuerdo con estas dos afirmaciones.

Autoaprendizaje en la asignatura

Referente a si esta asignatura ha contribuido a desarrollar estrategias de autoaprendizaje en el alumnado, la media del grupo con metodología ApS expresa bastante acuerdo con dicha afirmación, mientras que el grupo sin metodología ApS manifiesta acuerdo. En cuanto a la variabilidad se observa que el grupo ApS muestra una menor dispersión relativa respecto a los que no siguen dicha metodología, además de que presenta diferencias estadísticamente significativas como nos muestra la prueba de Levene. El resultado de la prueba t apunta que la diferencia de medias entre ambos grupos es estadísticamente significativa, con un tamaño del efecto grande, del 14,7% (η^2 parcial = ,147).

Por lo tanto, el grupo con metodología ApS considera que la asignatura ha contribuido a mejorar sus estrategias de autoaprendizaje, más que el grupo sin metodología ApS.

Sistema de evaluación en la asignatura

El sistema de evaluación seguido en esta asignatura es bastante adecuado en el grupo con metodología ApS, mientras el grupo sin dicha metodología manifiesta acuerdo. En cuanto a la variabilidad se observa que el grupo ApS muestra una menor dispersión relativa respecto a los que no siguen dicha metodología, si bien no presenta diferencias estadísticamente significativas como nos muestra la prueba de Levene. A partir de la prueba t se puede señalar que la diferencia de medias entre ambos grupos es estadísticamente significativa, de modo

Eficacia del aprendizaje servicio en dimensiones académicas, personales y sociales clave, y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: una experiencia desde la titulación de Trabajo Social

que el grupo con metodología ApS declara mayor adecuación del sistema de evaluación que el grupo sin metodología ApS. El tamaño del efecto es pequeño, del 4,1% (η^2 parcial = ,041).

Tabla 41.-Metodología de la asignatura: profesorado, autoaprendizaje y evaluación

Ítems	Grupo	Media	Desviación estándar	Prueba de Levene		Prueba t para muestras independientes			
				F	Sig.	t	gl	Sig.	η^2 parcial
El profesor se comunica de una forma clara y fácil de entender.	Grupo APS	4,72	0,48	4,958	,027	1,183*	146	,239	.009
	Grupo no APS	4,62	0,56						
El profesor domina la materia.	Grupo APS	4,82	0,39	20,186	,000	2,229*	89,520	,028	.053
	Grupo no APS	4,64	0,52						
Las dudas y preguntas sobre aspectos de la asignatura han sido atendidas adecuadamente por el profesor.	Grupo APS	4,80	0,41	20,585	,000	2,359*	91,334	,020	.057
	Grupo no APS	4,60	0,53						
Esta asignatura ha contribuido a desarrollar estrategias de autoaprendizaje en los alumnos.	Grupo APS	4,27	0,67	12,927	,000	3,730*	81,037	,000	.147
	Grupo no APS	3,69	1,03						
El sistema de evaluación seguido en esta asignatura es adecuado.	Grupo APS	4,21	0,70	,062	,804	2,450	138	,016	.041
	Grupo no APS	3,89	0,82						

Nota: *Se ha utilizado la prueba de Welch, dado que no se presenta igualdad de varianzas

Fuente. Elaboración propia

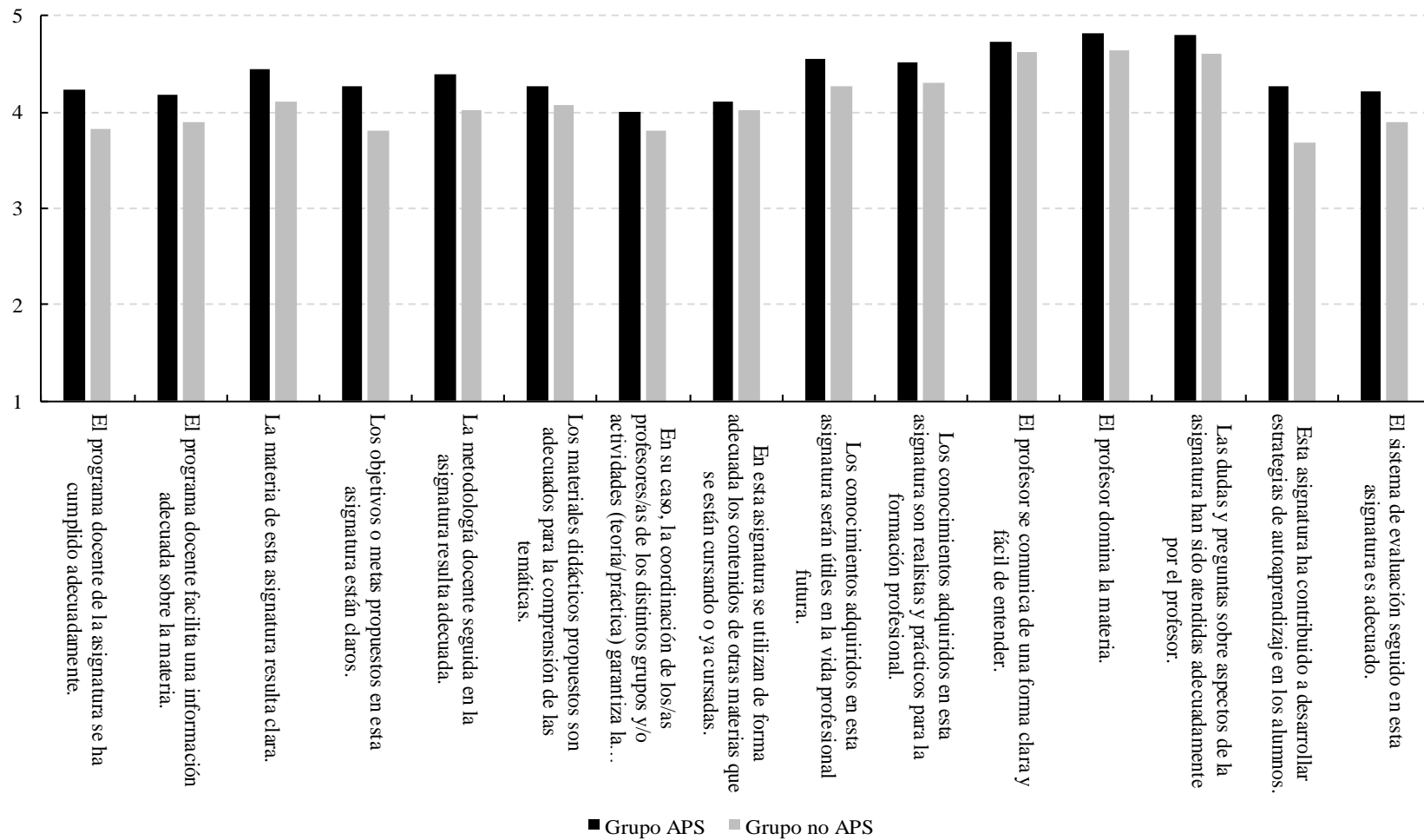


Gráfico 6.- Medias de ambos grupos en la satisfacción de la metodología de la asignatura.

Fuente: Elaboración propia

5.4.4.4.- Valoración sobre las competencias diseñadas en el sistema de aprendizaje seguido en la asignatura

En este apartado se van a valorar la percepción del alumnado respecto al nivel de satisfacción de las competencias desarrolladas en la asignatura.

Las medias de ambos grupos, respecto a si para cursar esta materia ya dispongo de los conocimientos, habilidades o competencias cubiertos en otras asignaturas, refleja un valor similar, mostrando acuerdo en este enunciado. En cuanto a la variabilidad es muy similar y no presenta diferencias estadísticamente significativas como muestra la prueba de Levene. La prueba t indica que la diferencia de medias entre ambos grupos no es estadísticamente significativa.

Referente a si se puede identificar correctamente en cada actividad la competencia que se pretende desarrollar, ambos grupos manifiestan acuerdo, con un valor ligeramente superior el grupo con metodología ApS. En cuanto a la variabilidad es muy similar y no presenta diferencias estadísticamente significativas como se muestra con la prueba de Levene. A partir de la prueba t se puede apuntar que la diferencia de medias entre ambos grupos no es estadísticamente significativa.

Ambos grupos manifiestan acuerdo en que el sistema de aprendizaje por competencias fomenta el uso de recursos didácticos y fuentes de información, con valor medio ligeramente superior en el grupo con metodología ApS. En cuanto a la variabilidad se observa que el grupo ApS muestra una mayor dispersión relativa respecto a los que no siguen dicha metodología, aunque no presenta diferencias estadísticamente significativas como muestra la prueba de Levene. Además, la prueba t indica que la diferencia de medias entre ambos grupos no es estadísticamente significativa.

En cuanto a si las actividades que se plantean en la asignatura son adecuadas para el desarrollo de las competencias, ambos grupos manifiestan bastante acuerdo, con una media ligeramente superior en el grupo con metodología ApS. En cuanto a la variabilidad se observa que el grupo ApS muestra una menor dispersión relativa respecto a los que no siguen dicha metodología, si bien no presenta diferencias estadísticamente significativas como se muestra con la prueba de Levene. A partir del resultado de la prueba t se refleja que la existencia de diferencia de medias entre ambos grupos es estadísticamente significativa, con un tamaño del efecto pequeño, del 3% (η^2 parcial = ,030).

Respecto a si la combinación de diversos tipos de actividades es positiva para el aprendizaje basado en competencias, los valores medios de ambos grupos manifiestan acuerdo con el enunciado, si bien el grupo con metodología ApS presenta una media superior. En cuanto a la variabilidad el grupo con metodología ApS muestra una menor dispersión relativa respecto a los que no siguen dicha metodología, no presentando diferencias estadísticamente significativas, como se muestra con la prueba de Levene. La prueba t señala que la diferencia de medias entre ambos grupos es estadísticamente significativa, con un tamaño del efecto del 3,8% (η^2 parcial = ,038), que es pequeño.

La media en función de si el sistema de aprendizaje basado en competencias me será útil en mi futura vida profesional en ambos grupos es muy similar, así como manifiestan acuerdo con el enunciado. En cuanto a la variabilidad es muy similar y no presenta diferencias estadísticamente significativas como se muestra con la prueba de Levene. El resultado de la prueba t sobre la diferencia de las medias entre ambos grupos no es estadísticamente significativa.

Respecto a si el sistema de competencias favorece el aprendizaje personal del estudiante, el valor medio obtenidas en ambos grupos tienen un valor semejante, así como muestra acuerdo. La variabilidad refleja una menor dispersión relativa en el grupo con metodología ApS, si bien la prueba de Levene indica que no hay diferencias significativas en las varianzas. La prueba t señala que la diferencia de las medias entre ambos grupos no es estadísticamente significativa.

Por consiguiente, en cuanto a la valoración de las competencias diseñadas en el sistema de aprendizaje seguido en la asignatura ambos grupos se manifiestan de acuerdo en la gran mayoría de los ítems, sin diferencias entre ellos. Únicamente el grupo con metodología ApS manifiesta mayor acuerdo que el grupo sin metodología ApS en que las actividades planteadas son adecuadas para el desarrollo de la asignatura y la combinación de dichas actividades fomenta el aprendizaje basado en competencias.

Tabla 42.- Valoración sobre las competencias.

Ítems	Grupo	Media	Desviación estándar	Prueba de Levene		Prueba t para muestras independientes			
				F	Sig.	t	gl	Sig.	η^2 parcial
Para cursar esta materia ya dispongo de los conocimientos, habilidades o competencias cubiertos en otras asignaturas	Grupo APS	3,51	0,87	,017	,897	,133	145	,895	.000
	Grupo no APS	3,49	0,90						
Se puede identificar correctamente en cada actividad la competencia que se pretende desarrollar.	Grupo APS	3,95	0,68	2,458	,119	1,715	146	,088	.020
	Grupo no APS	3,75	0,70						
El sistema de aprendizaje por competencias fomenta el uso de recursos didácticos y fuentes de información.	Grupo APS	3,85	0,71	,017	,896	1,407	145	,162	.013
	Grupo no APS	3,69	0,64						
Las actividades que se plantean en la asignatura son adecuadas para el desarrollo de las competencias.	Grupo APS	4,29	0,57	2,532	,114	2,117	144	,036	.030
	Grupo no APS	4,06	0,79						
La combinación de diversos tipos de actividades es positiva para el aprendizaje basado en competencias.	Grupo APS	4,36	0,59	3,025	,084	2,392	144	,018	.038
	Grupo no APS	4,11	0,63						
El sistema de aprendizaje basado en competencias me será útil en mi futura vida profesional.	Grupo APS	4,15	0,74	,296	,587	-,099	143	,921	.000
	Grupo no APS	4,17	0,77						
El sistema de competencias favorece el aprendizaje personal del estudiante.	Grupo APS	4,09	0,75	1,090	,298	,651	144	,516	.003
	Grupo no APS	4,00	0,82						

Fuente: Elaboración propia

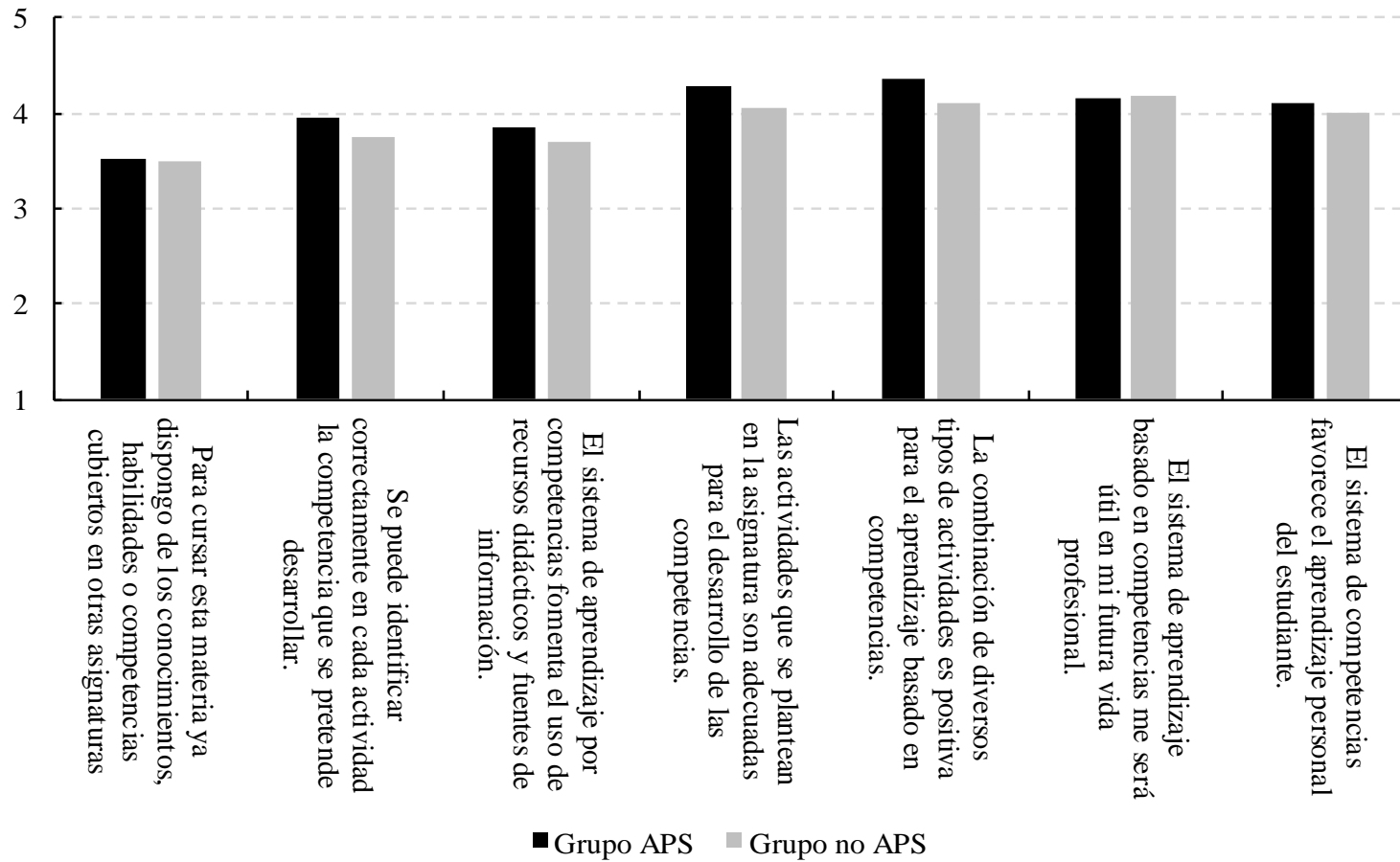


Gráfico 7.- Medias de ambos grupos en la valoración sobre las competencias diseñadas en el sistema de aprendizaje

Fuente: Elaboración Propia

5.4.4.5.- Valoración sobre los tipos de actividades que se han utilizado en la asignatura

En el desarrollo de una asignatura el profesorado implementa diferentes tipos de actividades con la finalidad de poder adquirir los resultados de aprendizaje y las competencias requeridas en la misma. En este sentido se ha considerado de interés conocer el nivel de satisfacción que tiene el alumnado con las actividades desarrolladas en la asignatura.

- Autoevaluaciones

En esta actividad la media obtenida refleja un valor medio muy semejante en ambos grupos, sitiándose en el punto medio de la escala. En este caso la variabilidad del grupo sin metodología ApS muestra una menor dispersión relativa, no presentando diferencias estadísticamente significativas entre las varianzas como se muestra con la prueba de Levene. La prueba t indica que la diferencia de medias entre ambos grupos no es estadísticamente significativa.

- Evaluaciones, basadas en exámenes y pruebas

Esta actividad igual que la anterior ha obtenido medias que se sitúan en el punto medio de la escala en ambos grupos. Respecto a la variabilidad se observa que tanto el grupo ApS como el No ApS obtienen un mismo valor en cuanto a dispersión relativa, no presentando diferencias estadísticamente significativas entre las varianzas como se muestra con la prueba de Levene. El resultado de la prueba t apunta que la diferencia de medias entre ambos grupos no es estadísticamente significativa.

- Casos prácticos

En esta actividad ambos grupos ha obtenido una media alta, dado que los valores se sitúan en la parte alta de la escala, siendo mayor la media obtenida por el grupo con metodología ApS. La variabilidad observada muestra que el grupo con metodología ApS refleja una ligera menor dispersión relativa, si bien no se presentan diferencias estadísticamente significativas entre las varianzas, como se muestra con la prueba de Levene. A partir de la prueba t se aprecia que la diferencia de medias entre ambos grupos es estadísticamente significativa, con

un tamaño del efecto pequeño del 3,4% (η^2 parcial = ,034). Por lo tanto, el grupo con metodología ApS muestra mayor satisfacción con la realización de casos prácticos.

- Búsqueda de información en Internet

En esta actividad ambos grupos ha obtenido un valor de tipo medio en la escala, con mayor puntuación en el grupo sin metodología ApS. La variabilidad encontrada es mayor en el grupo que sigue la metodología ApS, presentando diferencias estadísticamente significativas entre las varianzas, como se muestra con la prueba de Levene. El resultado de la prueba t señala que la diferencia de medias entre ambos grupos no es estadísticamente significativa.

- Exposiciones en clase

La media de esta actividad ha obtenido un valor alto en los dos grupos analizados, con puntuaciones en la parte alta de la escala. En cuanto a la variabilidad, el grupo que cursa la asignatura con metodología ApS presenta menor dispersión, si bien no se presenta diferencias estadísticamente significativas entre ambas varianzas, tal como indica la prueba de Levene. La prueba t refleja que la diferencia entre las medias no es estadísticamente significativa.

- Redacción de Informes (trabajos personales o grupales)

En esta actividad ambos grupos se sitúan en la parte alta de la escala, con una mayor media el grupo con metodología ApS. La variabilidad indica que el grupo que ha cursado la asignatura con ApS presenta una menor dispersión relativa, aunque no es estadísticamente significativo, tal como muestra la prueba de Levene. A partir de la prueba t se observa que la diferencia de medias es estadísticamente significativa, con un tamaño del efecto medio, del 6,9% (η^2 parcial = ,069), lo que indica que en la redacción de los informes el grupo con metodología ApS muestra una mayor satisfacción.

- Uso de Normativas (Código Deontológico,...)

La nota media en ambos grupos se sitúa en el punto medio de la escala, con una mayor media por parte del grupo sin metodología ApS. La variabilidad muestra que el grupo sin metodología ApS presenta una menor dispersión relativa que el grupo ApS, aunque no

presenta diferencias estadísticamente significativas, según se muestra con la prueba de Levene. A partir de la prueba t se puede indicar que la diferencia de las medias no es estadísticamente significativa.

- Elaboración de esquemas y cuadros comparativos

La media en esta actividad se sitúa en ambos grupos en la parte media de la escala, con un valor ligeramente superior en el grupo con metodología con ApS. La variabilidad muestra que el grupo con metodología ApS presenta una menor dispersión relativa que el grupo que no sigue dicha metodología, aunque no presentan diferencias significativas estadísticamente según se muestra con la prueba de Levene. A partir de la prueba t se observa que la diferencia entre las medias no es estadísticamente significativa.

- Entrega de tareas sobre contenidos de la asignatura (personales o de grupo).

Esta actividad obtiene un valor alto en ambos grupos, dado que se sitúan en la parte alta de la escala, y con una media superior por parte del grupo con metodología ApS. La variabilidad muestra que ambos grupos presentan una dispersión muy similar, sin diferencias estadísticamente significativas en las varianzas, como muestra la prueba de Levene. La prueba t indica que la diferencia de medias no es estadísticamente significativa.

Eficacia del aprendizaje servicio en dimensiones académicas, personales y sociales clave, y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: una experiencia desde la titulación de Trabajo Social

Tabla 43.- Valoración de las actividades utilizadas

Ítems	Grupo	Media	Desviación estándar	Prueba de Levene		Prueba t para muestras independientes			
				F	Sig.	T	gl	Sig.	η^2 parcial
Autoevaluaciones.	Grupo APS	3,20	1,25	2,319	,130	,076	139	,939	.000
	Grupo no APS	3,19	1,09						
Evaluaciones (Exámenes o pruebas).	Grupo APS	3,22	1,25	,064	,801	,106	133	,915	.000
	Grupo no APS	3,20	1,23						
Casos prácticos.	Grupo APS	4,45	0,70	1,035	,311	2,279	146	,024	.034
	Grupo no APS	4,16	0,81						
Búsqueda de información en Internet.	Grupo APS	3,34	1,19	4,761	,031	-	133,535	,069	.025
	Grupo no APS	3,67	0,94						
Exposiciones en clase.	Grupo APS	4,33	0,65	,628	,429	1,693	146	,093	.019
	Grupo no APS	4,13	0,82						
Redacción de Informes (trabajos personales o grupales).	Grupo APS	4,43	0,68	1,287	,259	3,280	146	,001	.069
	Grupo no APS	4,04	0,74						
Uso de Normativas (Código Deontológico,..).	Grupo APS	3,28	1,23	3,309	,071	-1,263	142	,209	.011
	Grupo no APS	3,53	0,98						
Elaboración de esquemas y cuadros comparativos.	Grupo APS	3,67	1,09	,031	,860	1,147	144	,253	.009
	Grupo no APS	3,46	1,06						
Entrega de tareas sobre contenidos de la asignatura (personales o de grupo).	Grupo APS	4,30	0,70	1,886	,172	1,728	145	,086	.020
	Grupo no APS	4,09	0,71						

Nota: *Se ha utilizado la prueba de Welch, dado que no se presenta igualdad de varianzas

Fuente: Elaboración propia

Eficacia del aprendizaje servicio en dimensiones académicas, personales y sociales clave, y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: una experiencia desde la titulación de Trabajo Social

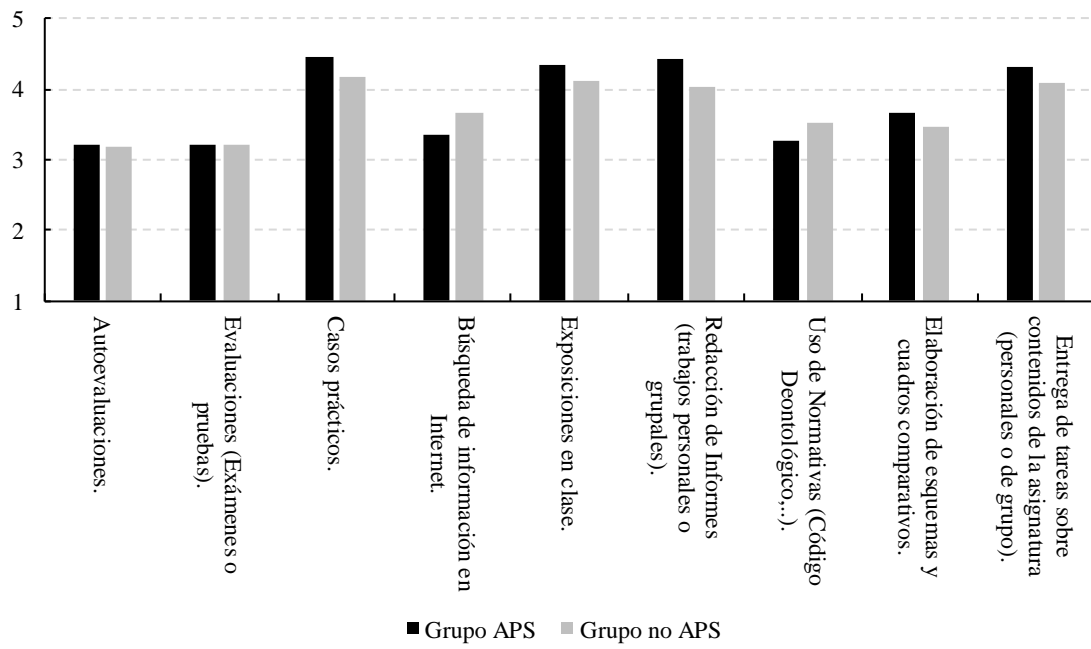


Gráfico 8.- Medias de ambos grupos en la valoración sobre las actividades utilizadas

Fuente: Elaboración propia

5.4.5.- Valoración de la experiencia del Aprendizaje Servicio

En este apartado se valora la experiencia del aprendizaje servicio realizada por el grupo con metodología ApS.

5.4.5.1.- Valoración general acerca de la experiencia del Aprendizaje Servicio

En general, en la valoración que realiza el alumnado de la experiencia de aprendizaje servicio manifiestan bastante acuerdo, con lo cual consideran que es buena. La varibilidad que presenta indica cierta heterogeneidad en algún ítem, con lo cual las respuestas no han sido homogéneas.

El alumnado manifiesta que la experiencia de aprendizaje servicio ha resultado muy positiva en su proceso de aprendizaje. De esta forma, expone bastante acuerdo en que su participación en una experiencia en la comunidad le ayudará a comprender cómo aplicar lo que ha aprendido en la vida real, así como entender con mayor perspectiva el material educativo, con lo cual expresa que se ha hecho más consciente de su responsabilidad en su propio aprendizaje.

Tabla 44.- Valoración acerca de la experiencia del aprendizaje servicio

Ítems	Media	Desviación estándar
La participación en la comunidad me ha ayudado a comprender cómo aplicar lo aprendido en el curso en la vida real	4,3	0,60
La participación en esta experiencia de aprendizaje servicio me ha ayudado a entender mejor el material educativo	4,18	0,68
<i>Pienso que hubiese aprendido más si hubiésemos estado más tiempo en el aula en lugar de en la comunidad*</i>	1,83	0,79
El aprendizaje servicio ha de implementarse en más asignaturas de mi universidad	4,42	0,65
<i>Mi experiencia con el aprendizaje servicio no tiene relación con el desarrollo de habilidades para el trabajo social*</i>	1,54	0,70
La participación en la asignatura con aprendizaje servicio me ha hecho ser más responsable de mi propio aprendizaje	4,11	0,65
<i>El servicio comunitario ha de ser una actividad voluntaria en vez de un requisito del curso*</i>	2,44	1,05
El aprendizaje servicio me ha hecho más consciente de las funciones que un trabajador social profesional tiene en la comunidad	4,31	0,75
El aprendizaje servicio me ha hecho más consciente de las funciones de los profesionales del campo social de otras disciplinas distintas a la mía	4,01	0,81

Nota: * Téngase en cuenta que estos ítems presentan un sentido contrario al resto

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la valoración de la experiencia del aprendizaje servicio en la asignatura considera que no habría aprendido más si hubiese estado únicamente en el aula, así como

muestra bastante acuerdo en que habría de implementarse en más asignaturas de la titulación. Además, el alumnado declara que habría de ser un requisito de la titulación más que una actividad voluntaria.

Respecto a su valoración sobre el grado de comprensión del grado de Trabajo Social, el alumnado señala que la experiencia realizada se encuentra relacionada con el desarrollo de las habilidades para el trabajo social, así como manifiesta bastante acuerdo en el hecho de ser más consciente de las funciones del trabajo social en la comunidad y de la relación con otros profesionales dentro del campo social.

5.4.5.2.- Valoración del aprendizaje servicio en relación con la implicación en la comunidad

El alumnado participante en la experiencia de aprendizaje servicio señala bastante de acuerdo ($\bar{x} = 4,39$) en que su participación en la comunidad le ha servido para conocer cómo puede involucrarse más en ella. La variabilidad ($s = 0,57$) apunta que la respuesta ha sido homogénea por parte del alumnado.

5.4.5.3.- Valoración del Aprendizaje Servicio en el futuro desarrollo profesional

La valoración que realiza el alumnado participante en la experiencia de aprendizaje servicio respecto de su futuro desarrollo profesional, en conjunto, lo hace mostrando acuerdo. La variabilidad expresa cierta heterogeneidad en las respuestas.

En general muestran cierta indiferencia en que seguirá implicado en el lugar donde ha realizado el aprendizaje servicio, con una cierta implicación futura en los servicios comunitarios al finalizar el curso.

Por otra parte, el alumnado manifiesta acuerdo en que tienen la responsabilidad de servir a la comunidad, declarando bastante acuerdo en que el trabajo realizado en la comunidad ha resultado beneficioso y ayudándolo a ser más consciente de las necesidades que presenta la comunidad.

Tabla 45.- Valoración en el futuro desarrollo profesional

Ítems	Media	Desviación estándar
Continuaré implicado con el lugar donde realicé mi servicio	3,13	1,03
Siento que el trabajo que realicé durante mi aprendizaje servicio ha sido beneficioso para la comunidad	4,02	0,87
<i>Probablemente no continuaré siendo voluntario o implicándome en servicios comunitarios cuando finalice este curso*</i>	1,9	0,89
El aprendizaje servicio me ayudó a ser más consciente de las necesidades en la comunidad	4,3	0,72
Tengo la responsabilidad de servir a mi comunidad	3,96	0,75

Nota: * Téngase en cuenta que este ítem presenta un sentido contrario al resto

Fuente: Elaboración propia

5.4.5.4.- Valoración de la experiencia de Aprendizaje Servicio en el propio estudiantado

La valoración que realiza el estudiantado de si mismo a partir de la experiencia de aprendizaje servicio es positiva, mostrando acuerdo en ella. La variabilidad encontrada apunta que las respuestas no son homogéneas, sino más bien presentan una cierta dispersión.

La experiencia ha repercutido de forma positiva en ellos, dado que les ha ayudado a conocer mejor sus puntos fuertes y débiles, haciéndose más consciente en alguno de sus prejuicios y produciendo una mejora en sus habilidades de liderazgo.

Además, la experiencia de aprendizaje servicio ha contribuido a desarrollar una mayor sensación con el trabajo con otras personas, a establecer una mayor relación con la profesora y a mejorar en las habilidades de comunicación de sus ideas. Declaran que pueden ayudar de forma significativa a la comunidad.

Por último, esta experiencia le ha ayudado a confirmar su elección de la especialidad y a su futura integración del servicio comunitario en su carrera profesional.

Eficacia del aprendizaje servicio en dimensiones académicas, personales y sociales clave, y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: una experiencia desde la titulación de Trabajo Social

Tabla 46.- Valoración de la experiencia en el estudiante.

Ítems	Media	Desviación estándar
Realizar trabajo comunitario me ha ayudado a conocer mis puntos fuertes y débiles	4,07	0,69
Realizar trabajo comunitario me ha ayudado en mi elección de carrera/especialidad	3,33	1,06
Integraré el servicio comunitario en mi futura carrera profesional	3,98	0,72
He desarrollado una buena relación con mi profesora debido en gran parte al trabajo en la comunidad	4,06	0,72
Durante esta experiencia, me he sentido más a gusto trabajando con personas diferentes a mi	4,19	0,80
El aprendizaje servicio me ha hecho ser más consciente de algunos de mis prejuicios	4,00	0,89
Participar en la comunidad me ha ayudado a mejorar mis habilidades de liderazgo	3,49	0,94
El trabajo que realicé en la comunidad mejoró mi habilidad de comunicar mis ideas en la vida real	3,96	0,78
Puedo ayudar de forma significativa a la comunidad	4,19	0,54

Fuente: Elaboración propia

5.4.6.- Perfiles del alumnado en función de la valoración de la experiencia de aprendizaje servicio

En este apartado se desea conocer el perfil diferencial del alumnado que ha seguido la experiencia del ApS, considerando su valoración de la misma, dado que se ha encontrado cierta variabilidad en las respuestas. Para ello, se ha realizado un análisis de conglomerados mediante el procedimiento de K-medias, llevándose a cabo exploraciones de modelos de agrupaciones desde 2 hasta 5 grupos.

Finalmente, se ha optado por un modelo de dos grupos, dado que permite describir el perfil del alumnado con experiencia en el ApS de manera parsimónica y consistente. Además, como se puede ver en la tabla ANOVA –ver tabla 49-, las diferencias encontradas entre ambos grupos son estadísticamente significativas en todos los ítems.

Los dos grupos que se han constituido son uno con una alta valoración de la experiencia del ApS y otro con una valoración media. El primer grupo, nivel alto de valoración, se constituye en el grupo más numeroso, pues representa el 60,2%. El segundo grupo, nivel medio, representa un 39,8%.

Tabla 47.- Número de casos y porcentaje en cada conglomerado

Grupo	Número de alumnos	Porcentaje
Alto	56	60,2%
Medio	37	39,8%
Total	93	100

Fuente: Elaboración propia

El perfil de los dos grupos –ver tabla 48 y gráfico 9- que se han constituido es:

- **Grupo con valoración alta del ApS.** En cuanto a la valoración general acerca de la experiencia del aprendizaje servicio muestra bastante acuerdo con ella, señalando que la experiencia ha repercutido de forma muy positiva en su proceso de aprendizaje (aplicar lo aprendido en la vida real, se habría de implementar en más asignaturas, las ha ayudado a entender mejor el material educativo y ser más responsable de su aprendizaje), en su visión de la implementación de la experiencia como requisito más que como una actividad voluntaria y en su comprensión del grado de Trabajo Social, siendo mas

consciente de las funciones del trabajador social y la de otros profesionales dentro del campo social.

La valoración de la experiencia en relación con la implicación en la comunidad muestra un alto grado de acuerdo y compromiso. En relación con su futuro desarrollo profesional sienten que se encuentran muy implicados con el lugar donde realizaron su servicio, haciéndose en alto grado conscientes de las necesidades de la comunidad, la responsabilidad del servicio a la comunidad y el beneficio del mismo.

En cuanto a la repercusión en ellos mismos, sienten que la experiencia les ha ayudado de forma muy clara a su propio conocimiento (puntos fuertes y débiles, mejora de prejuicios y liderazgo), su futura implicación en el servicio comunitario, así como manifiestan su agrado trabajando con personas diferentes a ellos, su alta percepción en la mejora de su habilidad de comunicar sus ideas y que pueden ayudar a la comunidad significativamente.

- **Grupo con valoración media del ApS.** En cuanto a la valoración general acerca de la experiencia del aprendizaje servicio este grupo manifiesta acuerdo con ella, señalando que la experiencia ha repercutido de forma positiva en su proceso de aprendizaje, una visión menos positiva de la implementación de la asignatura como requisito y menor comprensión de las funciones del graduado en Trabajo Social y su relación con otros profesionales. La valoración de la experiencia en relación con la implicación en la comunidad muestra de acuerdo, así como compromiso.

En cuanto a su futuro desarrollo profesional no sienten mucho su implicación con el lugar donde realizaron su servicio, si bien manifiestan un cierto acuerdo respecto a las necesidades de la comunidad, la responsabilidad del servicio a la comunidad y el beneficio del mismo.

En cuanto a la repercusión en ellos mismos, sienten que la experiencia les ha ayudado a conocerse mejor (puntos fuertes y débiles, prejuicios y liderazgo), con un grado medio en su futura implicación en el servicio comunitario, además de manifiestar su agrado cuando trabajan con personas diferentes a ellos, una cierta percepción de mejora tanto en que pueden ayudar a la comunidad de forma significativa como en la habilidad para comunicar sus ideas.

Eficacia del aprendizaje servicio en dimensiones académicas, personales y sociales clave, y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: una experiencia desde la titulación de Trabajo Social

Tabla 48.- Perfil diferencial del alumnado y su valoración de la experiencia

Ítems		Alto	Medio
Ítem 1	La participación en la comunidad me ha ayudado a comprender cómo aplicar lo aprendido en el curso en la vida real	4,54	3,95
Ítem 2	La participación en esta experiencia de aprendizaje servicio me ha ayudado a entender mejor el material educativo	4,43	3,81
Ítem 3	<i>Pienso que hubiese aprendido más si hubiésemos estado más tiempo en el aula en lugar de en la comunidad*</i>	1,55	2,24
Ítem 4	El aprendizaje servicio ha de implementarse en más asignaturas de mi universidad	4,66	4,05
Ítem 5	<i>Mi experiencia con el aprendizaje servicio no tiene relación con el desarrollo de habilidades para el trabajo social*</i>	1,38	1,78
Ítem 6	La participación en la asignatura con aprendizaje servicio me ha hecho ser más responsable de mi propio aprendizaje	4,39	3,68
Ítem 7	<i>El servicio comunitario ha de ser una actividad voluntaria en vez de un requisito del curso*</i>	2,14	2,89
Ítem 8	El aprendizaje servicio me ha hecho más consciente de las funciones que un trabajador social profesional tiene en la comunidad	4,61	3,86
Ítem 9	El aprendizaje servicio me ha hecho más consciente de las funciones de los profesionales del campo social de otras disciplinas distintas a la mía	4,16	3,78
Ítem 10	El aspecto de la participación en la comunidad del aprendizaje servicio me ha mostrado cómo puedo involucrarme más en mi comunidad	4,66	3,97
Ítem 11	Continuaré implicado con el lugar donde realicé mi servicio	3,63	2,38
Ítem 12	Siento que el trabajo que realicé durante mi aprendizaje servicio ha sido beneficioso para la comunidad	4,43	3,41
Ítem 13	<i>Probablemente no continuaré siendo voluntario o implicándome en servicios comunitarios cuando finalice este curso*</i>	1,70	2,22
Ítem 14	El aprendizaje servicio me ayudó a ser más consciente de las necesidades en la comunidad	4,59	3,86
Ítem 15	Tengo la responsabilidad de servir a mi comunidad	4,11	3,73
Ítem 16	Realizar trabajo comunitario me ha ayudado a conocer mis puntos fuertes y débiles	4,29	3,73
Ítem 17	Realizar trabajo comunitario me ha ayudado en mi elección de carrera/especialidad	3,68	2,81
Ítem 18	Integraré el servicio comunitario en mi futura carrera profesional	4,16	3,70
Ítem 19	He desarrollado una buena relación con mi profesora debido en gran parte al trabajo en la comunidad	4,21	3,84
Ítem 20	Durante esta experiencia, me he sentido más a gusto trabajando con personas diferentes a mi	4,46	3,78
Ítem 21	El aprendizaje servicio me ha hecho ser más consciente de algunos de mis prejuicios	4,17	3,76
Ítem 22	Participar en la comunidad me ha ayudado a mejorar mis habilidades de liderazgo	3,71	3,16
Ítem 23	El trabajo que realicé en la comunidad mejoró mi habilidad de comunicar mis ideas en la vida real	4,25	3,51
Ítem 24	Puedo ayudar de forma significativa a la comunidad	4,38	3,92

Nota: * Téngase en cuenta que estos ítems presentan un sentido contrario al resto Fuente. Elaboración propia

Tabla 49.- Tabla ANOVA del análisis de conglomerados

ANOVA						
Ítems	Clúster		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
La participación en la comunidad me ha ayudado a comprender cómo aplicar lo aprendido en el curso en la vida real	7,749	1	,284	91	27,312	,000
La participación en esta experiencia de aprendizaje servicio me ha ayudado a entender mejor el material educativo	8,503	1	,367	91	23,172	,000
Pienso que hubiese aprendido más si hubiésemos estado más tiempo en el aula en lugar de en la comunidad	10,597	1	,513	91	20,672	,000
El aprendizaje servicio ha de implementarse en más asignaturas de mi universidad	8,200	1	,335	91	24,508	,000
Mi experiencia con el aprendizaje servicio no tiene relación con el desarrollo de habilidades para el trabajo social	3,723	1	,455	91	8,184	,005
La participación en la asignatura con aprendizaje servicio me ha hecho ser más responsable de mi propio aprendizaje	11,459	1	,302	91	37,968	,000
El servicio comunitario ha de ser una actividad voluntaria en vez de un requisito del curso	12,500	1	,972	91	12,864	,001
El aprendizaje servicio me ha hecho más consciente de las funciones que un trabajador social profesional tiene en la comunidad	12,276	1	,436	91	28,151	,000
El aprendizaje servicio me ha hecho más consciente de las funciones de los profesionales del campo social de otras disciplinas distintas a la mía	3,165	1	,635	91	4,982	,028
El aspecto de la participación en la comunidad del aprendizaje servicio me ha mostrado cómo puedo involucrarme más en mi comunidad	10,538	1	,215	91	49,110	,000
Continuaré implicado con el lugar donde realicé mi servicio	34,624	1	,701	91	49,364	,000
Siento que el trabajo que realicé durante mi aprendizaje servicio ha sido beneficioso para la comunidad	23,324	1	,512	91	45,514	,000
Probablemente no continuaré siendo voluntario o implicándome en servicios comunitarios cuando finalice este curso	6,019	1	,726	91	8,286	,005
El aprendizaje servicio me ayudó a ser más consciente de las necesidades en la comunidad	11,692	1	,394	91	29,655	,000
Tengo la responsabilidad de servir a mi comunidad	3,174	1	,535	91	5,936	,017
Realizar trabajo comunitario me ha ayudado a conocer mis puntos fuertes y débiles	6,966	1	,407	90	17,109	,000
Realizar trabajo comunitario me ha ayudado en mi elección de carrera/especialidad	16,777	1	,944	91	17,775	,000
Integraré el servicio comunitario en mi futura carrera profesional	4,674	1	,476	91	9,826	,002
He desarrollado una buena relación con mi profesora debido en gran parte al trabajo en la comunidad	3,157	1	,489	91	6,463	,013
Durante esta experiencia, me he sentido más a gusto trabajando con personas diferentes a mi	10,317	1	,530	91	19,479	,000
El aprendizaje servicio me ha hecho ser más consciente de algunos de mis prejuicios	3,689	1	,768	89	4,807	,031
Participar en la comunidad me ha ayudado a mejorar mis habilidades de liderazgo	6,792	1	,818	91	8,301	,005

Eficacia del aprendizaje servicio en dimensiones académicas, personales y sociales clave, y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: una experiencia desde la titulación de Trabajo Social

ANOVA						
Ítems	Clúster		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
El trabajo que realicé en la comunidad mejoró mi habilidad de comunicar mis ideas en la vida real	12,085	1	,481	91	25,140	,000
Puedo ayudar de forma significativa a la comunidad	4,634	1	,240	91	19,273	,000

Fuente: Elaboración propia



Gráfico 9. Perfil diferencial del alumnado y análisis de conglomerados

Fuente: Elaboración propia

5.4.7.- Perfiles y estructura dimensional de las competencias generales, nota, nivel de satisfacción y actitudes

En esta sección se presenta los perfiles del alumnado en función de distintas variables en el momento posttest, además de si ha recibido clase o no en función de la metodología ApS y de su valoración. De este modo, se comparan tres grupos. El grupo con metodología ApS se ha separado en función del análisis cluster realizado anteriormente, con lo cual se dispone de dos grupos uno con una valoración alta y el otro con una valoración media de la experiencia con el ApS. El tercer grupo esta conformado por el grupo sin metodología ApS.

Posteriormente, se establece la estructura dimensional reducida a partir de las mismas variables (las competencias generales, la nota lograda en la prueba, el nivel de satisfacción, las cuatro dimensiones actitudinales, su visión de la repercusión en su vida profesional y en el autoaprendizaje), considerando la agrupación del alumnado en los tres grupos referidos.

5.4.7.1.- Perfiles del alumnado en las competencias generales, nota, nivel de satisfacción y actitudes

En este apartado se estudia el perfil multivariado de los estudiantes en las competencias generales, la nota lograda en la prueba, el nivel de satisfacción y las actitudes en función de su pertenencia al grupo de ApS alto, grupo ApS medio y el grupo control. Para tal propósito se ha realizado un Análisis Multivariante de la Varianza (MANOVA), en el cual las variables dependientes son las competencias generales medidas en el posttest (capacidad de análisis y síntesis, capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica, resolución de problemas, trabajo autónomo, comunicación escrita, capacidad crítica, comparación y análisis de datos, habilidades básicas de utilización de Internet, búsqueda documental y de fuentes de información), la nota de la prueba, el nivel de satisfacción y las actitudes (académica, responsabilidad cívica, fortalecimiento personal y carrera profesional). La variable independiente es el grupo de pertenencia (ApS alto, ApS medio y sin metodología ApS).

Se ha de apuntar que las medias en las variables analizadas, tras el MANOVA realizado, son diferentes entre los tres grupos, dado que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas (Lambda de Wilks= ,538; $F_{34,244}= 2,611$; $p= ,000$), con un tamaño del efecto del 26,7,1% (η^2 parcial = ,267) que es grande.

En relación con las **competencias generales** –ver gráfico 10 y tabla 50- se puede observar que el grupo con ApS alto presenta la media más alta en casi todas las competencias,

a excepción de *Habilidades básicas de utilización de Internet y Búsqueda documental y de fuentes de información* en que el valor medio que presenta es el menor. En estas dos competencias últimas el valor más alto lo presenta el grupo sin metodología ApS, que a su vez muestra un valor medio más bajo en el resto de competencias. En cuanto al grupo con ApS medio la media obtenida en las distintas competencias es ligeramente superior al grupo sin ApS o cercano al grupo con ApS alto, a excepción de las dos competencias citadas anteriormente en cuyo caso se encuentra con un valor medio entre los dos grupos anteriores.

A partir del ANOVA realizado, se observa que se presentan diferencias estadísticamente significativas en la competencia de *capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica* ($F_{2,140} = 2,140$; $p = ,007$), con un tamaño del efecto del 7,0% (η^2 parcial = ,070), que es medio. Además, a partir de las pruebas de comparaciones múltiples se puede apreciar que la diferencia se produce como consecuencia de las diferentes medias entre el grupo con ApS alto y el grupo sin metodología ApS.

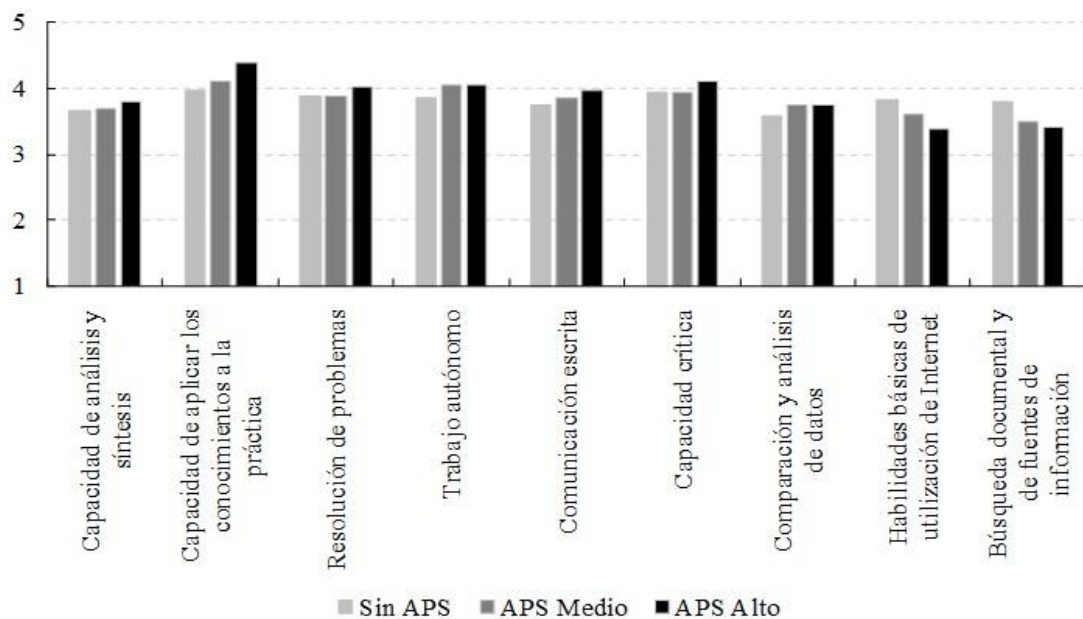


Gráfico 10.- Medias en la valoración sobre las competencias generales

Fuente: Elaboración propia

Respecto al **nivel de satisfacción general con la asignatura**, el grupo sin metodología ApS presenta el valor medio menor y el grupo con ApS alto el valor medio más alto, con lo cual se produce un incremento en la satisfacción general con la asignatura según se imparta y valore mejor con metodología ApS. Además, a partir del ANOVA realizado se han obtenido

diferencias estadísticamente significativas ($F_{2,140}= 13,113$; $p=,000$), con un tamaño del efecto del 16,0% (η^2 parcial = ,160), que es grande. Asimismo, a partir de las pruebas de comparaciones múltiples se puede apreciar que la diferencia se produce como consecuencia de diferentes medias entre el grupo con ApS alto y el grupo con ApS medio respecto del grupo sin metodología ApS.

En cuanto a las **actitudes** –ver gráfico 11 y tabla 51- el grupo con ApS alto muestra un valor medio superior en las cuatro actitudes, presentando un valor medio menor el grupo sin metodología ApS en las actitudes académica y responsabilidad civil. En las actitudes carrera profesional y fortalecimiento es el grupo con ApS medio el que presenta la media menor. A partir del ANOVA realizado se han obtenido diferencias estadísticamente significativas en la actitud responsabilidad civil ($F_{2,140}= 5,530$; $p=,005$), con un tamaño del efecto medio del 7,4% (η^2 parcial = ,074), y en la actitud carrera profesional ($F_{2,140}= 4,111$; $p=,018$), con un tamaño del efecto pequeño del 5,6% (η^2 parcial = ,056). En el caso de la actitud responsabilidad social, a partir de la pruebas de comparaciones múltiples, la diferencia se produce como consecuencia de la diferencia de medias entre el grupo sin metodología ApS y el grupo con ApS alto. En la actitud carrera profesional la diferencia es consecuencia de la diferencia de medias entre el grupo con ApS medio y el grupo con ApS alto.

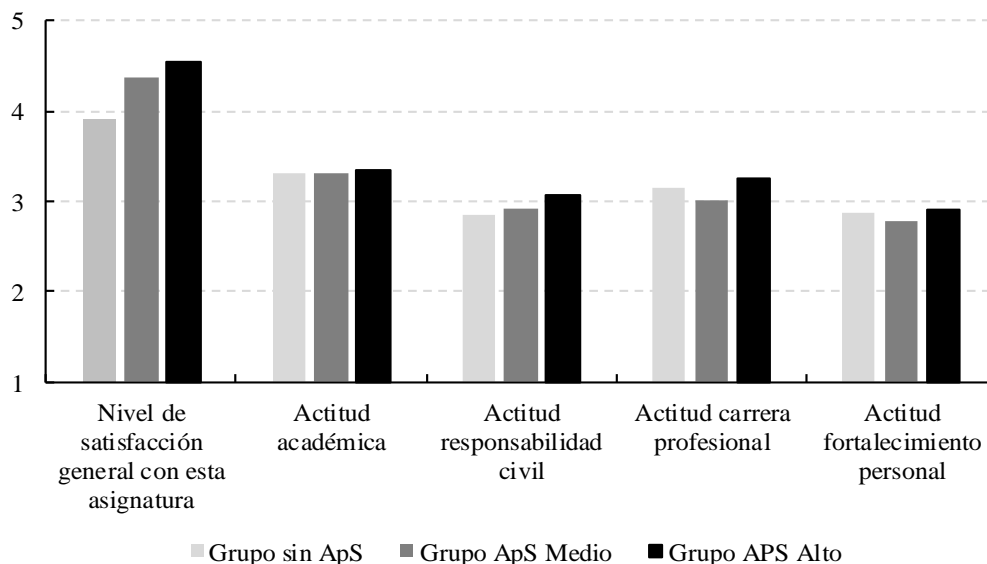


Gráfico 11.- Medias en la valoración sobre la satisfacción y las actitudes

Fuente: Elaboración propia

Respecto a la **nota en la prueba**, la media menor se corresponde al grupo sin metodología ApS, seguido de una media superior por parte del grupo con ApS medio y la media más alta la obtiene el grupo con ApS alto. El ANOVA realizado indica diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los tres grupos ($F_{2,140}= 9,343$; $p=,000$), con un tamaño del efecto medio del 11,9% (η^2 parcial = ,119). A partir de las pruebas de comparaciones múltiples, la diferencia se produce como consecuencia de la diferencia de medias entre el grupo sin metodología ApS y el grupo con ApS alto.

En relación con que los **conocimientos adquiridos en esta asignatura serán útiles en la vida profesional futura**, el valor medio más alto se corresponde con el grupo con ApS alto, seguido del grupo con ApS medio, y la media menor la obtiene el grupo sin metodología ApS. Tras el ANOVA realizado se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los tres grupos ($F_{2,140}= 5,900$; $p=,004$), con un tamaño del efecto medio del 7,8% (η^2 parcial = ,078). A partir de la pruebas de comparaciones múltiples, la diferencia se produce como consecuencia de la diferencia de medias entre el grupo sin metodología ApS y el grupo con ApS alto.

Respecto a si esta **asignatura ha contribuido a desarrollar estrategias de autoaprendizaje en los alumnos**, el valor medio más alto se corresponde con el grupo con ApS alto, seguido del grupo con ApS medio, y la media menor la obtiene el grupo sin metodología ApS. Tras el ANOVA realizado se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los tres grupos ($F_{2,140}= 12,571$; $p=,000$), con un tamaño del efecto grande del 15,3% (η^2 parcial = ,153). A partir de la pruebas de comparaciones múltiples, la diferencia se produce como consecuencia de la diferencia de medias entre el grupo con ApS alto y los otros dos grupos, ApS medio y sin metodología ApS.

Eficacia del aprendizaje servicio en dimensiones académicas, personales y sociales clave, y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: una experiencia desde la titulación de Trabajo Social

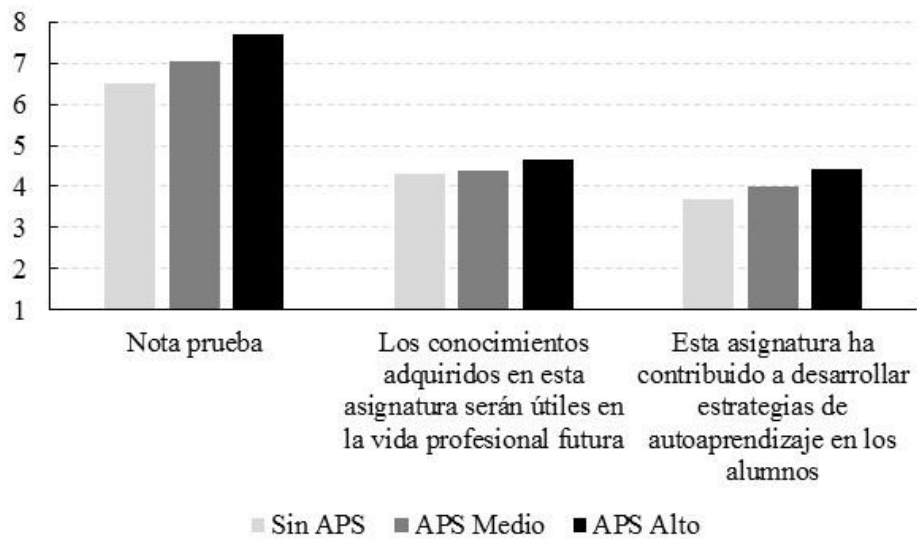


Gráfico 12.- Medias en la valoración sobre la nota, los conocimientos adquiridos para la vida profesional futura y las estrategias de autoaprendizaje

Fuente: Elaboración propia

Tabla 50.-Medias de competencias generales en los tres grupos y ANOVA

	Grupo	Media	Desviación estándar	Prueba de Levene		F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Comparaciones múltiples (Scheffé)
				F	Sig.				
Capacidad de análisis y síntesis	Grupo sin ApS	3,67	0,80	1,102	,335	,233	,793	,003	
	Grupo ApS Medio	3,70	0,62						
	Grupo APS Alto	3,79	0,68						
Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica	Grupo sin ApS	3,98	0,66	2,140	,122	5,156	,007	,070	SApS-ApSM: Sig= ,538
	Grupo ApS Medio	4,11	0,57						SApS-ApSA: Sig= ,007
	Grupo APS Alto	4,38	0,59						ApSM-ApSA: Sig= ,252
Resolución de problemas	Grupo sin ApS	3,89	0,72	2,059	,132	,341	,712	,005	
	Grupo ApS Medio	3,89	0,66						
	Grupo APS Alto	4,02	0,56						
Trabajo autónomo	Grupo sin ApS	3,87	0,95	2,136	,122	,513	,600	,007	
	Grupo ApS Medio	4,05	0,58						
	Grupo APS Alto	4,05	0,64						
Comunicación escrita	Grupo sin ApS	3,74	0,83	0,038	,963	,589	,556	,008	
	Grupo ApS Medio	3,86	0,71						
	Grupo APS Alto	3,96	0,81						
Capacidad crítica	Grupo sin ApS	3,94	0,79	0,130	,878	,648	,524	,009	
	Grupo ApS Medio	3,95	0,62						
	Grupo APS Alto	4,11	0,71						
Comparación y análisis de datos	Grupo sin ApS	3,57	0,82	,051	,950	,639	,529	,009	
	Grupo ApS Medio	3,75	0,77						
	Grupo APS Alto	3,75	0,79						
Habilidades básicas de utilización de Internet	Grupo sin ApS	3,83	1,04	1,367	,258	2,256	,109	,032	
	Grupo ApS Medio	3,60	1,04						
	Grupo APS Alto	3,38	1,20						
Búsqueda documental y de fuentes de información	Grupo sin ApS	3,79	0,92	2,765	,066	1,826	,165	,026	
	Grupo ApS Medio	3,49	1,10						
	Grupo APS Alto	3,41	1,17						

Eficacia del aprendizaje servicio en dimensiones académicas, personales y sociales clave, y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: una experiencia desde la titulación de Trabajo Social

Tabla 51.-Medias de satisfacción, actitudes nota de la prueba, conocimientos y aprendizaje en los tres grupos y ANOVA

	Grupo	Media	Desviación estándar	Prueba de Levene		F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Comparaciones múltiples (Scheffé)
				F	Sig.				
Nivel de satisfacción general con esta asignatura	Grupo sin ApS	3,92	0,76	0,522	,595	13,113	,000	,160	SApS-ApSM: Sig.= ,009
	Grupo ApS Medio	4,36	0,49						SApS-ApSA: ,000
	Grupo APS Alto	4,54	0,57						ApSM-ApSA: Sig= ,466
Actitud académica	Grupo sin ApS	3,30	0,35	1,021	,363	,420	,658	,006	
	Grupo ApS Medio	3,31	0,29						
	Grupo APS Alto	3,35	0,27						
Actitud responsabilidad civil	Grupo sin ApS	2,86	0,30	0,097	,907	5,530	,005	,074	SApS-ApSM: Sig.= ,644
	Grupo ApS Medio	2,93	0,31						SApS-ApSA: ,006
	Grupo APS Alto	3,06	0,33						ApSM-ApSA: Sig= ,163
Actitud carrera profesional	Grupo sin ApS	3,15	0,38	0,326	,722	4,111	,018	,056	SApS-ApSM: Sig.= ,267
	Grupo ApS Medio	3,02	0,36						SApS-ApSA: ,391
	Grupo APS Alto	3,25	0,37						ApSM-ApSA: Sig= ,019
Actitud fortalecimiento personal	Grupo sin ApS	2,87	0,26	0,516	,598	2,216	,113	,031	
	Grupo ApS Medio	2,78	0,28						
	Grupo APS Alto	2,91	0,31						
Nota de la prueba	Grupo sin ApS	6,52	1,54	2,439	,091	9,343	,000	,119	SApS-ApSM: Sig.= ,270
	Grupo ApS Medio	7,06	1,55						SApS-ApSA: Sig.= ,000
	Grupo APS Alto	7,70	1,22						ApSM-ApSA: Sig= ,125
Los conocimientos adquiridos en esta asignatura serán útiles en la vida profesional futura	Grupo sin ApS	4,31	0,76	6,166	,003	5,900	,004	,078	SApS-ApSM: Sig.= ,818
	Grupo ApS Medio	4,39	0,56						SApS-ApSA: Sig.= ,021
	Grupo APS Alto	4,64	0,48						ApSM-ApSA: Sig= ,090
Esta asignatura ha contribuido a desarrollar estrategias de autoaprendizaje en los alumnos	Grupo sin ApS	3,71	1,05	8,186	,000	12,571	,000	,153	SApS-ApSM: Sig.= ,292
	Grupo ApS Medio	4,00	0,71						SApS-ApSA: Sig.= ,000
	Grupo APS Alto	4,43	0,60						ApSM-ApSA: Sig= ,014

Nota: *Se ha utilizado la prueba de Welch, dado que no se presenta igualdad de varianzas. La prueba de comparaciones múltiples es Games-Howell

Fuente: Elaboración propia

5.4.7.2.- Estructura dimensional de las competencias generales, nota, nivel de satisfacción y actitudes

En este apartado se presenta la estructura dimensional con el propósito de obtener una visión conjunta de los efectos y relaciones existentes entre las competencias generales, la nota lograda en la prueba, el nivel de satisfacción, las actitudes, su visión de la repercusión en su vida profesional y en el autoaprendizaje. Además, se ha considerado dentro de la estructura la agrupación surgida a partir del análisis de conglomerados del grupo con metodología ApS – grupo con alta y media valoración- y el grupo sin metodología en ApS.

Para ello se ha utilizado el análisis de componentes principales para datos categóricos (CATPCA) con el objetivo de una reducción de la dimensionalidad, e integrar dentro de esta estructura los tres grupos.

En este análisis las variables utilizadas para la definición de la estructura que se han considerado son las competencias generales –capacidad de análisis y síntesis, capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica, resolución de problemas, trabajo autónomo, comunicación escrita, capacidad crítica, comparación y análisis de datos, habilidades básicas de utilización de Internet, búsqueda documental y de fuentes de información-, la nota lograda en la prueba, el nivel de satisfacción, las dimensiones actitudinales en el momento post-académica, responsabilidad civil, carrera profesional y fortalecimiento-, su visión de la repercusión en su vida profesional y el desarrollo de estrategias de autoaprendizaje. Asimismo, se ha añadido a esta estructura los tres grupos antes indicados –valoración alta del ApS, valoración media del ApS y el grupo sin metodología ApS-.

A partir de los resultados encontrados, se ha optado por un modelo tridimensional –ver tabla 52 y gráfico 13-, que explica el 51,6% de la varianza total del mismo. Además, el coeficiente α de Cronbach global (.941) sugiere que el modelo sugerido presenta un buen ajuste.

Tabla 52.- Resumen del modelo

Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza	
		Total (Autovalor)	Porcentaje
1	0,842	4,828	28,4%
2	0,617	2,385	14,0%
3	0,378	1,553	9,1%
Total	,941 ^a	8,766	51,6%

a. Se utiliza el total de alfa de Cronbach en el autovalor total.

Eficacia del aprendizaje servicio en dimensiones académicas, personales y sociales clave, y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: una experiencia desde la titulación de Trabajo Social

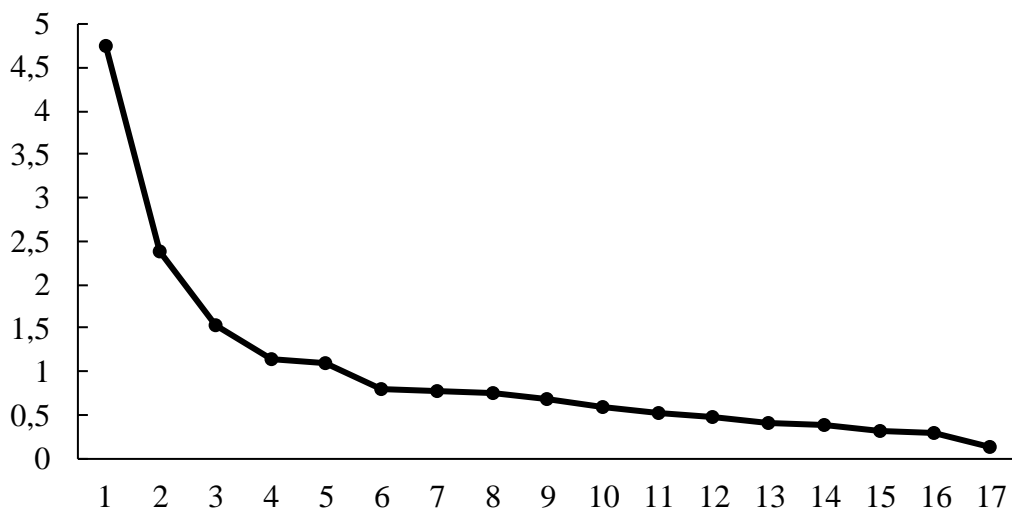


Gráfico 13.- Gráfico de sedimentación y autovalores
Fuente: Elaboración propia

Tabla 53.- Saturación de las variables en las tres dimensiones

VARIABLES DEL MODELO	Dimensión		
	1	2	3
Capacidad de análisis y síntesis.	,546	,392	-,075
Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica.	,636	-,334	-,235
Resolución de problemas.	,652	-,027	,061
Trabajo autónomo.	,682	,169	,208
Comunicación escrita.	,593	,273	,185
Capacidad crítica.	,694	,042	-,011
Comparación y análisis de datos.	,621	,347	-,115
Habilidades básicas de utilización de Internet.	,366	,743	,136
Búsqueda documental y de fuentes de información.	,482	,649	,130
Nivel de satisfacción general con esta asignatura	,579	-,229	-,391
Actitud académica	,397	-,523	-,100
Actitud responsabilidad civil	,348	-,330	,393
Actitud carrera profesional	,366	-,375	,632
Actitud fortalecimiento	,169	-,233	,504
Nota de la prueba	,083	-,245	,490
Los conocimientos adquiridos en esta asignatura serán útiles en la vida profesional futura	,623	-,382	-,273
Esta asignatura ha contribuido a desarrollar estrategias de autoaprendizaje en los alumnos	,694	-,289	-,276

Fuente: Elaboración propia

La primera dimensión es la que más contribuye a la explicación del modelo (28,4% de la varianza total del modelo), con un alto valor del coeficiente α de Cronbach (,842), constituyéndose en la dimensión principal. La segunda dimensión contribuye con menor porcentaje a la explicación del modelo (14% total del modelo), presentando un valor del coeficiente α de Cronbach aceptable (,617). La tercera dimensión es la que menos contribuye al modelo (9,1% de la varianza total del modelo), con un coeficiente α de Cronbach todavía aceptable (,378).

La primera dimensión, que es la que más contribuye a la explicación del modelo (55,1% de la varianza total explicada), se sitúan todas las variables que se analizan. Se pueden distinguir de mayor a menor contribución a la primera dimensión tres agrupaciones de variables. En el primer grupo de variables, se agrupan siete de las nueve competencias generales junto con el nivel de satisfacción con la asignatura, los conocimientos adquiridos serán útiles para la vida profesional futura y la asignatura ha contribuido a desarrollar estrategias de autoaprendizaje. Un segundo grupo lo constituyen las restantes dos competencias generales –habilidades básicas de utilización de Internet y búsqueda documental y de fuentes de información- junto con tres de las cuatro dimensiones actitudinales medidas en el momento post –académica, responsabilidad civil y carrera profesional-. Finalmente, en el último grupo de variables se agrupa la nota de la prueba final y la dimensión actitudinal fortalecimiento.

La segunda dimensión, que contribuye menos a la explicación del modelo (27,2% de la varianza total explicada), se puede ver una contraposición esencialmente entre las competencias de carácter más teórico con las competencias de carácter más práctico y las restantes variables consideradas en el análisis. De este modo, en el lado positivo de la dimensión se encuentran siete de las nueve competencias, con una separación entre las habilidades básicas de utilización de Internet y la búsqueda documental y fuentes de información de las restantes cinco competencias –capacidad de análisis y síntesis, trabajo autónomo, comunicación escrita, capacidad crítica, comparación y análisis de datos-. El segundo grupo de variables está integrado por dos competencias generales, como son la capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica y la resolución de problemas, junto a las cuatro dimensiones actitudinales, la nota en la prueba final, el nivel de satisfacción con la asignatura, los conocimientos adquiridos serán útiles para la vida profesional futura y la asignatura ha contribuido a desarrollar estrategias de autoaprendizaje.

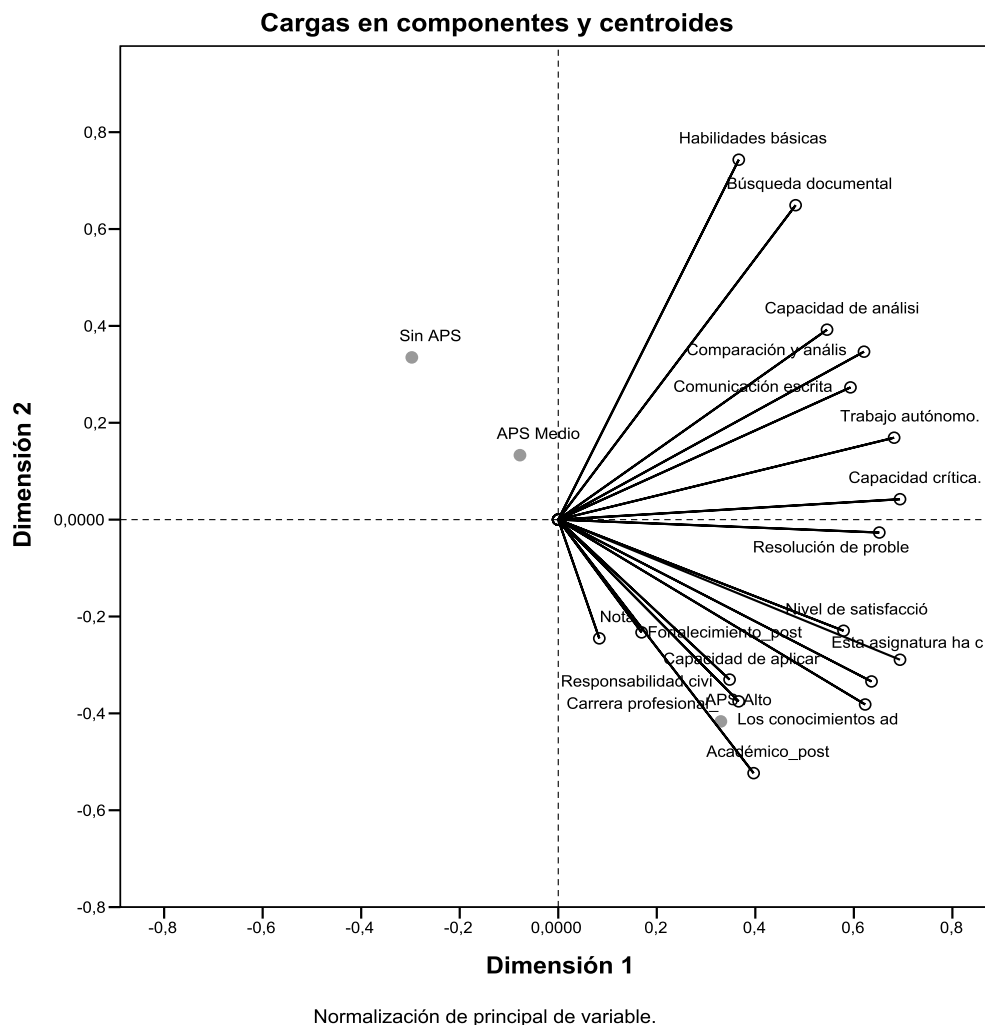
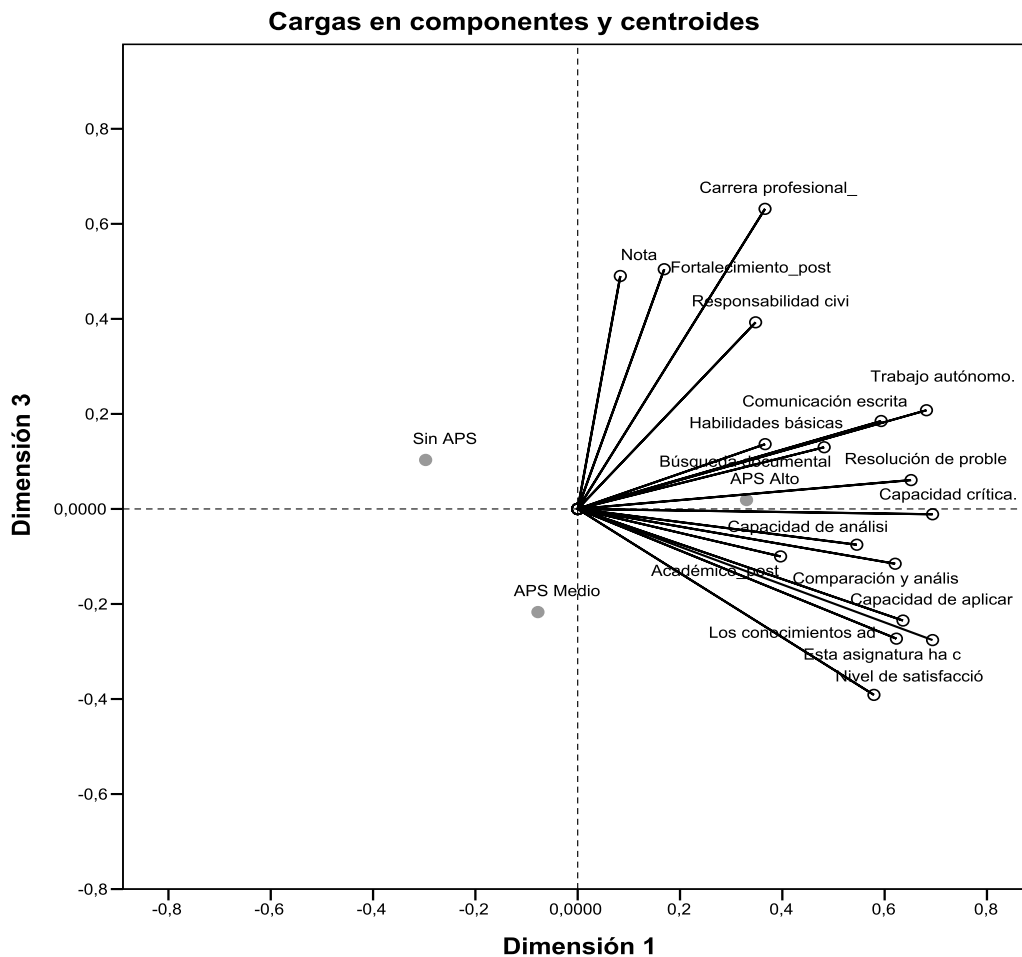


Gráfico 14.- Dimensiones y centroides en el análisis de componente categórico: dimensión 1 y dimensión 2.
Fuente: Elaboración propia

La tercera dimensión, que supone un matiz de las otras dos (17,7% de la varianza total explicada), separa en el lado positivo de la dimensión a cinco de las nueve competencias – resolución de problemas, trabajo autónomo, comunicación escrita, habilidades básicas de utilización de Internet y búsqueda documental y de fuentes de información-, junto con tres dimensiones actitudinales –responsabilidad civil, carrera profesional y fortalecimiento- y la nota de la prueba final. En el lado negativo de la función se encuentran las cuatro competencias generales restantes –capacidad de análisis y síntesis, capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica, capacidad crítica y comparación y análisis de datos-, junto con el nivel de satisfacción general con la asignatura, la dimensión actitudinal académica, los conocimientos adquiridos serán útiles para la vida profesional futura y la asignatura ha contribuido a desarrollar estrategias de autoaprendizaje.

Considerando las tres dimensiones se puede apreciar que existe una vinculación de las competencias generales capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica y la resolución de problemas con el nivel de satisfacción general con la asignatura, las cuatro dimensiones actitudinales –si bien la tercera dimensión separa la académica de las otras tres-, la nota de la prueba final, los conocimientos adquiridos serán útiles para la vida profesional futura y la asignatura ha contribuido a desarrollar estrategias de autoaprendizaje.

Por otra parte, se puede ver la relación entre las competencias generales de trabajo autónomo, comunicación escrita, habilidades básicas de utilización de Internet y búsqueda documental y de fuentes de información. Por último, se agrupan las competencias de capacidad de análisis y síntesis, capacidad crítica y comparación y análisis de datos.



Normalización de principal de variable.

Gráfico 15: Dimensiones y centroides en el análisis de componente categórico: dimensión 1 y dimensión 3.
Fuente: Elaboración propia

Por último, si se consideran las distintas variables analizadas junto con la variable grupo se puede apuntar que el grupo con metodología ApS con valoración alta se caracteriza por una mayor relación con todas las variables consideradas, pero sobretudo por mayor dominio de las competencias generales de la capacidad de aplicar conocimientos a la práctica y la resolución de problemas, junto con las cuatro dimensiones actitudinales –si bien fundamentalmente la académica-, la nota en la prueba final, los conocimientos adquiridos serán útiles para la vida profesional futura y la asignatura ha contribuido a desarrollar estrategias de autoaprendizaje.

El grupo con metodología ApS con valoración media se distingue por menor vinculación con las variables consideradas, pero esencialmente por un mayor dominio de las competencias generales de capacidad de análisis y síntesis, de capacidad crítica y de comparación y análisis de datos.

El grupo sin metodología ApS se caracteriza por la menor relación con todas las variables consideradas en el análisis, pero fundamentalmente por una mayor vinculación a las competencias generales de trabajo autónomo, comunicación escrita, habilidades básicas de utilización de Internet y búsqueda documental y de fuentes de información.

III. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

El faro que ha guiado el camino recorrido hasta aquí ha iluminado perseverantemente el objetivo prioritario de esta investigación: determinar el impacto de la metodología de aprendizaje servicio en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De todos los aspectos susceptibles de investigar en la implementación de dicha metodología, ha interesado específicamente centrarse en identificar la eficacia de la metodología de aprendizaje servicio en el estudiantado y, en concreto, su influencia en los ámbitos académico, responsabilidad civil, carrera profesional y fortalecimiento personal. De otro lado se ha considerado asimismo objetivo de esta investigación comprobar cómo incide el sistema de aprendizaje seguido en la asignatura con la valoración y el nivel de satisfacción del alumnado.

En general, los resultados apuntan que la metodología de aprendizaje servicio repercute de forma positiva tanto en las actitudes del alumnado, en la satisfacción y la valoración de la experiencia.

Por ello en este capítulo se presentan las conclusiones obtenidas del proceso de investigación realizado, destacando aquellos aspectos significativos que se han considerado de interés para los objetivos de referencia de esta investigación. Se ha estructurado en diez apartados. Siete se corresponden a discusión y conclusiones sobre los resultados, luego se presenta una reflexión final global, junto con las limitaciones de la investigación y la prospectiva de la misma.

6.1.- Actitudes generadas a partir de la metodología del Aprendizaje Servicio

Los resultados muestran que las actitudes en los ámbitos académico, responsabilidad civil, carrera profesional y fortalecimiento personal cambian a lo largo del proceso seguido con la metodología ApS. En conjunto, se aprecian diferencias en el ámbito responsabilidad civil en el postest, mientras que en los ámbitos académico y carrera profesional se produce una evolución positiva entre el pretest y el postest, como consecuencia de la implementación de la metodología del ApS. Estos resultados obtenidos concuerdan en parte con otros estudios

que han utilizado la misma escala (Holz & Pinnow, 2015; Jacobson et al., 2011; Moely et al., 2008; Pedersen et al., 2014).

6.1.1.-Ámbito Académico

Respecto al ámbito académico, las medias en las actitudes de ambos grupos con metodología ApS y con metodología No Aps han reflejado valores altos antes y después de haber cursado la asignatura donde se ha desarrollado la investigación. No obstante, en el postest no se han encontrado diferencias acentuadas entre ambos grupos, pero en cambio sí que se observa una evolución entre el pretest y el postest en los dos grupos. Ello es consecuencia de que el grupo con metodología ApS, aun iniciando la experiencia con un porcentaje más bajo en actitudes académicas que el grupo No ApS, finaliza el proceso de aprendizaje aumentando estas actitudes, incluso con un valor superior al grupo sin metodología ApS. En este último grupo sucede la inversa, pues si bien inicia la asignatura con mejores actitudes académicas al finalizar la asignatura obtiene una disminución de las mismas. De ahí, que la interacción entre grupo y momento haya resultado estadísticamente significativa, si bien con un tamaño del efecto pequeño.

Los resultados reflejados en esta investigación son coincidentes en parte con la investigación de Pedersen et al. (2014) en que entre el pretest y el postest en el grupo con ApS no hubo diferencias y en el grupo sin ApS sí, aunque en dicho estudio el grupo sin ApS muestra un incremento entre ambos momentos, que es contrario a los resultados hallados en esta investigación. Por su parte, Jacobson et al. (2011) sí que encontraron diferencias entre el pretest y el postest en la actitud académica, dado que muestra un incremento en la misma del pretest al postest, tal y como se ha producido en esta investigación aunque en el estudio que se presenta la diferencia no ha sido estadísticamente significativa. Moely et al. (2008) también encontraron un cambio entre el pretest y el postest, pero en aquellos grupos que mostraban una clara preferencia por el ApS, que en cierto caso Holz y Pinnow (2015) corroboran con los estudiantes que seleccionaria ApS dado que su media es mayor.

El que la metodología con ApS produzca una determinada actitud ante el aprendizaje, así como beneficios en otros ámbitos, algunos de ellos explorados en este trabajo, es una información que hay que seguir contrastando, pues los resultados no son concluyentes como

se ha podido observar. Desde nuestro punto de vista, esto último está en relación con los efectos sinérgicos que causa el ensamblaje de los elementos constitutivos del ApS⁶¹.

6.1.2.-Ámbito responsabilidad civil

Esta investigación ha evidenciado un valor medio-alto en ambos grupos en la actitud responsabilidad civil, en los momentos pretest y posttest. El grupo que ha realizado la docencia con metodología ApS presenta un valor superior en ambos momentos del proceso. La investigación también ha mostrado que ambos grupos después de realizar la docencia han obtenido valores más bajos, siendo más notoria esta diferencia en el grupo No ApS. Esto ha representado que en el posttest ambos grupos presenten diferencias estadísticamente significativas, con un tamaño del efecto pequeño. En cambio, en la evolución de ambos grupos en los dos momentos no existen diferencias estadísticamente significativas.

Si comparamos nuestros resultados con la investigación de Pedersen et al. (2014), en ésta última no se han hallado diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el posttest, así como tampoco en la interacción entre momento temporal y grupo ApS y grupo no ApS, como ha ocurrido en la investigación presente. Tampoco Jacobson et al. (2011) obtuvieron diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el posttest en su experiencia, así como Shane et al., (2010). En cambio, Moely et al. (2008) sí que encontraron un cambio en la responsabilidad cívica entre el pretest y el posttest, pero a diferencia del actual con mayor media en el posttest, si bien la preferencia por el ApS influía, como también encontraron Holz y Pinnow (2015), en que la media era más alta en el grupo con preferencia de selección ApS.

Los resultados expuestos apuntan a una cierta dificultad en la aparición de resultados en este ámbito, como en cierto modo sugieren Conway et al. (2009) que muestran que los resultados de ciudadanía producen un tamaño del efecto pequeño, como en esta investigación.

⁶¹ La esencia del APS: Realizar aprendizajes vinculados al currículum donde se desarrolla, y realizar acciones necesarias en el contexto comunitario

La pedagogía del AP: Colaborar a la participación, al compromiso social, a ser más conscientes, a la adquisición de hábitos para el trabajo, al empoderamiento personal y social.

El trabajo en red con la comunidad: Facilitar la interacción entre la institución escolar y la vida comunitaria

La finalidad del APS: Favorecer la participación y el compromiso social, empoderar a personas de segmentos considerados vulnerables, obtener mejores resultados académicos, Sentir satisfacción por el aprendizaje, mejorar hábitos y actitudes para la vida (De la Cerda, Graell, Martín, Muñoz y Puig (cit. en Puig et al., 2009, p. 30 - 31),

No obstante, otros trabajos y estudios consideran que esta metodología sí efectúa una aportación en la ciudadanía, responsabilidad ciudadana y compromiso con la sociedad. De esta forma, Cabrera et al (2007) y Puig et al. (2011) indican que las experiencias de ApS desarrollan competencias ciudadanas incidiendo en dos dimensiones esenciales de la condición de ciudadanía. Por una parte, desarrolla una conciencia viva de pertenencia a una comunidad, aprendiendo un conjunto de habilidades y actitudes para participar en ella. Por otra parte, facilita un compromiso de mejora, es decir las personas intervienen de verdad en la mejora de su comunidad

Además, diversas investigaciones resaltan el carácter positivo en este ámbito y en diferentes dimensiones. Martín del Pozo y Rascón (2015) sostienen que la docencia con ApS ha colaborado a que los jóvenes tomen conciencia de los problemas existentes en su comunidad, particularizando especialmente en la soledad de las personas mayores. Rodríguez Gallego y Ordóñez Sierra (2015) observaron que el alumnado que había desarrollado ApS había adquirido mayor conciencia de las desigualdades sociales. También Celio et al. (2011) han localizado efectos positivos en los jóvenes estadounidenses en un aumento del compromiso cívico, y Younnis et al. (1997) evidenciaron que después de utilizar la metodología ApS los jóvenes habían ejercido en mayor número su derecho a votar. Por su parte, Eyler et al. (2003) demostraron resultados favorables en la dimensión cívica respecto a reducción de estereotipos, comprensión racial y cultural, competencias ciudadanas, compromiso con el servicio solidario e implicación en actividades de servicio posteriores, que en cierto modo refrenda Yorio y Ye (2012) al afirmar que el alumnado que había realizado ApS mostraba valores altos en sensibilidad a la diversidad, percepción de determinados colectivos en riesgo de exclusión social, valores éticos y morales y comprensión de cómo ayudar e implicarse en la comunidad.

Sin embargo, también hay autores que cuestionan los beneficios de esta metodología en general y en estas dimensiones en particular argumentando una falta de certezas en sus beneficios (Moely et al 2002), resultados mínimos o inexistentes (Conway et al., 2009; Perry & Katula, 2001) o hallan resultados difíciles de atribuir al ApS (Reinders & Youniss, 2006). Otros autores declaran debilidad en la puesta en práctica de todo el proceso que hace que no se llegue a saber con certeza el cómo y el por qué el ApS produce los efectos señalados. Warren (2012) ya previno de una gran variedad de programas ApS muy diferentes entre sí, con maneras muy distintas de articularlos y de medirlos. Para algunos de los detractores del

ApS, Deeley (2016) sostiene que el ApS puede ser también contemplado como una herramienta subversiva que lleve al alumnado a un adoctrinamiento de las instituciones en las que se realiza el servicio. Esta afirmación puede ser contestada a partir de Dreuth y Dreuth-Fewell (2002), que contemplan al ApS como un proceso positivo que puede desembocar en la participación del alumnado en la vida pública.

6.1.3.-Ámbito fortalecimiento personal

Los datos de la investigación han mostrado un valor medio-alto en ambos grupos en la actitud de fortalecimiento personal, habiendo adquirido al final de la experiencia los grupos ApS y No ApS el mismo valor en esta dimensión. No obstante, se destacan algunos datos de interés que se pasan a comentar. El grupo con metodología No ApS obtuvo en el postest un valor más alto que en el pretest, mientras que el grupo ApS fue a la inversa, es decir obtuvo en el postest una disminución en este valor respecto al pretest. Aun así, los datos de la evolución del pretest y del postest en ambos grupos revelan que no hay diferencias estadísticamente significativas entre ellos.

Las investigaciones realizadas en este ámbito por Perderson et al. (2014) y Jacobson et al. (2011) no muestran que la metodología ApS haya producido cambios en el fortalecimiento personal. En el estudio de Pedersen et al. (2014) se produce una pequeña mejora en ambos grupos, pero sin ser estadísticamente significativa, mientras que en el de Jacobson et al. (2011) no se señala. En cambio Moely et al. (2008) sí que encontraron una diferencia en el fortalecimiento personal como consecuencia de la experiencia. En cambio, Holz y Pinnow (2015) en la preferencia por la selección de ApS no produjo diferencias estadísticamente significativas entre el grupo con ApS y el grupo sin ApS.

A la luz de estos resultados en este ámbito, la metodología ApS no demuestra que haya hecho una aportación en el fortalecimiento personal del alumnado. En este sentido al igual que hemos indicado en la dimensión que le precede, ello requiere reflexión docente y autoevaluación del proceso seguido, para valorar las posibilidades y las limitaciones de la metodología analizada. No obstante, aún no evidenciado esta investigación resultados favorables al grupo ApS en este ámbito, existen algunas de ellas, aportadas en este trabajo, que consideran que esta metodología sí efectúa una aportación en el fortalecimiento personal del alumnado.

Para valorar los elementos fundamentales que influyen en este ámbito es imperativo recordar uno de los aspectos fundamentales de la metodología ApS, como es la influencia que ejerce el hecho de trabajar en red con otros. El aprendizaje servicio proyecta una imagen de conjunto formada por una malla educativa de instituciones e interacciones (Puig et al., 2006). Cada experiencia educativa ApS tiene su propia red, de modo que hay tantas redes como experiencias. La relación que proyecta el ApS entre unas instituciones y otras, y entre unas y otras personas de la red, es una "relación dialógica" que tiene más en cuenta la capacidad argumentativa y de responsabilidad de las personas que interactúan, que no las posiciones que ocupan cada una de ellas.

Ello está en sintonía con el concepto de aprendizaje que maneja el ApS, pues no es únicamente el conocimiento académico el que se valora, ya que reconoce que "hay muchos saberes producidos fuera de la educación formal: saberes ancestrales y saberes populares que entran en diálogo con el conocimiento científico enriqueciéndolo" (Ministerio de Educación de la Nación en Buenos Aires, 2012, p. 14) y también los expertos no están sólo en la universidad sino también en la comunidad (Furco, 2014). A este respecto diversos autores como Blázquez y Martínez-Lozano (2015) detectan crecimiento en habilidades personales en su experiencia ApS y argumentan que "ha sido posible gracias a la intervención directa en la zona, trabajando en contacto directo con las personas que viven en el barrio" (p. 501)

Otro argumento explicativo acerca del impacto de la metodología ApS en este ámbito lo ofrecen algunos postulados de la "teoría del capital social", donde Putnam (1995) es uno de sus máximos representantes. La teoría indica que "las características de una organización social, tales como las leyes, las normas y la confianza, facilitan la coordinación y la cooperación para un beneficio mutuo" (p. 67). Asimismo, señala que las redes sociales son muy importantes en una organización social dado que poseen gran valor para quienes se hallen en ellas, y que "el desarrollo de una región está directamente asociado a la forma de organización social y relaciones cívicas que experimenta ese entorno" (Urteaga, 2013, p. 57). Putnam, introdujo la idea de que a través de la cooperación mutua como rasgo distintivo del ApS se pueden conseguir objetivos difícilmente alcanzables desde planteamientos individualistas (Alberdi y Pérez Armiño, 2000)

Teniendo en cuenta lo anterior, y a la vista de la mayoría de investigaciones analizadas, el encuentro con la realidad concreta de personas o circunstancias, en situación de vulnerabilidad y/ o dificultad, con escenarios distintos (en ocasiones muy distintos) al vivido

por el alumnado, estableciendo relaciones dialógicas entre los participantes, hace emerger la combinación de factores cognitivos y afectivos que pueden contribuir al crecimiento personal (Butin, 2005; Kirby, 2001; Melchior, 1999; Yorio & Ye, 2012). Este crecimiento se concreta en mejoras en las habilidades interpersonales y en la comprensión hacia los pensamientos y creencias de los demás (Billig, 2002; Blázquez & Martínez-Lozano, 2015; Eyler, Giles, Stenson & Gray, 2001; Yates & Jounis, 1996); en estar más abiertos a escuchar y aceptar cambios de comportamientos diferentes al propio (Melchior, 2000); en empatizar con personas con diversidad funcional (Arratia, 2016; Corbatón et al. 2015); y en un aumento de los comportamientos prosociales, muy útiles no sólo para la salud mental de la persona sino también para las relaciones sociales (Roche, 1995, 2010; Roche & Sol, 1998), destacando entre ellos la escucha profunda, la solidaridad, la empatía, la ayuda física y la ayuda verbal y el consuelo verbal (Lorenzo & Matallanes, 2013). Asimismo, algunas investigaciones (Lorenzo & Matallanes, 2013; Rodríguez Gallego, 2013) destacan también una sensación de bienestar subjetivo en el alumnado que realiza esta metodología. Estos resultados son coincidentes con evidencias disponibles en la literatura de las que son algunos indicadores: aumento de salud psicosocial, desarrollo de competencias emocionales y sociales y aumento de resistencia psicológica.

6.1.4.-Ámbito carrera profesional

Los resultados de esta investigación acerca de la carrera profesional en ambos grupos, con metodología Aps y No Aps, ha demostrado que los efectos del aprendizaje servicio en la carrera profesional otorgan un valor medio alto, tanto en el pretest como en el postest. Se destacan, no obstante, algunos datos que requieren interés. La evolución de ambos grupos es inversa, pues en el grupo con ApS se produce un ligero crecimiento del pretest al postest, mientras en el grupo sin metodología ApS es la opuesta. La interacción entre los grupos y el momento temporal es estadísticamente significativa, con un tamaño del efecto pequeño. Sin embargo, la evolución de ambos grupos por separado no lo es.

Jacobson et al. (2011) obtuvieron mayores puntuaciones en la carrera profesional en el postest que en el pretest, siendo estadísticamente significativa dicha diferencia entre ambos momentos. Pedersen et al. (2014) encontraron que la interacción de grupo y momento temporal era estadísticamente significativa, pero no en los grupos del pretest al postest, como

en la presente investigación. Sin embargo, Pedersen et al. (2014) hallaron que el grupo con metodología ApS disminuye del pretest al posttest, y el grupo sin metodología ApS es al revés. Esto último es opuesto a los resultados encontrados en esta investigación y más en concordancia con los encontrados por Jacobson et al. (2011). Moely et al. (2008) no encontraron diferencias significativas en relación con la carrera profesional, al igual de Holz y Pinnow (2015).

El hecho de hallar resultados favorables del grupo ApS en esta dimensión es un indicador, a nuestro entender, muy positivo para el "alumnado tipo" que cursa la enseñanza universitaria. Especialmente porque le aporta información sobre el futuro, que en general acostumbra a vivir con incerteza, dado el contexto económico y social actual y las consecuencias que de ello se derivan.

Del mismo modo el hecho de que el ApS aporte información acerca de la futura profesión para la que se está estudiando favorece el ofrecimiento de respuestas mejor contextualizadas. Por poner un ejemplo en relación al Trabajo Social, no puede dejar indiferente ni a la profesión ni a la formación cuando Ana Lima (2014), la Presidenta del Consejo de Trabajadores Sociales, manifiesta que "hoy ante los recortes en las políticas sociales se hace más necesario el emprendimiento y la innovación social para ofrecer soluciones que no tienen respuesta de otra forma" (p. 159). Por ello, favorecer la consciencia, los planes realistas, las cualidades necesarias para ejercer una profesión, es colaborar en pro de la integración del alumnado en la esfera social, apoyando también su empleabilidad. Como apuntan García Manjón y Pérez López (2008) la inserción profesional y el empleo ni son incompatibles ni son la misma cosa.

Aun así, en los efectos hallados en el ApS en la dimensión profesional se observa carencia de investigaciones, si bien diferentes autores en las investigaciones realizadas acerca del impacto del ApS hallaron resultados positivos en la dimensión analizada (Blieszner & Artale, 2001; Blázquez & Martínez-Lozano, 2015; Folgueiras & Martínez Vivot 2009; Francisco & Moliner, 2010; Marta & González-Aldea, 2012; Martínez et al., 2013).

Aunque en este trabajo no se ha medido la importancia de la ética en el trabajo, algunas investigaciones señalan en el ApS una aportación a estos valores en el trabajo (Butin, 2003; Melchior, 2000; Melchior & Orr, 1995; Shumer, 1998). Butin (2003) alude a la necesidad de actuar con honestidad, responsabilidad e integralidad. Asimismo, Martínez Martín (2008)

defiende que la formación ética y ciudadana del estudiantado universitario es un factor de calidad de la educación superior que se relaciona con tres dimensiones de formación en el contexto contemporáneo: la formación deontológica relativa al ejercicio de las diferentes profesiones, la formación ciudadana y cívica de sus estudiantes y la formación humana personal y social, que contribuya a la optimización ética y moral de las futuras y futuros titulados. Diversos autores (Maistry & Ramdhani, 2010; Melchior, 2000; Melchior & Orr, 1995; Poon, Chan & Zhou, 2011) manifiestan que el ApS influye en poder tener una mejor comprensión de la ética del trabajo, independientemente de los estudios donde se implemente, en alusión al mito que indica beneficios en estudios más cercanos al campo educativo y social.

No obstante, también algunas investigaciones, como las de Chapdelaine, Ruiz, Warchal y Wells (2005), plantean dificultad en hacer generalizaciones pues existe escasez de literatura sobre los desafíos éticos involucrados en esta tarea pedagógica, especialmente en los niveles superiores de la educación. También Rodríguez Gallego (2013) halló resultados discretos en conocer las opciones vocacionales de la titulación e ideas realistas del mundo del trabajo.

6.2.- El Aprendizaje Servicio en las competencias genéricas

En los resultados sobre la adquisición de competencias en ambos grupos, con y sin metodología ApS, el análisis de los datos ha comprobado que existen diferencias entre ambos grupos. En siete de las nueve (la capacidad de análisis y síntesis, la capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica, la resolución de problemas, el trabajo autónomo, la comunicación escrita, la capacidad crítica y la comparación y análisis de datos) el valor medio mayor corresponde al grupo que ha cursado la asignatura con ApS, encontrando una diferencia estadísticamente significativa con un tamaño de efecto pequeño en la "capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica". Por otro lado, las dos competencias –las habilidades básicas de utilización de Internet y la búsqueda documental de fuentes de información- en las que el grupo de metodología no ApS obtiene un valor mayor son estadísticamente significativas y con un tamaño del efecto pequeño.

El hecho de que la docencia con metodología ApS haya evidenciado en este trabajo resultados favorables en la adquisición de algunas competencias es una información reveladora para esta investigación, pues el lenguaje de las competencias es una de las

novedades del sistema de enseñanza superior que constituye el espacio educativo europeo universitario. También lo es, y sugiere reflexión, el hecho de que las competencias que han obtenido diferencias estadísticamente significativas, una esté relacionada con la capacidad de aplicación de los conocimientos a la práctica, en el grupo ApS, es decir conectada con la parte instrumental y práctica de la formación, y las otras dos, en el grupo No ApS, con una parte instrumental más teórica.

En el desarrollo de las competencias, cuyas directrices han marcado en parte los diferentes trabajos del Proyecto Tunning, se ha volcado en gran medida el discurso del EEES. Interesa implementar un aprendizaje adecuado a un nuevo contexto europeo donde se aprendan competencias genéricas y específicas. En este sentido la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, en 1998, ya subrayó algunas directrices necesarias para la enseñanza presente y futura de la educación superior focalizándolas en que había que proporcionar al alumnado diversas competencias. Todo ello requiere desarrollar competencias múltiples, unas asociadas a la profesionalidad específica para poder integrarse con competencia en el lugar de trabajo, y otras genéricas que permitan integrarse como ciudadano en los diferentes ámbitos sociales y contribuir a su mejora. No obstante, esta finalidad no está exenta de intereses diversos dependiendo del posicionamiento de las diferentes instancias del proceso, como son el alumnado, el profesorado, la institución universitaria, las organizaciones educativas internacionales, el mercado, las empresas y la sociedad.

Esta orientación demanda adecuación en el plan de estudios y en el proceso de enseñanza (García-Manjón, 2009; Izquierdo & González, 1994; Molero, 2000; Parra, 2003; Torre, 2000). Consecuentemente aboca a una formación amplia más allá del aprendizaje cognitivo. Como indica Cano (2008), en el diseño por competencias tienen cabida inteligencias no estrictamente cognitivas, como son algunas propias de la inteligencia emocional, como el autocontrol, la empatía, la perseverancia y la automotivación. Esta idea sustentada por Cano (2008), permite relacionarla con la teoría de las capacidades humanas desarrollada por Nussbaum (2012). En este sentido el ApS, a partir de los diferentes contextos y experiencias, puede ser un facilitador de capacidades y colaborar al florecimiento (en palabras de Nussbaum) y/o al desarrollo de cada persona para su desarrollo pleno y feliz.

Este razonamiento suscita una cierta polémica porque pone en cuestión la formación que debe proporcionar la Universidad, en el sentido de si debe tener entre sus atribuciones también la formación en valores y cualidades morales. Los que la defienden advierten que

determinadas cualidades de la personalidad profesional como son la responsabilidad, la solidaridad o el sentido de la justicia son valores necesarios para el nexo del alumnado con su profesión (González Maura, 1999; Isla, 2000; Martínez Martín, Buxarrais & Esteban, 2002; Tey, Torguet & Sancho, 2004; Villa & Poblete, 2007). Profundizando en este razonamiento, la disciplina donde se ubica esta investigación, el Trabajo Social, demanda mejoras en la formación académica para poder prevenir y superar los retos propios de la disciplina: la injusticia social, las desigualdades y las discriminaciones, promoviendo la capacitación de las personas para que sean libres de realizar elecciones sobre su vida (Pastor y Martínez Román, 2014). En este sentido la ANECA en el Libro Blanco (2004) ha puesto de manifiesto, a partir de entrevistas a responsables de instituciones y entidades empleadoras de trabajadores sociales, los puntos débiles, los fuertes y las propuestas de mejora de los trabajadores sociales. Si bien se destacan especialmente como puntos fuertes la formación polivalente, las metodologías de intervención y la formación en técnicas y habilidades profesionales, éstas se tornan en puntos débiles en cuanto a su aplicación. Los resultados indican debilidad en análisis de la realidad, habilidades personales y profesionales, disociación teórico-práctica, manejo de técnicas y escasa formación práctica. Por ello, entre los indicadores con mayores porcentajes para la mejora están aumentar las prácticas y la formación de campo y el contacto con la realidad. Vazquez Aguado (2005) subrayaba que la finalidad del trabajo social se encuentra en los procedimientos de intervención sobre la realidad, y ello exige madurez personal.

Es en este contexto donde encaja, a nuestro entender, la perspectiva del aprendizaje servicio. La interconexión del aprendizaje y el servicio permite cumplir un doble objetivo: asimilar los principales conceptos de la disciplina de forma significativa, a la vez que se presta un servicio necesario a la comunidad. Todo ello colabora a emerger en los participantes en el proceso la comprensión de los fenómenos sociales, el sentido crítico, la solidaridad, la responsabilidad y el compromiso social (Raya, 2012).

En relación a qué competencias son las que tienen mayor presencia en el ApS, Rivera García et al. (2015) y Blázquez et al. (2015) indican que son las instrumentales las que afloran en una proporción mayor. Este dato concuerda en buena parte con los resultados de la investigación realizada en este trabajo, y especialmente con las investigaciones de la mayoría de autores citados (Aramburuzabala et al., 2015a; Armisen, 2015; Caire, 2015; Corbatón et al., 2015; Eyler & Giles, 1999; Fuertes et al., Furco, 2012; 2015; Martínez Vivot & Folgueiras

2015a; Paolicchi, 2015;) cuando indican que las competencias instrumentales emergen con fuerza en una docencia con metodología ApS, aunque no sólo ellas ya que también las competencias genéricas personales obtienen puntuaciones altas en saber trabajar en equipo y comunicarse y las genéricas sistémicas en capacidad crítica, en responsabilidad y en seguridad, como muestra la mayoría de autores referenciados en las investigaciones (Rivera García et al., 2015).

Los resultados de esta investigación han evidenciado con claridad que las competencias instrumentales, y entre ellas las relacionadas con aspectos más prácticos, obtienen mayor beneficio en la metodología ApS. También las investigaciones han avalado el beneficio de la metodología ApS para las competencias instrumentales y para algunas competencias personales y sistémicas concretas.

Respecto a las competencias cabe señalar, asimismo, dos aspectos finales que ni son los más importantes, ni sabemos si tienen o no alcance, pero nos sugiere material de reflexión sobre su indefinición. Por una parte, se han encontrado tipologías de competencias, no tipificadas en la serie del proyecto Tunning, que más bien obedecen a objetivos propios de las investigaciones que dificultan realizar comparaciones y hacer generalizaciones, como son: capacidad de indagar y analizar la realidad empresarial, capacidad técnica, conocimientos básicos de la formación, herramientas para mejorar las reuniones, saber elaborar y redactar actas, etc. Otra dificultad se encuentra en que hay competencias que están tipificadas con diferentes criterios, entre ellas trabajar en equipo cuya clasificación está indistintamente en competencias instrumentales o en personales e interpersonales, o también la capacidad crítica que puede estar tipificada en personales y sistémicas.

6.3.- El Aprendizaje Servicio en el rendimiento académico del alumnado

De otro lado, un dato relevante en el ámbito académico, ligado al rendimiento, es la nota académica o nota media en la asignatura. Esta investigación ha demostrado que la nota media en la prueba final obtenida en la asignatura por parte de los dos grupos, con o sin metodología ApS, se sitúa en un valor medio-alto de la escala. No obstante, el grupo con metodología ApS ha obtenido un valor superior que el alumnado que no ha seguido la metodología investigada. Esta diferencia encontrada es estadísticamente significativa, con un tamaño de efecto mediano.

Este dato corrobora las evidencias de investigaciones acerca del ApS y su incidencia en la docencia al constatar efectos positivos en la nota del alumnado que ha cursado la docencia con metodología ApS (Celio et al., 2011; Conway et al., 2009). Frente a esto, es de interés señalar asimismo que esta información no es unánime en la comunidad científica, porque según sugiere Furco (2014) en unos casos el ApS aumenta la nota y en otros no.

El que la metodología ApS aumente la nota obtenida en la docencia puede estar relacionada, a nuestro entender, por diversos aspectos asociados al rendimiento y que pueden explicar estos resultados: un aprendizaje significativo (Celio et al., 2011; Marta & González Aldea, 2012; Strage, 2000), resultados cognitivos (Coles, 2005; Eyler et al., 2001; Novak et al., 2007; Strage, 2000), una mayor comprensión en la materia de estudio (Eyler & Giles, 1999; Furco, 2012; Prentice & Robinson, 2010), mejor comprensión de los conceptos (Blieszner & Artale, 2001; Casile et al., 2011), mejoras en variables de aprendizaje y académicas en general (Astin et al., 2000; Astin & Sax, 1998; Eyler et al., 2001; Scales, Roehlkepartain, Neal, Kielsmeier & Benson, 2006).

De otro lado, como se ha apuntado, frente a los resultados favorables para la metodología ApS, hay autores como Conway et al. (2009) y Kendrick (1996) que muestran impacto moderado en la nota del alumnado. Por el contrario, otros obtienen resultados inexistentes o confusos, como Novak et al. (2007) y Billig (2002) que evidenciaron que según como se realizaba el planteamiento de análisis en la medición de los datos en algunos casos el ApS mejoraba la nota promedio y en otros no. También estos autores expresan la dificultad de poder evaluar los datos cognitivos, porque la mayor parte de la literatura proporciona información sobre métodos de estructuración del programa desarrollado o reflexiones anecdóticas de autores o de estudiantes sobre el valor de la experiencia.

Igualmente, un dato relevante acerca del porqué el estudiantado que realiza la docencia con esta metodología puede alcanzar una mejor nota lo proporcionan los trabajos de Simonet (2008) y Furco (2012), sobre la influencia que pueden tener los factores mediadores en el rendimiento (las relaciones con el profesorado, una mayor participación en las actividades, una mayor satisfacción en el ambiente del Campus y el aprendizaje activo del alumno, la autoestima, el empoderamiento, la conducta prosocial, la motivación y el compromiso). En este sentido, es de interés averiguar si el ApS en sí mismo tiene una influencia en estos factores, y por ello se incrementa la nota del alumnado, o si por el contrario la nota aumenta independientemente de los factores mediadores, y en su caso interesa averiguar cuáles son las

circunstancias que los hacen emerger o florecer, en palabras de Nussbaum (2012). Estos interrogantes apuntan a la necesidad de profundizar en el planteamiento que señalan los autores referenciados acerca de la influencia en el ApS de los factores mediadores para mejorar la nota del alumnado.

Asimismo, otro aspecto ligado al rendimiento se abre paso en las investigaciones. Interesa conocer las causas de las deserciones y abandonos en los estudios de un número importante de estudiantes que no llegan a completar el ciclo académico iniciado. Algunas investigaciones en torno a la permanencia en los estudios iniciados del estudiantado que ha realizado proyectos de ApS apuntan resultados favorables a través de esta metodología, mostrando más posibilidades de llegar al final de los mismos y reduciendo, en algunos casos, la tasa de abandono de los estudios en la universidad (Gallini & Moely, 2003; Leimer et al., 2009; Lockeman & Pelco, 2013; Smink & Reimer, 2005). Esta circunstancia aun requiriendo de investigaciones que lo corroboren, nos permite hacer algunas proposiciones: una mejor nota puede colaborar a una mayor satisfacción y se puede inferir que ello pueda tener incidencia en la permanencia del estudiantado en los estudios iniciados; o también un mayor nivel de satisfacción puede contribuir a una mejor nota académica y todo ello puede tener incidencia en la permanencia o también todo el proceso en si produce resultados favorables en la nota en la satisfacción y en la permanencia en los estudios.

Otra cuestión referida a la nota obtenida es estudiar cómo actúan los factores mediadores de los que hablaban Simonet (2008) y Furco (2012) en todo ello ¿aparecen antes o después de la nota?, ¿cuál es su influencia en todo el proceso?

6.4.- La satisfacción de alumnado con el Aprendizaje Servicio.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, a la satisfacción del alumnado se le está otorgando gran relevancia en las instituciones universitarias. Por ello, y por su importancia en la enseñanza, se ha determinado como uno de los objetivos de esta investigación conocer qué nivel de satisfacción tiene el alumnado respecto a la formación recibida con la metodología analizada, así como poder determinar cuáles han sido los indicadores que han producido mayores y/o menores índices de satisfacción. Los resultados reflejan el nivel de satisfacción del alumnado, así como algunos puntos fuertes y débiles de la implementación del proceso seguido con la metodología objeto de estudio.

La satisfacción del alumnado por la docencia recibida se debe a factores diversos que están continuamente sujetos a análisis para ver su incidencia en la satisfacción. Las perspectivas actuales para comprender y explicar el proceso de "aprendizaje satisfactorio" están integrando en mayor o menor medida la vertiente cognitiva y la motivacional. Se parte de que para aprender es necesario que el estudiante sea cognitivamente capaz de enfrentarse a las tareas de aprendizaje y que se encuentre motivado (Cabrera & Galán, 2002). Es así que el término satisfacción se suele relacionar con el rendimiento académico y el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fernández, J.E. et al., 2007); y también el rendimiento y la satisfacción con el autoconcepto positivo, las creencias que sostiene el alumnado sobre su capacidad, las metas que persigue, su autoeficacia y las expectativas positivas que tenga sobre la universidad (Bandura, 1977; Covington, 1984; Dweck, 1986; Weiner, 1985).

La investigación ha reflejado con claridad que el alumnado que ha desarrollado la asignatura con ApS ha sentido mayor satisfacción general por la asignatura, con una media estadísticamente significativa superior al grupo No ApS y con un tamaño del efecto grande. En el mismo sentido, ha manifestado su interés por la asignatura con mayor media por parte del grupo con metodología ApS, y con un tamaño del efecto también grande. Estos resultados se aprecian como muy significativos para la investigación porque, aun no aportando información precisa respecto al aspecto concreto donde siente satisfacción, a partir de este indicador se expresa un sentimiento general favorable al proceso de enseñanza-aprendizaje seguido. De la misma manera, nos estimula nuevamente a reflexionar acerca de la influencia que pueden tener los factores mediadores en el proceso de la enseñanza-aprendizaje con ApS.

De la misma manera la dimensión "*dedicación a la asignatura*," la media refleja un valor medio-alto en ambos grupos. No obstante, aun siendo similar el tiempo que percibe el alumnado que dedica a la asignatura en ambos grupos, el alumnado del grupo ApS indica que destina algo más de tiempo a la misma que a las otras asignaturas del curso. Este resultado es una crítica al ApS, y es coincidente con la opinión del profesorado y del alumnado. Este último por considerar que requiere un tiempo extra que podrían dedicar a otras actividades y tareas exclusivamente académicas (Astin & Sax, 1998), y el profesorado porque "genera más trabajo que un modelo más tradicional, pues requiere más coordinación entre más agentes y más complejidad en las situaciones de actuación, junto con más preparación por parte de los participantes" (Manzano 2012, p.2). Por otra parte, Manzano (2012) apostilla que "no obstante, tenemos la propiedad de nuestro tiempo. Si el diseño y aplicación del ApS es un

placer, trabajar con este modelo implica entonces un aumento de tiempo requerido, pero tiempo placentero. Tal vez no sea una mala elección" (p. 2). En el mismo sentido es coincidente el alumnado ya que aún expresando que ha dedicado más tiempo a esta asignatura que a las otras del curso, el grupo ApS respecto al No ApS, también ha señalado que siente mayor satisfacción general por la formación recibida y esto evidencia interés por la asignatura, como así ha reflejado también la investigación.

6.4.1. Nivel de satisfacción con la metodología del Aprendizaje Servicio

Para conocer el nivel de satisfacción de la asignatura en cuanto a la metodología seguida en los dos grupos ApS y No ApS, se han analizado las dimensiones investigadas cuyos ítems se han clasificado en función del tamaño del efecto (ver cuadro 9).

Los resultados de la investigación reflejan resultados múltiples, pero favorables en todos los ítems al grupo ApS. En este sentido es muy destacable el que haya obtenido una media estadísticamente significativa, con un tamaño de efecto grande, favorable al grupo ApS. la cuestión "*esta asignatura ha contribuido a desarrollar estrategias de autoaprendizaje en los alumnos.*" Este resultado refleja un beneficio personal, a nuestro entender, muy significativo para el alumnado que ha implementado la docencia con ApS, relacionado con algunos beneficios que han evidenciado la metodología con ApS, como son la consciencia en capacidad de autonomía, el sentido de la responsabilidad, la capacidad de afrontar retos con capacidad crítica y la autocrítica (Armisen, 2015; Blieszner & Artale, 2001; Núñez & Cerrillo, 2015; Rivera García et al., 2015)

Otro aspecto destacado son las cuestiones que han reflejado una media estadísticamente significativa favorable al grupo ApS con un tamaño de efecto mediano y las que siendo asimismo significativas han mostrado un tamaño de efecto pequeño. Reflejan todas ellas que el programa, la materia, los objetivos y la metodología docente es adecuada, clara, se ha cumplido adecuadamente, también que el profesor domina la materia, resuelve dudas y sigue un sistema de evaluación adecuado.

En el mismo sentido también los resultados referidos al material didáctico, a la coordinación de las materias y a la adecuación del esfuerzo dedicado a la asignatura con las calificaciones obtenidas en la asignatura han sido favorables al grupo ApS, aunque en este caso las medias no han sido estadísticamente significativas.

Dimensiones con medias estadísticamente significativas favorables al grupo ApS con un tamaño de efecto grande

- *"Esta asignatura ha contribuido a desarrollar estrategias de autoaprendizaje en los alumnos"*

Dimensiones con medias estadísticamente significativas favorables al grupo ApS con un tamaño de efecto medio

- *"El programa docente de la asignatura se ha cumplido adecuadamente."*
- *"El programa docente facilita una información adecuada sobre la materia"*
- *"La materia de esta asignatura resulta clara"*
- *"Los objetivos o metas propuestos para esta asignatura están claros"*
- *"La metodología docente seguida en la asignatura resulta adecuada"*
- *"Los conocimientos adquiridos en esta asignatura será útiles en la vida profesional futura"*

Dimensiones con medias estadísticamente significativas favorables al grupo ApS con un tamaño de efecto pequeño

- *"El profesor domina la materia"*
- *"Las dudas y preguntas sobre aspectos de la asignatura han sido atendidas adecuadamente por el profesor"*
- *"El sistema de evaluación seguido en esta asignatura es adecuado"*

Dimensiones con medias no significativas estadísticamente favorables al grupo ApS

- *"Los materiales didácticos propuestos son adecuados para la comprensión de las materias"*
- *"La coordinación del profesorado de los distintos grupos y/o actividades teóricas y prácticas garantiza la concordancia del desarrollo del programa con los objetivos de formación"*
- *"En esta asignatura se utilizan de forma adecuada los contenidos de otras materias que están cursando o ya cursadas"*
- *"Los conocimientos adquiridos en esta asignatura son realistas y prácticos para la formación"*
- *"El profesor se comunica de una forma clara y fácil de entender"*
- *"Las calificaciones dadas en la asignatura reflejan adecuadamente el nivel del conocimiento"*
- *"La calificación obtenida en la asignatura refleja adecuadamente el esfuerzo que se ha realizado"*

Cuadro 9: Nivel de satisfacción de la metodología ApS en las dimensiones investigadas

Fuente: Elaboración propia

6.4.2.- Nivel de satisfacción con las competencias

Para conocer el nivel de satisfacción de la asignatura en cuanto a la valoración de las competencias diseñadas en el sistema de aprendizaje, al igual que en el apartado precedente, se han analizado diferentes dimensiones que se han organizado para su comprensión según el tamaño del efecto (ver cuadro 10).

Dimensiones con medias estadísticamente significativas favorables al grupo ApS con un tamaño de efecto pequeño

- *"Las actividades que se plantean en la asignatura son adecuados para el desarrollo de las competencias"*
- *"La combinación de diferentes tipos de actividades es positiva para el aprendizaje basado en competencias"*

Dimensiones con medias no significativas estadísticamente favorables al grupo ApS

- *"Para cursar esta materia ya dispongo de los conocimientos, habilidades o competencias cubiertas en otras asignaturas"*
- *"Se puede identificar correctamente en cada actividad la competencia que se pretende desarrollar"*
- *"El sistema de aprendizaje por competencias fomenta el uso de recursos didácticos y fuente de información"*
- *"El sistema de competencias favorece el aprendizaje personal del estudiante"*

Dimensiones con medias no significativas estadísticamente favorables al grupo NoApS

- *"El sistema de aprendizaje basado en competencias me será útil en mi futura vida profesional"*

Cuadro 10: Nivel de satisfacción de las competencias en las dimensiones investigadas

Fuente: elaboración propia

La valoración de las competencias diseñadas para implementar la asignatura ha sido evaluada por ambos grupos con medias similares. La mayoría de ellas no evidencian diferencias estadísticas significativamente hacia uno u otro grupo, aunque todas ellas muestran medias más altas en el grupo ApS, a excepción de una más favorable al grupo No ApS. Todo ello lleva a concluir que el alumnado de ambos grupos ha valorado favorablemente la asignatura en cuanto a las competencias diseñadas para impartir la docencia.

La planificación por competencias, como se argumenta en este trabajo, implica relacionar el conocimiento, junto con las destrezas y cualidades personales, con el contexto, y ponerlo en acción frente a una determinada tarea. En este sentido se puede señalar que la competencia no es perceptible si no se confronta con el ejercicio real. Por ello, la metodología ApS, al igual que otras metodologías experienciales utilizadas habitualmente en todos los grupos de la asignatura donde se realiza la investigación, proporcionan un escenario adecuado para el aprendizaje de competencias.

6.4.3.-Valoración del tipo de actividades

Para conocer el nivel de satisfacción en cuanto a la valoración sobre los tipos de actividades que se han utilizado en la asignatura, al igual que en los apartados anteriores, se han analizado diferentes dimensiones que se han organizado según el tamaño del efecto (ver cuadro 11).

Dimensiones con medias estadísticamente significativas favorables al grupo ApS con un tamaño de efecto medio

- *"Redacción de Informes"(trabajos personales y grupales)*

Dimensiones con medias estadísticamente significativas favorables al grupo ApS con un tamaño de efecto pequeño

- *"Casos prácticos"*

Dimensiones con medias no significativas estadísticamente favorables al grupo ApS

- *"Autoevaluaciones"*
- *"Evaluaciones (Exámenes y pruebas)"*
- *"Exposiciones en clase"*
- *"Elaboración de esquemas y cuadros comparativos"*
- *"Entrega de tareas sobre contenidos de la asignatura (personales o grupales)"*

Dimensiones con medias no significativas estadísticamente favorables al grupo NoApS

- *"Búsqueda de información en Internet"*
- *"Uso de normativa"(Código deontológico)"*

Cuadro 11. Nivel de satisfacción de la tipología de actividades ApS en las dimensiones investigadas.

Fuente. elaboración propia

Las valoraciones que ha realizado el alumnado indican que de las diez actividades a valorar en la docencia de la asignatura en ocho de ellas han sido la media más alta en el grupo ApS y dos de ellas en el grupo No ApS. Las dos que presentan diferencias estadísticamente significativas en las medias son la redacción de informes (trabajos personales y grupales) y los casos prácticos, que se encuentran más vinculadas con la parte formativa más práctica de la asignatura, como se ha encontrado de forma semejante en las competencias generales. No obstante, se ha de destacar que en ambos grupos se aprecia positivamente las actividades desarrolladas en la asignatura, así como la combinación de diferentes tipos de ellas.

6.5.-Valoración de la experiencia del alumnado que ha cursado la asignatura con metodología de Aprendizaje Servicio.

Con el propósito de contribuir a la comprensión del impacto que ha producido en el alumnado la implementación de la docencia con la metodología de aprendizaje servicio se ha considerado de interés conocer la valoración de la experiencia, únicamente del alumnado que ha cursado la asignatura con esta metodología en el momento temporal post.

Respecto a la valoración general acerca de la experiencia del aprendizaje servicio, el alumnado ha manifestado una valoración favorable de la experiencia de aprendizaje servicio, sintiéndose más responsable del propio aprendizaje, haciéndole entender mejor el material educativo. Asimismo, la experiencia le ha hecho ser más consciente de las funciones que realizan otros profesionales distintos a la titulación donde realiza sus estudios y que no siente que hubiera aprendido más estando más tiempo en el aula que en la comunidad.

En cuanto a la valoración sobre su implicación en la comunidad, el alumnado que ha realizado la asignatura con ApS ha realizado una valoración muy positiva de la utilización del espacio comunitario para la enseñanza de la materia de estudio, así como considera que esta experiencia le ha mostrado cómo puede involucrarse más en la comunidad. Como se ha apuntado a lo largo del trabajo el hecho de utilizar los conocimientos de la materia para participar en una situación social vulnerable para mejorarla, proporciona autenticidad al proceso educativo que redundará, en mayor o menor medida, en la adquisición de competencias múltiples, como así han probado algunas dimensiones de este trabajo.

Si consideramos la valoración del aprendizaje servicio en el futuro desarrollo profesional, el alumnado que ha cursado la materia con ApS destaca como la experiencia le ha ayudado a ser más consciente de las necesidades de la comunidad, así como a tener la sensación de haber realizado un trabajo beneficioso y útil, y a sentir la responsabilidad de servir a la comunidad. Estos resultados son indicadores que evidencian conciencia ciudadana y social, y ello contribuye a aumentar su capital social utilizable para el empleo y la vida en general. Núñez y Cerrillo (2015) señalan que el ApS ha ayudado al alumnado a confirmar su vocación docente y a manifestar que le gustaría utilizar esta metodología en un futuro. También se ha de resaltar que el alumnado probablemente continuará siendo voluntario o implicándose en servicios comunitarios cuando finalice el curso. Uno de los beneficios destacables en esta metodología es que pueda motivar al alumnado a participar como voluntario; así lo indican algunas

investigaciones entre ellas las de Deeley (2007), Eyer (2000) y Kearney (2004) concluyendo el impacto que produce el ApS en algunos y algunas estudiantes que acaban ejerciendo el voluntariado en las mismas asociaciones donde han realizado el servicio. El hecho de que el alumnado en un momento del proceso educativo, o después de haberlo finalizado, considere la posibilidad de ejercer el voluntariado en una asociación o entidad, supone un capital que aporta el ApS a este alumnado. Esta relación se puede explicar asociada al concepto de prosocialidad. Eberly y Roche (2002) señalan que, aunque conservando cada uno de ellos su propia identidad, hay coincidencias entre el ApS y la prosocialidad, ya que una de las finalidades de la prosocialidad es que el estudiantado se oriente hacia el servicio al otro (sea este otro un individuo, un grupo o la comunidad). De la misma manera uno de los principales objetivos del ApS es que los integrantes de la experiencia adquieran valores actitudes y conductas prosociales.

Finalmente, la valoración de la experiencia de aprendizaje servicio en el propio estudiante, el alumnado ha indicado que ha repercutido de forma positiva en ellos. Manifiesta que la experiencia les ha ayudado a conocer mejor sus puntos fuertes y débiles, siendo conscientes de sus prejuicios. También ha incidido provechosamente en sus relaciones y comunicación de ideas con los otros, desarrollando una sensación de trabajar más a gusto con personas diferentes a él y que ayudarán de forma significativa a la comunidad. También les ha apoyado a confirmar su elección de la especialidad y a su futura integración del servicio comunitario en su carrera profesional. A este respecto, Vaughn, Seifer y Vye Mihalynuk (2004) añaden que este tipo de experiencias pueden ayudar a apreciar y comprender el rol del estudiante como científico dentro de la sociedad.

Por último, se ha de resaltar que las valoraciones del alumnado respecto a la experiencia de ApS realizada han producido dos perfiles claramente separados. Un primer grupo más numeroso (60,2%) que valora de forma alta la experiencia de ApS vivida, frente a un grupo menor (39,8%) que presenta una valoración media de la experiencia.

6.6.-Síntesis de las relaciones entre la nota lograda en la prueba, el nivel de satisfacción, las cuatro dimensiones actitudinales, su visión de la repercusión en su vida profesional y en el autoaprendizaje, considerando la agrupación del alumnado.

La relación entre los distintos componentes que definen esta investigación (competencias generales, nota lograda en la prueba, nivel de satisfacción, las actitudes, visión de la repercusión en su vida profesional y autoaprendizaje) con la vinculación a la experiencia ApS y su valoración se ha realizado a partir del análisis de perfiles y del análisis de Componentes Principales Categóricos. El objetivo es obtener una visión conjunta de los efectos, además de considerar dentro de la estructura dimensional la agrupación surgida a partir del análisis de conglomerados del grupo con metodología ApS –grupo con alta y media valoración- y el grupo sin metodología en ApS.

Las variables consideradas en el espectro dimensional, a partir del análisis de Componentes Principales Categóricos, supone que en la primera dimensión todas las variables actúan relacionamente de forma conjunta. Por otra parte, la segunda y tercera dimensión representa una separación y matización de las relaciones entre las distintas variables de esta primera dimensión. De esta forma, se puede considerar que una primera agrupación surgida del análisis revela la relación entre la capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica, la resolución de problemas, junto a las cuatro dimensiones actitudinales, la nota en la prueba final, el nivel de satisfacción con la asignatura, los conocimientos adquiridos serán útiles para la vida profesional futura y la asignatura ha contribuido a desarrollar estrategias de autoaprendizaje. Otra agrupación de las variables es la surgida entre las competencias de capacidad de análisis y síntesis, capacidad crítica y comparación y análisis de datos. Finalmente, se puede observar una tercera agrupación que relaciona las competencias generales de trabajo autónomo, comunicación escrita, habilidades básicas de utilización de Internet y búsqueda documental y de fuentes de información.

Estas agrupaciones apuntan a una contraposición entre las competencias que se pueden vincular con actividades más académicas, de carácter más teórico, con las competencias de carácter más práctico y las restantes variables consideradas en el análisis.

Por otra parte, al considerar las agrupaciones del alumnado en alta y media valoración de la experiencia de ApS, junto con el grupo sin metodología en ApS, se observa que el grupo con metodología ApS con valoración alta se caracteriza por una mayor relación con todas las

variables investigadas, seguido del grupo con valoración media del ApS y del grupo sin metodología ApS. Estos mismos resultados se han encontrado a partir de análisis de perfiles con el MANOVA, en que la media más alta la obtienen el grupo de valoración alta del ApS, seguido de grupo de valoración media del Aps y, finalmente, el grupo sin metodología ApS, a excepción de las competencias de *Habilidades básicas de utilización de Internet y Búsqueda documental y de fuentes de información* en que el valor medio más alto se corresponde con el grupo sin metodología ApS.

A partir de ambos análisis, análisis de perfiles y Componentes Principales Categóricos, se establece que el grupo con valoración alta del ApS se caracteriza especialmente por un mayor dominio de las competencias generales relativa a la capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica y la resolución de problemas, junto con las cuatro dimensiones actitudinales – especialmente la académica-, la nota final en la prueba, un mayor nivel de satisfacción, los conocimientos adquiridos serán útiles para la vida profesional futura y la asignatura ha contribuido a desarrollar estrategias de autoaprendizaje. El grupo con metodología ApS con valoración media se distingue esencialmente por un mayor dominio de las competencias generales de capacidad de análisis y síntesis, de capacidad crítica y de comparación y análisis de datos. El grupo sin metodología ApS se caracteriza por una menor relación con todas las variables consideradas en el análisis, pero fundamentalmente por una mayor vinculación a las competencias generales de trabajo autónomo, comunicación escrita, habilidades básicas de utilización de Internet y búsqueda documental y de fuentes de información.

Por consiguiente, la relación entre las diferentes variables y el grupo del alumnado representa la síntesis del impacto global del aprendizaje servicio a partir de la implementación en una asignatura, donde se pueden destacar los siguientes efectos:

- **Un primer efecto** a destacar es que la metodología ApS produce una mayor relación con el aprendizaje y la satisfacción con las actividades desarrolladas. El ApS se vincula con un cambio en la actitud académica general, que se relaciona con que la implicación en un proceso de ApS ofrece actitudes positivas hacia la institución y el aprendizaje (Celio et al., 2011), así como produce un incremento en la aptitudes hacia el aprendizaje y las actitudes positivas hacia la tarea (Rodríguez Gallego, 2013). En cierto modo refrenda la conclusión de Blieszner y Artale (2001) de que el alumnado percibe que aprende más en un curso con aprendizaje servicio que en un curso tradicional.

- **Un segundo efecto** se encuentra en la adquisición de las competencias generales. La investigación ha podido señalar la vinculación del ApS con un mayor dominio de las competencias generales, con la consecuente mejora en el desarrollo de la transferibilidad al mundo laboral. En la actualidad, los trabajos demandan personas polivalentes con capacidad para adaptar sus conocimientos a cuántas contingencias así lo requieran. Se ha pasado de una división del trabajo individual al trabajo en equipo, de la mera ejecución a la participación en la planificación, del trabajo dirigido externamente al autodirigido, del control externo a la responsabilidad propia (Di Matteo, 2012). Estar capacitado para el empleo implica hoy, además de tener un buen dominio de las competencias propias de la titulación para la que una persona se ha preparado específicamente, el desarrollo y la capacitación de otro tipo de competencias de tipo más genérico y transversal, que complementan lo específico de las titulaciones. De esta forma se les dota todo de mayor consistencia, como son algunas de ellas: saber trabajar en equipo, ser personas responsables y comprometidas con aquellos que se esté llevando a cabo, ser personas autónomas con capacidad para adaptarse a cambios, tener iniciativa, saber resolver los problemas y saber comunicarse.

En este sentido adquiere interés la información que aporta Guedea (2008) respecto a los datos de diferentes estudios realizados en diversas universidades españolas relativos a la incidencia social de las competencias genéricas. Además, diversas investigaciones subrayan la pertinencia y alta valoración de las competencias genéricas o transversales en el empleo (Universidad de Valencia, 2010). La literatura acerca de la empleabilidad se asocia a las competencias específicas y especialmente a las genéricas. Ser empleable, en suma, influye, a nuestro entender, en poder interaccionar en la medida de cada persona y circunstancia, con el mundo individual, grupal y comunitario de las personas y de la sociedad.

- **Una tercer efecto** está relacionado con el contexto. Es decir, el alumnado con una valoración alta de la experiencia vincula el aprendizaje servicio a la práctica realizada en el contexto. En cierto modo, lo que se puede destacar de este resultado es que la experiencia de ApS que es experimentada y valorada apropiadamente por el alumnado repercute de forma consistente en todas las dimensiones académicas, si bien de forma más marcada en la parte formativa más práctica y en la aplicación de los conocimientos y habilidades en el futuro trabajo. Por lo tanto, el aprendizaje servicio incrementa en el

alumnado la visión práctica y contextual de los aprendizajes realizados, con lo cual el vínculo con la realidad vivida y experimentada es mucho más claro, así como implica una mayor visión futura de su aplicación a la realidad. Por su parte, el alumnado que no ha cursado la asignatura con metodología ApS se centra más en el aspecto más académico de la formación, dado que se caracteriza por un aprendizaje más académico de la asignatura, sin esa visión práctica y futura de la aplicación de los conocimientos y habilidades aprendidos en la asignatura.

A este respecto, Corbatón et al. (2015) y Manzano (2012) ponen en valor en el ApS el hecho de tener que enfrentarse a un contexto real para mejorarlo, ya que ello hace surgir nuevas estrategias y nuevos aprendizajes. Además, este nuevo capital le servirá al alumnado para implementarlo en el resto de sus estudios universitarios (Blazquez & Martínez Lozano, 2015).

- **Un cuarto efecto** a contemplar es el relacionado con un incremento en la responsabilidad cívica. Esta experiencia de aprendizaje servicio ha supuesto un cambio en la actitud de responsabilidad cívica y se relaciona claramente con una mayor valoración del ApS. Furco (2012) evidencia que el ApS es una metodología que acerca al alumnado a su misión de servicio a la comunidad y su pertinencia en la formación de valores de ciudadanía. También evidencia un incremento de la responsabilidad cívica y un mayor compromiso con la ciudadanía, favoreciendo finalmente el desarrollo de sus habilidades ciudadanas. En este sentido, Aramburuzabala et al. (2015a) acreditan efectos positivos en la participación ciudadana del alumnado después de realizar proyectos ApS. Además, se ha señalado que el ApS contribuye a la adquisición de valores sociales, al compromiso social, a la conciencia crítica y a una mayor vinculación con el entorno (Burnett et al., 2005; Dockery, 2011; Murray et al., 2010), así como en una mayor intención de ayudar a otros para lograr el bienestar (Billig et al., 2003; Contreras, 2011; Hernández, 2010; Martínez Arias, 2009).

- **Un quinto efecto** del ApS se relaciona con el desarrollo de la carrera profesional. Se ha podido observar que la vinculación a la experiencia ApS produce un incremento en la actitud hacia la carrera profesional. Furco (2012) ofrece que el impacto del ApS aporta mayor comprensión de las opciones vocacionales, afianza el sentido de las opciones vocaciones y aporta el conocimiento de otras. También Rodríguez Gallego y Ordóñez Sierra (2015) demostraron que "haber participado en proyectos ApS, facilita el estar más

concienciado en el rol de promotores de actividades cuando ejerzan la profesión" (p. 316).

- **Un sexto efecto** se relaciona con el desarrollo personal. La estructura dimensional ha podido conectar el ApS con una mayor actitud de fortalecimiento personal en aquellos que tienen una valoración alta del ApS. A este respecto, se han encontrado evidencias de la relación favorable del ApS con el refuerzo de actitudes hacia sí mismo (Celio et al., 2011; Martínez et al., 2013), el autoconcepto positivo (Astin & Sax, 1998; Ranson, 2009), autoeficacia y autoconfianza (Aramburuzabala et al 2015a; Coles, 2005; Martínez et al., 2013; Tucker & McCarthy, 2001).

- **Un último efecto** se refiere a la nota media. La investigación ha permitido una mayor relación de la metodología ApS y la valoración alta del mismo con una mejor nota en la prueba, como en otras investigaciones referenciadas. No obstante, saber qué es lo que produce que el ApS logre aumentar la nota media, aunque sea moderadamente, es un tema que suscita interés y hace surgir preguntas y respuestas. En este sentido, Astin et al. (2000) determinan que la mejora de la nota puede ser debida a dos causas: o bien a que la realización de las asignaturas desde las metodologías de ApS pueden resultar más fáciles de cursar, o puede deberse a que el proceso realizado con ApS eleva el compromiso del estudiantado y ello representa una repercusión en la manera de estar en la asignatura y en la nota media. Este último supuesto es avalado por diferentes investigadores (Aramburuzabala et al 2015a; Furco 2014; Gallini & Moely, 2003; Scales et al., 2006; Simonet, 2008; Strage, 2000) que, aunque sin profundizar en el por qué aparecen, ven en los factores mediadores un logro académico en sí mismo y un aliado pedagógico eficaz para mejorar las calificaciones del alumnado.

De todas formas, pese al impacto y efectos resaltados ello no es óbice para tratar de contemplar que el ApS supone una solución y respuesta a todos los problemas y cuestiones en educación. No obstante, el ApS implica que el aula, el servicio, las interacciones, la autonomía del alumnado, los contenidos de la asignatura, la evaluación y la reflexión, son algunos de los elementos de la docencia con ApS que requieren estar bien ensamblados y contruidos. Como subraya Armisén (2015), la asimilación y/o crecimiento de las competencias se produce básicamente por la sinergia entre los diferentes ámbitos de la intervención (el aula, el servicio, los usuarios, la comunidad), advirtiendo que parte del mayor o menor beneficio de la docencia con ApS es que se halle pertinentemente integrada en la

estructura académica de cada Facultad y/o Escuela. Para articular los diferentes aspectos del proceso y hacerlos comprensibles y pedagógicos, el ApS cuenta con un elemento clave sin el cual todo ello no sería posible: la reflexión. Especialmente el alumnado "requiere un ejercicio de autoobservación para fijarse en lo que se hace y en lo que se aprende, y analizar las motivaciones que hay detrás de los aprendizajes y de las tareas, también a quién se sirve, que se pretendía inicialmente y que se está consiguiendo" (Puig et al. 2015, p. 55).

6.7.-Reflexiones finales sobre la metodología de Aprendizaje Servicio

Para finalizar, la investigación desarrollada se presenta una serie de reflexiones finales sobre la metodología del ApS.

En primer lugar, la investigación ha demostrado algo que se intuía, pero de lo que no se tenía certeza científica, como es la idoneidad de la metodología ApS en la docencia universitaria del Espacio Europeo de Educación Superior y ,en concreto, en los estudios de Trabajo Social. La metodología del ApS implica la posibilidad de adquirir, hacer aflorar y/o vivir algunas competencias generales aptas para la empleabilidad y para la vida en general, así como algunas competencias específicas, especialmente las académicas. Por otra parte, también ha demostrado idoneidad la metodología ApS en la contribución de la Universidad a un desarrollo social más sostenible.

En el análisis sobre algunas características de la metodología desarrollada con ApS, se observa que el ApS tiene imbricadas diferentes teorías que le confieren valor pedagógico. Su pueden destacar, no obstante, dos de ellas que están en el sustrato de la mayoría de metodologías participativas. Una de ellas es el aprendizaje experiencial de John Dewey (1926), sustentado por la idea de que el conocimiento se crea a través de la transformación provocado por la experiencia. La otra es el aprendizaje significativo de Ausubel (1968), que sostiene la necesidad de establecer aprendizajes significativos y donde lo crucial es cómo la nueva información se integra en la estructura de conocimiento existente.

Relacionando estas teorías con el ApS, se observa que a partir de una situación que requiere ser modificada, se establece un flujo natural de reflexión que facilita el anclaje de nuevas ideas y conocimientos y establece relaciones entre lo que conoce y lo que se acaba de conocer y ello aporta significado al nuevo contenido y colabora a incorporarlo y hacerlo propio.

En la metodología del ApS son esenciales lo que se denominan los tres dinamismos clave de esta metodología: la necesidad a abordar, el aprendizaje a alcanzar, y el servicio a realizar. Diversos autores (Hopwood et al., 2011; Lorenzo & Matallanes, 2013; Martín X. 2015; Martínez et al., 2013; Opazo et al., 2015) muestran su concordancia en algunos de sus elementos clave:

- Favorece el aprendizaje constructivo y cooperativo con el otro, no contra el otro.
- Se comparte la responsabilidad entre docentes, estudiantes y entidades.
- Estas conexiones pueden guiar al alumnado en su propio crecimiento emocional, intelectual y aumentar su conciencia ética.
- Se favorece un diseño interdisciplinar
- Moviliza recursos cognitivos, emocionales sociales e interpersonales
- La reflexión crítica es un mediador de los efectos positivos del ApS

También la teoría alrededor del ApS sustenta que poner el conocimiento al servicio de la comunidad desarrolla y/o ejercita en el alumnado dos aspectos que forman parte del proceso de la metodología porque surgen de una manera natural en el proceso, como son la solidaridad y la ciudadanía. *La solidaridad* entendida como un proceso recíproco de aportaciones mutuas orientada al bien común, y *la ciudadanía* concebida como un proceso de participación activa de todos los implicados para ser capaces de desarrollar una identidad cultural y cívica en común, con otras identidades culturales diferentes y vivir en contextos multiculturales desde el diálogo y el reconocimiento.

El impacto del ApS en los valores de la ciudadanía es de los más investigados en el aprendizaje servicio. El hecho de saber si el alumnado que ha participado en proyectos de ApS obtiene beneficios en esta dimensión suscita interés, en parte porque los valores que emanan de la sociedad actual están más cercanos al individualismo y a la indiferencia que a la cooperación. Este dato no deja de preocupar a las diferentes instituciones, como son el estado, las familias, los centros de enseñanza y la sociedad en general. Las consecuencias que se derivan de ello dificultan los valores democráticos debilitando los instrumentos constitutivos de los Estados de Derecho.

Los y las jóvenes en general participan poco, no valoran excesivamente ejercer su derecho al voto, no se implican demasiado en la política, ni en la ciudadanía en general, hay apatía y carencias en valores como la responsabilidad, el compromiso y adolecen de información y habilidades para participar en su ciudad, en su comunidad y a nivel social.

Precisamente fue un acusado descenso de la implicación social de los ciudadanos lo que motivó que surgieran las primeras propuestas denominadas de aprendizaje servicio al integrar el servicio a la comunidad en 1966, como un recurso para favorecer mayores niveles de implicación del alumnado. De este modo se pretendía favorecer un acercamiento de la Universidad a las organizaciones de la comunidad y una mayor presencia de otros agentes sociales en el proceso educativo

Por otro lado, contemplar la dimensión cívica en la docencia universitaria obliga a evocar el sentido de la misma que emana de la función que se le otorga a la Universidad en la actualidad. Medina (2005) indica que "la función de la universidad no es atemporal, no es neutra, sino histórica e interesada, fruto de unas estructuras y necesidades sociales determinadas" (p.17). En este sentido las sucesivas Convenciones institucionales de Educación Superior apuntan que las universidades han de formar personas tituladas altamente cualificadas y responsables para que sus conocimientos puedan servir y fortalecer las sociedades (Tailloires, 2005)⁶². También la UNESCO (2009) indica que la Educación Superior debe contribuir a una ciudadanía comprometida en la construcción de la paz, defensa de los derechos humanos y la democracia.

En este sentido, el EEES, con sus aciertos, sus errores, sus mitos, sus interrogantes y sus tensiones, entre la academia, la autoridad gubernamental y el mercado, ha operado de factor dinamizador de un proceso, iniciado con anterioridad, para adecuar las Universidades al nuevo contexto europeo y mundial en el que, con mayor o menor consciencia e intereses desiguales, pretende no sólo la formación de profesionales sino también la formación de ciudadanos (Michavilla, 2007).

La materialización de todo ello está provocando cambios en el sistema universitario que, aunque no se suceden a gusto de todos, ha originado y/o motivado que el profesorado revise su labor docente y se plantee o replantee nuevas estrategias didácticas, algunas de ellas materializadas en el ámbito de la innovación. En este sentido, y por su sintonía con la

⁶² La Red Talloires es una asociación internacional de instituciones dedicadas al fortalecimiento de roles cívicos y la responsabilidad social de la educación superior. La junta congregó a presidentes de 29 universidades, rectores, vice cancilleres de 23 países. Todos los firmantes de la declaración han comprometido sus instituciones a educar para la responsabilidad social y compromiso cívico, así como fortalecer la asignación de recursos universitarios para las necesidades de las comunidades locales y globales.

formación cívica que emana de las directrices del EEES, es donde se ubica la metodología del aprendizaje servicio para valorar su impacto en la docencia ya que contempla como uno de sus dinamismos pedagógicos esenciales contribuir en el contexto a partir de un servicio a la comunidad. Como se apuntaba anteriormente, Martínez Martín y Esteban (2005) identifican tres razones que relacionan el EEES, no solamente en clave profesional, sino también en clave ciudadana: formar personas en competencias genéricas útiles para el trabajo y la vida en general, la importancia de trabajar por la cohesión social y la construcción de una Europa ciudadana. También Puig et al. (2011) indican que la ciudadanía incluye un conjunto de virtudes cívicas que, aunque no se enseñen directamente, se aprenden con el uso, como son la defensa del bien común, la responsabilidad, la participación, la tolerancia, la amabilidad, la colaboración o la profesionalidad.

Este aprendizaje es muy necesario en una disciplina como el Trabajo Social, donde se indica en su última definición consensuada en Melbourne (2014) que es una disciplina y una profesión que promueve el cambio, el desarrollo social y el fortalecimiento y la liberación de las personas. Ello demanda un itinerario de formación que vincule el aprendizaje con la realidad, que permita al alumnado poder identificar, in situ, la injusticia y la desigualdad con el entorno, el sufrimiento, la pobreza y la apatía social. Por ello, una de las mejoras a introducir en la formación de los futuros trabajadores sociales es el aumento de las prácticas y la formación de campo, y el aumento del contacto con la realidad.

En este sentido se considera que la educación es un potencial valioso para colaborar a la formación de personas comprometidas con una ciudadanía activa y un contexto sostenible, que como indica el informe Brundtland (1987⁶³) implica una mejora en el medio en todos sus aspectos: ecológico, económico, social, cultural y político. Es esperanzador observar que la búsqueda de un contexto sostenible está presente en la Universidad desde sus niveles más elevados ya que la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), en septiembre de 2002, aprobó la creación de un grupo de trabajo para la Calidad Ambiental y el desarrollo Sostenible que ha ido trabajando activamente durante estos años.

⁶³ El Informe Brundtland es un informe que enfrenta y contrasta la postura de desarrollo económico actual junto con el de sostenibilidad ambiental, realizado por la ex-primera ministra noruega Gro Harlem Brundtland, con el propósito de analizar, criticar y replantear las políticas de desarrollo económico globalizador, reconociendo que el actual avance social se está llevando a cabo a un costo medioambiental alto. El informe fue elaborado por distintas naciones en 1987 para la ONU, por una comisión encabezada por la doctora Gro Harlem Brundtland, entonces primera ministra de Noruega. Originalmente, se llamó Nuestro Futuro Común (Our Common Future, en inglés). En este informe, se utilizó por primera vez el término desarrollo sostenible (o desarrollo sustentable),

También es una evidencia que la Universidad actual está más comprometida con los principios de sostenibilidad que el modelo universitario de hace 20 años. Otro tema es si todo ello avanza a buen ritmo. Estudiosos del tema indican que las actuaciones que se proponen son escasas y aisladas, careciendo de un plan global de actuación que contribuya a cambios profundos. Esta es una de las conclusiones elaboradas en 2012 por más de 500 expertos de todo el mundo, para la Global University Network for Innovation (GUNI-UNESCO) sobre los retos y compromisos de las Universidades con la sostenibilidad.

La principal carencia, anuncian algunos expertos como Benayas⁶⁴ (2014), radica en que no están consiguiendo implicar a sus profesores ni formar a sus estudiantes y futuros líderes de la sociedad en los principios de sostenibilidad, así "difícilmente podremos introducir cambios profundos si se sigue basando en las prácticas y modelos que nos han llevado a esta situación de crecimiento ilimitado en un mundo que es claramente finito y que no puede soportar un consumo de recursos por encima de sus tasas de renovación" (Benayas, 2014, p. 3). Aún considerando lo anterior, a nivel español, la comisión CADEP⁶⁵/CRUE tiene actualmente siete grupos de trabajo activos que realizan estudios y propuestas para transformar la universidad española en distintos temas, uno de ellos es la incorporación de temas de sostenibilidad en el currículum. Esta tarea requiere cambios significativos no sólo en el plan de estudios sino también en la didáctica (Azcárate et al. 2012).

A consecuencia de ello, por ejemplo, la Universitat de València ha creado el Campus Sostenible y un programa específico de educación orientado a la concienciación, sensibilización y formación en materia de sostenibilidad⁶⁶. Una de las propuestas de la Comisión de Sostenibilidad ha sido considerar al ApS un instrumento pedagógico en pro del desarrollo sostenible. Para ello se ha creado un Documento Marco del Programa de Aprendizaje Servicio, para implementarlo en la Universidad.

⁶⁴ Profesor Departamento de Ecología de la Universidad Autónoma de Madrid. Secretario Ejecutivo de la Comisión de Calidad Ambiental, Sostenibilidad y Prevención de Riesgos (CADEP) de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).

⁶⁵ Calidad Ambiental y Desarrollo Sostenible

⁶⁶ La sostenibilidad define un conjunto de criterios orientados al comportamiento ético con todo lo que nos rodea (recursos, personas, espacios...), de modo que permita lograr una equidad intra e intergeneracional así como gestionar las relaciones con el medio natural y social, manteniendo su disponibilidad y equilibrio ecológico, y promoviendo una distribución más equitativa y justa de los recursos, beneficios y costes ambientales (Grupo de trabajo de la CRUE para el desarrollo sostenible)

En segundo lugar, al categorizar el ApS en dos grupos según hayan demostrado mayor o menor interacción con las variables sujetas a estudio: ApS alto y ApS medio, evidencia que no todos los proyectos desarrollados con la metodología ApS obtienen un mismo nivel de impacto. En este sentido para que un proyecto ApS sea de calidad y consecuentemente obtenga valores altos para la asignatura en la que se implementa, debe poseer los elementos propios de todo proyecto efectuado con dicha metodología.

La metodología con ApS para ser considerada como tal, además del aprendizaje y el servicio, requiere la participación de todos los implicados, de la reflexión a lo largo de todo el proceso y de una intencionalidad pedagógica que articule todos los elementos. Como indica Manzano (2012) cualquier cosa no es ApS o también, articular en la docencia algunos de estos elementos desgajados de los demás tampoco es ApS.

Se abunda en el razonamiento, porque, aunque en este trabajo se han expuesto los fundamentos del ApS, ahora se considera de interés concretar y dilucidar de una manera pedagógica, qué es y que no es ApS. En la docencia habitualmente o esporádicamente el profesorado realiza actividades diversas, que contienen algunos de los aspectos descritos, y por ello pueden inducir a pensar que se está realizando aprendizaje servicio. Es así que se realizan prácticas concretas para manejar, en el aula o en el contexto concreto, algunos aspectos estudiados en una asignatura y así poder aprender o asimilar mejor los contenidos. Pero ello no es aprendizaje servicio porque el objetivo del ApS no es aprender practicando, sino cooperar o intervenir en alguna situación problema del contexto utilizando para ello los conocimientos de la asignatura. De la misma manera, en la docencia se realizan actividades de voluntariado o solidarias, más o menos largas en el tiempo, que pueden ayudar a la formación en valores, al desarrollo de actitudes prosociales y de formación para la ciudadanía, pero que desligadas del aprendizaje no son aprendizaje servicio. Estas actividades tienen mucho de servicio, pero no necesariamente de aprendizaje. Por consiguiente, el ApS ha de tener intencionalidad pedagógica y además las actividades han de estar imbricadas con el aprendizaje y asimismo poder ser evaluadas. El aprendizaje servicio al articular conjuntamente todos los elementos propios de la metodología ApS planificados "a priori", "crea un diálogo con la comunidad que genera sinérgicamente mayor calidad académica y mayor compromiso social" (Malacrida, 2012, p. 27) y eso sí es propio de la metodología ApS.

Furco (2015)⁶⁷ advierte que si el ApS no se implementa con rigor deja de cumplir su misión y pasa a ser una novedad. Insiste que para ser considerada ApS una experiencia educativa debe estar planificada y poseer las características que definen a todo proyecto ApS, y de igual manera para que estos atributos otorguen beneficios deben articularse con calidad.

Para ello, diferentes referentes del ApS a nivel internacional (Departamento de Educación de California; La Universidad de Stanford; Instituto Tecnológico de Monterrey de México) aún manteniendo sus diferencias, han coincidido en valorar las experiencias de ApS a partir de consensuar indicadores. En este sentido confluyen en los siguientes (Campo 2014): *definición del programa*, donde los rasgos del proyecto deben estar muy bien definidos y deben recoger claramente lo que se pretende que el alumnado aprenda de la experiencia; *intensidad y duración*, en que la experiencia debe durar el tiempo suficiente para que impacte en la comunidad y en el alumnado (Billig et al.2000); *actividades cognitivas rigurosas y significativas*, donde los docentes deben promover intencionadamente la adquisición de aprendizajes a partir del diseño de tareas específicas y que lo hagan vinculando tanto como sea posible los conocimientos, valores y competencias a la actividad de servicio, (Martín, X. 2015); *relación con la comunidad y la entidad* que "permite relaciones personales que generan sentimientos y emociones difíciles de conseguir cuando el servicio no implica un 'cara a cara'" (Martín, X. 2015, p. 38); *sostenibilidad*, mostrando un interés creciente en que las mejoras que se produzcan en la comunidad se mantengan en el tiempo, es decir sean cambios perdurables, porque son pertinentes y se ajustan asimismo a las posibilidades y objetivos de la institución y de la asignatura; *institucionalización*, de forma que el poder formar parte de la misión de la institución puede colaborar a favorecer la calidad en los proyectos ApS ya que se puede asegurar su continuidad; *la participación del alumnado*, de modo que involucrar al alumnado desde el primer momento hasta el último es un elemento fundamental del proceso, en que el sentimiento de protagonista y la corresponsabilidad para colaborar a paliar una necesidad es un revulsivo potente que articula y moviliza competencias (Rubio et al. 2015); y, *evaluación*, donde se evalúan los aprendizajes y las competencias del alumnado, así como se debe evaluar la actuación e impacto de la experiencia en la comunidad y en el profesorado a través de cuestionarios, portafolios, debates, entrevistas, reflexiones orales y en grupo, rúbricas que permiten obtener información detallada sobre aquello en lo

⁶⁷ En la ponencia inaugural del VI Congreso Nacional y I Internacional de Aprendizaje Servicio Universitario. (APS-6).Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada 28 y 29 de abril

que se está interviniendo, independientemente de su complejidad. La menor o mayor proporcionalidad e interrelación de todos estos elementos otorgará más o menos calidad a la docencia y consecuentemente influirá en los resultados de la misma.

Teniendo en cuenta lo anterior, para que la metodología ApS pueda aportar beneficios docentes en la institución universitaria se estima necesario considerar otras razones más globales que colaboran o dificultan en la enseñanza el proceso de la calidad, y que haciendo una interpretación de las características que se han aportado en la teoría sobre este término pueden sintetizarse en cuidar a las personas que forman parte de la institución, especialmente profesorado y alumnado, para que puedan ejercer su trabajo con calidad, facilitando el trabajo en equipo, el crecimiento pedagógico y personal; se recogerán datos de evaluación para ir viendo cómo mejorar el sistema en todos los ámbitos de la universidad; se propondrán programas de mejora continua y se generarán soluciones para trabajar los puntos débiles de la institución. Saravia (2008) concluye que para el alumnado los componentes de calidad son los siguientes: proporcionar el desarrollo de las capacidades intelectuales, de autonomía, humana y de espíritu crítico; motivar e interesar al alumnado para el aprendizaje para que este conduzca a una atmósfera de satisfacción; proporcionar una buena preparación científica, técnica, cultural y humana y preparar para el mercado de trabajo, así como para el ejercicio de una ciudadanía plena.

Desde este marco global en el que se asienta buena parte de la enseñanza para conseguir índices favorables de calidad, se considera preciso resaltar la importancia e influencia del rol del docente para todo ello. Esta afirmación es sustentada por algunos profesores que mantienen este planteamiento al atribuir gran influencia al espacio profesional del docente en el aula. Prieto (2007) detalla la calidad del docente en torno a las siguientes dimensiones: conocimiento sobre la materia, habilidades o destrezas psicológicas, relaciones interpersonales profesor-alumno, relación docencia-investigación, características de la personalidad del docente y reflexión sobre la práctica.

Al analizar todos los aspectos descritos alrededor de la calidad de la docencia y del ApS, observamos más bien concordancias en cuidar aspectos relativos a la adquisición de habilidades y destrezas científicas y ciudadanas y a las interacciones entre los diferentes estamentos intervinientes

Asimismo, y buscando los elementos que confieren valor en todo el proceso del ApS, se considera que uno de ellos es el hecho de que el alumnado tiene consciencia de su colaboración en el proyecto y de las mejoras que se van trabajando en el entorno con su apoyo (Folgueiras et al 2013; Fernández-Torres et al. 2015). Una mayoría de autores consultados indican que ello favorece las interconexiones, la colaboración, la cercanía, el diálogo y la responsabilidad, e implica al estudiantado en su propio aprendizaje, tal como muestran en sus investigaciones (Hart & King, 2007; Scales, et al., 2006).

Reforzando la explicación precedente, Furco (2012) resalta de la docencia realizada con proyectos de ApS dos elementos que poseen una gran influencia en el proceso pedagógico: la implicación y la cercanía. Ambos aspectos especialmente entre docentes y estudiantes generan vínculos significativos en términos interpersonales que colaboran en el aprendizaje.

6.8.-Límites de la investigación

Una vez concluido el trabajo se reflexiona acerca de las posibilidades que podría haber ofrecido esta experiencia de haber podido considerar algunos de los indicadores determinados para un "ApS de calidad" y, cuyas mejoras se tendrán en cuenta en futuras implementaciones de aprendizaje servicio en el aula universitaria.

Una primera limitación a considerar es la *intensidad y duración* del proyecto del ApS. En concreto, este proyecto de implementación del ApS se ha desarrollado en una asignatura de segundo curso y en el segundo cuatrimestre. De esta forma, se ha de considerar que para que impacten considerablemente en la comunidad y en el alumnado los proyectos desarrollados con metodología ApS deben tener una duración en el tiempo que permita asentar los conocimientos y la experiencia. La relación con personas diferentes a uno mismo, compartiendo espacios comunitarios para resolver una situación real de dificultad, junto a los objetivos de aprendizaje de la asignatura, demanda todo ello tiempo de reposo y reflexión que permitan aflorar y asentar los nuevos conocimientos y competencias. En este sentido los proyectos de ApS de mayor duración en el tiempo han posibilitado una mayor implicación y la obtención de resultados de mayor impacto en el alumnado. Por otro lado, la práctica docente acumulada ha demostrado igualmente que los proyectos con metodología de ApS con una duración temporal mínima obtienen asimismo resultados favorables, pero generalmente menores y en menos ámbitos, lo que no imposibilita efectuarlos, siempre que guarden, no

obstante, las características que definen a todo proyecto de aprendizaje servicio, como así ha sucedido en este trabajo.

Una segunda limitación se centra en la *relación entre la comunidad y la entidad*, es decir la conexión establecida entre la institución receptora y la emisora, que en este caso es una iniciativa de la profesora que implementó el proyecto de ApS. En la Universidad, compartir el espacio de una asignatura con la comunidad es dificultoso. Así lo ha experimentado la docente que ha implementado la asignatura con la metodología ApS. Ello implica buscar huecos en ocasiones personales para poder incluirlo. Estudiantes y agentes comunitarios requieren la presencia del profesorado en el lugar concreto donde se desarrolla la experiencia comunitaria; demandan compartir experiencias, dudas, reflexiones, explicar aquello que se está realizando, además y especialmente sentir una cierta reciprocidad y tener la convicción de que se está "remando" juntos en la misma dirección, con similar implicación. De otro lado, las supervisiones para ser fructuosas y no perder de vista que se ubican en una asignatura sujeta a evaluación, requieren la realización previa de materiales y técnicas que posibiliten todo ello. Es así que en general la implementación de todo el proceso de la metodología de ApS guarda una cierta complejidad, que hemos sentido personalmente, y un trabajo laborioso de articulación eficiente de todos los elementos. También se indica que paradójicamente y, a pesar de todo ello, proporciona durante el proceso y al finalizar el mismo, satisfacción por la docencia implementada, tal como se ha experimentado e indicado en algunos espacios de este trabajo y, esta información, requiere reflexión acerca del impacto de la metodología.

Una tercera limitación es la *institucionalización*. Por lo que respecta a la institucionalización de los proyectos de aprendizaje servicio en las universidades, se observa, por una parte, un avance en situar esta metodología en la universidad, en parte avalada por las directrices del EEES, y, por otra, algunas dudas acerca de cómo ubicarla. Estas dudas institucionales acerca de cómo ubicar esta metodología en la lógica universitaria, se ha transferido de alguna manera a la docente que así lo ha sentido en algunos momentos de la preparación e implementación del proceso. En este sentido, advertimos, en una parte del profesorado, una percepción en que orientar el aprendizaje al servicio de la comunidad y recíprocamente la comunidad al servicio del aprendizaje tiene sentido para la docencia, pero por otra se observa dificultad en su avance por esta cierta ambigüedad en su institucionalización, junto a un mayor número de investigaciones que aporten datos fiables para evidenciar los beneficios reales de la metodología de ApS en el alumnado, en el

profesorado y en la institución universitaria. Ir despejando estas dudas razonables, a nuestro entender, contribuirá a favorecer el encaje natural de la implementación de esta metodología de ApS en la universidad.

Una cuarta limitación es la referida a la *muestra* que ha participado en el proyecto de implementación de ApS. Los y las participantes de la experiencia son el alumnado que ha cursado esta asignatura, lo que representa un problema de generalización a otra población. Por ello, es conveniente la replicación de experiencias semejantes que permitan conocer con mayor consistencia el impacto de esta metodología docente en el alumnado.

6.9.-Líneas futuras sobre la investigación acerca del Aprendizaje Servicio

Una vez realizada una detallada reflexión acerca del aprendizaje servicio, de situarlo en las política universitaria actual y en la formación del Trabajo Social, de haber realizado y analizado una demostración en el aula, de haber evidenciado qué dicen las investigaciones acerca de los objetivos de esta investigación y finalmente después de haber elaborado unas conclusiones de todo ello, nos atrevemos a pensar en voz alta algunas ideas a modo de reflexiones personales que también podrían ser desafíos de futuro.

Primer desafío: Reforzar el conocimiento de su naturaleza y esencia

El aprendizaje servicio tiene en esencia una manera determinada de concebir la educación. En concreto está en sintonía con quien siente que forma parte de un todo que debe cuidar, para que cada persona pueda tener su espacio en él, que le permita vivir con dignidad. En este sentido uno de sus cometidos es, por una parte, contribuir a emerger en las personas capacidades y valores nobles que les permitan crecer en un ambiente inclusivo, digno y democrático. Por otra parte, cooperar a aminorar las injusticias que impiden una mayor equidad entre las personas.

Todo ello, traducido a la institución universitaria, implica hoy, a nuestro entender, situarse del lado de la sostenibilidad. Una universidad sostenible es la que propulsa los fundamentos del desarrollo en todos los ámbitos en los que despliega su misión (docencia, investigación, extensión y participación), y requiere un trabajo amplio y profundo con la comunidad educativa, conectado con la finalidad de la educación: ¿Para qué sirve la educación en realidad?

En la docencia, la sostenibilidad para que pase de la anécdota a ser un puntal significativo con visos de futuro, requiere articular, para profesorado y alumnado, recursos materiales y humanos, formación, charlas, mesas de debate, paneles de experiencias, investigaciones de impacto y, metodologías que estén en el lado de la sostenibilidad.

El aprendizaje servicio ya está considerado a nivel institucional una metodología en pro de la sostenibilidad y ello ha favorecido que se estén realizando actividades alrededor del mismo, en las universidades. Otra cosa es el alcance de todo ello que, a la vista del impacto que estamos observando, muy residual tanto en docencia como en investigación, nos suscita algunos interrogantes en todos los sentidos: ¿Quiere realmente la institución que el ApS se instaure en la docencia de las titulaciones o, más bien en algún ámbito adyacente? ¿En todas las titulaciones? ¿Se cree realmente que se puede articular la docencia con aprendizaje servicio con el formato actual de la Universidad? ¿El profesorado que implementa la docencia con ApS resistirá mucho tiempo la implicación personal y el tiempo extra que requiere la metodología, con una participación institucional, a nuestro entender, muy débil? ¿Puede permanecer mucho tiempo el ApS siguiendo las directrices actuales?

Segundo desafío: Clarificar qué tipo de ApS valida la universidad

Se vuelve a comentar este aspecto por considerarlo uno de los puntos clave para la permanencia del ApS en la Universidad. No obstante, no hay unanimidad en este sentido, se genera controversia entre dos posicionamientos contrapuestos. Por una parte, las personas que opinan que casi todo lo que tenga implicados al aula y a la comunidad son más o menos aprendizaje servicio. Por otra parte, los que piensan, entre quienes nos encontramos, que una experiencia de aprendizaje servicio para ser considerada como tal debe partir de un profesorado motivado para ello y especialmente contener los elementos constitutivos de esta metodología: el aprendizaje, el servicio, la intencionalidad pedagógica, la participación y la reflexión. Todos estos elementos han de estar ensamblados en un proceso metodológico concreto.

El rigor en el ApS, y de las metodologías en general, es especialmente necesario en el momento actual en el que van apareciendo muchas de ellas, parecidas en algunos aspectos, a las que, en ocasiones, resulta difícil diferenciar y cuya permanencia en el escenario educativo estará en función de sus respuestas, más o menos efectivas, a preguntas claves: por qué

surgen, para qué utilizarlas, cuáles son sus posibilidades, sus beneficios y sus puntos pedagógicos clave, cómo se implementan y cómo se evalúan. El docente deberá combinar sabiamente el rigor con la flexibilidad necesaria para adaptar el proceso a las circunstancias del contexto concreto.

Por lo expuesto en este trabajo, los resultados obtenidos y las experiencias en la aplicación de la metodología, consideramos que en la Universidad del EEES el ApS es un planteamiento pedagógico extraordinario para vivir, ampliar o hacer emerger competencias específicas y genéricas, con beneficios concretos tanto para el alumnado, como para el profesorado, como para la institución y la comunidad. Pero igual que valoramos el ApS también consideramos potentes otras estrategias que utilizamos asimismo en la enseñanza, por ello huimos de dogmatismos y fundamentalismos, más bien consideramos que cada docente debe poseer un conocimiento metodológico amplio para poder determinar cuál de ellas sirve a su objetivo docente.

Tercer desafío: valorarlo como metodología docente y como modelo de intervención social

El aprendizaje servicio es una metodología, pero no es sólo una metodología. Como se ha indicado en algún momento del trabajo nosotros lo concebimos asimismo como un modelo de intervención para ser utilizado en la práctica social. El concebirlo cómo un "modelo" viene determinado porque posee las características que definen a todo modelo utilizable para la intervención: un planteamiento teórico y filosófico, una metodología para planificarlo y unas bases teóricas que lo sustentan, como hemos explicado en este trabajo

Esta manera de concebirlo puede ser un buen aliado para las profesiones sociales, entre ellas la de Trabajo Social. Las vulnerabilidades, problemáticas y necesidades, con las que trabajan habitualmente la mayoría de profesionales del campo social, requieren respuestas más allá de las asistenciales, también necesarias. La esencia y los fundamentos ideológicos del ApS invitan a la equidad y la cooperación entre todas las personas, no sólo para ellas sino esencialmente con ellas. Las personas vulnerables pueden encontrar, desde la relación dialógica que propugna este modelo, la posibilidad de sentirse útiles, necesarias, con capacidad de aportar aquello que puedan y entiendan respecto a la necesidad a abordar y, confiamos ciertamente en que este planteamiento puede hacer emerger en ellas competencias

y valores que puedan serles útiles, como se ha evidenciado en este trabajo, en el ámbito educativo. Es por ello que lo consideramos una línea de investigación potente para valorar su idoneidad también para la acción social.

Cuarto desafío: desarrollar investigación rigurosa sobre el ApS

La investigación sobre el ApS está poco desarrollada, de acuerdo con Whitley (2014), como comentábamos en otra parte del trabajo. Existe la necesidad de mayor y más rigurosa investigación sobre el ApS (Furco, 2013; Holsapple, 2012; Whitley, 2014).

Desde nuestra visión de desarrollo de una experiencia de innovación del ApS y desde nuestra humilde posición se pueden sugerir una serie de líneas de investigación a considerar en las futuras investigaciones:

- **Desarrollo teórico de modelos de implementación del ApS** (Furco, 2013; Holsapple, 2012; Whitley, 2014).
- **Desarrollar investigación en la que se comparen grupos**, para conocer el impacto de esta metodología (Furco, 2013; Rubin y Matthews, 2013).
- **Utilizar muestras mayores** que las que constituyen un curso (Furco, 2013; Holsapple, 2012; Rubin & Matthews, 2013), así como en el caso de la universidad replicar en distintas titulaciones y cursos.
- **Utilizar diversas metodologías de investigación** (Rubin & Matthews, 2013), como son los métodos mixtos.

Estos puntos permitirían conseguir una metodología del aprendizaje servicio de mayor calidad y consistencia en su implementación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de una investigación más rigurosa sobre dicha metodología.

Eficacia del aprendizaje servicio en dimensiones académicas, personales y sociales clave, y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: una experiencia desde la titulación de Trabajo Social

BIBLIOGRAFÍA

Eficacia del aprendizaje servicio en dimensiones académicas, personales y sociales clave, y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: una experiencia desde la titulación de Trabajo Social

BIBLIOGRAFÍA

- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. In L. Berkowitz (ed.), *Advances in experimental social psychology*. (Vol. 2, pp. 267-299). New York: Academic Press.
- Ahmed Mohamed, K. (2009). El Trabajo Social ante el Espacio Europeo de Educación Superior: ¿Redefinición o continuidad? *Portularia*, 9 (1), 25-32.
- Ajzen, I. (1991). The theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Process*, 50, 179-211.
- Alayón, N. (1987). *Definiendo el Trabajo Social*. Buenos Aires: Humánitas.
- Alberdi, J. y Pérez de Armiño, K. (2000). Capital social. En Pérez de Armiño, K. (Dir.), *Diccionario de acción humanitaria y cooperación al desarrollo*. Barcelona. Icaria-Hegoa. Recuperado de: <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/70>.
- Allen, J. P., Leadbeater B., y Aber, L. (1994). The development of problem behavior syndromes in at-risk adolescents. *Developmental Psychopathology*, 6, 323-342.
- Alkin, M. C. (1969). Evaluation theory development. *Evaluation Comment*, 2, 2 -7.
- Almarcha, A. (1999). Análisis de la situación de las enseñanzas en la universidad. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 4, 37-54.
- Alonso, J. (1996). Contexto, motivación y aprendizaje. En Alonso, J. y Caturla Fita, La motivación en el aula, (pp. 9-53). Madrid: PPC.
- Alonso, L. (2003). Educar desde el punto de vista ético es una misión de las universidades. *Educere*, 7, 259 – 266.
- Alonso, R., y Fombuena, J. (2006). La ética de la justicia y la ética de los cuidados. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 6(1), 95-107.
- Alonso, R., y Julve, M. (2006). Especialización para la empleabilidad eficiente: anotaciones para el postgrado en Trabajo Social. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 6(2), 161-183
- Alonso, I., Arandía, M., Martínez, I., Martínez, B., Gezuraga, M. (2013). El Aprendizaje-Servicio en la innovación universitaria. Una experiencia realizada en la formación de educadoras y educadores sociales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 195 – 216. ISSN: 2254-3139. Recuperado de: <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/art10.pdf>.
- Álvarez, J., Chaparro, E. M. y Reyes, D. E. (2014). Estudio de la satisfacción de los estudiantes con los servicios educativos brindados por instituciones de Educación Superior del Valle de Toluca. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(2), 5-26.
- Álvarez, M. (1998). *El liderazgo de la calidad total*. Madrid: Escuela Española.
- Álvarez, P. R., y González, M. C. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 49-71.
- Álvarez-Rojo, V. y Lázaro, A. (2002). Calidad de las universidades y orientación universitaria. Málaga: Aljibe.
- Álvarez-Rojo, V., García Giménez, E., Flores, V. y Correa, V. (2008). Aproximación a la cultura de un centro universitario. *Revista de educación*, 346, 139-166.
- Álvarez-Rojo, V., Romero, S., Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., Clares, J., Asensio, I., ... Salmeron-Vilchez, P. (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *RELIEVE*, v. 17, n. 1, art. 1, 1-22. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1_1.htm

- Alves, H. y Raposo, M. (2004). La Medición de la Satisfacción en la Enseñanza Universitaria: El ejemplo de la Universidad da Beira Interior. *Revista Internacional de Marketing Público y No lucrativo*, 1, 73-88
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Ander-Egg, E. (1989). Introducción a la planificación. *Grupo de Investigación y Formación Permanente en Trabajo Social (G.I.T.S.)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- ANECA (Unidad de Estudios) (2007). *El profesional flexible en la sociedad del conocimiento*. Recuperado de: www.unizar.es/ice/images/stories/calidad/REFLEX-ANECAPdf.pdf
- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R., y Tello, I., (2015a). Aprendizaje-servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la Universidad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 78-95.
- Aramburuzabala, P., Folgueiras, P., Gezuraga, M., y Mugarra, A. (2015b). Estudio diagnóstico comprensivo sobre proyectos de aprendizaje y servicio: avances de la investigación. En Herrero, M.A. y Tapia, M.N. (comp.) *III Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio* (pp. 103-109). Buenos Aires: CLAYSS.
- Aramburuzabala, P. y García, R. (2012). Efectos del aprendizaje-servicio en la formación de maestros. En Fernández, S., y Rueda, E. (Coords.). Libro de actas del XII Congreso Internacional de Formación del profesorado-AUFOP 2012. (pp.1133-1141). Valladolid: AUFOP-UVA-GEE.
- Aramburuzabala, P., y Opazo, H. (2015) La institucionalización del aprendizaje servicio en la universidad. En P. Aramburuzabala, H. Opazo y J. García Gutierrez (edit), *El aprendizaje servicio en las universidades. De la iniciativa individual al apoyo institucional* (pp.11-16) Madrid: Universidad Nacional Educación a Distancia (UNED)
- Arandia, M., Alonso-Olea, M. J., y Martínez Domínguez, I. (2010). La metodología dialógica en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, 352, 309-329.
- Arias Blanco, J. M. (2010). *Metodologías de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Vich. Facultat de Ciències de l'Educació, Universitat de Vich, Centre d'Innovació i Formació en Educació. (CIFE).
- Arias, A., y Martínez Román, M. A. (2014). La internacionalización del Trabajo Social en España: marco referencial y principales etapas en su desarrollo, en Pastor E. y Martínez Román, A. (Eds.). *Trabajo Social en el Siglo XXI: una perspectiva internacional comparada* (pp.87-97). Madrid: Grupo 5
- Armisen, D. (2015). Aprendizaje-Servicio: Estudiantes de Comillas formándose al servicio de la sociedad. En Aramburuzabala Opazo y Garcia-Gutierrez: *El Aprendizaje-Servicio en las Universidades. De la Iniciativa Individual al Apoyo Institucional*. (pp. 581-593) Madrid: Universidad Nacional Educación a Distancia (UNED).
- Arranz, P. (2007) *Los sistemas de garantía en la Educación Superior en España, propuesta de un modelo de acreditación para las titulaciones de Grado en Empresa* (Tesis Doctoral). Burgos: Universidad de Burgos.
- Arratia, A. (2016). Ética, solidaridad y Aprendizaje Servicio en la educación superior. *Acta Bioethica*, 14(1), 61-67.
- Astin, A., Vogelgesang, L., Ikeda, E., y Yee, J. A. (2000). *How Service Learning Affects Students*. University of California: The Higher Education Research Institute.
- Astin, A. W. y Sax, L. J. (1998). How Undergraduates are affected by Service Participation. *The Journal of College Student Development*, 39(3), 251-263.

- Ausubel D. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Aylwin, N. y Rodríguez, V. (1971). Qué es el trabajo social en la actual perspectiva histórica chilena. *Revista de Trabajo Social*, 2, 5-10.
- Azcárate, P., Navarrete, A., y García, E., (2012). Aproximación al nivel de inclusión de la sostenibilidad en los curricula universitarios. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 16(2), 105-119.
- Aznar, P., Ull, M. A., Piñero, A. y Martínez, M. P. (2014). La sostenibilidad en la formación universitaria: desafíos y oportunidades. *Educación XXI*, 17(1), pp. 131-158.
- Baldwin, S.C., Buchanan, A. M., y Rudisill, M. E. (2007). What teacher candidates learned about diversity, social justice, and themselves from service-learning experiences? *Journal of Teacher Education*, 58(4), 315-327.
- Ballantyne, R., y Packer, C. (2002). Using journal writing to enhance student teachers' reflectivity during field experience placements. *Journal Teachers and Teaching: theory and practice*, 5(1), 51-73.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, Vol. 84(2), 191-215.
- Banks, J.A. (1997). *Educating citizens in a Multicultural Society*. New York: Teachers College Press.
- Barragan, R. (2005). El Portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4(1), 121-140.
- Barrón, A., Navarrete A. y Ferrer-Balas, D. (2010). Sostenibilización curricular en las universidades españolas. ¿Ha llegado la hora de actuar? *Revista Eureka Enseñanza Divulgativa Científica*, 7, 388-399.
- Bates, A. K., Driets, D., Allen, C. y Mccandless, P. (2009). Service learning as an instructional strategy for the preparation of teachers. *The Journal of Effective Teaching*, 9, 5-23.
- Battle, R. (2013). *El Aprendizaje Servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC.
- Bauman, Z. (2006) *Confianza y temor en la ciudad. Vivir con extranjeros*. Barcelona: Arcadia,
- Bauman, Z. (2013) *Sobre la educación en un mundo líquido*. Madrid: Paidós
- Bear, G., Manning, M. A. e IZARD, C. E. (2003). Responsible behaviour: the importance of social cognition and emotion. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 140-157.
- Beck, S. (1997) The Good, The Bad & The Ugly: or, Why It's a Good Idea to Evaluate Web Sources. 1997. Recuperado de <http://lib.nmsu.edu/instruction/eval.htm>
- Benayas, J. (2014) Universidad y sostenibilidad. Reflexiones para un debate. ¿la universidad está liderando los cambios necesarios para que la sociedad se comprometa con un futuro más sostenible? En *Boletín Carpeta informativa del Centro nacional de Educación ambiental*. Madrid: CRUE.
- Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Berger, K. (2004). *The Complete Guide to Service Learning: Proven, Practical Ways to Engage Students in Civic Responsibility, Academic Curriculum and Social Action*. Minneapolis: Ed. Free Spirit
- Bermeosolo, J. (2007). *Psicología del lenguaje: fundamentos para educadores y estudiantes de pedagogía*. (3º edic.) Colección Textos Universitarios. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile

- Billig S.H. (2002) S.H. Support for K-12 service learning practice: A brief review of the research. *Educational Horizons*, 80, 184-189.
- Billig, S. H. (2006). Service-learning as effective instruction; Lessons from research on teaching and learning. In *Growing to greatness 2006: The state of service-learning project* (pp. 25-32). St. Paul:National Youth Leadership Council.
- Billig, S. H., Meyer, S. y Hofschire, L. (2003). Evaluation of Center for Research on Education, Diversity. An Excellence demonstration site, the Hawaiian Studies Program at Waianae High School. Denver, CO: RMC Research Corporation.
- Billig, S.H. y Shelley, H. (2000) Research on K-12 school-based service learning: The evidence builds. *Phi Delta Kappan*, 81, 658-664.
- Billig, S. H. y Welch, M. (Edit.). (2004). *New Perspectives in Service-Learning: Research to Advance the Field*. Greenwich, CT: Information Age Publishing
- Blández A., Begoña, A., Brocard, M., Capllonch, M., Castañer, M., García Zapico...Sierra (2005). El reto de la convergencia europea a través del campus virtual. *En II Jornada Campus Virtual UCM: cómo integrar investigación y docencia en el CV-UCM*. (pp. 247-255). Madrid: Editorial Complutense.
- Blázquez, A. y Martínez-Lozano, V. (2012). La residencia universitaria Flora Tristán: un ejemplo de formación humana y de compromiso con la sociedad. *Revista de Educación*, 358, 618-630.
- Blázquez, A. y Martínez-Lozano, V. (2015). Formación humana y universidad: el ejemplo de la residencia universitaria Flora Tristán y el aprendizaje-servicio como metodología de aprendizaje. En P. Aramburuzabala, H. Opazo y J. García Gutierrez (edit), *El aprendizaje servicio en las universidades. De la iniciativa individual al apoyo institucional* (pp.491-505) Madrid: Universidad Nacional Educación a Distancia (UNED)
- Blieszner, R. y Artale, L. M. (2001). Benefits of Intergenerational Service-Learning to Human Service Majors. *Educational Gerontology*, 27, 71-87.
- Boff, L. (1996). *Ecología: grito de la tierra, grito de los pobres*. Madrid: Trotta.
- Boff, L. (1999). *Saber cuidar: ética do humano compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes.
- Bol, Saiz Manzanares y Pérez Mateos (2013) Validación de una encuesta sobre la actividad docente en Educación Superior. Universidad de Oviedo. *Aula Abierta* 41, (2) 45-54
- Bolívar, A. (2008). Conceptualización del curriculum. En A. Bolívar: *Didáctica y curriculum, de la modernidad a la posmodernidad* (pp. 131-154). Málaga: Aljibe
- Bozu, Z., y Canto, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de formación e innovación educativa universitaria*, 2(2) 87-97.
- Bricall, J. M. (2000). *Informe Universidad 2000*. Barcelona:Biblioteca digital de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- Bringle R. G. y Duffy, D.K. (ed.) (1998). *With Service in Mind: Concepts and Models for Service-Learning in Psychology*. AAHE's Series on Service-Learning in the Disciplines. Washington: American Association for Higher Education.
- Bringle R.G. y Hatcher, J.A. (1996) Implementing Service Learning In Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 67 (2) 221-239.
- Bringle, R. y Hatcher, J. (2000). International service learning in higher education. *Journal of Higher Education*, 273-290.
- Bringle, R. G., Hatcher, J. A., & Clayton, P. H. (2006). The scholarship of civic engagement: Defining, documenting, and evaluating faculty work. To *Improve the Academy. A Journal of educational development*, 25, 257-279.

- Bringle, R.G., Hatcher, J.A y Muthiah, R.N. (2010). The role of service-learning on the retention of first year students to second year. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 16 (2), 38-49
- Buela-Casal, G., Bermúdez, M.P, Sierra, J.C., Quevedo-Blasco, R. y Castro, A (2012). Ranking de 2011 en producción y productividad en investigación de las universidades públicas españolas. Facultad de Psicología Universidad de Granada. *Psicothema*, 24(4), 505-515.
- Bueno Abad, J.R. (1992). *Los servicios sociales como Sistema de Protección Social*. Valencia: Nau Llibres.
- Bueno Abad J.R. (1997). *Exclusión e intervención social*. Valencia: Programa Europeo Sócrates Erasmus. Universitat de València.
- Bueno Abad J.R. (1998). *La construcción y transmisión del Trabajo Social*. Valencia: Programa Europeo Sócrates-Erasmus. Universitat de València.
- Bujan, K. y Rekalde, I. (2015). Formar maestros y maestras sin fronteras: Una experiencia en el euro región Aquitania-Euskadi. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria (REFIEDU)*, 8(4), 221-240.
- Bunk, G. (1994). Teaching Competence in Initial and Continuing Vocational Training in the Federal Republic of Germany. *Vocational Training European Journal*, 1, 8-14.
- Burnett, J.A., Long, L. L. y Horne, H. L. (2005). Service Learning for Counselors: Integrating Education, Training, and the Community. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 44(2), 158-167.
- Burns, L. T. (1998). Make sure It's Service Learning, not just Community Service. *The education Digest*, 64 (2), 38-41.
- Burr, K. L. (1999). Problems, politics, and possibilities of a progressive approach to service learning in a community college: A case study. *Journal of Industrial Teacher Education*, 36(3), 25-30.
- Butin, D. W. (2003). Of what use is it? Multiple conceptualizations of service learning within education. *Teachers College Record*, 105 (9), 1674-1692.
- Butin, D. W. (2005) Preface: Disturbing Normalizations of Service Learning. En D.W. Butin (ed.), *Service Learning in Higher Education, Critical Issues and Direction* (pp. vii-xx). New York: Palgrave
- Butin, D. W. (2006). The Limits of Service-Learning in Higher Education. *The review of higher education*, 29(4), 473-498.
- Cabero-Almenara, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y sociedad del conocimiento*, 3(1), 1-10.
- Cabrera, F., Campillo, J., Del Campo, J., y Luna, E. (2007). Del centro educativo a la comunidad: materiales para el desarrollo de una ciudadanía activa. En M. Bartolomé y F. Cabrera, (coord.), *Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable. Guía para el profesorado de Secundaria* (pp.77-126). Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones, Narcea.
- Cabrera, F. A., Donoso, T., Aneas, A., Del Campo, J y Pi, A., (2010). Valoración de la satisfacción de usuarios de programas sociales: propuesta de un modelo de análisis. *Revista de Educación*, 351, 311-336.
- Cabrera, F. A., Donoso, T., Folgueiras, P. y Luna, E. (2011). La participació ciutadana: dimensió clau de l'educació per a la ciutadania. *Temps d'educació*, 40, 97-116.
- Cabrera, P. y Galán, E. (2002). Satisfacción escolar y rendimiento académico. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 87-98.

- Caire, M. (2015). Cinco buenas prácticas para conformar una sociedad de aprendizaje servicio. *RIDAS Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*. 1, 44-149.
- Campbell, D., y Stanley, J. (1979). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Campo, L. (2014) *Aprendizaje servicio y educación superior Una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos* (Tesis doctoral). Departamento de Teoría e Historia. Universidad de Barcelona.
- Camps, C. (coord.) (2009) *Educació en valors, actituds personals i ètica professional en l'EEES*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili URV.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3), 1-16.
- Capella, C., Gil Gómez, J., Chiva, O., Corbatón, R. (2015) Promoción del emprendimiento social y la competencia docente en la aplicación de juegos motores y expresivos utilizando el aprendizaje servicio en Educación Física. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio (RIDAS)*, 1, 138-143.
- Cardozo, R.N. (1965). An Experimental Study of Consumer Effort, Expectation and Satisfaction. *Journal of Marketing Research*, 2, 244-249
- Carpio de los Pinos, C. (2008). Métodos de enseñanza-aprendizaje aplicables en magisterio en el marco del Espacio europeo de educación superior. *Docencia e Investigación*, 18, 21-47.
- Carrión, E. (2002). Validación de características al ingreso como predictores del rendimiento académico en la carrera de medicina. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 16(1), 5-18
- Casile, M., Hoover, K. F. y O'Neil, D. A. (2011). Both and, not either or: knowledge and service learning. *Education + Training*, 53 (2), 129-139.
- Cebrián, M. (2003). *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Madrid: Narcea.
- Cecchi, N. (2006). Aprendizaje-servicio en Educación Superior. La experiencia latinoamericana. Presentación *Seminario internacional Responsabilidad social universitaria Aprendizaje Servicio (pp, 1-15)*: Caracas.
- Celio, C. I., Durlak, J. y Dymnicki, A. (2011). A Meta-analysis of the Impact of Service-Learning on Students. *Journal of Experimental Education*, 34(2), 164-181.
- Cerezo, P. (Ed.). (2005). *Democracia y virtudes cívicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cerrillo, R., García-Peinado, R., López-Bueno, H. (2013). El Aprendizaje-Servicio como innovación docente en la universidad para la enseñanza de la Organización Escolar. En M.C. Pérez Fuentes y M.M. Molero, (edit) *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar* (pp. 265-270). Madrid: Asociación Universitaria de Educación y Psicología.
- Climent V., Michavila, F. y Ripollés, M. (ed.) (2013). *Los rankings universitarios, mitos y realidades*. Madrid: Tecnos.
- Coles, E. A. (2005). Why do Service-Learning? Issues for first-time faculty. In M. Bellner y J. Pomery (Eds.), *Service-Learning: Intercommunity & Interdisciplinary Explorations*. (pp. 85-95). Indianapolis : University of Indianapolis Press.
- Colom, D. (2008). El trabajo social en el siglo XXI: una profesión al servicio de las personas. *RTS Revista de Treball Social*, 185, 35-48.
- Conrad, D. y Hedin, D. (1991). School-based community service: What we know from research and theory. *Phi Delta Kappan*, 72, (10), 743-749.
- Contreras, M et al. (2012). *Resultados de Aprendizaje Servicio en la UC*. Santiago, Chile. CDDoc, Pontificia Universidad Católica de Chile

- Contreras V. (2011). Formación de competencias: tendencias y desafíos en el siglo XXI. Ecuador. Universidad politécnica salesiana. *Repositorio digital*. 15 .
<http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/8372>
- 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, 233-245.
- Corbaton, R., Moliner, L., Martí, M., Gil, J. y Chiva, O.(2015). Efectos académicos, culturales, participativos y de identidad del Aprendizaje-servicio en futuros maestros a través de la Educación Física. En *Revista de curriculum y formación del profesorado* vol 19 nº1, 280-297 Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev>
- Corominas, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 325, 299-321.
- Cosín. J.V. (2003). *El trabajo social: sus imágenes y su público. La construcción de una identidad colectiva* (Tesis Doctoral). València:Universitat de València.
- Covington, M.V. (1984). The motive for self-work, in R.E. Ames and C. Ames (Eds.) *Research on Motivation in Education* (73-113). New York: Acadèmic Press.
- Crisol, E. (2011). Student and teacher. New roles in the university. *Journal for Educators, teacher and Trainers*, 2, 84-91
- Cunningham, F (2007). The university and social justice. *Journal of Academic Ethics*, 5, 153-162
- Chapdelaine, A., Ruiz,A., Warchal, J. y Wells, C. (2005). *Service-Learning Code of Ethics*. Massachusetts: Anker Publishing Company. Inc.
- Chisholm, M. (2008). Re-contextualizing learning in second modernity. *Research in Post-Compulsory Education*, 13(2), 139-147.
- Chiva, Ó., Corbatón, R. y Capella, C (2015). Efectos académicos y personales del aprendizaje-servicio en alumnado de didáctica de la expresión corporal y juegos motores: estudio cualitativo *Revista Digital de Educación Física*,36, 7-17. Recuperado de: <http://emasf.webcindario.com> 7
- Chiva, Ó., Gil, J., Corbatón, R. y Capella, C (2016). El aprendizaje servicio como propuesta metodológica para una pedagogía crítica. RIDAS, *Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 2, 70-94.
- Deeley, S. J. (2007). Understanding the Effects of Service Learning on Students in Higher Education . University of Glasgow: Unpublished dissertation for MED (Academic Practice)
- Deeley, S.J. (2014). Summative co-assessment: A deep learning approach to enhancing employability skills and attributes. *Active Learning in Higher Education*, 15 (1), 39-51.
- Deeley, S. (2016). *El aprendizaje servicio en educacion superior. Teoría y práctica y perspectiva crítica*. Madrid: Narcea
- De la Cerda, M. (2015). Una experiencia significativa incluye participación, cooperación, reflexión y reconocimiento En Puig Rovira, J. M. (coord.). *¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* (pp.47-62). Barcelona: Graó.
- De la Cerda, M., Graell, M., Martín, X., Muñoz, A. y Puig, J.M. (2009) Aprendizaje servicio: Ejemplos y definiciones. En *Aprendizaje servicio: Educación y compromiso cívico* (pp.15-32). Barcelona: Graó.
- De la Cerda, M., Martín, X. y Puig, J. (2008). Amics i amigues de la lectura, una experiència d'aprenentatge servei en la formació de professionals de l'educació. En Martínez, Miquel (Coord.), *Aprenentatge Servei i responsabilitat social de les universitats* (pp. 129-151). Barcelona:Octaedro.

- De la Cruz, M. A. (2003). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. *Revista de Educación* 331, 35-66
- De la Fuente, Y. M., y Sotomayor, E. M. (2009). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como instrumento de ejercicio de derechos. *Tabula rasa: revista de humanidades*, 10, 359-373.
- De la Red, N. (1993). Aproximaciones al Trabajo Social. Madrid: Siglo XXI.
- De la Red, N. (2000). La metodología en el Trabajo Social desde el marco de las Ciencias Sociales. CABS: Cuadernos andaluces de bienestar social, 8, 9 - 32.
- De la Red, N. (2004). Trabajo Social en Gerontología. *Servicios sociales y política social*, 66, 161-162.
- De la Red, N. (2008) ¿Por qué y para qué la ética profesional en trabajo social? En Correa y Ovejas (coord.) I Jornada de Trabajo Social: Una mirada ética a la profesión. (pp55-64). Vitoria. Gráficas Vicuña
- De la Red, N. (2014). El Trabajo Social en tiempos de crisis, en Pastor Seller, E., y Martínez-Román, A. (coord.). *Trabajo social en el siglo XXI: una perspectiva internacional comparada* (pp. 97-107). Madrid: Grupo 5
- De las Heras, M. P. (1999). La construcción histórica de una profesión. En *Pasado, presente y futuro del trabajo social: II Foro de Trabajo Social*. pp. 15-82. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- De las Heras, M. P., y Cortajarena, E. (1979). *Introducción al bienestar social*. . Madrid: Federación Española de asociaciones de asistentes sociales
- Del Campo, G. (2012). De qué solidaridad hablamos cuando decimos aprendizaje y servicio solidario. *II Jornadas de investigadores sobre aprendizaje servicio*. Tapia, N. Herrero, R. (compiladoras) (pp. 11-14) Red Iberoamericana de aprendizaje servicio. Buenos Aires: CLAYSS.
- Delors, J. (1996). *Informe Delors. La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO-Santillana.
- Del Valle, A. (2006). El espacio europeo de educación superior. Planteamiento y perspectivas. *Revista electrónica de estudios internacionales (REEI)*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es>
- De Miguel Díaz, M., Apocada, P., Arias, J.M., Escudero, T., Rodríguez Espinar, S. et al (2002). Evaluación del rendimiento en la Enseñanza Superior. Comparación de resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 357-383.
- De Miguel, M. (Dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo :Ediciones Universidad de Oviedo
- De Miguel, M. (Coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- De Robertis, C. (1992). *Metodología de la intervención en trabajo social*. Barcelona: El Ateneo.
- De Robertis, C. (2003). *Fundamentos del Trabajo Social. Ética y metodología*. Valencia: Nau Llibres
- Dewey, J. (1926). Individuality and experience. In: *later Works of John Dewey*. (pp. 55-61) Carbondale, IL, Southern Illinois University Press

- Díaz-Gallegos, D., A. Furco, and H. Yamada. (1999) *The Higher Education Service-Learning Surveys*. Berkeley: University of California, Service Learning Research and Development Center. Recuperado de: <http://gse.berkeley.edu/research/slc/evaluation.html>
- Díaz Martín, W. (2016) Formación del profesorado universitario, evaluación de la actividad docente, recursos y promoción profesional. UNED, *Estudios Pedagógicos XLII*, N° 1, 65-85,
- Di Matteo, M. F. (2012). Aportes para pensar la formación profesional en la Universidad. En Herrero A. Tapia, M.N. (compiladoras). *II Jornada de investigadores sobre Aprendizaje-Servicio* (pp. 15-19). Buenos Aires: CLAYSS
- Dockery, D. J. (2011). A guide to incorporating Service Learning into Counselor Education. *VISTAS 2011*, 1-11.
- Dreuth L. y Dreuth-Fewell, M. (2002). A Model of Student Learning in Community Service Field Placements. *Voices from the field. Active Learning in Higher Education*, 3(3), 251-264.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Eberly, D. y Roche, R. (2002). Aprendizaje-servicio y prosocialidad. En *Aprender sirve, servir enseña*. (pp. 33-48). Buenos Aires: Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS)
- Eckert, P. D. y Kezal, A. (2003). *Taking the reins. Institutional transformation in Higher Education*. Westport: Preager Pub
- Eckert, H. (2006). Entre el fracaso escolar y las dificultades de inserción profesional: la vulnerabilidad de los jóvenes sin formación en el inicio de la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*. 341, 35-55
- Elgue, M. (2007). La evaluación en la innovación curricular. Percepciones y prácticas de los docentes en torno a la evaluación. *Cuadernos de investigación educativa*, 2(14), 105-126.
- Elmore R.F. (1990). *Restructuring Schools: the next generation of Educational Reform*. Oxford: Jossey- Bass
- Ellacuría, I. (1999). *Escritos universitarios*. San Salvador:UCA Editores
- Embid A., y Michavila, F. (2001). *Hacia una nueva Universidad. Apuntes para un debate*. Madrid: Tecnos.
- Escartín, M. J. (1998). *Manual de Trabajo Social. Modelos de Práctica Profesional*. Alicante. :Aguaclara.
- Escudero, (1996). Bases para un Plan Estratégico de la Universidad de Zaragoza: encuesta sobre acciones estratégicas, En Escudero, T.(Dir.), Garcés, R., Palacián, E., Blanco, F. y Bueno, C. *Informes 45*, Zaragoza: ICE-Universidad de Zaragoza.
- Espada, M., Lorenzo, E.M., y Torrego, J.C. (2015). Desarrollando sistemas educativos inclusivos desde modelos de convivencia pacíficos y metodologías de aula que respondan a las necesidades de todos. En A. Pozo y V. M. Rodríguez (Coords.), *El desafío de educar en un mundo incierto. Ideas para la construcción colectiva de un proyecto educativo transformador* (pp. 361-376). Madrid: FUHEM.
- Etzioni, A. (1999). *La nueva Regla de Oro*. Barcelona: Paidós.
- Yler, J. y Giles, J. (1999). *Where's the learning in service-learning?* California: Jossey-Bass Publishers.
- Eyler, J. y Giles, J. (2000). What do we most need to know about the impact of Service-Learning on Student Learning? *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7, 11-17

- Eyler, J., Giles, J. y Braxton, J. (1997). The Impact of Service-Learning on College Students. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 4(1), 5-15.
- Eyler, J.S., Giles, D. E., Stenson, C. M. 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: Third Edition. *Corporation for National Service Learn and Serve America National Service Learning Clearinghouse*: Vanderbilt University
- Eyler, J. S., Giles, D. E., Stenson, C. M., y Gray, C. J. (2003). What we know about the effects of service-learning on college students, faculty, institutions and communities, 1993-2000. Introduction to Service-learning Toolkit (3rd ed. pp. 15-22). Providence, RI: Campus Compact
- Fara, C., García, F., Rojas, A. y Saavedra, C. (2015). A+S como promotor de la responsabilidad social en estudiantes de economía y negocios, Universidad de Chile, en En M.A. Herrero y M.N. Tapia (coord.) *Actas de III Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje y Servicio*. (pp:121-127) Argentina: CLAYSS.
- Fernández Ayerbe, C. (2011) El trabajo social en tiempo de incertidumbre. *Revista de Trabajo Social RTS*, 194, 75-83
- Fernández Barrera, J. (2014). Las prácticas externas y la supervisión dos elementos clave en la formación del grado en Trabajo Social. En E. Pastor y M.A. Martínez Romás (Eds.), *Trabajo social en el siglo XXI: Una perspectiva internacional comparada*. (pp 47-57). Madrid: Grupo5
- Fernández Cruz, M. y Romero, A. (2010). Indicadores de excelencia docente en la universidad de Granada. *Revista portuguesa de pedagogía*, 44(1),83-117.
- Fernández, J. E., Fernández, S., Álvarez, A. y Martínez, P. (2007). Éxito académico y satisfacción de los estudiantes con la Enseñanza Universitaria. *RELIEVE*, 13(2), 203-214.
- Fernández-Martín, F.D., Arco-Tirado, J.L., Torres-Marin, J., Fernández-Burgaleta, J.M. (2015) Mejora de las estrategias de aprendizaje y el nivel de motivación en estudiantes universitarios mediante el Aprendizaje-Servicio. En P. Aramburuzabala, H. Opazo, y J. García Gutierrez, (edit), *El aprendizaje servicio en las universidades. De la iniciativa individual al apoyo institucional* (pp. 375-385). Madrid: Universidad Nacional Educación a Distancia (UNED)
- Fernández Tilve, M. D., y Sanjuán, M. M. (2013). ¿Están preparados los estudiantes para un diseño curricular e-learning en el contexto del EEES? *Revista de docencia universitaria REDU*, 11(2), 313-332.
- Fernández-Torres, M., Andrés, M.P., Sánchez-López, P., Salvador, M. (2015) Aprendizaje-servicio como metodología de innovación en la universidad de Almería. En P. Aramburuzabala, H. Opazo, y J. García Gutierrez, (edit), *El aprendizaje servicio en las universidades. De la iniciativa individual al apoyo institucional* (pp. 167-181) Madrid: Universidad Nacional Educación a Distancia (UNED)
- Ferran, A. y Guinot, C. (2012). Aprendizaje-servicio: propuesta metodológica para trabajar competencias. *Portularia*, 13, 187-195.
- Folgueiras, P. (2014). Aprendizaje y servicio, investigación y universidad. En Rubio, Moliner y Francisco. *Construyendo ciudadanía crítica y activa: experiencias sobre el aprendizaje servicio en las universidades del Estado español* (pp. 147-166), Barcelona: Icaria
- Folgueiras, P. y Luna, E. (2011) El aprendizaje servicio una metodología participativa que fomenta los aprendizajes. *Quaderns Digitals (69) Recuperado en: <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=Hemeroteca.VisualitzaArticuloI> Uvisualiza&articulo_id=11065*

- Folgueiras, P, Luna, E. y Palou B. (2010) *Ciudadanía, participación y aprendizaje servicio: Del Centro educativo a la comunidad. Tzhoeco*, 5, 92-108
- Folgueiras, P., Luna, E. y Puig, G. (2013) Aprendizaje servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185.
- Folgueiras, P. y Martínez Vivot M. (2009). El desarrollo de competencias en la Universidad a través del Aprendizaje y Servicio Solidario. *Revista interamericana de Educación para la democracia (RIED)*, 2(1), 56-76.
- Follman, J. (1998). *Florida learn and serve: 1997-98 outcomes and correlations with 1994-95, 1995-96, 1996-97*. Tallahassee, Fl: Florida State University. Center for Civic Education and Service.
- Francisco, A. y Moliner, L. (2010). El aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *REIFOP*, 13 (4), 69-77.
- Friedlander, W. A. (1969). *Conceptos y métodos del servicio social*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Fuentes, L. (2008). Demandas de los titulados universitarios. *En VVAA, Competencias genéricas y transversales de los titulados universitarios*. Zaragoza: ICE-Universidad de Zaragoza.
- Fuertes, M. T., Fernández Morilla, M., y Perdiguier, E. (2015). Sistematización y autoevaluación de competencias genéricas en proyectos de aprendizaje-servicio, en Herrero, M.A. y Tapia, M.N. (comp.) *III Jornada de investigadores sobre Aprendizaje-Servicio* (pp127-135) Argentina: Centro Iberoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS)
- Furco, A. (1998). *Self-assessment rubric for the institutionalization of service-learning in higher education*. *Service-Learning Research and Development Center*. Berkeley: University of California.
- Furco, A. & Billig, S (2002). *Service-Learning: The essence of pedagogy* (co-edited with Shelley H. Billig) Greenwich: Information Age Publishing
- Furco, A. (2003). Issues of Definition and Program Diversity in the Study of Service-Learning. En S.H. Billig y A.S. Waterman (Eds.), *Studying Service-Learning: Innovations in Education Research Methodology*. (pp. 3-33) United States: Mahwah,NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Furco, A. (2004). El impacto educacional del aprendizaje servicio ¿qué sabemos a partir de la investigación? University of California-Berkeley. Recuperado en: <http://roserbatlle.files.wordpress.com/2009/02/resultatsinvestigacio-aps-furco-modo-de-compatibilidad.pdf>
- Furco, A. (2005). Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio, en *Programa Nacional Educación Solidaria. Unidad de Programas Especiales Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos* (pp. 19-26) Actas del 7mo. Seminario Internacional Aprendizaje y Servicio Solidario. Buenos Aires: CLAYSS
- Furco, A. (2009) La reflexión sobre la práctica, un componente vital de las experiencias de aprendizaje servicio. En González, A., Montes, R., NicolettiAltimari, L. *Participación solidaria y calidad educativa. Actas del 12mo. Seminario Internacional de Aprendizaje Servicio*. (pp. 27-32). Buenos Aires: CLAYSS
- Furco, A. (2011). El Aprendizaje-Servicio: un enfoque equilibrado de la educación experiencial. *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, 0, 64-70.
- Furco, A. (2012). *Estado del Aprendizaje Servicio en el mundo*. Presentación en Universidad de Chile, Santiago. Recuperado de: <http://www.nexorsu.cl/CAS.html>

- Furco, A. (2013). Legitimizing community engagement with K-12 schools. *Peabody Journal of Education*, 88(5), 622-636.
- Furco, A., Jones-White, D., Huesman, R. y Segreue Gorny, L. (2016). Modeling the influence of Service-Learning on Academic and Sociocultural Gains: Findings from a Multi-institutional Study, In Soria, K. M., & Mitchell, T. D. (2016). *Civic Engagement and Community Service at Research Universities: Engaging Undergraduates for Social Justice, Social Change and Responsible Citizenship*. (pp. 143-163) New York:Palgrave Studies in Global Citizenship Education and Democracy). Palgrave, Macmillan.
- Furco, A. y Root, S. (2010). Research Demonstrates the Value of Service Learning. *Phi Delta Kappan*, 91(5), 16-20
- Gairín, J. (2003). IUP, una experiencia de colaboración institucional. *Comunicación y pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 190, 6-8.
- Galtun, J. (1969). Violence, Peace and peace Research. *Journal of Peace Research*, 6, 167-191
- Gallini, S. M. y Moely, B. E. (2003). Service-Learning and engagement, academic challenge and retention. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 10(1), 5-14.
- Garbanzo, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación* 31(1), 43-63.
- García, F. (2000) Una aproximación al concepto de universidad pertinente. *Revista Compedium*, 3(5), 17-30
- García-Alba, J. y Melian, J. R. (1993). *Hacia un nuevo enfoque del Trabajo Social*. Madrid: Narcea Ediciones
- Gacía-Berro, E. et al. (2015) El impacto de las políticas de evaluación del profesorado en la posición de los ránkines universitarios: el caso de la Universidad Politécnica de Cataluña. *Aula Abierta*, 44, 23-30.
- García Gallego, A. y Blanco, P. (2007) De la Sorbona a Londres: el camino hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: especial referencia a los estudios Económico-Empresariales. *Pecunia*, 5, 107-144.
- García Manjón, J.V. (2009). Espacio Europeo de Educación Superior: El reto de la adaptación de la Universidad a Bolonia. A Coruña: Netbiblo.
- García Manjón, J.V., y Pérez López, M.C. (2008). EEES, competencias profesionales y empleabilidad. *Revista iberoamericana de Educación*, 46 (9), 1-12.
- García-San Pedro, M. J. (2009). El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario. *Alternativas: Cuadernos de Trabajo Social*, 16, 11-28.
- Gargallo, B., Morera, I., y Garcia, E. (2015) Metodología innovadora en la universidad: sus efectos sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Anales de psicología*. 31(3), 901-915.
- Gargallo, B., Pérez, C., Fernández, A. y Jiménez, M.A. (2007). La evaluación de las actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes universitarios. El Cuestionario CEVAPU. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8 (2), 238-258. Recuperado de: http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/n8_02_gargallo_perez_fernandez_jimenez.pdf
- Gargallo, B., Sánchez Peris, F., Ros Ros, C. y Ferreras Remesal, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51/4, 1-16

- Gargallo, B., Suárez, J., Garfella, P.R., y Fernández, March, A. (2011). El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios. *Estudios sobre Educación*, 21, 9-4
- Garvin, C., y Tropman, J. E. (1992) *Social work in Contemporary Society* (2º edit.). Boston: Allyn y Bacon.
- Gento, S. (1996). *Instituciones educativas para la Calidad Total*. Madrid: La Muralla.
- Gento, S. y Vivas, M. (2003) EL SEUE: Un instrumento para conocer la satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación. *Acción Pedagógica*, 12(2), 16-27.
- Geruzaga, 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.
- Giddings, B., Hopwood, B. y O'Brien, G. (2002). Environment, economy and society: fitting them together into sustainable development. *Sustainable Development*, 10, 187-196.
- Gijón, M. (2013). *Aprendizaje servicio e inclusión social*. Guía Centre Promotor d'Aprenentatge Servei. Fundació Jaume Bofill. Recuperado de: http://www.aprenentatgeservei.cat/intra/aps/documents/APS_inclusio_social_cast.pdf
- Gil Gómez J. (2012). El Aprendizaje-Servicio en la enseñanza superior: una aplicación en el ámbito de la Educación Física. (Tesis doctoral). Castellón, Universitat Jaume I
- Giles, D. E. y Eyler, J. S. (2013). Review essay: The endless quest for scholarly respectability in service-learning research. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 20(1), 53-64.
- Ginés Mora, J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista iberoamericana de educación*, 35, 13-37.
- Gómez, Gómez F. (2010) Competencias profesionales en Trabajo Social. Universidad de Huelva. *Portularia*, X, 51-63
- González Canabach, R. (1996). *Lecturas de psicología de la instrucción*. A Coruña: Ediciones Planificación y Aprendizaje.
- González López, I (2004). *Calidad en la Universidad: evaluación e indicadores*. Salamanca: Universidad de Salamanca
- González López, I. (2006). Dimensiones de evaluación de la calidad universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4 (10), 445-468. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121929001>
- González-Maura, V. (1999). —El profesor universitario, ¿un facilitador o un orientador en la educación de valores? *Revista Cubana de Educación Superior*, XIX (3), 39-48
- González Peiteado, M., PinoJuste, M., Peinado, M. (2017) Estudio de la satisfacción percibida por los estudiantes de la UNED con su vida universitaria. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20 (1), 243-260.
- Gray D. (2001) *A Briefing on Work-Based Learning* . Assessmen Series N. 11. New York, : LTSN Generic Centre
- Gray, M. J., Ondaatje, E. H., Fricker, R., Geschwind, S., Goldman, C. A., Kaganoff, T., & Klein, S. P. (1998). *Coupling service and learning in higher education: The final report of the evaluation of the Learn and Serve America, higher education program*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Guedea, I. (2008). Las demandas de las empresas. En VVAA, *Competencias genéricas y transversales de los titulados universitarios* (pp. 13-18). Zaragoza: ICE-Universidad de Zaragoza.

- Halsted, A. (1988). Educación redefinida: la promesa del aprendizaje-servicio En *El Servicio a la Comunidad como aprendizaje escolar*. Actas I Seminario Internacional: Educación y Servicio comunitario (pp. 23-24.) Argentina: Ministerio de Cultura y Educación.
- Hammond, C. (1994). Integrating service and academic study: Faculty motivation and satisfaction in Michigan higher education. *Michigan Journal of Community Service Learning* 1, 21-28
- Hannan, A. y Silver, H. (2006). *La innovación en la Educación Superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales*. Madrid: Narcea.
- Harpe, S. y Philips, L.B. (2008) Evaluating student perceptions of a learning centered drug literature evaluation course. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 72 (6), 135-139.
- Hart, T. (2000). Deep empathy. En T. Hart, P. L. Nelson, Peter L. Et al. (Eds.), *Transpersonal knowing: Exploring the horizon of consciousness* (pp. 253-270). Albany, NY, US: State University of New York Press
- Hart S. M. y King, K. R. (2007). Service learning and literacy tutoring: Academic impact on pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 323-338.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Wiley.
- Hernández Aristu, J, (2006) Las familias monoparentales en Navarra: evolución, perspectivas vitales y proyección de futuro en el contexto de España y la Unión Europea. *Revista de Ciencias Sociales: Sociedad y utopía*, 27, 49-76
- Hernández Aristu (2009) Retos y desafíos de la postmodernidad al trabajo social. *Documentación Social*, 154, 173-190.
- Hernández Aristu (2011) *Trabajo social en el espacio europeo: teoría y práctica*. Madrid: Editorial Grupo 5
- Hernández, J. B. (2002). Informe Preliminar. Estudio de Satisfacción Estudiantil, Boletín Informativo de la Vicepresidencia, Puerto Rico. Sistema Universitario Ana G. Méndez, Recuperado de: www.Doceos.Com/Sistema-Universitario-Ana-G-Mendez/Atvvfvaabb.Html
- Hernández, Mary, N. (2010). Aprendizaje Servicio: un eje articulador en la Educación en Solidaridad con las y los jóvenes desde una mirada de Responsabilidad Social. *Revista Científica TZHOECOEN*, 5, 126-134.
- Hernández-Armenteros, J. y Pérez-García, J. A. (2015). La financiación universitaria como instrumento dinamizador de cambio en la universidad pública española. *CIAN-Revista de Historia de las Universidades*, 18(1), 79-96.
- Herrero, M. A. y Tapia M.N. (comp.) (2012). Actas de la II Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio. Buenos Aires. CLAYSS
- Holsapple, M. (2012) Service-Learning and Student Diversity Outcomes: Existing Evidence and Directions for Future Research. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 5-18
- Holz, K., y Pinnow, E. (2015) Self Selection Effects in Service Learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(6), 39-47.
- Hopwood, J. D., Scott, V. G. y Ferguson, P. W. (2011). A case study transforming suspected academic misconduct among undergraduate health professions majors into ethical program policy and practice. *Journal of College and Character*, 12(2), 1-8
- Housman, J., Meaney, K. S., Wilcox, M., & Cavazos, A. (2012). The impact of service-learning on health education students' cultural competence. *American Journal of Health Education*, 43(5), 269-278.

- Howard, J. P. F., Gelmon, S. B., y Giles, D. E. (2000). From Yesterday to Tomorrow: Strategic Directions for Service Learning Research. *Michigan Journal of Community Service Learning (special issue)*, 5-10.
- Howe, D. (1999). *Dando sentido a la práctica: una introducción a la teoría del Trabajo Social*. Granada: Maristán.
- Howell, G. y Buck, J. (2012). The adult student and course satisfaction: What matters most? *Innovative Higher Education*, 37(3), 215-226
- Hunt, D. (1982) The Practical Value of Learning Styles ideas. In Student learning Styles and Brain Behavior, edited by James W. Keeefe. Reston: National Association of Secondary School Principals (NASSP).
- Iglesias de Ussel, J., De Miguel, J. M., y Trinidad, A. (2009). *Sistemas y políticas de educación superior*. Madrid: Consejo Económico y Social España.
- Isla, I. (2000) La formación de valores desde la docencia universitaria. *Organización de Estados Iberoamericanos. Programa Educación en valores (OEI)*. Cuba. Universidad de Holguín. Recuperado de www.campus-oei.org/valores/isla.htm.
- Itin, C. M. (1999). Reasserting the philosophy of experiential education as a vehicle of change in the 21st century. *Journal of Experiential Education*, 85-97.
- Izquierdo F. y González-Tirados R.M. (1994) *La calidad de la enseñanza superior y otros temas universitarios*. Madrid: ICE de la Universidad Politécnica de Madrid
- Jacobson, J. M., Oravec, L. M., Falk, A. F., & Osteen, P. (2011). Proximate outcomes of service-learning among family studies undergraduates. *Family Science Review*, 16(1), 22-33.
- James, W. (1982) The Moral Equivalent of War. In Burkhart, F., Bowers, F., I Skrupskelis, I, (edt) *The works of William James*. Cambridge (pp. 162-173). Bolton, MA: Harvard University Press.
- Jara L. Carrasco, V. (2015). Formando en solidaridad: experiencias de aprendizaje- servicio en Santo Tomás. En Herrero, A y Tapia M.N. (comp.) *Actas III Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje Servicio*, (pp.157-162). Buenos Aires: CLAYSS
- Jiménez Cavieres, (2015). Service learning methodology applied in workshop of land and habitat: comparison of experiences with and without use of the methodology. Conferencia impartida en el *XXI Encuentro de la Red ULACAV estrategias pedagógicas para el aprendizaje de la Producción Social del Hábitat*. San Juan, Argentina.
- Jiménez, A., Terriquez, B. y Robles, F.J. (2011) Evaluación de la satisfacción académica de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit. *Revista Fuente*, 3 (6), 46-56
- Johnson, K. E. (2003). Rethinking knowledge, knowing, and knowers. In J. Sharkey, C.Layzer y K.E. Johnson (Eds.) *TESOL Quarterly Dialogues: Rethinking Issues of Language, Culture, and Power* (pp. 1-5) Alexandria: TESOL
- Kane, R. G., Sandretto, S., Heath, C. (2004). An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasizing reflective practice. *Higher Education*, 47 (3), 283-310.
- Kearney, K.R. (2004) Students Self-Assessmen of the Learning through Service Learning, *American Journal of pharmaceutical Education* 68 (1), 1-13
- Keating, D.P. (1998) Human Development in the Learning Society in Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. *International Handbook of Educational Change*. (pp. 693-709). Boston: Kluwer Academic Publishers
- Kendall, J. C. (1990). Combining service and learning: An introduction. In J. C. Kendall (Ed.), *Combining service and learning: A resource book for community and public service*, Vols. 1-2 (pp. 1-36). Raleigh, NC: National Society for Internships and Experiential Educatio

- Kendrick, J. R. (1996). Outcomes of service-learning in an introduction to sociology course. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2, 72-81.
- Kinsley, C. W. (1993) Community Service Learning as Pedagogy. *Equity and Excellence in Education* 26, (2), 53-59.
- Kirby, D. (2001). *Emerging Answers: Research Findings on Programs to Reduce Teen Pregnancy*. Washington, D.C.,: National Campaign to Reduce Teen Pregnancy.
- Kisnerman, N. (1970). *Ética para el servicio social*. Buenos Aires: Humanitas.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ :Prentice Hall.
- Labrador M.J. y Andreu Andrés (edit.) (2008). *Metodologías activas: Grupo de innovación en metodologías activas (GIMA)*. Valencia: Editorial UPV
- Langley, D. (2006). The student engagement index: A proposed student rating system based on the national benchmarks of effective educational practice. Minnesota: University of Minnesota, Center for Teaching and Learning Services
- Langstraat, L. y Bowdon, M. (2011). Service-Learning and Critical Emotion Studies: On the Perils of Empathy and the Politics of Compassion. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 17(2), 5-14.
- Latiesa, M (1992) *La deserción universitaria*. Madrid: Siglo XXI
- Leimer, C.; Yue, H. y Rogulkin, D. (2009) Does Service-Learning help students succeed? Assessing the Effects of Service-Learning at California State University-Fresno. Institutional Research, Assessment and Planning. Recuperado de www.calstate.edu/.
- Lester, Tomkovick, Wells, Flunker y Kickul, (2005). Does service-learning add value? Examining the perspectives of multiple stakeholders. *Academy of Management Learning and Education*, 4(3), 278-294.
- Leung, K.K., Liu, W. J., Wang, W. D., y Chen, C. y (2007). Factors affecting students' evaluation in a community service-learning program. *Adv Health Sci Educ Theory Pract*, 12, 475-490.
- Levinas, E. (1993) *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pre-textos
- Levine, P. y López, M. H. (2002). *Youth voter turnout has declined, by any measure*. Medford, MA: Center for information and Research on Civic Learning and Engagement
- Lima, A. I. (2014). La profesión del trabajo social en España. En Pastor, E. y Martínez Román, M.A. (coord.) *Trabajo social en el siglo XXI Una perspectiva de trabajo social comaprada* (pp. 157-174). Madrid: Grupo 5
- Lockeman, K. y Pelco, L. E. (2013) The Relationship between Service-Learning and Degree Completion. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 20 (1), 18-30.
- López Martín, R. (2008). Hacia una pedagogía de la diversidad o la exigencia de repensar el carácter inclusivo de la escuela. *Revista Pedagogía y Saberes*, 28, 31-42
- López-Martín E. Navarro, E., Ordoñez, X., y Romero, X. (2009) Estudio de variables determinantes de eficiencia a través de los modelos jerárquicos lineales en la evaluación PISA 2006: El caso de España. *Revista Archivos Analíticos de políticas educativas*. 17, nº 16, 1-24
- López-Sidró, A. (2011). Reflexiones sobre los desafíos de Bolonia y la misión del profesor universitario. Entre la innovación y la tradición. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 4, 23-44.
- López Pastor, V. M., Martínez-Muñoz, L. F., Julián Clemente, J. A. (2007). La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 2, 1-19.

- Lorenzo-Baz, V., y Matellanes, B. (2013). Desarrollo y evaluación de competencias psicosociales en estudiantes universitarios a través de un programa de Aprendizaje-Servicio. *RIEJS: Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 55-176.
- Lucas, S. (2012). Aprendizaje-Servicio como propuesta de integración curricular del Voluntariado en la Responsabilidad Social Universitaria. En *Actas de Jornadas sobre Responsabilidad Social 2009, 2010, 2011*(p. 27) (recurso electrónico).Valladolid, Universidad de Valladolid y Caja de Burgos.
- Lucas, S. y Martínez Odria, 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. En *Aprendizaje servicio y educación superior. Una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos* 288 Comunicación presentada en el VII CIDUI: La universidad: una institución de la sociedad, Barcelona, 4-6 de julio 2007
- Lucas, S., Ruiz-Ruiz, E. y Martínez Odria, A (2012). Programa de Orientación y Educación Comunitaria: valores y derechos Humanos para afrontar la pobreza extrema desde la responsabilidad social y el aprendizaje-servicio. *Revista de orientación educacional*, 50, 73-91.
- Luna, E. (2010). *Del centro educativo a la comunidad: un programa de aprendizaje servicio para el desarrollo de la ciudadanía activa*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona. Barcelona
- Maddrell, J. (2014). Service-learning instructional design considerations. *Journal of Computing in Higher Education*, 26(3), 213-226.
- Maistry, S. M. y Ramdhani, J. (2010). Integrating social responsibility into an entrepreneurship education program: A case study. *US-China Education Review*, 7(4), 23-29.
- Malacrida (2012) Aprendizaje servicio y desarrollo local y territorial. *II Jornadas de investigadores sobre aprendizaje servicio*. Red Iberoamericana de aprendizaje servicio. (pp: 25-30) Buenos Aires: CLAYSS.
- Manzano- Arrondo V. (2010). El modelo de aprendizaje-servicio y su potencial para la educación superior. Conferencia inaugural (no literal) de las *VI Jornadas de docencia en Psicología*.15 de junio de 2010. Universidad de Sevilla,. Recuperado de: www.zerbikas.es/.../el-modelo-de-aprendizaje-servicio-y-su-potencial-apra-la-educaci...
- Manzano Arrondo, V. (2011). El papel de la universidad en la sociedad de ignorantes. *Científica*, 12, 29-55.
- Manzano Arrondo, V. (2012). *La universidad comprometida*. Vitoria: Hegoa.
- Markus, G. B., Howard, J. P. F. y King, D. C. (1993). Integrating community-service and classroom instruction enhances learning-results from an experiment. *Educational Evaluation and Policy nalysis*, 15(4), 410-419.
- Marta, C. y González Aldea, P. (2012). El aprendizaje-servicio, una herramienta para el desarrollo profesional de la responsabilidad social del periodista. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, Número extraordinario 18(2), 577-588.
- Martín Blanco, S. (2012) Reflexiones morales sobre los animales en la filosofía de Martha Nussbaum. *Rev. Bioética y Derecho* [online]. 2012, n.25, 59-72.
- Martín Bris, M. (2001). La calidad en los centros educativos: el Modelo Europeo de la Calidad y los Planes de Mejora de la Calidad como propuesta de acción. En M. Martín Bris (Coord.). *La calidad de la educación en un mundo globalizado: intercambio de experiencias y perspectivas*. Madrid: Universidad de Alcalá. 17-43.

- Martín Cano M. y De la Fuente, Y. (2013) Trabajo social en el espacio europeo de educación superior: el caso español. Documentos de Trabajo Social: *Revista de Trabajo Social DTS*. nº 53, 82-91
- Martín del Pozo, M. A., y Rascón, D. (2015). La educación literaria: una oportunidad de aprendizaje-servicio para la formación integral del futuro maestro. Profesorado: *Revista de currículum y formación del profesorado*. 19(1), 350-366
- Martín García X. (2009). La pedagogía del aprendizaje servicio. En J.M. Puig (coord.) *Aprendizaje servicio: Educación y compromiso cívico* (pp. 107-126). Barcelona: Graó
- Martín García X. (2015). El aprendizaje servicio articula tres dinanismos básicos: necesidades, servicio y aprendizaje. En Puig, J.M. (coord.). *11 ideas clave. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* (pp. 29-46) Barcelona: Graó
- Martín García X., Rubio, L., Batlle, R., y Puig, J.M. (2010). ¿Qué es Aprendizaje Servicio?, en X. Martín y L. Rubio (coord.) *Prácticas de ciudadanía: diez experiencias de Aprendizaje Servicio*. (pp. 15-25) Barcelona: Octaedro
- Martín Izard, J.F. (2001) Enseñanza de procesos de pensamiento: Metodología, metacognición y transferencias. *RELIEVE* v. 7 (2) 73-88
- Martínez Arias R. (2009). ¿Es posible combinar calidad y equidad en los sistemas educativos? En M. A. Santos (Ed.), *Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad* (pp. 85-104). Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte: Octaedro.
- Martínez Martín, M. (2006) Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 85-102
- Martínez Martín, M. (2008).(coord.) *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, B. y Martínez, I. (2015). El aprendizaje servicio y la formación inicial de profesionales de la educación. Profesorado: *Revista de currículum y formación del profesorado*. 19(1), 244-260.
- Martínez, B., Martínez, I., Alonso, I., y Gezuraga, 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.
- Martínez Martín M., Buxarrais, M. R., y Esteban, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 17-43
- Martínez Martín M. y Esteban F. (2005) Una propuesta de formación ciudadana para el EEES. *Revista española de pedagogía*. nº 230, 63-84.
- Martínez Odria, A. (2005). Service-Learning o Aprendizaje-Servicio: una propuesta de incorporación curricular del voluntariado. (Tesis doctoral). Universidad de Navarra
- Martínez Odria, A. (2007). Service-learning o aprendizaje-servicio: la apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordón. Revista de pedagogía*, 627-640.
- Martínez Odria, A. (2013). El aprendizaje-servicio como oportunidad de incorporación del servicio a la comunidad en el aprendizaje curricular, en Morales Calvo, S. (coord.). *El practicum como experiencia de aprendizaje en educación social: Propuestas para su desarrollo: planificación, tutoría docente y proyección social* (pp.95-113). Madrid: Universitat.
- Martínez Román, M. A., y Doménech López, Y. (2014). Ciudadanía y Trabajo Social, en Enrique Pastor Seller y María Asunción Martínez Román (coord.). *Trabajo social en el siglo XXI: una perspectiva internacional comparada*. Madrid: Grupo 5.

- Martínez Usarralde, M. J. (2004). ¿Hasta qué punto podemos aprender algo de valor práctico del estudio de los sistemas de educación extranjeros?: lecciones valiosas de la educación para la ciudadanía desde el caso inglés. *Teoría de la educación*, 16, 65-89.
- Martínez Usarralde, M. J. (2009). *El desarrollo: modelos y miradas hacia la educación*. Valencia: Tirant lo Blanch
- Martínez Vivot, M. y Folgueiras, P. (2015a). ¿Qué se puede evaluar durante la primera etapa de un proyecto de aprendizaje servicio? En Herrero, A. y Tapia, M.N. (comp.) *III Jornada de investigadores sobre Aprendizaje Servicio* (pp.179-185) Argentina: CLAYSS
- Martínez Vivot, M. y Folgueiras, P. (2015b). Evaluación participativa, Aprendizaje-Servicio y Universidad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 128-143
- Massot, P. y Feisthammel, D. (2003). *Seguimiento de la competencia y del proceso de formación*. Madrid: AENOR.
- Mayor- Paredes, D. (2013). Aprender realizando una actividad de utilidad social. Guía básica para el diseño de proyectos de Aprendizaje-Servicio. *RES: Revista de Educación Social*, 16. 1-14
- Medina Rubio, R. (2005). Misiones y funciones de la universidad en el espacio europeo de educación superior. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 17-42.
- Mejias, A. y Martínez Domelis (2009) Desarrollo de un instrumento para Medir la Satisfacción Estudiantil en Educación Superior. *Docencia Universitaria*. X (2) 29-47
- Melchior, A. (Dir.). (1999) *Summary report : National evaluation of Learn and Serve America*. Brandeis University: Center for Human Resources. Recuperado de: http://www.cpn.org/topics/youth/k12/pdfs/Learn_and_Serve1999.pdf
- Melchior, A. (2000). Cost and Benefits of service learning and Serve America. *Service Learning*. (26-31) Recuperado de <http://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/122>
- Melchior, A. y Orr, L.(1995). *Final Report: National Evaluation of Serve-America*. Cambridge, MA: Abt Associates
- Mella-Nuñez, I., Santos-Rego, M. A., y Malheiro-Gutiérrez, X. M. (2015). Aprendizaje-servicio y rendimiento académico del alumnado universitario. *Revista de estudios e investigación en Psicología y Educación*. Vol extra. pp: 12. 35-39
- Mendia, R. (2012). *Guía Zerbikas 6: Aprendizaje y Servicio Solidario: el acompañamiento educativo*. Bilbao: Zerbikas Fundazioa.
- Meyers, L.S., Gamst, G. y Guarino, A.J. (2006). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Michavilla, F. (2005). No sin los profesores. *Revista de Educación*, núm. 337 (2005), 37-49.
- Michavilla, F. (2007) Nuevos contenidos, nuevas metodologías. *En La cuestión universitaria n°2 (pp. 3-5)*. Boletín electrónico de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado de <http://www.catedraunesco.es/>
- Michavilla, F., Martínez Jorge, M., Martín González, M., García Peñalvo, F., Cruz Benito, J. (2016) Barómetro de Empleabilidad y Empleo de los universitarios en España, 2015 (Primer Informe de resultados). Madrid: Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios
- Michavilla, F y Parejo, J.L. (2008) Políticas de participación estudiantil en el Proceso de Bolonia. *Revista de Educación, número extraordinario 2008*, 85-118.
- Michavilla, F. y Pérez-García F. (2007) *Análisis de las estrategias de adaptación de la oferta educativa de la Universidad de Alicante al Espacio Europeo de Educación Superior*. Universidad de Alicante.. Marfil

- Moely, B.E., Furco, A. y Reed, J. (2008) Charity and Social Change: The impact of individual Preferences on Service Learning Outcomes, *Michigan Journal of Community Service Learning* (Fall), pp: 37-48
- Moely, B.E., McFarland, M., Miron, D., Mercer, S., y Ilustre, V. (2002) Changes in college students attitudes and intention for civic involvement as a function of service-learning experiences. *Michigan Journal of Community Service Learning*. 9, pp:18-26
- Moely, B. E., Mercer, S. H., Ilustre, D., Miron, D., y McFarland, M. (2002). Psychometric properties and correlates of the civic attitudes and skills questionnaire (CASQ): A measure of students' attitudes related to service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 8(2), 15-26
- Moix, M. (1991). *Introducción al Trabajo Social*. Madrid: Trivium.
- Molero, D. (2000). *Informe comparativo de la evaluación del profesorado en distintas universidades españolas*. Jaén :Gabinete de Calidad de la Universidad de Jaén.
- Molero, D. (2007) Rendimiento académico y opinión sobre la docencia del alumnado participante en experiencias piloto de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. *Relieve Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/issue/view/305>
- Molina, S. (1994). *Deficiencia mental: aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga: Algibe.
- Mora, J. G. (1991). *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades.
- Morales, G. (2004): La universidad pública y el campo académico universitario: propuesta de análisis cultural. Recuperado en http://www.fcs.una.ac.cr/doc_fcs/launiversidadcomocampodeestudio.pdf
- Morales, A. T y Sheafor, B. W (1992). *Social Work. A profession of Many Faces 86ª edición*. Boston: Allyn y Bacon
- Morales V., Hernández Mendo, A. (2004) Calidad y satisfacción en los servicios. *Revista Digital - Buenos Aires - Año 10 - N° 73 - Junio de 2004* <http://efdeportes.com>
- Morilla B. Calderero, E. (1998). De la necesidad e importancia de un Código deontológico para los trabajadores sociales. *Revista Servicios Sociales y política social*, nº 41, 103-108.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós Studio.
- Murray, C.E., Pope, A.A. y Rowell, P.C., (2010). Promoting Counseling Students' Advocacy Competencies through Service-Learning. *Journal for Social Action in Counseling and Psychology*, 2 (2), 29-47.
- Muthiah, Bringle, y Hatcher, (2002). Service-Learning and the First-Year Experience: Preparing Students for Personal Success and Civic Responsibility. *National Resource Center for The First-Year Experience. y Students in Transition University of South Carolina*, Monograph Series nº 34, 1-184
- Naidoo, K., Prebble, T., Hargraves H., Leach, L., Suddab, G. y and Zepke, N. (2004) *Impact of Student Support Services and Academic Development Programmes on Student Outcomes in Undergraduate Tertiary Study: A Synthesis of the Research*. New Zealand: Ministry of Education, New Zealand
- Naval, C. y Arbúes, E. (2016) El aprendizaje servicio y la transición desde la educación superior al mundo del trabajo. En Santos Rego, M.A. (ed.) *Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e innovación en la universidad* , pp.219-240. Madrid: Biblioteca Nueva

- Navarrete-Cortes, J., Fernández-López, J.A., López-Baena, A., QuevedoBlasco,R., y Buela-Casal, G. (2010). Global psychology: A bibliometric analysis of Web of Science publications. *Universitas Psychologica*, 9, 553-567.
- Navarrete-Cortes, J., Quevedo-Blasco, R., Chaichio-Moreno, J.A., Ríos, C., y Buela-Casal, G. (2009). Análisis cuantitativo por países de la productividad. *Psicología de las revistas en la Web of Science. Revista Mexicana de Psicología*, 26, 131-143.
- Navarro, E (2003) El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 1.(2) 1-15
- Navarro, S. (2004). *Redes sociales y construcción comunitaria*. Madrid: CCS.
- 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.
- Núñez, E. y Cerrillo, R. (2015) Impacto del aps en el aprendizaje de la materia de organización escolar. En Aramburuzabala P., Opazo, H. y J García-Gutiérrez J. (edit.) *El Aprendizaje-Servicio en las universidades. De la iniciativa individual al apoyo institucional*, pp. 469-483. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
- Nussbaum, M.C. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano* [traducción de Albino Santos Mosquera]. Barcelona: Paidós.
- Olmedo,E. (2013) Enfoques de aprendizaje de los estudiantes y metodología docente: Evolución hacia el nuevo sistema de formación e interacción propuesta en el EEES. *Revista de investigación educativa* 31 (2) 411-429
- Olza, (1996). *La entrevista en Psicología y Trabajo Social*. Madrid: McGraw-Hill
- Opazo, H., Ramírez, C., García-Peinado, R. y Lorite, M. (2015). La ética en el aprendizaje-servicio (ApS): Un meta-análisis a partir de Education Resources Information Center (ERIC). *Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 144-175.
- Oraisón, M.(compi) (2005) *La construcción de la ciudadanía en el siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- OREAL/UNESCO (2007) El derecho a una educación de calidad para todos en América latina y el Caribe. *Revista electrónica iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en educación*, 5 (3) 1-21
- Palomero J.E. (2006) Formación inicial de los de los profesionales de la educación en pedagogía intercultural: una asignatura pendiente. El caso de Aragón. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 207-232
- Palos, J. (2006). Can Planas: una vía de integración para personas sin techo. *Cuadernos de Pedagogía*, 257, 75-76.
- Palos, J. (2015). Los proyectos de aprendizaje servicio siguen etapas bien establecidas y han de estar abiertos a cambios imprevistos. En Puig, J.M. et al (Coord.), *11 ideas para hacer ApS* (pp. 103-11). Barcelona: Graó.
- Paolicchi, G.; Martínez Vivot, M.; Núñez, A.1; Abreu, L.; Bosoer, E (2015) Prácticas interdisciplinarias: El juego como facilitador en aprendizaje- servicio. En Herrero, A. Tapia M.N (compliladoras) *Actas de la III Jornada de investigadores sobre aprendizaje servicio* (pp: 343-359). Buenos Aires. CLAYSS
- Papamarcos, S. D. (2005). Giving traction to management theory: Today's service- learning. *Academy of Management Learning and Education*, 4(3), 325–335.

- Pareja, J. A., y Pedrosa, B. (2014). Cambios en la metodología docente del espacio europeo de educación superior. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 13(26), 229-245.
- Parra, D. (2003)) *Manual de estrategias de enseñanza aprendizaje*. Antioquia. Ministerio de la Protección Social. Medellín: Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA)
- Pastor, E. (2013). Ciudadanía y participación en contextos de fractura y exclusión social. *Pedagogía social: Revista interuniversitaria*, 22, 91-103
- Pastor Seller, E. y Martínez Román, M.A. (coords). (2014). *Trabajo Social en el siglo XXI. Una perspectiva internacional comparada*. Madrid: Grupo 5.
- Payne, M. (1995). *Teorías contemporáneas del trabajo social. Una introducción crítica*. Barcelona: Paidós.
- Pedersen, P., Meyer, J.M., Hargrave, M. (2014) Learn Global; Serve Local Student Outcomes From a Community-Based Learning Pedagogy. *Journal of Experiential Education* Volum: 38 issue: 2, 189-206
- Peralta, J. (2006). Rol de las expectativas en el juicio de satisfacción y calidad percibida del servicio. *Límite Revista de Filosofía y Psicología*. 1 n° 14, 195-214
- Pérez Cusó, F.J., Martínez Clarés, P., Martínez Juárez, M. (2015) Satisfacción del estudiante universitario con la tutoría. Diseño y validación de un instrumento de medida. *Estudios sobre educación*. Vol 29, 81-101
- Pérez Gil, J.A., Lozano, J.A., Gómez de Terreros M., Aguilera, A. (2010). Diseño de un instrumento para la evaluación de la satisfacción de la formación recibida de las diferentes asignaturas correspondientes al plan de estudios del grado en psicología de la universidad de Sevilla. *Revista de Enseñanza Universitaria* N.º 36; 45-61
- Pérez, A., Ramón, J. y Sánchez, J. (2000). *Análisis exploratorio de las variables que condicionan el rendimiento académico*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- Pérez Pérez, C., Vázquez, V., López Francés, I. *Autonomía y responsabilidad como valores clave para la elaboración de normnas de convivencia en la ESO*. Salamanca: Universidad de Salamanca
- Perry, J. y Katula, M. (2001). Does service affect citizenship?, *Administration & Society*. 33, 330-365.
- Peterson, A. y Wilson, W. R. (1992). Measuring Customer Satisfaction: Fact and Artifact. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 20(1), 61-71.
- Pikeral, T. (2005) Integration and sustainability of quality citizenship education in us schools: how policy and quality practice lead to student citizenship knowledge, skills and dispositions. *Education Commission of the States*. Recuperado en http://www.cpce.gov.hk/national-education/pdf/Mr_Terry_Pickeral_Full-paper_pdf.
- Pincus, A., y Minahan, A. (1993). *Social work practice*. Itasca: Peacock.
- 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.
- Prentice, M. y Robinson, G. (2010). Improving Student Learning Outcomes with Service Learning. *American Association of Community Colleges*. 1-16.
- Prieto, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. Madrid: PPC.
- Print, M., y Milner, H. (Eds.). (2009). *Civic education and youth political participation*. Rotterdam: Sense Publisher
- Puig Rovira, J. M. (2004). Notes per a un debat sobre el lloc de l'educació moral i cívica a l'escola. *Revista catalana de pedagogia*, 3, 13-52

- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2006). *Aprendizaje Servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro
- Puig, J.M. (coord.) (2009). *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, Número extraordinario, 45-67.
- Puig Rovira, J. M., Martín, X., Rubio, L, Palos, J., Gijón, M., De la cerda, M., Graell, M (2013) Rúbrica per a l'autoavaluació i la millora dels projectes d' ApS. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Recuperado de <http://fbofill.cat/publicacions/rubrica-lautoavaluacio-i-la-milloradels-projectes-d'aprenentatge-servei>
- Puig Rovira, J. M y Campo, L. (2015). El aprendizaje-servicio, una propuesta innovadora para trabajar con la comunidad. En *Aula de innovación educativa*, 245, 47-51.
- Puig Rovira, J.M., Rubio, L., Martín, X., Palos, J. y J. M. (2015). Analizar, repensar y mejorar los proyectos: una rúbrica para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje servicio. En *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 111-126.
- Putnam, R. (1993) The prosperous community Social capital and public life. *The American Prospect* , 4, (13), 35-42
- Putnam, R. (1995). Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy*, 6 (1), 65-78
- Quevedo-Blasco, R., y López-López, W. (2011). Situación de las revistas iberoamericanas de Psicología en el Journal Citation Reports de 2010. *Universitas Psychologica*, 10, 937-947.
- Quezada, R. L. y Christopherson, R. W. (2005). Adventure-Based Service Learning: University Students' Self-Reflection Accounts of Service with Children. *Journal of Experiential Education*, 28, 1-16.
- Raelin, J. A. (2000). *Work-based Learning: The New Frontier of Management Development*. Nueva Jersey: Prentice Hall .
- Ranson, L. S. (2009). Sowing the seeds of citizenship and social justice. Service-learning in a public speaking course. *Education, citizenship and social justice*, 4, 211-224.
- Raya, E. (2012). Discapacidad y vida cotidiana. Un análisis desde la "teoría del estigma" de Goffman, en Esther Raya et al. (coord.). *Atención social de personas con discapacidad: hacia un enfoque de derechos humanos*. (pp.95-117) Argentina: Lumen
- Raya, E. (2014). Pobreza y desigualdad social. Retos para la reconfiguración de la política social. Comunitania: *Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*. (8) 133-138
- Rawls, J. (1979). *Teoría de la justicia*. México: FCE.
- Rawls, J. (1996). *El liberalismo político*. Barcelona: Crítica S.L.
- Reed, S. C., Rosenberg, H., Statham, A., & Rosing, H. (2015). The effect of community service learning on undergraduate persistence in three institutional contexts. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 21(2), Recuperado de: <https://www.questia.com/library/journal/>
- Reinders, H. y Youniss, J. (2006). School-based required community service and civic development in adolescents. *Applied Developmental Science*, 10, 2-12.
- Remmers, T. (2008). *Sustainable development is learning to look ahead. Core curriculum learning for sustainable development*. Netherlands: Institute of curriculum development.
- Rial, S. (coordinador) (2012) *Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje servicio*. Buenos Aires (Argentina): Ministerio de educación de la Nación: Programa Nacional de Educación Solidaria.

- Rifkin, J. (1996): Rethinking the Mission of American Education. Preparing the Next Generation for the Civil Society, *Education Week*. January 31, 33.
- Rinehart, G. (1993) *Quality Education: Applying the Philosophy of Dr. W. Edwards Deming*. Wisconsin: ASQC Quality Press
- Ritzer, G. (1996). *La McDonalización de la sociedad. Un análisis de la racionalización en la vida cotidiana*. Barcelona: Ariel.
- Rivera García, E.; García Suárez, J.; Giles Girela, J. Moreno Doña, A.; Trigueros Cervantes, C. (2015) Aprendizaje servicio competencias generales y su logro en estudiantes del Grado de Maestro de enseñanza primaria. En Herrero M.A. Y Tapia M.N (comp.) *III Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje Servicio*.(pp.203-211) Buenos Aires: CLAYSS
- Rizvi, F. (2010). La educación a lo largo de la vida: más allá del imaginario neoliberal. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 185-210.
- Robinson, J., y Torres, R. (2007). A case study for service-learning: What students learn when given the opportunity, *NACTA Journal*, 51(4), 2-4.
- Roche, R. (1991). *Violencia y prosocialidad: un programa para el descondicionamiento frente a la violencia en la imagen y para la educación de los comportamientos prosociales*. Valencia : Generalitat Valenciana.
- Roche, R. (1995). *Psicología y educación para la prosocialidad*. Colección Ciencia y Técnica. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Roche, R. (1999) *Desarrollo de la inteligencia emocional desde los valores y actitudes prosociales*. Buenos Aires: Ciudad Nueva
- Roche, R. (2010). *Prosocialidad, nuevos desafíos*. Ciudad Nueva: Buenos Aires
- Roche, R. y Sol, N. (1998) *Educación prosocial de las emociones, valores y actitudes positivas*. Barcelona: Editorial Blume.
- Rodicio M.L. (2010) La docencia universitaria en el proceso de adaptación a Europa. La percepción de los estudiantes. Enseñanza y Teaching: *Revista interuniversitaria de didáctica*, 28(2), 23-43.
- Rodrigues Dias, (2014) L'elitisme ha tornat a la universitat i ara amb un sentit molt comercial. *Diari de l'Educació*. (Entrevista 28-11-2014). Catalunyaplural.cat. Fundació Periodisme plural.
- Rodriguez-Conde, M.J. (2011) La garantía de la calidad, base de la movilidad, en *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (3), 2011, 99 - 117
- Rodríguez-Gallego, M. R. (2013). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113.
- Rodríguez-Gallego, M. R. y Ordóñez Sierra, R. (2015). Una experiencia de Aprendizaje-Servicio en Comunidades de Aprendizaje. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 19(1), 314-333
- Rodríguez Rojo, M. (2000). Credibilidad de la investigación cualitativa o reflexiones sobre qué y cómo observar en un estudio de casos. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 39, 119-130.
- Rodríguez Sánchez, M. (2011). Metodologías docentes en el EEES: De la clase Magistral al portafolio. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 17, 83-103.
- Román, M., y Díez, E. (1989), Entrenamiento cognitivo y mejora de la inteligencia. *Revista de educación*, 289, 391-408.
- Romero, M. (2010). Competencias transversales desde el aprendizaje y servicio. *Revista USACH*, 14-24.
- Rosell, T. (1990). *La entrevista en el Trabajo Social*. Barcelona: Euge

- Rosenberger, C. (2000). Beyond empathy: Developing critical consciousness through service learning. En C. R. O'Grady (Ed.), *Integrating service learning and multicultural education in colleges and universities*. (pp. 23-43) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rowe, D. (2007). Education for a sustainable future. *Science*, 317(5836), 323-324.
- Rubí, C. (1989) *Introducción al trabajo social*; Barcelona: Ed. Llar del Libre
- Rubí, C. (1991) *Introducción al Trabajo Social*. Barcelona: Hogar del Libro.
- Rubin, D.L., y Matthews P.H. (2013) Learning Outcomes Assessment: Extrapolating from Study Abroad to International Service-Learning. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 17(2), 67-87
- Rubio, L. (2011). Aprendizaje servicio: aterrizaje entre la teoría y la práctica. *Aula de Innovación Educativa*, 203-204, 34-38.
- Rubio, L.; Prats, E.; Gómez, L. (coord.) (2013) Universidad y sociedad. *Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad*. Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació). Documento electrónico [Recuperado en : <http://hdl.handle.net/2445/46344>]
- Rubio, L., Puig-Rovira, J. M., Martín-García, X., y Palos, J. (2015). Analizar, repensar y mejorar los proyectos: una rúbrica para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje servicio. *Profesorado revista de currículum y formación del profesorado*, 19 (1), 111-126.
- Rueda, J.M. (1998). Comunitat, participació i benestar social. En *homenatge a Josep M. Rueda*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Ruiz, C., Mas, O., Tejada, J., y Navío, A. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de la Educación Superior*, 37(146), 115-132.
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (Eds.) (2003), *Key Competencies for a Successful life and a well functioning Societ*. Key DeSeCo publications. Recuperado de www.oecd.org/edu/statistics/desecco www.desecco.admin.ch
- Salaburu, P. (2007). *La universidad en la encrucijada. Europa y EEUU*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Salimbene, F. P., Buono, A. F., Lafarge, V. S. y Nurick, A. J. (2005). Service-Learning and Management Education: The Bentley Experience. *Academy of Management Learning & Education*, 4(3), 336-344.
- Salinas, A., (2007) *Satisfacción del estudiante y calidad universitaria: Un análisis explicatorio en la Unidad Académica multidisciplinaria Agronomía y Ciencias de la Universidad Autónoma de Tamaulipas* (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla.
- Salinas, A., Morales J.A. y Martínez Camblor, P. (2008). Satisfacción del estudiante y calidad Universitaria: un análisis explicatorio en la Unidad Académica Multidisciplinaria Agronomía y Ciencias de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 31(4), 39-55.
- Sanjurjo, V. (2012). El nuevo Espacio Europeo de Educación Superior: desafíos e incertidumbres. *Revista de Derecho de la UNED*, 10, 585-609
- Santos Rego M. A., Sotelino Losada, A. y Lorenzo Moledo, M. (2015). *Aprendizaje-Servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Saraiva, M. (2008). La calidad y los "clientes" de la enseñanza superior Portuguesa. *Horizontes Educativos*, 13(2), 41-54
- Saupe, J. L. (1990). *The Functions of Institutional Research*. Florida: Association for Institutional Research.

- Scales, P. C., Roehlkepartain, E. C., Neal, M., Kielsmeier, J. C., & Benson, P. L. (2006). Reducing academic achievement gaps: The role of community service and service-learning. *Journal of experiential education*, 29(1), 38-60.
- Schwartz, E. Q. (2011). Promoting Social Justice Advocacy through Service-Learning in Higher Education. *Journal of Student Affairs at New York University*, 7, 12-27.
- Senent, J.M. (2011) La innovación educativa en Educación Social en la Universitat de València. Valencia: Servei publicacions Universitat València
- Shaffer, B. (1993) *Service Learning: An Academic Methodology*. Stanford: CA.
- Sherraden M. S. (2007). International civic service: A step toward cooperation in a global world. En A. M. McBride y M. Sherraden (Eds.), *Civic service worldwide: Impacts and inquiry* (pp. 181-205). New York: M.E. Sharpe.
- Shinnamon A., Gelmon, S., y Holland B. (1999). *HPSISN service-learning-student survey from: Methods and strategies for assessing service-learning in health professions*. San Francisco, CA: CommunityCampus Partnerships for Health.
- Shumer, R (1997) Service Learning and Evaluation: An inseparable Process. In Erickson and Anderson (ed.) *Learning with the Community. Concepts and Models for Service Learning in Teacher Education* (pp. 73-90). Virginia: Stylus Publishing
- Sigmon, R. L. (1994). *Serving to learn, learning to serve: linking service with learning*. Washington, DC: council of Independent Colleges.
- Silió, G. (2010). El aprendizaje servicio como oportunidad de desarrollo social. En J. J. Gázquez Linares y M. Pérez Fuentes (Coord.). *La convivencia escolar: aspectos psicológicos y educativos* (pp. 379- 388) Granada: GEU, D.L.
- Simonet D. (2008). *Service-learning and academic success: The links to retention research*. S. Paul Minnesota: Campus Compact.
- Simons, L. y Cleary, B. (2006). The influence of service learning on students' personal and social development. *College Teaching*, 54(4), 304-319.
- Sink, C. y Mvududu, N. (2010). Statistical Power, Sampling, and Effect Sizes: Three eyes to Research Relevancy. *Counseling Outcome Research and Evaluation*, 1(2), 1-18.
- Sledge, A. C., Shelburne, M., & Jones, R. (1993). *Affective Domain Objectives in Volunteer Courses for Postsecondary Teachers. Paper presented at the Annual Meeting of the MidSouth Educational Research Association*, New Orleans: LA.
- Smink, J. y Reimer, M. (2005). *Fifteen Effective Strategies for Improving Student Attendance and Reducing Truancy*. National Dropout Prevention Center/Network: Clemson University.
- Stanton, T. (1990). Service Learning: Groping Toward a Definition, in: KENDALL, Jane C. and Associates, *Combining Service and Learning. A Resource Book for Community and Public Service* (pp. 65-68). Raleigh, NC. EEUU: National Society for internships and Experiential Education (NSIEE)
- Steiner, S. D., y Watson, M. A. (2006). The service learning component in business education: The values lineage void. *Academy of Management Learning y Education*, 5, 422-434.
- Stensaker, B., Frolich, N., Gornitzka, A., y Maasen, P. (2008): Internationalisation of higher education: the gap between national policy-making and institutional needs, *Globalisation, Societies and Education*, 6, 1-11.
- Stephens, L. (1995). *The Complete Guide to Learning Through Community Service, Grades K-9*. Boston, MA: Allyn and Bacon
- Stokamer, S. T. (2011). Pedagogical catalysts of civic competence: The development of a critical epistemological model for community-based. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 17 (1), 113-121.

- Strage, A. A. (2000). Service-Learning: Enhancing student learning outcomes in a college-level lecture course. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7, 5-13.
- Strate, (2012). El medio y el mensaje de McLuhan. *Infoamérica ICR* 1-20
- Strayer, FF., Wareing, S. y Rushton, J.P. (1979) Social Constraints on Naturally Occurring Preschool Altruism. *Ethology and Sociobiology*, 1, 3-11
- Tabachnick, B. G., y Fidell, L.S. (2001) *Using Multivariate Statistics*. Boston: Allyn & Bacon.
- Tapia, M.N. (2001) *La solidaridad como pedagogía: el aprendizaje servicio en la escuela*. Buenos Aires: Ciudad Nueva
- Tapia, M.N. (2004) *Aprendizaje y servicio solidario: algunos conceptos básicos*. Buenos Aires: Biblioteca Digital de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) - www.iadb.org/etica pp: 1-18
- Tapia, M.N. (2005). *La práctica solidaria como pedagogía de la ciudadanía activa*. Barcelona: Fundación Jaume Bofill. Debats d'Educació
- Tapia, M.N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tapia, M.N. (2007). El aprendizaje servicio en las Organizaciones de la Sociedad Civil. En *Antología 1997-2007. Seminarios Internacionales Aprendizaje y Servicio Solidario*. Argentina. Ministerio de Educación.
- Tapia M.N. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias". En Martínez M. (eds.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp 25-56). Barcelona: ICE-Octaedro.
- Tapia, M.N. (2010). La propuesta pedagógica del aprendizaje servicio: una perspectiva latinoamericana. *Tzhoecoen. Revista científica*, 5, 23-43.
- Tapia, M.N. (2011) *Manual para docentes y estudiantes solidarios*. Buenos Aires: CLAYSS.
- Tapia, M.N. (2012). *II Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio*. Herrero, A. y Tapia, M.N (compiladoras). Universidad de Buenos Aires (Argentina). CLAYSS
- Tapia Sasot, M.R. (2012) Las TIC en el desarrollo de proyectos de aprendizaje servicio. En Herrero, A. y Tapia, M.N.(compiladoras) *II Jornadas de Investigadores sobre Aprendizaje Servicio* (pp. 47-50) Universidad de Buenos Aires. CLAYSS
- Taylor R. y Dymnicki, A. (2007). Empirical evidence of social and emotional learning's influence on school success: A commentary on J. Zins, et al (2004) (eds) *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* *Journal of Educational y Psychological Consultation*, 17 (2/3), 225-231.
- Tedesco, J.C. y Tapia., M. N. (2008). *El aprendizaje- servicio en la Educación Superior. Una mirada analítica desde los protagonistas*. Buenos Aires: EUDEBA
- Tejada J. (2013) La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio. *Cultura y Educación*, 25 (3), 285-294.
- Tejedor F.J. y García Valcárcel, A. (2008) Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de educación*, 342, 443-473.
- Tessema, M., Ready, K. y Yu, W. (2012). Factors affecting college students satisfaction with major curriculum: evidence from nine years of data. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(2), 34-44.
- Tey, A. y Martínez-Martín M. (2003). Educar en valores es educar en sentimientos morales. Universitat de Barcelona. *Educar* 31, 11-32.

- Tey, A., Torguet, S. y Sancho, E. (2004). Ètica i Deontologia en la Docència Universitària. Una proposta pedagògica per a l'aprenentatge ètic dels estudiants: CD *Actes III Congrés Interuniversitari de la Docència Universitària*. Girona: Universitat de Girona.
- Thompson, M.S., y Green, S.B. (2006). Evaluating between-group differences in latent variable means. En G. Hancock & R. Mueller (Eds.), *Structural Equation Modeling. A second Course* (pp. 119-169). Greenwich, Conn: Information Age Publishing.
- Tomkovick, C., Lester, S.W., Flunker, L. y Wells, T. A. (2008). Linking collegiate service-learning to future volunteerism. *Nonprofit Management and Leadership*, 19 (1), 3–26.
- Toole, J.C. (2001). Civil Society, Social Trust and the Implementation of service-learning. En A. Furco y S.H. Billig (eds.), *Service Learning. The Essence of the Pedagogy* (pp. 53-81) Greenwich, C.T: Information Age Publishing.
- Torney-Purta, J. (2002) Patterns in the civic knowledge, engagement, and attitudes of European adolescents: The IEA civic education study *European Journal of Education*, 37 (2), 129-141.
- Torre, S. de la (2000). Estrategias didácticas innovadoras y creativas. En Torre, S. de la y Barrios O. (2000). (Eds). *Estrategias didácticas innovadoras* (pp. 108-128). Barcelona: Octaedro.
- Trilla, J., & Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 23-43.
- Tucker, M. L. y McCarthy, A. M. (2001). Presentation self-efficacy: Increasing communication skills through service-learning. *Journal of Managerial Issues*, 13(2), 227-245.
- Tumino, M.C. (2009) *Estadios reflexivos en aprendizaje servicio y formación de la actitud hacia el Servicio a la Comunidad: Un estudio cuantitativo y cualitativo en un grupo de estudiantes de la Universidad de Montemorelos*. (Tesis Doctoral). Universidad de Montemorelos
- Tumino, M. C. y Korniejczuk, V. (2009). Acción y reflexión: actitud del estudiante hacia el aprendizaje y el servicio. *Enfoques*, XXIV(1), 53-76.
- Urteaga, E. (2013). *Figuras sociológicas*. Santander: Ediciones Universidad Cantabria.
- Uruñuela, P. (2015) *Aprender cambiando el mundo*. Barcelona. EDEBE
- Valero García, M., y Navarro, J. J. (2008). Diez metáforas para entender (y explicar) el nuevo modelo docente para el EEES. *Revista d'Innovació Educativa*, Universitat de València, 1, 1-13.
- Vaughn, R. L., Seifer, S. y Vye Mihalyuk, T. (2004). Quick guide: Chemistry service-learning in higher education. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED484865>
- Vázquez-Aguado, O. (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior y el Trabajo Social en España. *Portularia*, V(1), 239-255.
- Vázquez, S. G. (2012). Aprender y servir a la comunidad: Formación de profesionales competentes, solidarios y resilientes. En Herrero, M.A. y Tapia M.N. (compiladoras) II Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio (pp. 56-60). Buenos Aires: Argentina
- Vázquez-Toledo, S., Liesa, M., y Revilla, A. (2015). *El aprendizaje-servicio: diálogo, universidad y sociedad*. Zaragoza: Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Universidad de Zaragoza.
- Vélez Van, M. A., Roa, N. C. (2005). Factors associated with academic performance in medical students. *PSIC. Educación Médica*, 2(8), 1-10.
- Videla, W. y Aramburuzabala, P. (2015). Las Motivaciones de los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil para realizar ApS. En Aramburuzabala P. Opazo, H. y

- García Gutierrez, J. (edit). *El aprendizaje servicio en las universidades. De la iniciativa individual al apoyo institucional*. (pp. 505-523) Madrid: Universidad Nacional Educación a Distancia (UNED).
- Vilches, A. y Gil, D. (2012). La educación para la sostenibilidad en la Universidad: el reto de la formación del profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(2), 25-43.
- Villa, A., y Poblete, M. (Dir.). (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero/ICE. Universidad de Deusto
- Villar, A. (2011). El “eigenfactor”: un nuevo y potente instrumento bibliométrico para evaluar la investigación. *Aula Abierta*, 39, 85-96.
- Vogelgesang, L. y Austin, A. (2000). Comparing the effects of community service and service - learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7, 25-34.
- Vonk, A. (2010) Capacidades y límites de la acción transformadora (panel de experiencias) *Congreso Internacional Jóvenes construyendo mundos*. Madrid: Círculo de Bellas Artes.
- Walzer, M. (1993). *Esferas de la justicia*. México: FCE.
- Wang, P. (2011). Constructivism and learner autonomy in foreign language teaching and learning: To what extent does theory inform practice. *Academy Publisher*, 1(3), 273-277.
- Warren, J. L. (2012). Does Service-Learning Increase Student Learning? A Meta-Analysis. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 56–61.
- Weiler, D., LaGoy, A., Crane, E. y Rovner, A. (1998) *An Evaluation of K-12 Service Learning in California. Phase II final report*. Emeryville: RPP international
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Madrid: Paidós.
- Whitley, M.A. (2014). A draft conceptual framework of relevant theories to inform future rigorous research on student service-learning outcomes. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 20(2), 19-40.
- Wolcott, H. (2004) Writing up qualitative research better. *Investigación y Educación en Enfermería*, 22 (2), 150-162.
- Yañiz, C. y Villardón, L. (2006). Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. *Cuadernos monográficos del ICE*, núm. 12. Instituto de Ciencias de la Educación. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Yates, M. y Youniss, J. (1996). A developmental perspective on community service. *Social Development*, 5, 85-111.
- Yeo, R. (2009). Service quality ideals in a competitive tertiary environment. *International Journal of Educational Research*, 48, 62-76.
- Yorio, P. L., y Ye, F. (2012). A meta-analysis on the effects of service-learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning. *Academy of Management Learning and Education*, 11(1), 9–27.
- Youniss, J. y Yates M. (1997). *Community service and social responsibility in youth*. Chicago. University of Chicago Press.
- Yuan, K.H., y Bentler, P.M. (2006). Mean comparison: Manifest variable versus latent variable. *Psychometrika*, 71(1), 139-159.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Eficacia del aprendizaje servicio en dimensiones académicas, personales y sociales clave, y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: una experiencia desde la titulación de Trabajo Social

Zabalza, M. A. (2004). *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES, Documento de Trabajo*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Zahn- Waxler, C. RadkeYarrow, M., King, RA. (1979) Child rearing and children's prosocial initiations toward victims of distree. *Child Development*, 50(2), 319-330.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. y Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

FUENTES DOCUMENTALES

▪ NACIONAL

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2004). *Libro Blanco título de grado en Trabajo Social*. Recuperado de:

http://www.aneca.es/var/media/150376/libroblanco_trbjsocial_def.pdf

Campus Sostenible. (2014). Documento marco del programa de aprendizaje-servicio (ApS). Universidad de Valencia. Recuperado de:

<http://www.uv.es/uvweb/campus-sostenible/es/educacion-investigacion/formacion/programa-aprendizaje-servicio-aps/presentacion-1285907777115.html>

Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2015). *La Universidad española en cifras*. Universidad Politécnica de Valencia. Recuperado de:

<http://www.loquesomos.org/la-universidad-espanola-en-cifras/>

Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2012). *La Universidad española en cifras*. Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica Recuperado de:

http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Publicaciones/Universidad%20Espa%C3%B1ola%20en%20cifras/UEC_12-13.pdf

Estrategia Universidad (2015). Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español 2010-2015. *Secretaría General de Universidades*. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado de:

<http://www.mecd.gob.es/dms-static/a8c5f36e-f467-4e87-b749-3529cc3b856b/2011-estrategia-universidad-2015-pdf.pdf>

Fundación Foessa (2014). *VII Informe FOESSA sobre exclusión y desarrollo social*.

Madrid: Cáritas Española Editores. Recuperado de:

<http://www.foessa.org/>

Red Española de Aprendizaje Servicio. Recuperado de: <https://aprendizajeservicio.net/>

Red Universitaria de aprendizaje servicio APS (U). Recuperado de:

<https://sites.google.com/site/redapsuniversitario>

▪ INTERNACIONAL

Asamblea General de Naciones Unidas (2002). *Decenio de las Naciones Unidas de la Educación con miras al Desarrollo Sostenible (2005-2014): Plan de Aplicación Internacional*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654so.pdf>

Eficacia del aprendizaje servicio en dimensiones académicas, personales y sociales clave, y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: una experiencia desde la titulación de Trabajo Social

ANUIES. (1979). *Memoria*. XVIII Reunión Ordinaria de la Asamblea General de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior. México: Oficina de Publicaciones. Recuperado de: <http://publicaciones.anui.es.mx/acervo/revsup/res056/txt2.htm>

CLAYSS (Centro Latinoamericano de aprendizaje y servicio solidario). Recuperado de: <http://www.clayss.org/>

Comisión Europea (1989). *La Carta Comunitaria de los Derechos Humanos Fundamentales*. Estrasburgo, 9 de diciembre de 1989. Recuperado de: <http://www.uv.es/cefd/5/gil.html>.

Consejo de Europa (1961). *La carta Social Europea*. Turín. Recuperado de: http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/cse.html

Declaración de Bolonia (1999). *The European Higher Education Area. Bolonia Declaration Joint declaration of the European Ministers of Education. Bolonia, 19 de junio de 1999*. Recuperado de: <http://www.ehea.info/cid100210/ministerial-conference-bologna-1999.html>

Red Talloires. Recuperado de: <http://talloiresnetwork.tufts.edu>

European University Association (2003). *Declaración de Graz: Después de Berlín: El papel de las universidades*. Bruselas, Bélgica. Recuperado de: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/COM_PUB_Graz_publication_final.1069326105539.pdf

Federación Internacional de Trabajo Social (2014). *El Comité Ejecutivo de la Federación internacional de Trabajadores Sociales*. Melbourne: Australia. Recuperado de: http://cdn.ifsw.org/assets/ifsw_20801-1.pdf

Organización de las Naciones Unidas (1962). *Informe de Expertos de Naciones Unidas*. Archivo de FEEISS (Formación de los Profesionales del Servicio Social). Madrid, España. Recuperado de: <http://research.un.org/es/docs/ga/sg-reports>

Organización de las Naciones Unidas. (1948). *La Declaración Universal de los derechos Humanos*. Recuperado de: <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

Parlamento Europeo (2000). *Agenda de Lisboa. Consejo Europeo de Lisboa*. Bélgica, Bruselas. Recuperado de: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm

Programa Nacional Escuela y Comunidad (2001) La propuesta pedagógica de aprendizajeservicio. *Actas del III y IV Seminario Internacional de Escuela y Comunidad*. Ministerio de Educación de la Nación. Secretaría de Educación Básica. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001173.pdf>

UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf