

# El aprendizaje-servicio como eje articulador de procesos de desarrollo personal-estudiantil y social en el estudiantado universitario

DOMINGO MAYOR PAREDES\*

Este trabajo presenta los resultados de una investigación centrada en el análisis de la influencia que tienen las prácticas de aprendizaje-servicio en el desarrollo de competencias personales-estudiantiles y sociales del estudiantado universitario, así como las razones por las cuales se involucraron en un proyecto de aprendizaje-servicio. El estudio tomó como eje de indagación dicho proyecto, desarrollado por discentes universitarios en una residencia de estudiantes de enseñanza secundaria. Se utilizó el estudio de caso como metodología de la investigación y el análisis de documentos, observación y entrevistas como estrategias de recogida de información. Los resultados alcanzados permiten constatar el carácter incremental de las competencias, las razones de diversa naturaleza que sostienen las personas implicadas y los efectos producidos en la adquisición y desarrollo de competencias personal-estudiantil y social. A partir de los hallazgos obtenidos se concluye que el aprendizaje-servicio conforma un escenario pedagógico pertinente para la adquisición y desarrollo de competencias.

*This article presents the results of an investigation centered on analyzing the influence of learning-service practices on the development of personal-student and social competencies of university students, and their reasons for taking part in a learning-service project. The study took as its axis of inquiry this project, developed by university teachers in a secondary school student residence. The case study was used as research methodology and document analysis, observation, and interviews as information gathering strategies. The results helps confirm the incremental nature of competencies, the diverse reasons the persons involved gave, and the resulting effects on the acquisition and development of personal-student and social competencies. Based on the findings obtained, we conclude that learning-service creates a pedagogical setting appropriate for the acquisition and development of competencies.*

## Palabras clave

Aprendizaje-servicio  
Proyectos educativos  
Innovaciones pedagógicas  
Competencias  
Desarrollo integral  
Estudio de casos

## Keywords

Learning-service  
Educational projects  
Pedagogical innovations  
Competencies  
Integral development  
Case study

Recibido: 11 de mayo de 2018 | Aceptado: 18 de mayo de 2019

<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.58835>

- \* Profesor de la Universidad de Almería (España). Líneas de investigación: aprendizaje-servicio, desarrollo comunitario, metodologías innovadoras. Publicaciones recientes: (2019, en coautoría con A.M. López y G. Solís), "El aprendizaje-servicio como escenario formativo y su influencia en distintos agentes socioeducativos. Percepción de los participantes", *International Journal of Sociology of Education*, vol. 8, núm. 2, pp. 153-172, en: <http://hipatia-press.com/hpjournals/index.php/rise/article/view/4071>; (2019), "El aprendizaje-servicio como práctica pedagógica para el desarrollo de competencias digitales y sociales del estudiantado universitario", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 80, núm. 2, pp. 9-28, en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3331>. CE: [dmp810@ual.es](mailto:dmp810@ual.es)

## INTRODUCCIÓN

En las sociedades complejas y cambiantes del siglo XXI, configuradas por la emergencia de fenómenos como las tecnologías de la información y la comunicación, la globalización económica y cultural, el multiculturalismo, etc., se materializan cambios significativos en diversas esferas de la vida económica, política, social y cultural que afectan a las formas de pensar, sentir y actuar de los individuos y grupos humanos y, por ende, al universo educativo (Pérez, 2012).

Se trata de un escenario complejo, atravesado por discursos y prácticas, en el que los conceptos de cambio, incertidumbre y flexibilidad son utilizados en el área de las ciencias sociales para nombrar las regularidades que afloran en esta etapa histórica.

Para encarar estos importantes desafíos, la educación escolar no puede seguir orientándose a la trasmisión de fragmentos de información memorizada para ser utilizada fundamentalmente en los exámenes, y posteriormente olvidada; en cambio, debe de promover, en cada persona, el desarrollo de capacidades para aprender a pensar y aprender de modo práctico, crítico y creativo, de manera que pueda transferir el conocimiento a distintas situaciones que afloran en una etapa histórica cargada de inestabilidad e incertidumbre (Carbonell, 2015).

En línea con lo anterior, muchos de los informes sobre la educación de las últimas décadas (Comisión Europea, 2010; Delors, 1996; Faure, 1972; Ministerio de Educación, 2015), así como estudiosos del ámbito educativo (Hargreaves y Fullan, 2014; Imbernón y Medina, 2008) han puesto el acento en aspectos de los dispositivos escolares (organización y funcionamiento; mejoras en el currículo; importancia de la formación inicial del profesorado; participación activa del estudiantado, etc.)

que necesitan ser repensados con el fin de consolidar una escuela-universidad, permeable a los cambios sociales. Lo que se plantea es que esta escuela debe permitir, por un lado, el máximo desarrollo de las capacidades de cada uno con base en el respeto a la diversidad, el aseguramiento de la equidad de acceso a la educación y a compensar las desigualdades; y, por otro, favorecer la formación de individuos autónomos, capaces de tomar decisiones informadas sobre su propia vida y de participar de manera relativamente autónoma en la vida social y profesional.

Para alcanzar dichas finalidades se requiere, entre otros asuntos, desplazar la prioridad del proceso formativo hacia el aprendizaje del estudiantado. En este sentido, la integración de la educación superior en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)<sup>1</sup> obligó a replantear diversas cuestiones y a iniciar algunas modificaciones y adaptaciones en el sistema universitario europeo. Algunos de estos aspectos afectan a la organización y contenidos de enseñanza, y otros a la metodología a utilizar a la hora de planificar los procesos de enseñanza. La tarea del profesorado es adecuar los métodos de enseñanza y aprendizaje al objetivo de adquirir competencias para la vida (Comisión Europea, 2010).

Aunque el EEES supone una ruptura con el paradigma tradicional que centra el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje sobre la tarea del profesor, las nuevas orientaciones metodológicas, basadas en el supuesto de que sólo se logra un aprendizaje eficaz cuando es el propio alumno el que asume la responsabilidad en la organización y desarrollo de su trabajo académico, han encontrado resistencias en una parte de los docentes universitarios (De Miguel, 2006; López, 2016).

Frente a las posiciones clásicas centradas en el aula y la actividad del profesorado, en la actualidad se considera prioritario organizar

<sup>1</sup> El Espacio Europeo de Educación Superior es un ambicioso y complejo plan que han puesto en marcha los países de la Unión Europea para favorecer la convergencia europea en materia de educación. Afecta, entre otras cuestiones, a la organización, contenidos y metodología relacionados con la educación superior.

la enseñanza mediante métodos que promuevan la actividad del alumno —individual y en grupo— y que permitan que el estudiantado alcance las competencias que se proponen como metas de aprendizaje (Imberón y Medina, 2008; Rubio y Escofet, 2017). En este sentido se han desarrollado diferentes métodos, como aprendizaje orientado por proyectos, aprendizaje basado en problemas, estudio de caso, aprendizaje colaborativo y aprendizaje-servicio, entre otros, que ponen el énfasis en la resolución de problemas, en el descubrimiento de nuevos aprendizajes, en el establecimiento de nuevas relaciones e interconexiones entre los contenidos, etc., y que favorecen el proceso de construcción de conocimientos relevantes, significativos y motivadores para el estudiantado. De los métodos señalados anteriormente nos detendremos en el aprendizaje-servicio (ApS), ya que es la metodología utilizada en la experiencia investigada.

### *ApS: una metodología innovadora que promueve el desarrollo de competencias en contextos reales*

En su devenir sociohistórico, el aprendizaje-servicio ha sido interpretado y materializado de múltiples formas, como lo evidencian las diversas definiciones y prácticas halladas. En un estudio realizado en 1979 por Sigmon (Furco, 2011) se encontraron cientos de nociones diferentes en la literatura especializada para significar esta práctica educativa de naturaleza multidimensional (instituciones que intervienen, ámbitos en los que se desarrolla, dimensiones pedagógicas que la estructuran, tipología de los servicios, edades de los participantes, etc.) y multidisciplinar (pedagogía, psicología, sociología, etc.) que han realizado múltiples agencias en distintos contextos socioculturales. Ello supone la persistencia de dificultades para encerrar esta práctica educativa en una sola definición (Mayor y Rodríguez, 2016).

En la literatura publicada en el ámbito iberoamericano se suele utilizar la conceptualización realizada por Puig y Palos (2006: 64)

para definir a esta práctica pedagógica: “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 al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo”.

El estudio científico de la evolución del ApS ha posibilitado “un consenso a nivel internacional que apunta a definir dicha práctica a partir de tres rasgos fundamentales” (Montes *et al.*, 2010: 9):

- Se trata de un servicio a la comunidad con el propósito de dar respuesta a necesidades reales y sentidas.
- Protagonismo de los y las participantes (estudiantado de distintos niveles educativos, docentes, representantes de entidades sociales y recursos públicos).
- Planificación intencional e integrada de los contenidos curriculares y las actividades que conforman el servicio a la comunidad.

El reconocimiento de las regularidades que sostienen al ApS como práctica educativa ha permitido, por un lado, dotarla de identidad como objeto de estudio científico y realizar investigaciones sobre los impactos que produce (Furco, 2011) y, por otro, diferenciarla de otras prácticas educativas experienciales (voluntariado, trabajo de campo, etc.) que se desarrollan en el ámbito comunitario.

### *ApS: el servicio promueve la adquisición de aprendizajes significativos orientados a la mejora de la comunidad*

Los proyectos de ApS constituyen una actividad compleja que rompe con la forma de enseñanza de los dispositivos escolares tradicionales, basada en aprendizajes declarativos abstractos, descontextualizados y de escasa relevancia social. La enseñanza tradicional se traduce en aprendizajes poco significativos, relevantes y útiles, y en la incapacidad de los

alumnos para transferir y generalizar lo que aprenden a situaciones de la vida real (Díaz-Barriga, 2015; Puig, 2015).

En las actividades de ApS los aprendizajes, al estar imbricados con el servicio, favorecen la comprensión problemática de la realidad donde se va a actuar, porque implica diagnosticar y analizar las necesidades sociales a las que se pretende dar respuesta, llevar a cabo un servicio adecuado a dichas necesidades y reflexionar sobre lo acontecido. Todo ello favorece la significatividad, relevancia y utilidad de los aprendizajes, ya que son puestos en acción para clarificar y afrontar problemas básicos de la comunidad y para ampliar horizontes de conocimientos, sensibilidades y afectos. Desde esta perspectiva, lo que se aprende en las acciones de ApS se caracteriza por ser contextual, ya que parte de situaciones reales; por ser vivencial, dado que requiere de la implicación directa de los participantes en las distintas fases del proyecto; e integral, porque promueve el desarrollo de las competencias<sup>2</sup> necesarias para pensar y actuar sobre las realidades donde se ha decidido incidir (Rubio, 2009).

En el universo educativo, el ApS se puede desarrollar tanto en el ámbito de la educación formal (desde infantil a la universidad), como en el de la educación no formal; esto porque al tiempo que conecta los procesos de aprendizaje a situaciones de la vida real e invita a la reflexión-acción, permite el desarrollo de competencias para la vida al atender a las diferentes dimensiones de los individuos y grupos humanos.

Las competencias, siguiendo a Díaz-Barriga (2011) y Pérez (2012), implican un saber pensar, decir, hacer y querer. Constituyen el entramado básico, integrado por conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que utilizan los individuos para comprender e intervenir en los distintos ámbitos de la vida personal, social y profesional. A diferencia de

los aprendizajes memorísticos, descontextualizados y de escasa relevancia personal y social, requieren, para su puesta en acción, de la realización de tareas complejas y desafíos que incitan a los participantes a movilizar sus recursos y a construir otros para intentar dar respuestas a las nuevas situaciones problemáticas que afrontan.

Para enseñar y aprender competencias se requiere crear situaciones didácticas que permitan enfrentar a los estudiantes a las tareas que se espera que resuelvan en la realidad. Se requiere, también, que adquieran y aprendan a movilizar los recursos necesarios, y que lo hagan mediante procesos reflexivos que favorezcan la comprensión problemática del acontecer humano.

Las competencias para la vida, siguiendo los planteamientos de la Comisión Europea, están orientadas al desarrollo de tres dimensiones:

- a) realización y desarrollo personal a lo largo de la vida (capital cultural): las competencias clave deben permitir a las personas perseguir objetivos personales en la vida, llevados por sus intereses personales, sus aspiraciones y el deseo de continuar aprendiendo a lo largo de la vida;
- b) inclusión y una ciudadanía activa (capital social): las competencias clave deberían permitir a todos una participación como ciudadanos activos en la sociedad; y c) aptitud para el empleo (capital humano): la capacidad de todas y cada una de las personas de obtener un puesto de trabajo decente en el mercado laboral (2010: 5).

El estudio de múltiples prácticas de ApS (Deleey, 2016; Furco, 2011; Montes *et al.*, 2010 y Rubio y Escofet, 2017) ha puesto en evidencia que el alumnado que participa en ellas puede adquirir e incrementar las siguientes competencias:

<sup>2</sup> Para la OCDE, la competencia es “la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (2003: 3).

## Cuadro 1. Competencias y aprendizajes en el aprendizaje-servicio

**Competencias personales:** están orientadas a la adquisición de aprendizajes que favorezcan el desarrollo de las capacidades cognitivas, afectivas, comportamentales y relacionales, para actuar de forma autónoma y responsable

- Autoconocimiento y autoestima; autonomía; compromiso y responsabilidad; esfuerzo y constancia; eficacia personal y empoderamiento; liderazgo

**Competencias interpersonales:** promueven los aprendizajes necesarios para que las personas aprendan a convivir, a pensar y sentir que forman parte de una sociedad

- Comunicación y expresión; perspectiva social y empatía; diálogo; resolución de conflictos; sentimiento de pertenencia a la comunidad; prosociabilidad y hábitos de convivencia

**Competencias para el pensamiento reflexivo, crítico y creativo:** favorecen los aprendizajes pertinentes para comprender y valorar la complejidad del medio social y su implicación en el mismo

- Curiosidad y motivación ante una realidad compleja y cambiante; conciencia y comprensión de retos y problemas sociales complejos; análisis y síntesis de la información, revisión de causas y consecuencias; apertura a otras ideas; comprensión crítica y juicio reflexivo; superación de prejuicios preconcebidos; toma de decisiones independientes en cuestiones morales; conexión del aprendizaje con la experiencia personal

**Competencias para la realización de proyectos:** posibilitan la adquisición de herramientas congruentes para diseñar, implementar y evaluar acciones enfocadas a mejorar la realidad

- Imaginación y creatividad para el diseño de proyectos; implicación para planificar, organizar, desarrollar y evaluar propuestas; trabajo en equipo; iniciativa en la búsqueda y puesta en práctica de respuestas o soluciones; reflexividad en los procesos, conclusiones y posibilidades de mejora; difusión y transferencia de ideas y proyectos

**Competencias para la ciudadanía y la transformación social:** impulsan el logro de aprendizajes para participar activamente en defensa de los bienes comunes, como ciudadanos responsables

- Conciencia y comprensión de cuestiones sociales y acciones políticas; conocimiento de la riqueza del contexto comunitario comprometido en la transformación; participación responsable en la comunidad y asuntos públicos; compromiso con el servicio comunitario; aficiones y capacidades compartidas con otros; importancia de la igualdad, justicia social y necesidad de cambio

**Competencias vocacionales y profesionales:** aportan aprendizajes que capacitan para el desempeño en el mundo laboral

- Conciencia de las opciones vocacionales; habilidades profesionales concretas propias de la acción de servicio; preparación para el mundo del trabajo; comprensión de la ética del trabajo

*Fuente:* elaboración propia a partir del trabajo de Rubio, 2009.

El Cuadro 1 refleja un escenario amplio de posibles competencias y aprendizajes que los protagonistas de las prácticas de ApS pueden adquirir. Será necesario planificar y adaptar todo ello en función de las capacidades iniciales de los individuos y grupos, los objetivos del proyecto, el contexto donde se implementa, los avatares del proceso, etc. Debe tenerse presente que una de las potencialidades pedagógicas del trabajo educativo por competencias reside en que todos los elementos que la conforman (conocimientos, habilidades, actitudes, valores...) “actúan dentro de un sistema que les da sentido, y sin el cual no puede entenderse

la complejidad ni de la comprensión, ni de la actuación humana” (Pérez, 2012: 147).

A partir del estado de la cuestión descrito anteriormente, el propósito general que orientó al presente estudio fue indagar la influencia de un proyecto de ApS en distintas dimensiones del estudiantado universitario. De modo concreto, los propósitos específicos son: conocer las razones que sustentan la implicación del estudiantado en el proyecto; e indagar cómo influye el proyecto de ApS en el desarrollo de las competencias personales-estudiantiles y sociales del alumnado implicado en el mismo.

## METODOLOGÍA

La noción metodología representa la estrategia seguida para el estudio del objeto de indagación; también implica una serie de principios filosóficos sobre el mundo y la manera en que se conoce y nos situamos en él. Al estudiar un fenómeno social, estos principios determinan la manera de adentrarse en lo que se quiere conocer. La metodología “refleja inevitablemente la predisposición del investigador” (Guba, 1989: 154).

Siguiendo a Taylor y Bogdan (1992), en el ámbito de las ciencias sociales podemos encontrar dos enfoques (positivista y fenomenología) que representan dos formas distintas de mirar y significar la realidad desde una perspectiva ontológica, epistemológica y metodológica, y que suponen un posicionamiento teórico y ético diferente por parte del investigador.

Desde la perspectiva fenomenológica, también denominada como naturalista, humanista, interpretativa, etc. (Ruiz Olabuénaga, 2003), se concibe el mundo como algo inacabado, en constante construcción, en tanto los sujetos que lo viven son capaces de modificarlo y darle significado. Para este enfoque, los sujetos y su manera de ver el mundo, el significado que éstos atribuyen a los fenómenos de estudio es lo que constituye la realidad y lo que es importante estudiar (Taylor y Bogdan, 1992), en el contexto donde acontece. Los diseños de investigación son abiertos, flexibles y emergentes para poder ser reformulados en función de la evolución de la investigación.

De los diferentes métodos cualitativos existentes hemos considerado la elección del estudio de caso (Simons, 2011; Stake, 2010) como el adecuado debido a que posibilita nuestra comprensión de la experiencia particular y compleja que, en este caso, vive un grupo de estudiantes que participaron en un proyecto de ApS en un contexto singular, y

favorece la reflexión de los diversos participantes en el estudio.

### *Contexto de investigación*

El proyecto objeto de estudio supone una novedad, ya que es el primero que se realiza en la Facultad de Formación del Profesorado (Cáceres-España). Se llevó a cabo en el marco de la asignatura Organización y gestión de servicios educativo-sociales, una de las materias obligatorias del tercer curso del grado de Educación social.

Con dicha asignatura se pretende una aproximación a las instituciones educativo-sociales y especialmente a su dimensión organizativa y de gestión. Los aspectos que caracterizan este tipo de instituciones, su gestión y liderazgo y los componentes organizativos básicos (voluntariado, *marketing*, financiación...) se trabajarán de forma teórica, se analizarán y contrastarán en organizaciones concretas, a partir de trabajos de campo y casos prácticos, facilitando que la asignatura tenga un *carácter aplicado* (Universidad de Extremadura, 2017, programa de la asignatura 2017-2018. Subrayado nuestro).

El carácter aplicado que se plantea, conecta con un tema que es objeto de críticas recurrentes por parte del estudiantado que cursa este grado: existe un malestar generalizado relacionado con la escasez de prácticas en el título del grado. Según los discentes, “el periodo de prácticas es insuficiente para nuestra correcta inserción laboral” (ent. A-10).<sup>3</sup> La posibilidad de implementar un proyecto de ApS conectaba fuertemente con el interés del alumnado, ya que “ofrecía una oportunidad para conocer de primera mano una organización socioeducativa y realizar un proyecto educativo con jóvenes” (ent. A-5). Como se expondrá más adelante, ésta es una de las

3 Abreviaturas utilizadas para referirnos a los distintos informantes y técnicas de recogida de información: A (estudiando universitario); P (profesor universitario); ent. (entrevista); DO (diario de observación); DR (diario reflexivo).

razones que sustentan la implicación inicial del estudiantado en el proyecto.

Los objetivos recogidos en el proyecto de ApS eran los siguientes:

- a) Indagar las características de la organización donde se va a llevar a cabo el proyecto.
- b) Desarrollar actividades que promuevan la convivencia positiva entre el alumnado de secundaria.
- c) Difundir los resultados de la investigación realizada y de la experiencia vivida entre el alumnado de la Facultad y distintos agentes sociales.

Para la realización de dicha acción educativa de inscribieron voluntariamente 24 de los 55 alumnos matriculados en la asignatura. Ésta se llevó a cabo en una residencia que acoge a estudiantes de secundaria que no disponen de un centro educativo adecuado a su nivel de estudio en la localidad donde tienen fijado su domicilio habitual, y que carecen de ruta de transporte escolar organizada por la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura desde el lugar de residencia al centro docente más cercano en el que se imparte el grado que deben cursar. El proyecto se desarrolló durante siete sesiones de dos horas, en horario de la tarde. Entre las tareas académicas encomendadas tuvieron que diseñar el proyecto, con la supervisión del profesor, y realizar un diario reflexivo con la intención de narrar los aspectos significativos que iban emergiendo, así como las potencialidades, debilidades y propuestas de mejora de los distintos aspectos que configuraban el proyecto. También asumieron la elaboración de un informe con los resultados de la investigación, que sería expuesto públicamente en clase y, posteriormente, en una mesa redonda que se desarrolló en la Facultad. Dichos instrumentos, diario reflexivo e informe de la investigación, se contemplaron como parte de la evaluación continua.

### *Proceso de indagación e instrumentos utilizados*

El proceso de investigación se estructuró en cuatro fases (preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa) que se interrelacionan unas con otras, pero siempre en un camino hacia adelante, en el intento de responder al objetivo de la investigación (Simons, 2011). Se utilizaron las siguientes técnicas de recogida de datos:

- La *observación participante* se desarrolló en distintos espacios físicos de la Facultad (aulas y salón de actos) y en las diversas actividades derivadas del proyecto que se realizaron en la residencia del IES Universidad Laboral. Éstas se fueron recogiendo en notas de campo, que constituyen el diario de observación.
- El *análisis de documentos* se centró en el proyecto de ApS, en los diarios reflexivos, en la guía de la asignatura, en los informes de investigación elaborados por los discentes y en el cuestionario *ad hoc* de tipo exploratorio diseñado por el profesor y contestado por 24 alumnos. Éste contiene 32 preguntas relacionadas con cuatro dimensiones: competencias, servicio, desarrollo personal-estudiantil y desarrollo social. Aunque en la actualidad se está perfeccionando, el cuestionario fue validado por un grupo formado por cuatro expertos, previo a su aplicación; también se realizó una prueba piloto con 10 alumnos para probar su fiabilidad, y como resultado de dichos procesos se introdujeron algunas modificaciones. Más adelante expondremos algunos de los resultados alcanzados con esta herramienta.
- La *entrevista semiestructurada individual y grupal* fue diseñada con el propósito de contrastar algunas informaciones obtenidas durante el proceso de observación, análisis de documentos y resultados del cuestionario, así como ampliar algunos asuntos que emergían

durante la indagación. El guion abierto fue validado según el procedimiento de juicios de expertos para enfocar las cuestiones relevantes para la investigación. La grupal fue dirigida a tres grupos de ocho estudiantes cada uno; la individual se realizó con el profesor universitario responsable de la asignatura.

Tanto las observaciones como las entrevistas realizadas fueron registradas en video; posteriormente se transcribió literalmente todo lo expresado y acontecido, y el texto resultante se les presentó a los informantes para obtener su validación; ello con el objetivo de eliminar el sesgo del investigador e intentar asegurar la credibilidad y replicabilidad de los datos (Guba, 1989; Álvarez y San Fabián, 2012).

### *Análisis de los datos*

En la fase de análisis de datos se empleó la técnica de análisis de contenido, cuyo objetivo es clasificar, codificar y analizar el contenido y posteriormente construir las temáticas o categorías relevantes (Cuadro 2).

Con el objetivo de obtener una información rigurosa se siguieron los criterios de confiabilidad que propone Guba (1989) relacionados con la credibilidad, dependencia, confirmabilidad y transferibilidad de la investigación. Para ello se utilizaron distintas estrategias: a) contextualización del objeto de indagación; b) registro audiovisual de la información obtenida; c) validación de las transcripciones por las personas implicadas; y d) triangulación entre los diversos instrumentos de recogida de información. La información expuesta en el apartado que sigue es el resultado de contrastar permanentemente los asuntos de interés que se iban obteniendo a través de los diferentes instrumentos de recogida de datos (Simons, 2011).

## **RESULTADOS**

Este apartado se construyó teniendo en cuenta los objetivos del estudio y los temas que iban aflorando en el proceso de observación, la lectura atenta de los documentos, las entrevistas y el análisis de los datos obtenidos.

*Cuadro 2. Categorías, subcategorías y códigos fijados en el análisis*

Categorías	Códigos	Subcategorías	Códigos	Subcategorías	Códigos
Razones implicación alumnado	RIA	Deseo de experiencias reales Críticas a la escasez de prácticas	RIADE RIAEP	Contextualización de los contenidos	RIACC
Competencias personales-estudiantiles	CPE	Afrontar miedos Implicación Sentimiento de pertenencia Desarrollo de autonomía Autodescubrimiento	CPEAM CPEI CPESP CPEDA CPEA	Conexión teoría-práctica Actitud positiva hacia el aprendizaje Reflexión Satisfacción por el trabajo realizado	CPETP CPEAA CPER CPEST
Competencias sociales	CS	Mayor conocimiento de la realidad Aumento de la sensibilidad social	CSMCR CSASS	Mayor compromiso cívico	CSMCC

*Fuente:* elaboración propia.

Aunque las categorías se presentan separadas para favorecer una descripción detallada, en conjunto conforman la textura global de la experiencia analizada.

### *Razones que sustentan la participación del estudiantado en las prácticas de aprendizaje-servicio*

Los estudios sobre las razones que sustentan la implicación de los distintos agentes en las acciones de ApS plantean que son múltiples y variadas (Furco, 2007). Comprender las intenciones que mueven a engancharse al estudiantado universitario nos permite obtener información relevante de su participación en el proyecto.

Según el profesor de la asignatura:

Una de las razones que planteaban muchos de los estudiantes estaba relacionada con su deseo de realizar prácticas en distintos ámbitos vinculados a su profesión... Desde que se instaló el grado de Educación Social en la Facultad el alumnado se viene quejando de que no estén contempladas prácticas en el segundo curso, al igual que ocurre con los grados de Infantil y Primaria.

En este orden de ideas, una alumna planteó:

La verdad es que cuando el profesor nos dijo que existía la posibilidad de que hiciésemos un proyecto de ApS a mí me encantó, ya que es lo que siempre estamos reclamando, que tenemos mucha teoría, pero muy poca práctica. Por lo tanto, sin dudarlo ni un segundo me animé a participar en el proyecto (ent. A-1).

Otras estudiantes apuntaron su interés por hacer algo que nunca habían hecho, porque les parecía interesante para su futuro profesional, porque iba a ser su primer contacto con la realidad, porque iban a ser protagonistas y no simples espectadoras, etc. Estos asuntos ponen de manifiesto el deseo generalizado por involucrarse en acciones

educativas situadas en contextos reales, las singularidades que habitan los espacios escolares, así como la necesidad de articular teoría y práctica, y de generar espacios y tiempos formativos para la adquisición y desarrollo de las competencias. Al respecto de estas últimas cuestiones, el profesor señaló las razones de su participación:

Los proyectos de ApS nos ofrecen la posibilidad, por un lado, de conectar teoría y práctica y, por otro, colocar al alumnado en posición de agente que tiene que construir acciones formativas dirigidas a otras personas, para lo cual tiene que movilizar los conocimientos adquiridos y resolver los interrogantes que durante la implementación del proyecto se le iba planteando. Un aspecto pedagógico interesante, ya que nos permite generar propuestas educativas, orientadas a mejorar aspectos de la realidad, que favorecen el desarrollo de las competencias previstas en el programa de la asignatura (ent. P).

### *Desarrollo personal-estudiantil: pensarse en posición de agentes en un proyecto colectivo invita a revolve hacia adentro*

La capacidad de aprendizaje del ser humano, su desarrollo indeterminado, la naturaleza compleja de las relaciones, etc., son algunas de las cuestiones que hacen posible que nuestro ser, estar y sentir se modifique. Como plantea Freire (1983), nada está dado para siempre. Desde esta perspectiva, las competencias, en sentido amplio, hay que entenderlas como un proceso incremental, asociado al continuo desarrollo humano, ya que no cristalizan de una vez para siempre.

Asimismo, hay que contemplar cómo las integra cada estudiante en función de sus posibilidades actuales, las oportunidades que brinda el proyecto y los contextos de acción concretos. En este sentido, una de las estudiantes, que nunca había trabajado con adolescentes, manifestó:

Fui muy insegura, sin saber con lo que me iba a encontrar, *temiendo mis reacciones y sus reacciones*, ya que me considero una persona con mucho carácter. Sin embargo, creo que casi siempre he estado a la altura, me he sabido comportar, he sabido dirigir, intervenir, e incluso ponerme firme cuando era necesario, aunque todo se pueda realizar mucho mejor (ent. A-1).

Por su carácter idiosincrásico, hay que analizar los procesos de desarrollo o crecimiento personal como anclajes provisionales singulares, dependientes de múltiples dimensiones. En esta categoría afloraron sentimientos y emociones relacionadas con el miedo, la vergüenza, la alegría, la incertidumbre, el sentimiento de incapacidad y el reconocimiento de las potencialidades:

El primer día sí que sentí miedo y nervios, pues no sabía lo que me podía encontrar y no sabía si sería capaz de hacerle frente, sobre todo porque nunca he tratado con adolescentes y no sabía cómo se iban a comportar con nosotros. Veía este aprendizaje-servicio como un reto, al tratar con un colectivo que no había tratado nunca. En la primera sesión salí muy contenta de allí, y desde ese momento me encantaron todas las sesiones, ya que todos teníamos mucha confianza y mucha relación (DR A-10).

También surgieron situaciones anidadas por asuntos vinculados al desarrollo de la autoestima, la autonomía y el autodescubrimiento:

Participar en el proyecto me ha ayudado a abrirme con las personas y a ser menos seria. Pienso que he tenido un cambio de manera progresiva, ya que no fue del tirón, sino que poco a poco fui dejando atrás la vergüenza, el tener miedo a hablar en público y abrirme más con las personas (ent. A-20).

He de reconocer que cuando llegué estaba perdida, sentía nervios y no sabía muy bien cómo actuar, ya que era mi primer contacto con la

realidad como futura educadora social y no sabía lo que allí me iba a encontrar y cómo me iban a recibir los chicos y chicas.

Con el paso de los días me fui sintiendo más a gusto y cada vez con más ganas de ir, a pesar de que me encontré con alguna situación difícil que al principio no sabía cómo solucionar... y a veces me sentía bloqueada, pero poco a poco fui aprendiendo a cómo tratarlos, a cómo actuar y sobre todo a cómo afrontar diferentes situaciones (DR A-15).

El proyecto de ApS les abrió la posibilidad de enfrentarse a un contexto real en posición de agentes y un espacio y tiempo de reflexión para encontrar palabras con las que describir su experiencia: reuniones de supervisión, evaluación después de cada actividad, escritura del diario reflexivo, etc.; ello obligó a cada participante a rastrear en sus luces y sombras. Algunas de estas palabras quedaron plasmadas en los diarios reflexivos, otras durante las entrevistas y, posiblemente, otras no fueron nombradas (DO).

Como explicó el profesor universitario vinculado al proyecto, la adquisición y desarrollo de competencias personales:

Son procesos que se abren y en el transcurso de la experiencia se van reconfigurando. Un aspecto que plantea la necesidad de situar la evaluación formativa en el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que ofrecen informaciones significativas para acompañar el tránsito del estudiantado por su proceso formativo (ent. P).

En cuanto a las competencias estudiantiles, el alumnado considera que su enganche en el proyecto, desde el punto de vista curricular, le ha permitido un mayor dominio de los contenidos de la asignatura en la medida en que le ha permitido vincular teoría y práctica, y desarrollar actitudes más positivas hacia el trabajo y hacia el aprendizaje:

Refuerza mucho estudiar el contenido teórico y ver su aplicación en la realidad de un grupo de jóvenes con los que hemos trabajado (ent. A-15).

Facilita una mejor comprensión de los aspectos teóricos sobre las organizaciones sociales que hemos visto en la asignatura (ent. A-20).

De esto es de lo que nosotros hablamos cuando decimos que necesitamos prácticas reales que nos ayuden a entender la teoría (ent. A-1).

La reflexión que se realiza (antes, durante y después) en las acciones de ApS es considerada como un dinamismo pedagógico (Puig, 2015; Deleey, 2016) que potencia el aprendizaje y se entrelaza con la experiencia para profundizar y aprender de ella.

Se nos han presentado situaciones que no sabíamos cómo resolver y hemos tenido que hacer eso que tantas veces nos planteaban los profesores: reestructurar el proyecto para adaptarlo a la realidad. Un día nos sobraba tiempo, otro día nos faltaba, otro día nos encontrábamos con chicos que se negaban a participar o que no estaban nada motivados con las actividades... (DR A-5).

He aprendido la importancia de reflexionar sobre las actividades que realizamos, ya que nos ayuda a adquirir nuevos conocimientos, nos abre dudas, y nos ayuda a mejorar nuestras acciones (ent. A-11).

He aprendido a superar algunos miedos y a darme cuenta de la importancia de tener en cuenta a las personas con las que vamos a trabajar (ent. A-14).

La introspección conlleva una operación que, además de contribuir a relacionar los aprendizajes curriculares con el servicio, permite a los participantes aprender a analizar sus emociones a partir de la experiencia vivida y a mirar críticamente la realidad, al dotar

de sentido personal y social al conjunto de la actividad.

Me doy cuenta de que buscando y buscando terminé encontrando una respuesta, a mi juicio válida, para responder a la pregunta que me planteé al comienzo (¿qué puede aportarme, en este tercer año de carrera, como futura profesional el ApS?), y es que, ahora mismo, con todo lo que sé sobre el ApS, en líneas generales puedo decir que le proporciona sentido a lo que voy aprendiendo, el sentido de tomar una posición en tanto al papel que quiero desempeñar como futura profesional... Los educadores sociales podemos incorporar servicios, basta con realizarse la pregunta de ¿cómo generar posibilidades a partir de nuestros conocimientos adquiridos y las condiciones del entorno? Ésta es la posición que, una vez estudiado el ApS, he decidido tomar como futura profesional, la de abandonar una posición asistencialista por una perspectiva basada en la reflexión constante de mi acción profesional en busca del qué puedo yo ofrecer a la sociedad para generar un impacto transformador (DR A-22).

Un asunto muy valorado por el estudiantado es el referido a la satisfacción obtenida por su vinculación al proyecto. En las prácticas de ApS la satisfacción es una cuestión que ha sido objeto de estudio en distintas investigaciones de corte cuantitativo y cualitativo (Folgueiras *et al.*, 2013). Esta subcategoría está construida con informaciones que se han ido exponiendo anteriormente: protagonismo del alumnado en las distintas fases del proyecto, realización de prácticas en contextos reales, vincular la teoría a la práctica, descubrimiento de potencialidades y dificultades personales, utilidad de las acciones emprendidas, etc.

Las palabras utilizadas por el alumnado para definir su satisfacción evidencian la influencia positiva que ha tenido esta práctica educativa en su desarrollo personal y estudiantil:

Ha sido una experiencia enriquecedora, me ha llenado un poco de sabiduría, de nuevos conocimientos y habilidades, de formas de comportarme y además me he adentrado un poco más en mi profesión. Esta actividad ha sido *la mejor* que he realizado durante la carrera (ent. A-8).

He de decir que me puntuaría con un 10, pues he crecido como persona y he desarrollado muchas habilidades sociales y profesionales (ent. A-2).

La palabra que define y resume mi grado de satisfacción conmigo misma en la realización de estas prácticas es *orgullo* (ent. A-11).

Es una de las mejores experiencias vividas en el grado de Educación social; me ha aportado múltiples conocimientos y creo que se ha realizado un proyecto de ApS donde se ha generado un impacto social y, al mismo tiempo, he adquirido competencias muy útiles para mi futuro profesional (ent. A-3).

Los resultados expuestos anteriormente son corroborados con los resultados obtenidos en un cuestionario diseñado por el profesor (Gráfica 1). Como puede verse, 100 por ciento de los discentes planteó que el nivel de satisfacción alcanzado fue muy alto.

Según el profesor, ha sido una experiencia muy gratificante, ya que el alumnado acudía con mucho interés a las clases. También considera que:

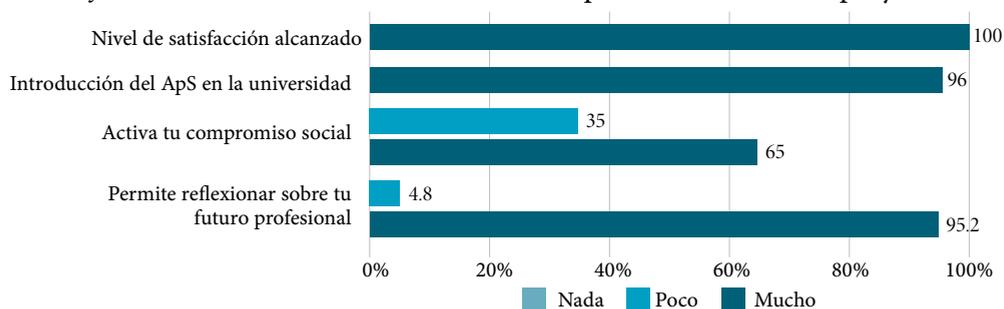
El nivel de satisfacción alcanzado se debe, entre otras cuestiones, a que el alumnado estaba muy motivado, ya que para muchos de ellos ésta era la primera experiencia que tenían en un ámbito relacionado con su profesión. Además, asumir la responsabilidad en el diseño e implementación del proyecto los llevó a darse cuenta de los aspectos que sabían y de los que tenían que seguir profundizando. También influyó el contacto y acompañamiento de los profesionales de la organización donde prestaban el servicio (ent. P).

### *Competencias sociales y ciudadanas para aprender a participar en los asuntos públicos*

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), implementada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013), plantea que las competencias sociales y cívicas están orientadas a promover el desarrollo de habilidades y capacidades que favorezcan la utilización de los conocimientos y actitudes sobre la sociedad, entendida desde las diferentes perspectivas, en su concepción dinámica, cambiante y compleja, para interpretar fenómenos y problemas sociales y para activar el compromiso social del alumnado.

En ese sentido, las prácticas de ApS, según el profesor universitario, se pueden configurar como escenarios pedagógicos propicios para la adquisición de dichas competencias, ya que:

**Gráfica 1.** El estudiantado valora distintos aspectos vinculados al proyecto



Fuente: elaboración propia.

...favorecen, por un lado, la interacción del estudiantado con distintos sectores de la sociedad. Son prácticas que abren mundo provocando un conocimiento más exhaustivo de la realidad social y las necesidades existentes. Prácticas que colocan a los participantes en posición de agentes de cambio, promoviendo la reflexión-acción y distintas habilidades para articular acciones orientadas a mejorar aspectos de la realidad. Ello conlleva, en muchas ocasiones, una reconstrucción de las perspectivas iniciales y un desarrollo de la sensibilidad social y el compromiso cívico (ent. P.).

En los diarios reflexivos analizados los estudiantes destacaron asuntos relevantes que denotan cómo su implicación en el proyecto les ha posibilitado un mayor conocimiento de la realidad social:

He aprendido mucho respecto a la residencia de jóvenes y las funciones de los educadores sociales: su manera de trabajar, su organización, la implicación y dedicación de los voluntarios. Esta práctica me ha ayudado a estar un poco más cerca de nuestra profesión y a fomentar de manera considerable mis ganas de participar en algún voluntariado.

Un conocimiento de la realidad que ha servido para reconfigurar sus ideas previas sobre el ámbito asociativo y para desarrollar su sensibilidad social y un mayor compromiso ciudadano:

Yo nunca había participado en ningún proyecto social, no conocía el gran valor social y educativo que tienen las entidades sociales, pero a partir de esta experiencia me he dado cuenta de la importancia de los voluntariados en las diferentes asociaciones, ya que muchas no podrían seguir adelante sin éstos.

Creo que participar en un voluntariado es una buena oportunidad para conocer y mejorar la realidad social y para poder elegir en

un futuro el ámbito al que me gustaría dedicarme, puesto que nuestra carrera cuenta con muchas opciones a la hora de elegir.

Estas expresiones ponen de relieve el potencial pedagógico de las prácticas de ApS para impulsar la adquisición y desarrollo de competencias sociales y ciudadanas en el estudiantado universitario.

## CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Las investigaciones realizadas para evaluar el impacto de las prácticas de ApS en los agentes implicados utilizan diferentes enfoques (cuantitativo/cualitativo) y diversos instrumentos de recogida de información (cuestionarios, entrevistas, observación, etc.). La mayoría de los estudios están dirigidos por profesorado universitario con el objetivo de analizar el impacto de los proyectos de ApS en el estudiantado. En esta línea, Furco (2003; 2007) afirma que 80 por ciento de los estudios realizados se refieren a cómo el ApS impacta sobre distintos aspectos relacionados con el alumnado (desarrollo académico, desarrollo cívico, desarrollo vocacional y profesional, desarrollo personal, etc.), y dejan en penumbra los efectos producidos en los otros agentes implicados (docentes, agentes socioeducativos, instituciones y comunidad).

En cuanto a los resultados de este estudio podemos concluir, en relación con el primer objetivo (conocer las razones que sustentan el involucramiento del estudiantado en el proyecto), que existen múltiples razones en el alumnado para involucrarse en prácticas de ApS; algunas de ellas de carácter personal, otras estudiantiles y, las menos, de carácter social y ciudadano. Esta diversidad de intenciones está conectada, entre otras cuestiones, con los conocimientos y experiencias previas de cada estudiante, así como con los momentos vitales que atraviesa cada uno de ellos. Esta conclusión es coincidente con algunos estudios realizados en Estados Unidos, en los que

se evidenció que existían 33 razones diferentes por las cuales los estudiantes se involucraban en actividades de ApS (Furco, 2007).

Por otro lado, después de revisar múltiples documentos de carácter científico (Furco, 2003, 2007; Deeley, 2016; Mayor, 2016; Rodríguez y Ordoñez, 2015; Yorío y Feifei, 2012) y divulgativo (Puig, 2015; Tapia, 2008), tenemos que señalar que existen pocos estudios focalizados en conocer las intenciones que manifiestan los diversos agentes en las prácticas de ApS.

En cuanto al segundo objetivo de la investigación (indagar cómo influye el proyecto de ApS en el desarrollo de las competencias personales-estudiantiles y sociales del alumnado implicado), los resultados alcanzados nos permiten plantear las siguientes conclusiones:

1. El carácter inacabado, procesual e incremental de cualquier tipo de competencia vinculada al desarrollo humano. En este sentido, Díaz-Barriga (2015: 70) plantea que

...la educación por competencias no podrá cristalizar mientras se continúe pensando que las competencias se adquieren de una vez para siempre y que lo que hay que enseñar a los futuros profesionales es un cúmulo de teorías y técnicas y esperar que las apliquen automáticamente cuando salgan de las aulas.

2. Las prácticas de ApS tienen una influencia significativa en la adquisición y desarrollo de competencias personales-estudiantiles. En el ámbito estudiantil, los discentes corroboraron en las entrevistas, diarios reflexivos y cuestionarios que trabajar con esta metodología, que conecta con su interés por realizar prácticas reales, les permitió vincular los contenidos teóricos para hacerlos más pertinentes al contexto social para el desempeño profesional.

3. En el ámbito personal, colocarse en posición de agentes que tienen que articular actividades para dar respuesta a una necesidad social, promueve una implicación intensa del alumnado, ya que, por un lado, activa la transferencia de conocimientos, actitudes y valores adquiridos; y, por otro, permite conectar y tomar decisiones en relación con los miedos y dificultades iniciales. Todos estos asuntos favorecen el desarrollo de la autonomía.
4. La reflexión, considerada como proceso y producto (Deeley, 2016), es un dinamismo pedagógico que favorece la conexión del servicio con el aprendizaje académico (Eyler, 2002; Furco, 2007; Rubio y Escofet, 2017); dio pie al análisis de emociones y sentimientos que proporcionó el involucramiento en el proyecto y permitió dotar de sentido personal y social al conjunto de la experiencia (Puig, 2015). Dicha conclusión, derivada de los resultados alcanzados en este estudio, coincide con las investigaciones realizadas por Deeley (2016) y Páez y Puig (2013), y nos conduce a plantear la necesidad y pertinencia de contemplar la reflexión como un factor mediador en la articulación de las prácticas de ApS. Ello supone un replanteamiento y enriquecimiento de los factores mediadores esbozados por Furco (2003; 2007), ya que en su modelo contempla la autoestima, el empoderamiento, la conducta prosocial, la motivación y el compromiso, pero no considera la reflexión.
5. En cuanto a las competencias sociales y ciudadanas, a partir de la información obtenida podemos concluir que las prácticas de ApS pueden ser consideradas como escenarios pedagógicos congruentes para la adquisición y desarrollo de competencias sociales y ciudadanas, ya que posibilitan un mayor

conocimiento de la realidad, el aumento de sensibilidad social y un mayor compromiso cívico. Dichos hallazgos concuerdan con los alcanzados en distintas investigaciones (Furco y Billig, 2002; Gil *et al.*, 2016; Hervás *et al.*, 2017; Mella *et al.*, 2015; Rodríguez y Ordoñez, 2015; Yorio y Feifei, 2012). En ellas se pone en evidencia que los estudiantes que participan en acciones de ApS demuestran una mayor comprensión de los problemas sociales, un mayor compromiso con el servicio y una mayor participación y responsabilidad ciudadana.

En relación a los límites de este estudio y su posible aportación a la comunidad científica, cabe señalar que una limitación es su carácter de estudio de caso a partir de un fenómeno

singular, por lo que no se pretende la generalización de sus resultados a otros casos; los resultados obtenidos, sin embargo, se pueden transferir de un contexto a otro dependiendo del grado de similitud entre ambos (Guba, 1989; Pérez *et al.* 2012) y pueden significar una nueva oportunidad para modificar antiguas generalizaciones (Stake, 2010).

Respecto a la prospectiva, se indican distintas líneas de investigación para mejorar el estado de la cuestión de la influencia de las experiencias de ApS en la adquisición y desarrollo de competencias: 1) indagar el efecto producido en el estudiantado a lo largo de distintos cursos académicos; 2) estudiar en profundidad cómo se consolidan paulatinamente las competencias adquiridas; 3) analizar cómo repercute, a mediano y largo plazo, en su desarrollo social y ciudadano.

## REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, Carmen y José Luis San Fabián (2012), "La elección del estudio de caso en investigación educativa", *Gazeta de Antropología*, vol. 28, núm. 1, pp. 1-12, en: [http://www.ugr.es/~pwlac/G28\\_14Carmen\\_Alvarez-JoseLuis\\_SanFabian.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.html) (consulta: 2 marzo de 2018).
- CARBONELL, Jaume (2015), *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*, Barcelona, Octaedro.
- Comisión Europea (2010), *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida*, Comisión Europea-Dirección General de Educación y Cultura, en: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:161E:0008:0015:ES:PDF> (consulta: 2 de febrero de 2018).
- DE MIGUEL, Mario (2006), "Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 20, núm. 3, pp. 71-91, en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2484250> (consulta: 2 de febrero de 2018).
- DEELEY, Susan (2016), *Aprendizaje-servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*, Madrid, Narcea.
- DELORS, Jacques (coord.) (1996), *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana.
- DÍAZ-BARRIGA, Ángel (2011), "Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula", *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 5, núm. 2, pp. 3-24, en: <http://www.redalyc.org/pdf/2991/299123992001.pdf> (consulta: 3 de enero de 2018).
- DÍAZ-BARRIGA, Frida (2015), "Estrategias para el desarrollo de competencias en educación superior", en Gabriela Carrillo Mendoza (ed.), *I Encuentro internacional universitario. El currículo por competencias en la educación superior*, Lima, PUCP, pp. 63-86, en: [http://cdn02.pucp.edu.pe/academicos/2015/09/01094909/curriculo\\_competencias.pdf](http://cdn02.pucp.edu.pe/academicos/2015/09/01094909/curriculo_competencias.pdf) (consulta: 5 de marzo de 2018).
- EYLER, Janet (2002), "Reflection Linking Service and Learning-Linking Students and Communities", *Journal of Social Issues*, vol. 58, núm.3, pp. 517-534, en: <https://spssi.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1540-4560.00274> (consulta: 6 de enero de 2018).
- FAURE, Edgar (1972), *Aprender a ser*, Madrid, Alianza.
- FOLGUEIRAS, Pilar, Esther Luna y Gemma Puig (2013), "Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios", *Revista de Educación*, núm. 362, pp. 159-185, en: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/362\\_157.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/362_157.pdf) (consulta: 10 de enero de 2018).

- FREIRE, Paulo (1983), *La educación como práctica de la libertad*, Madrid, Siglo XXI.
- FURCO, Andrew (2003), “El impacto educacional del aprendizaje-servicio. ¿Qué sabemos a partir de la investigación?”, Berkeley, University of California-Berkeley, en: <http://roserbatlle.files.wordpress.com/2009/02/resultats-investigacio-aps-furco-modo-de-compatibilidad.pdf> (consulta: 2 de febrero de 2018).
- FURCO, Andrew (2007), “Impactos de los proyectos de aprendizaje-servicio”, en Alba González (comp.), *Antología 1997-2007. Seminarios internacionales de aprendizaje y servicio solidario*, Buenos Aires, EUDEBA, pp. 175-183, en: [http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/94942/2007\\_antologia\\_10.pdf?sequence=1](http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/94942/2007_antologia_10.pdf?sequence=1) (consulta: 4 de abril de 2018).
- FURCO, Andrew (2011, octubre), “El aprendizaje-servicio: un enfoque equilibrado de la educación experiencial”, *Educación Global Research*, núm. cero, pp. 64-70, en: <http://educacionglobalresearch.net/furco1issuezero> (consulta: 2 de abril de 2018).
- FURCO, Andrew y Shelley Billig (2002), *Service-Learning. The essence of the Pedagogy*, Connecticut, Information Age Publishing.
- GIL, Jesús, Odet Moliner, Oscar Chiva y Rafaela García (2016), “Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 27, núm. 1, pp. 53-73, en: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/45071/47908> (consulta: 5 de abril de 2018).
- Gobierno de España-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013), Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, Madrid, Gobierno de España.
- Gobierno de España-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015), *Estrategia universidad 2015. Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español 2010-2015*, Madrid, Gobierno de España, en: <https://www.mecd.gob.es/dms-static/a8c5f36e-f467-4e87-b749-3529cc3b856b/2011-estrategia-universidad-2015-pdf.pdf> (consulta: 3 de abril de 2018).
- GUBA, Egon (1989), “Criterios de credibilidad en la investigación naturalista”, en José Gimeno y Ángel I. Pérez (coords.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, pp. 148-165.
- HARGREAVES, Andy y Michael Fullan (2014), *Capital profesional*, Madrid, Morata.
- HERVÁS, Miriam, Francisco Fernández, José Luis Arco y María Isabel Miñaca (2017), “Efectos de un programa de aprendizaje-servicio en el alumnado universitario”, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 41, núm. 5, pp. 126-146, en: <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293150349005.pdf> (consulta: 20 de marzo de 2018).
- IMBERNÓN, Francesc y José Luis Medina (2008), *Metodología participativa en el aula universitaria. La participación del alumnado*, Barcelona, Octaedro.
- LÓPEZ, Fernando (2016), *Metodología participativa en el enseñanza universitaria*, Madrid, Narcea.
- MAYOR, Domingo (2016), *El aprendizaje-servicio como práctica educativa que promueve relaciones colaborativas entre la escuela y la comunidad*, Tesis Doctoral, Almería (España), Universidad de Almería.
- MAYOR, Domingo y Dolores Rodríguez (2016), “Aprendizaje-servicio y práctica docente: una relación para el cambio educativo”, *Revista de Investigación Educativa*, vol. 32, núm. 2, pp. 535-552. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.231401>
- MELLA, Igor, Miguel Ángel Santos y Xosé Manuel Malherio (2015), “Aprendizaje-servicio y rendimiento académico del alumnado universitario”, *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, vol. 1, núm. 12, pp. 1-5, en: <http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/569> (consulta: 2 de enero de 2018).
- MONTES, Rosalía, María Nieves Tapia y Lorena Yaber (2010), *Manual para docentes y estudiantes solidarios*, Buenos Aires, CLAYSS, en: <http://www.zerbikas.es/wp-content/uploads/2015/09/0407MONman.pdf> (consulta: 6 de abril de 2018).
- OCDE (2003), *Definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*, en: <http://deseco.ch/bfs/desecon/en/index/03/02.par-sys.78532.download/List.94248.Download-File.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf> (consulta: 4 de febrero de 2018).
- PÁEZ, Mirela y José María Puig (2013), “La reflexión en el aprendizaje-servicio”, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 2, núm. 2, pp. 13-32, en: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/370> (consulta: 9 de marzo de 2018).
- PÉREZ, Miguel Ángel (2012), *Educarse en la era digital*, Madrid, Morata.
- PÉREZ, Ramón, Arturo Galán y José Quintanal (2012), *Métodos y diseños de investigación en educación*, Madrid, UNED.
- PUIG, José María (coord.) (2015), *11 ideas clave. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje-servicio?*, Barcelona, Graó.
- PUIG, Josep M. y Josep Palos (2006), “Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio”, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 357, pp. 60-63.
- RODRÍGUEZ, Margarita y Rosario Ordoñez (2015), “Una experiencia de aprendizaje-servicio en comunidades de aprendizaje”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 19, núm. 1, pp. 314-333, en: <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293150349005.pdf>

- [recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41039](http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41039) (consulta: 3 de enero de 2018).
- RUBIO, Laura (2009), "El aprendizaje en el aprendizaje servicio", en Josep M. Puig (coord.), *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico*, Barcelona, Graó, pp. 91-105.
- RUBIO, Laura y Anna Escofet (coords.) (2017), *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la universidad*, Barcelona, Octaedro.
- RUIZ Olabuénaga, José Ignacio (2003), *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- SIMONS, Helen (2011), *El estudio de caso: teoría y práctica*, Madrid, Morata.
- STAKE, Robert (2010), *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata.
- TAPIA, María Nieves (2008), "Aprendizaje y servicio solidario en la misión de la educación superior", en Alba González y Rosalía Montes (coords.), *El aprendizaje-servicio en la educación superior. Una mirada analítica desde los protagonistas*, Buenos Aires, EUDEBA, en: [http://www.clayss.org/04\\_publicaciones/me\\_arg/2008\\_as\\_edu\\_sup.pdf](http://www.clayss.org/04_publicaciones/me_arg/2008_as_edu_sup.pdf) (consulta: 3 de marzo de 2018).
- TAYLOR, Stephen y Robert Bogdan (1992), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós.
- Universidad de Extremadura (2017), *Guía de la asignatura Organización y gestión de servicios educativo-sociales*, Badajoz (España), Universidad de Extremadura-Facultad de Formación del Profesorado.
- YORIO, Patrick y Ye Feifei (2012), "A Meta-Analysis on the Effects of Service-learning on the Social, Personal, and Cognitive Outcomes of Learning", *Academy of Management Learning & Education*, vol. 11, núm. 2, pp. 9-27, en: <https://journals.aom.org/doi/abs/10.5465/amle.2010.0072?journalCode=amle> (consulta: 12 de marzo de 2018).