



## APRENDIZAJE-SERVICIO UNIVERSITARIO. PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL, SERVICIO Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS

**Esther Luna González\*** 

*Facultad de Educación. Universitat de Barcelona*  
eluna@ub.edu

**Monike Gezuraga Amundarain** 

*Facultad de Educación de Bilbao. Universidad del País Vasco*  
monike.gezuraga@ehu.eus

**Idoia Legorburu Fernández** 

*Facultad de Educación de Bilbao. Universidad del País Vasco*  
idoia.legorburu@ehu.eus

**RESUMEN:** El Aprendizaje-Servicio (A-S) aporta beneficios educativos tanto en el alumnado, como en el profesorado y en la comunidad en general. En este artículo se presenta un estudio diagnóstico comprensivo de la realidad con enfoque cualitativo en el que se analizan las competencias desarrolladas, la caracterización del servicio ofrecido y los procesos participativos de los estudiantes universitarios que realizan actividades de A-S. Las técnicas de recogida de información han sido la entrevista y el grupo de discusión. La muestra está formada por estudiantes, profesorado y representantes de entidades sociales. La técnica de análisis de datos ha sido el análisis de contenido y se ha utilizado la estrategia de la triangulación entre las aportaciones de diferentes informantes. La mayoría de las y los participantes están satisfechos con el servicio ofrecido. El alumnado identifica mejoría en competencias como: el trabajo en equipo; el compromiso ético; la adaptación a situaciones nuevas y la resolución de problemas. En relación con la participación, tanto el servicio como los aprendizajes se ven condicionados por elementos como los niveles de participación, entre otros. En conclusión, se evidencia que el A-S constituye una estrategia de trabajo que fortalece y desarrolla actitudes de educación para la ciudadanía articulando actividades con la comunidad desde el currículum institucional.

**PALABRAS CLAVE:** Aprendizaje-Servicio, Educación Superior, competencias, servicio, participación.

## **UNIVERSITY SERVICE-LEARNING. STUDENT ENGAGEMENT, SERVICE AND COMPETENCIES DEVELOPMENT**

**ABSTRACT:** Service-Learning (S-L) brings educational benefits to students, faculty and the community in general. This article presents a comprehensive diagnostic study of the reality with a qualitative approach in which the competencies developed, the characterization of the service offered and the participatory processes of university students who carry out A-S activities are analyzed. The data collection techniques were the interview and the discussion group. The sample consisted of students, faculty and representatives of social entities. The data analysis technique was content analysis and the triangulation strategy was used between the contributions of different informants. Most of the participants are satisfied with the service offered. The students identify improvement in competencies such as: teamwork; ethical commitment; adaptation to new situations and problem solving. In relation to participation, both service and learning are conditioned by elements such as levels of participation, among others. In conclusion, it is evident that S-L constitutes a work strategy that strengthens and develops attitudes of education for citizenship by articulating activities with the community from the institutional curriculum.

**KEYWORDS:** Service-Learning, Higher Education, competencies, service, participation.

*Recibido: 26/10/2021*

*Aceptado: 25/10/2022*

### **1. INTRODUCCIÓN**

El Aprendizaje-Servicio (de ahora en adelante A-S) constituye una estrategia de trabajo que fortalece y desarrolla actitudes de ciudadanía (intercultural, activa, responsable y crítica) articulando actividades con la comunidad desde el currículum institucional. El alumnado es el que asume el protagonismo del proyecto desarrollando conocimientos, comportamientos y actitudes para el fortalecimiento de la ciudadanía (Luna, 2010).

El interés sobre el A-S que durante estos últimos años se ha ido generalizando en el contexto europeo, debemos vincularlo al énfasis y promoción que hoy vivimos con la educación para la ciudadanía. A través del A-S podemos mejorar, por un lado,

la sensibilidad social del alumnado y su compromiso con la comunidad (McIntyre y Sellnow, 2014; Wilczenski y Coomey, 2007). Y, por otro, las instituciones educativas por promover espacios y tiempos de reflexión y participación democrática solidaria (Stanton, 2014; Vaknin y Bresciani, 2013). Así, Salam et al. (2019) señalan que uno de los componentes básicos del A-S es el fomento de la participación activa y el fortalecimiento de la democracia activa y responsabilidad social.

La educación para la ciudadanía exige múltiples actores y espacios más allá del aula. Desde las perspectivas del A-S, la institución educativa no sólo se convierte en un espacio de “diálogo” sino que “entra en diálogo” con la comunidad conformando una forma relacional, recíproca, con intereses y corresponsabilidades definidas. El A-S es una propuesta educativa que, como tal, puede ser llevada a cabo en cualquier nivel y ámbito educativo. En el marco de la investigación que presentamos, se ha llevado a cabo en la universidad; de esta manera, tal y como apunta Aneca (2005) esta metodología permite el desarrollo de competencias, tales como el trabajo en equipo, el compromiso ético, las habilidades relacionales personales y el razonamiento crítico. La investigación que se presenta está en esta línea y tiene como objetivo realizar un diagnóstico comprensivo sobre la participación, el servicio realizado y las competencias adquiridas por estudiantes implicados en proyectos de A-S en Universidades públicas y privadas del Estado Español. Con el fin de presentar la investigación realizada, se abordan, en primer lugar, los tres núcleos de análisis de la propuesta educativa que se pretende analizar (aprendizaje, servicio y participación), el diseño de la investigación que se ha seguido, los principales resultados obtenidos en las tres comunidades autónomas -recogiendo la voz de diferentes agentes implicados en los proyectos (alumnado, profesorado, entidades)- y, por último, se presentan las conclusiones obtenidas en el estudio.

## **2. LOS TRES PILARES**

Con el fin de entender el trabajo que aquí se presenta, resulta imprescindible abordar los tres pilares fundamentales que se analizan en la investigación. En primer lugar, las competencias en el desarrollo de una acción basada en A-S. En segundo lugar, la importancia del servicio y las diferentes tipologías, así como los resultados que se obtienen a nivel pedagógico de cada una de ellas. Y, en último lugar, la participación en las actividades de Aprendizaje-Servicio.

### **2.1. Las Competencias en los proyectos de Aprendizaje-Servicio**

El cambio del marco europeo a nivel educativo ha generado profundas alteraciones en la Educación Superior. El sistema por competencias ha irrumpido de forma directa en las aulas, motivando una transformación en la forma de concebir todo el sistema existente hasta entonces.

El Aprendizaje Basado en Competencias (a partir de ahora ABC) exige activar las posibilidades, capacidades y habilidades de cada estudiante para que alcancen el mayor grado de competencia posible (Villa Sánchez, 2020).

Diferentes autores han intentado describir las competencias y sus funciones. Tobón (2008) destaca el sistema complejo, que se basa en identificar y normalizar las competencias haciendo énfasis en la identificación, competencias y criterios determinándose, entre otros, a partir de problemas sociales y de cuestiones reales del contexto. Todo ello, genera, a su vez, la necesidad de otros cambios a nivel metodológico que refuercen la participación activa del alumnado, para así conseguir que desarrollen las competencias establecidas. La necesidad de que sean ellos y ellas mismas las protagonistas de su proceso de aprendizaje, está también ligado a la necesidad de exponerles la resolución de problemas en contextos reales (Irigoyen et al., 2011). Lo cual implica un desarrollo de capacidades que van más allá de lo teórico.

El cambio de paradigma ha supuesto también la adaptación de la evaluación del alumnado y su desarrollo académico (Zabalza y Lodeiro, 2019). En este punto podemos destacar el A-S como una propuesta idónea para conseguir que nuestros estudiantes sean parte activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Puig y Palos, 2006; Siklodi, 2015). En esta misma línea, Ferrán-Zubillaga y Guinot-Viciano (2012) recuerdan que el aprendizaje será significativo si logra conectar con las motivaciones, preguntas y experiencias de la persona, subrayando el proceso de aprendizaje como un proceso de participación social.

Desde un punto social, Wessel y Godshalk (2004) subrayan que las competencias deseadas a través de las experiencias de A-S son la comunicación, facilitación, el aprendizaje y la experimentación, y un constante ejercicio de humildad. Del mismo modo, Jacoby (2014) afirma que el A-S habilita a los estudiantes para lograr una serie de competencias, tales como la intercultural, el desarrollo del liderazgo, el compromiso social y la espiritualidad. Estas competencias se desarrollan de forma activa y vivencial, exigiendo una acción-reflexión de la propia práctica, lo que asegura un aprendizaje más profundo de su significado (Mendia, 2013).

En definitiva, el cambio en el marco educativo ha obligado a toda la comunidad educativa a adoptar una postura más activa y participativa en el proceso de enseñanza con el fin de capacitar al alumnado en competencias, y para lo que resulta imprescindible la puesta en marcha de metodologías activas en contextos reales.

## **2.2. Servicio**

Las propuestas educativas de A-S tienen un componente pedagógico y académico de gran peso durante su desarrollo, pero no por ello se debe olvidar la

importancia del servicio. La puesta en marcha de un proyecto de este tipo debe contar, no sólo con los valores y la conciencia del alumnado, sino también con su movilización. Una propuesta de A-S supone un paso más en el compromiso con la sociedad, saltando de los valores a la propia acción. En palabras de Puig et al. (2011: 58) *“el servicio exige la implicación personal y desinteresada en un proyecto que busca el bien común y que se adhiere de forma activa a la causa del otro”*.

La creencia en unos valores solidarios es uno de los motivos fundamentales a la hora de sumarse a este tipo de propuestas. La creencia de las personas sobre la necesidad de ayudar al prójimo permite valorar el tiempo que se dedica al servicio, las funciones ejercidas y la mejora de la satisfacción general de la actividad (Chapman y Morley, 2014). En este sentido, la acción adopta gran importancia en el alumnado que lo lleva a cabo, ya que, a través de ella, contribuyen a la mejora de la sociedad y su entorno, participando de manera activa y convirtiéndose en los protagonistas del cambio (Batlle, 2011). Estas acciones pueden llevarse a cabo en diferentes ámbitos de la sociedad y de formas muy distintas, pero siempre exigen una implicación real con el fin de cubrir necesidades reales (Puig et al., 2011). En este sentido, se destacan las relaciones que se establecen en la sociedad, ya que se fomenta el desarrollo comunitario y la cohesión social, creando un mayor clima de confianza y seguridad entre la población (Batlle, 2011).

Podemos hablar de servicios, colaboraciones, en diferentes ámbitos, como son: el educativo, el sanitario, el judicial, etc., pero no sólo eso, también sabemos que podemos realizar diferentes tipos de servicios (generationON, 2011), tales como: servicios directos, desarrollando talleres con jóvenes o ancianos, por ejemplo; servicios indirectos, como podría ser el poner en marcha una campaña de crowdfunding que apoye un proyecto social; o investigaciones, donde podría encuadrarse un estudio que aporte información relevante de cara a recuperar la memoria histórica de un territorio.

Para finalizar, hay que diferenciar las propuestas de A-S y otro tipo de actividades solidarias. El servicio de A-S tiene que ser reconocido por todas las partes y entendido como recíproco. El beneficio que se obtiene del servicio mejora la situación del socio comunitario, así como el aprendizaje de los y las estudiantes y las prácticas profesionales del profesorado (Jacoby, 2014). En este sentido, las personas implicadas deben tener también capacidad de acción, dignidad y voz, siendo protagonistas a la hora de definir el tipo de servicio que desean recibir (Puig et al., 2011). Además, la experiencia de servicio requerida debe ser flexible, de forma que los estudiantes puedan demostrar iniciativa y creatividad frente a situaciones nuevas o inesperadas (Moely et al., 2002).

### 2.3. Participación

La participación tiene un papel fundamental en toda comunidad (Gutiérrez et al., 2016), sin embargo, en la última década, trabajos como el de Francés (2008), evidencian la limitada participación de las y los jóvenes en las políticas públicas y en esa comunidad, en general.

La universidad ofrece oportunidades para la participación, tanto intramuros como en el contexto en el que se encuentra inmersa, lo cual supone un interesante espacio formativo y de preparación para la participación a otros niveles. Dentro de esas oportunidades, el A-S se presenta como una potente propuesta a la hora de trabajar competencias relacionadas con la participación ciudadana (Rubio, 2009).

Una revisión de la literatura internacional en torno al binomio A-S y Participación hace llamar nuestra atención sobre tres elementos principalmente: a) las *opciones/niveles de participación* en el seno de los proyectos de A-S; b) los *condicionantes* para la participación a la hora de desarrollar estos proyectos; y c) la creciente *participación en proyectos de A-S Online*.

a) *Opciones/Niveles de participación* a través del Aprendizaje-Servicio

Campo (2014) propone cuatro niveles de participación en este tipo de proyectos:

**Tabla 1.** *Niveles de participación del alumnado en los proyectos de A-S.* Fuente: adaptado de Campo (2014)

NIVELES DE PARTICIPACIÓN			
Metaparticipación	Participación proyectiva	Participación consultiva	Participación simple
El alumnado solicita y/o genera nuevos espacios y mecanismos de participación.	El alumnado participa en la definición y diseño del proyecto.	El alumnado puede opinar sobre el proyecto.	El alumnado no interviene en la preparación ni en las decisiones sobre el proyecto.

Debemos destacar que la reflexión a lo largo del proceso es un componente esencial de la participación (Páez y Puig, 2013), se dé en el nivel que se dé.

*b) Condicionantes en la participación de proyectos de Aprendizaje–Servicio que han emergido con mayor fuerza:*

- Preparación previa al inicio del proyecto (Stewart et al., 2011). Nos referimos a acciones informativas-formativas (jornadas, talleres... sobre A-S).
- Las dificultades a la hora de compatibilizar el calendario del alumnado con el de las entidades sociales (Santos-Pastor et al., 2020).
- El número elevado de horas a invertir y la falta de tiempo (Sherman y McDonald, 2009).
- Juicios preconcebidos del profesorado y/u otros agentes respecto a determinado alumnado (Mann et al., 2015).
- La cultura institucional en torno a la idea de comunicación, establecimiento de puentes entre la Universidad y la Sociedad (Young et al., 2007).
- Adaptación real que se da entre el alumnado participante, sus características y el proyecto en el que se implica (Giles et al., 2021).
- La localización física del colectivo con el que colaboramos (Miller y Gonzalez, 2009), si es próxima o no.
- Optatividad u obligatoriedad en la participación del alumnado en el proyecto. La literatura señala que ambas modalidades vienen teniendo un desarrollo extenso, presentando ambas ventajas y desventajas (Crews, 2002).

*c) Participación a través de proyectos de A-S on line:*

Línea de acción que cada vez tiene más desarrollo (Guthrie y McCracken, 2010) y que evidencia interesantes beneficios y con limitaciones a considerar (Waldner et al., 2012).

Entre los beneficios más notorios hallamos:

- La posibilidad de superar las barreras geográficas.
- Tejer redes, compartir recursos, además de promover la reflexión.

En cuanto a las limitaciones, encontramos las siguientes:

- El grado de accesibilidad que se puede tener a las mismas. No toda la sociedad tiene acceso a Internet, de otro lado, pueden existir problemas con la conexión.
- La tecnología no siempre permite un encuentro “face to face” y esto puede traer como consecuencia algunos problemas de comunicación. El e-learning

además nos permite, como decíamos, salvar distancias, pero no el desfase entre zonas horarias.

- En relación con la inversión de tiempos. El e *Service-Learning* no tiene por qué suponer una reducción de dedicación, Killian (2004) apunta que los cursos de A-S on line implican un 25% más de dedicación que los proyectos tradicionales.

### 3. METODOLOGÍA

El estudio desarrollado se ha basado en un enfoque cualitativo (Chirinos et al. 2020) con el fin de realizar un diagnóstico en profundidad a partir de los resultados de la encuesta realizada previamente (Folgueiras y Ramírez, 2017). Por tanto, es objeto de esta investigación profundizar en el Servicio, la Participación, y las Competencias adquiridas por estudiantes que participan en proyectos de A-S en diferentes universidades públicas y privadas del Estado Español.

La muestra está formada por 33 jóvenes (entre 19 y 29 años) que cursan estudios de Grado en Educación (Educación Social (9%), Pedagogía (15%) y Magisterio (52%)), Trabajo Social (18%) y Derecho (6%), y que realizan proyectos de ApS en universidades españolas de País Vasco (24%), Catalunya (49%) y Madrid (27%); 11 profesores y 4 miembros de entidades sociales pertenecientes también a las tres comunidades autónomas.

El muestreo es intencional, y en la selección de los estudiantes se ha tenido en cuenta los criterios propuestos por Tapia (2002): los estudiantes debían participar en proyectos que a) funcionaran desde hace 3 años como mínimo; b) ofrecieran un servicio a la comunidad; c) estuvieran articulados con organizaciones, entidades, etc.; y d) estuvieran integrados curricularmente.

Las técnicas de recogida de información que se han llevado a cabo han sido el grupo de discusión a alumnado y la entrevista en profundidad a profesores y miembros de entidades sociales. La técnica de análisis ha sido el análisis de contenido con el método comparativo constante utilizando la triangulación de técnicas y de informantes (Aguilar y Barroso, 2015). Cabe destacar que el análisis de los datos se ha realizado de manera dinámica y en constante diálogo de contraste entre la información obtenida.

### 4. RESULTADOS

Tal y como hemos mencionado anteriormente, en el marco de esta investigación se han recogido evidencias de corte tanto cuantitativo como cualitativo. Sin embargo, nos centraremos en las segundas, con el fin de recoger las voces de las y

los participantes de los proyectos de A-S en sus tres vertientes de análisis (participación, aprendizaje y servicio).

En cuanto al **servicio** se refiere, alumnado, profesorado y agentes comunitarios entrevistados coinciden en la definición del servicio como la *respuesta a una necesidad social*. Consideran que el servicio es un modo de *promover el cambio y la transformación social*:

Para mí el servicio en este caso es transformar parte de la sociedad. Al final de lo que se trata es de cómo nos relacionamos. Los dos colectivos formamos parte de la sociedad, pero no encontramos espacios para establecer vínculos (...) (Entrevista alumnado Cataluña)

Esta definición de servicio le otorga un sentido, el cual recae principalmente en cuatro cuestiones clave: 1) la repercusión positiva sobre la comunidad. 2) la toma de conciencia de la dimensión social del servicio; 3) la capacitación desde el servicio entendida como la actitud de servicio que ha aprendido a desarrollar el estudiante y 4) las necesidades, ¿a qué da respuesta el servicio? A continuación, se expone una evidencia del *sentido del servicio*:

Creo que el servicio tiene que ir realmente ligado a una necesidad muy clara (...) Si hacemos cosas ficticias, no tiene mucho sentido (Entrevista agente comunitario Cataluña)

Otro aspecto interesante analizado es el *contexto curricular* en el que se desarrolla el servicio en los proyectos de A-S, resulta interesante que la gran mayoría de los proyectos de Catalunya (cinco de siete) están enmarcados en la asignatura de *Practicum*. Y, en ocasiones, son objeto de trabajos final de grado.

Sin embargo, en la comunidad de Madrid, los proyectos están enmarcados en asignaturas y se promueven desde las mismas, tal y como explica una profesora:

Algunos de los estudiantes lo que han hecho es apoyar en centros de acogida (por ejemplo, de refugiados) (...) Otros han hecho servicios relacionados con apoyo escolar (...) por la materia que yo imparto, siempre hemos hecho especial hincapié en que el servicio tenía que permitirles a ellos mismos aprender cómo organizar. (Entrevista profesorado Madrid)

En el caso del País Vasco, si bien hay algunos proyectos de A-S vinculados al TFG y al TFM, la gran mayoría de experiencias entrevistadas están vinculadas a una asignatura.

La participación del alumnado en las *actividades del servicio* antes y durante el mismo es muy importante. En alguna ocasión hemos encontrado algún proyecto en

el que el alumnado forma parte de todo el proceso. Sin embargo, cabe mencionar que esto ha sido esporádico y que el alumnado, por lo general, tiene el proyecto ya diseñado y se limita a llevar a cabo las actividades propiamente del servicio:

Cabía la posibilidad de que algún grupo decidiera hacer algo similar a un proyecto de intervención con una serie de propuestas o acciones o cabía la posibilidad de hacer trabajos más generales que generaran otros tipos de aproximación. No ha habido muchos trabajos que versaran sobre la primera de las opciones. (Entrevista profesorado País Vasco)

En ocasiones, la reflexión es un elemento importante al que se le brinda protagonismo:

La reflexión fue la jornada. Yo les expliqué qué era lo que nos preocupaba dentro del colectivo y les invité a buscar material sobre el tema, les facilité documentos de reflexión y luego, en el trabajo final que entregaron a la universidad, los incluían en la bibliografía. (Entrevista agente comunitario País Vasco)

El alumnado también resalta la coordinación positiva y eficaz que hay entre las entidades y la universidad. Por tanto, a pesar de que el alumnado no participa de todas las fases propiamente de un proyecto de A-S, sí que se destaca que hay coordinación y una buena gestión del proyecto.

Es de suma importancia destacar entre estas actividades la *evaluación del servicio*. Entre las personas entrevistadas se destaca que hay facilidad por definir el servicio y localizarlo en detrimento del aprendizaje que supone el proyecto de A-S. En ocasiones consideran que debe ser una mejora planteándolo como reto. A su vez, la evaluación del servicio y el proyecto de A-S en general también es un reto que se plantean, considerándolo como el punto débil del proyecto. De hecho, así evidencia el alumnado:

Sí que eché un poco en falta cuando hicimos la evaluación con los profesores, el hecho de que la profesora que estaba a nuestro cargo en el proyecto, no nos hizo mucho caso. Por ese motivo, nos quedamos un poco desilusionados. Pero luego había otros profesores que nos animaban. (Grupo de discusión alumnado País Vasco)

Otro aspecto que se destaca es la *sostenibilidad* entendida como la durabilidad del servicio y el futuro de este. Son proyectos sostenibles en la medida que están muy asentados en la institución, están funcionando durante varios cursos académicos y la satisfacción general de todos los agentes implicados es muy elevada. Además, un indicador que se resalta como garantía de esta sostenibilidad

es la valoración de la utilidad que hace el alumnado con respecto al proyecto de A-S en el que participan. Sin embargo, como debilidad, la gran mayoría de alumnado coincide en que habría que brindar más información al inicio del proyecto:

Dar más formación. Sobre todo, porque se empieza sin saber nada.  
(Grupo de discusión alumnado Madrid)

En relación con las **competencias** trabajadas mediante A-S, muchos de los entrevistados coinciden en subrayar algunas de ellas como clave en sus proyectos, apareciendo ciertas competencias de forma explícita y otras de forma más transversal durante el proceso de A-S. En este análisis hemos agrupado los resultados en cuatro grandes bloques.

### 1. Competencias sobre la identidad profesional y aprendizajes curriculares

Se refiere a todas aquellas competencias que tienen que ver con el quehacer futuro del grupo de estudiantes y la relación de la teoría académica con la práctica real. Prácticamente todas las personas entrevistadas coinciden en destacar los aprendizajes realizados por el hecho de ser significativos y en el medio real, lo que les ha permitido adoptar una posición más cercana a su *futura práctica profesional*.

Sí..., a nivel personal ha sido una experiencia que se agradece por el hecho de que no es sólo teoría, sino que es algo práctico. (Entrevista alumnado País Vasco)

Por otro lado, también se subraya la *puesta en práctica* de las teorías y competencias trabajadas en el aula de forma teórica.

Los estudiantes por un lado pueden aplicar lo que están aprendiendo y por el otro, no menos importante, realizar aprendizaje que en la clase no se puede realizar. (Entrevista profesorado Madrid)

### 2. Competencias relacionadas con el desarrollo profesional y académico

Existe una larga lista de diferentes competencias que se mencionan, tales como: planificación, liderazgo, toma de decisiones, comunicación, autonomía, etc. En este apartado recogeremos tres de ellas por ser las más destacadas.

- *Trabajo en equipo*: resulta importante en prácticamente todos los proyectos el saber trabajar con el personal relacionado en el proyecto (profesionales u otros estudiantes) y, en muchos casos, dicen haber mejorado este aspecto gracias a la metodología A-S.

... nos hemos tenido que poner de acuerdo entre nosotras, que algunas veces opinamos diferente, entonces ya... hemos aprendido a trabajar en equipo... (Grupo de discusión alumnado Cataluña)

- *Organización*: muchos de los participantes hablan de la organización como un factor relevante dentro de los aprendizajes realizados. En parte por la responsabilidad de actuar en el medio real y la necesidad de ser minucioso en la preparación de los proyectos.

En Organización escolar, se pueden organizar los materiales didácticos, los tiempos y los horarios, averiguar cómo implicar a todos los profesionales y la coordinación que supone la colaboración entre todos ellos. (Entrevista profesorado Madrid)

- *Tratamiento de la información*: se subraya también, el aprendizaje de dicha competencia, al tener que buscar, identificar, seleccionar y editar la información requerida para el desempeño de la labor.

Yo entiendo que un grupo de alumnas que están estudiando, hacen una investigación, se forman, buscan más información sobre un determinado tema. (Entrevista agente comunitario País Vasco)

### 3. Competencias sociales e interpersonales

La competencia social y ciudadana, se revela como intrínseca de la propia metodología de A-S, ya que el hecho de realizar el servicio conlleva el aprendizaje de ciertos valores sociales, tales como la empatía, el respeto o la solidaridad:

Sí, valores. Poder transmitirlos y recibirlos. Ellos me han transmitido más valores que yo a ellos. Por ejemplo: empatía, solidaridad, generosidad, tolerancia. (Entrevista alumnado Madrid)

La *competencia interpersonal* aparece de manera más indirecta, mediante las relaciones personales que surgen dentro del ámbito profesional.

En el ámbito interpersonal, todo lo que tiene que ver con pedir permisos, trabajar con profesores, un director, etc. (Entrevista profesorado Madrid)

#### 4. Competencias personales

En este último bloque nos referimos a los resultados obtenidos en relación a competencias que no son específicamente profesionales o académicas y que son necesarias para todos los aspectos de las personas. Se resaltan fundamentalmente dos:

- El *desarrollo personal*: se destacan la autoestima, el autocontrol y el autoconocimiento.

(...) en esta ocasión lo pude constatar. Darme cuenta, me subió la autoestima. Me hizo darme cuenta de que sí que valgo para dar clase.  
(Entrevista alumnado País Vasco)

- La *responsabilidad*: el proyecto de A-S se realiza en un contexto real que exige la competencia de responsabilidad para un resultado adecuado.

Por lo tanto, yo pienso que, del servicio, lo que aprenden nuestros alumnos es la responsabilidad, la seriedad, el esfuerzo, el compartir...  
(Entrevista profesorado Cataluña)

Finalmente, nos referimos a la **participación** como tercer aspecto clave del A-S, ya que los rasgos que acompañan a la misma pueden hacer que el proceso y/o los resultados de los proyectos sean bien distintos.

Los resultados más reseñables los hemos encontrado en relación con:

a) Las maneras de entender la participación del alumnado dentro de un proyecto de A-S. Destacamos una de las ideas aportadas por las y los estudiantes:

Participar es intentar aportar, colaborar en algo que ya existe (...) La participación es lo esencial o el primer paso para el cambio. (Grupo de discusión alumnado Cataluña)

b) La existencia de diferentes niveles de participación.

A partir del análisis de las respuestas que nos han dado las y los estudiantes, se pueden identificar niveles que varían según el momento:

- *Primer momento. La participación voluntaria u obligatoria en proyectos de A-S.* Reseñar que el carácter optativo de los mismos es valorado positivamente por parte del estudiantado, así lo refleja la siguiente voz:

Una cosa es que te obliguen a hacer un trabajo y no tener más remedio que hacerlo. Otra cosa es que tengas que hacer un trabajo que te aporta, al que le das un sentido. (Entrevista alumnado Cataluña).

- *Segundo momento. La participación en la elección de la entidad/asociación.* Tan sólo dos de los estudiantes participantes en este estudio fueron quienes buscaron la entidad donde desarrollar el proyecto.
- *Tercer momento. La participación en el diagnóstico de necesidades.* A pesar de que muchos estudiantes afirman haber tenido un alto nivel de participación en el proyecto, la mayoría no ha tenido la oportunidad de tomar parte en la identificación de necesidades. Alguna de las entidades destaca además la necesidad de que éstas estén bien definidas, así lo recoge la siguiente voz: *tiene que haber una necesidad identificada por la entidad.* (Entrevista entidad Cataluña)
- *Cuarto momento. La participación en el desarrollo.* Se evidencia un amplio abanico de posibilidades en los niveles y formas de participación podemos encontrar desde estudiantes que se han incorporado al proyecto una vez las necesidades estaban detectadas hasta casos en los que los estudiantes son protagonistas en gran parte del proceso:

En nuestro caso fue parecido, la necesidad ya estaba detectada y nos venía el tema dado; pero (...) Nos dieron bastante protagonismo, tanto el tutor de la universidad como la entidad. (Grupo de discusión alumnado País Vasco)

- *Quinto momento. La participación en la evaluación.* La evaluación es un elemento clave dentro de cualquier proyecto, sin embargo, hemos podido detectar como en algunos casos no se ha llegado a hacer una evaluación final por falta de tiempo.
- *Sexto momento. La participación futura en la entidad.* Aunque la mayoría de los participantes señalan estar motivados por seguir participando en las entidades con las que han colaborado a futuro, sólo cinco lo hacen, la razón principal para no seguir es la falta de tiempo.

En relación con los momentos en los que las y los estudiantes pueden intervenir a lo largo del proceso, hay quien duda que éstos puedan estar realmente inmersos en todo momento:

se plantea (...) que el alumnado tiene que estar en el servicio y que si no está en el diagnóstico o el diseño del servicio ya parece que está haciendo

algo raro, etc. Pero yo digo: ¿cómo se hace esto en catorce semanas? Si hay un espacio de tiempo largo, ¡claro que se puede hacer! (Entrevista profesorado País Vasco)

c) Implicación/valoración de la participación de los estudiantes.

La mayoría se sienten satisfechos, aunque en algunos casos se muestra cierto sentimiento de “incapacidad” ante el reto de intervenir sobre necesidades reales: *me di cuenta de que yo estaba dando lo máximo, pero me sentía muy novata.* (Grupo de discusión alumnado Madrid).

d) Elementos que condicionan el nivel de participación

Los argumentos esgrimidos por parte de las y los diferentes participantes evidencian una serie de elementos que condicionan el nivel de participación, serían los siguientes:

**Figura 1.** *Condicionantes de la participación.* Fuente: Folgueiras et al. (2019)



En relación con las *características de cada proyecto*, en este sentido influyen aspectos como el tiempo que lleva en marcha el proyecto o el tipo de servicio que se realiza:

Quizás en relación con la asignatura de prácticas la participación es más inicial porque los proyectos están naciendo... lo que pedimos al alumno es que sea muy propositivo en el propio diagnóstico. (Entrevista entidad Cataluña)

Por los niños con los que trabajaban en el centro no me podían dejar tanta libertad. (Grupo de discusión alumnado Madrid)

Con respecto a las *características de las y los estudiantes*, dos de los elementos que parecen incidir más en este sentido son la motivación y las habilidades para la participación:

Sí, bueno, por nuestra parte creo que todos estábamos muy motivados (...) Yo creo que hemos aprendido muchísimo, el análisis de los medios de comunicación ha sido muy bueno. (Grupo de discusión alumnado Cataluña)

En relación con el *tiempo* y a la *distancia geográfica*, en ciertas ocasiones es muy complicado compatibilizar los horarios de estudiantes y de las entidades. Otro elemento que puede tener incidencia es la *distancia geográfica* desde la facultad o el domicilio de las y los estudiantes y el lugar donde se desarrolla el servicio.

Respecto a la *implicación de los otros (referentes o "participantes")*. El *seguimiento* también es un elemento que parece estar condicionado el devenir de la participación en los proyectos. Algunos estudiantes abogan por la búsqueda de un equilibrio entre la autonomía y el "control" en este seguimiento:

El proyecto permite mucha autonomía dependiendo del feedback que tengas con los tutores. Hay algunos tutores que van muy a rajatabla y otros que te dejan más libre. La cuestión sería encontrar el punto medio. (Grupo de discusión alumnado Cataluña)

En relación con la *comprensión de la metodología y del proyecto*, se revela este elemento como fundamental, sin embargo, no en todos los casos se da esa comprensión:

En mi caso, el sentimiento de participar sí que lo he tenido (...) Hay personas que no han podido implicarse más por no haber entendido bien las bases de la metodología... (Grupo de discusión alumnado País Vasco)

Esta falta de comprensión también ha sido identificada por algunas y algunos docentes: Por desgracia esto a veces lo identifico tarde en el informe final. Veo que se malinterpreta el A-S, sobre todo en centros de educación formal de Infantil y Primaria. (...) Por suerte, no ocurre con demasiada frecuencia. (Entrevista profesorado Madrid)

En algún caso hemos podido ver cómo el *tipo de estudios* también ha interferido en el nivel de participación que ha podido darse; por ejemplo, el alumnado de Derecho ha encontrado condicionamientos en relación con la carta de juramento:

Claro, al estar en el gabinete como una estudiante en prácticas, sin tener la carrera ni el juramento ni nada, no podía participar mucho, estaba ahí para escuchar. (Grupo de discusión alumnado Cataluña)

En determinados proyectos, el *factor económico* también puede condicionar la participación de las y los estudiantes; este sería el caso de proyectos que requieren de recursos de elevado precio, como puede ocurrir en Medicina, o porque parte del servicio se desarrollaría en otro país:

no les pagamos nada. (...) A veces, hay muchos alumnos que quieren ir pero cuando ven los precios, no pueden ir por el problema económico, no por la falta de ganas. (Entrevista profesorado Cataluña)

Otro factor que viene incidiendo es la *falta de apoyo institucional*, a continuación, recogemos la voz de un docente que hace mención a la misma:

Un poco forzados por la propia metodología y un poco por las circunstancias (la falta de tiempo al ser el A-S parte de una asignatura, el limitado apoyo institucional...) no les queda más remedio que participar mucho y a lo largo de todo el proceso. (Entrevista profesorado Madrid)

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A la luz de los resultados obtenidos en este estudio, podemos decir que el Aprendizaje-Servicio constituye una estrategia de trabajo que fortalece y desarrolla actitudes de educación para la ciudadanía articulando actividades con la comunidad desde el currículum institucional, tal y como vienen señalando trabajos previos (McIntyre y Sellnow, 2014; Wilczenski y Coomey, 2007). El alumnado es el que asume el protagonismo del proyecto, desde su elaboración (en la identificación de las necesidades, objetivos a cubrir, etc.), la gestión de su implementación y desarrollo y desde su diseño (más que elaboración) hasta la valoración final de sus resultados.

Este estudio, además, viene a corroborar la idea de que, a través de los proyectos el alumnado desarrolla conocimientos, comportamientos y actitudes totalmente implícitos en el fortalecimiento de la ciudadanía, principalmente, de una ciudadanía activa, cuestión que ya señalábamos en una investigación previa (Luna, 2010), y que otras autoras y autores vienen subrayando en los últimos años (de la Torre-Bueno y Méndez, 2021; McIntyre y Sellnow, 2014).

Estos proyectos se vinculan con asignaturas del plan de estudios y ha sido muy cuestionado el que estén vinculados al *Practicum*, ya que se consideran prácticas opuestas. Sin embargo, esta investigación y así como también lo evidencian Blanch

et al. (2021), realizar A-S en el Practicum aporta mayor significatividad al aprendizaje de las competencias en un contexto real.

Esta investigación también evidencia cómo el alumnado de A-S se implica en el estudio de la comunidad y en las necesidades de los servicios que ofrece, fomentando así la democracia, el sentimiento de pertenencia cívico y la responsabilidad social contribuyendo a:

- favorecer el desarrollo de una cultura democrática, especialmente en aquellos países que necesitan profundizar en su democracia, desde la promoción de procesos participativos y representativos para sus gobiernos e instituciones.
- superar la pasividad, porque este tipo de prácticas despierta en el alumnado su interés por la vida pública, formar parte activa en ella y contribuir a las acciones colectivas.
- favorecer la cohesión social desde una formación ciudadana que contemple la implicación en la sociedad con una mirada crítica, desde donde se contribuya a redefinir y reconstruir la sociedad en clave de equidad y solidaridad.
- prevenir el conflicto y la violencia, en la medida en que aprender a ser ciudadano mediante el ejercicio de la ciudadanía desarrolla un sentimiento de pertenencia a la colectividad, y favorece una actitud de compromiso y un comportamiento corresponsable con los demás.

A su vez, el A-S también enfatiza la dimensión de compromiso social y responsabilidad social. Se apuesta por exigir, no sólo por el derecho a participar, sino que también, por el deber de que esta participación sea lo más responsable posible.

Otro de los elementos a destacar es la reflexión crítica del alumnado sobre la realidad, sobre lo que supone afrontar las desigualdades desde una lucha activa contra los procesos de exclusión y de discriminación, aspecto que vienen reseñando diversos trabajos relativos a la materia (Paéz y Puig, 2013; Zabalza y Lodeiro, 2019).

De esta manera podemos decir que el A-S fomenta una ciudadanía participativa, responsable y crítica desde el hacer, donde el alumnado es el protagonista de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

## **AGRADECIMIENTOS**

Este artículo surge como resultado de la investigación “Estudio descriptivo-comprensivo sobre proyectos de Aprendizaje-Servicio” financiada en el marco de la convocatoria “Programa de Investigación en Docencia Universitaria (REDICE)”

2014-2016 de la Universidad de Barcelona. Estudio interuniversitario en el que ha participado la Universidad Autónoma de Madrid (Madrid); la Universidad de Deusto, la Universidad de Mondragón y la Universidad del País Vasco (País Vasco); la Universidad Internacional de Catalunya y la Universidad de Barcelona (Cataluña).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005). *Libro blanco para el título de grado en magisterio*. ANECA. [http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco\\_jun05\\_magisterio1.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf)
- Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47(julio), 73-88. <http://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Battle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio? *Crítica*, 972, 49-54. <http://roserbattle.net/wp-content/uploads/2012/02/de-que-hablamos-cuando-hablamos-de-aps-revista-crc3adtica1.pdf>
- Blanch, S., Fuertes, M. T. y Luna, E. (2021). *Aprendizaje servicio y prácticas curriculares en los grados de Educación*. ACUP. GUIA 2-Aprendizaje servicio y prácticas curriculares en los Grados de Educación.pdf (acup.cat)
- Campo, L. (2014). *Aprendizaje servicio y educación superior. Una rúbrica para evaluar la calidad de los proyectos*. Tesis doctoral inédita. Universitat de Barcelona. [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/57565/2/01.LCC\\_TESIS.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/57565/2/01.LCC_TESIS.pdf)
- Chapman, J.G., y Morley, R. (2014). Collegiate Service-Learning: Motives Underlying Volunteerism and Satisfaction with Volunteer Service En Ferrari, J.R. y Chapman, J. G. (Coord.), *Educating students to make a difference: Community-based service learning* (pp. 19-35). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315827674>
- Chirinos, Y., Ramírez, A., Godínez, R. Barbera, N. y Rojas, D. (Eds.) (2020). *Tendencias en la Investigación Universitaria. Una visión desde Latinoamérica*. Vol. XII. Fondo Editorial Servando Garcés. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=834865>
- Crews, R. J. (2002). *Higher Education Service-Learning Sourcebook*. Oryx Press.
- De la Torre-Bueno, S. y Méndez, M. (2021). Aprendizaje-servicio, actitudes y habilidades cívicas en un grupo de estudiantes de una universidad privada de Lima, Perú. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 11, 64-79, <https://raco.cat/index.php/RIDAS/article/view/390890>

- Escófet, A., Folgueiras, P., Luna, E. y Palou, B. (2016). Elaboración y validación de un cuestionario para la valoración de proyectos de aprendizaje-servicio. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(70), 929-949.
- Ferrán-Zubillaga, A. y Guinot-Viciano, C. (2012). Aprendizaje-servicio: propuesta metodológica para trabajar competencias. *Portularia: revista de trabajo social*, 12 (extra). 187-195. <http://doi.org/10.5218/prts.2012.0020>
- Francés, F. J. (2008). El laberinto de la participación juvenil: estrategias de implicación ciudadana en la juventud. *OBETS: Revista de Ciencias Sociales*, 2, 35-51. [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/9029/1/OBETS\\_02\\_03.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/9029/1/OBETS_02_03.pdf)
- Folgueiras, P., Gezuraga, M. y Aramburuzabala, P. (2019). Los procesos participativos en aprendizaje-servicio. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(3), 115-131. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68479>
- Folgueiras-Bertomeu, P., y Ramirez, C. (2017). Elaboración de técnicas de recogida de información en diseños mixtos. Un ejemplo de estudio en aprendizaje-servicio. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 10(2), 64-78. <http://doi.org/10.1344/reire2017.10.218069>
- generationON. (2011). *Taking action: Four types of service*. [http://www.generationon.org/files/flat-page/files/taking\\_action\\_-\\_four\\_types\\_of\\_service\\_0.pdf](http://www.generationon.org/files/flat-page/files/taking_action_-_four_types_of_service_0.pdf)
- Guthrie, K. L. y McCacken, H. (2010). Teaching and Learning Social Justice through Online Service-Learning Courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 11(3), 78-95. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v11i3.894>
- Gutierrez, F. J., Ochoa, S. F., Zurita, G., y Baloian, N. (2016). Understanding student participation in undergraduate course communities: A case study. *Information Systems Frontiers*, 18, 7-21. <https://doi.org/10.1007/s10796-015-9573-2>
- Irigoyen, J. J., Jiménez, M. Y. y Acuña, K. F. (2011). Competencias y educación superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(48), 243-266. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n48/v16n48a11.pdf>
- Jacoby, B. (2014). *Service-Learning Essentials: Questions, Answers, and Lessons Learned*. Jossey Bass.
- Luna, E. (2010). *Del Centro Educativo a la Comunidad: un programa de aprendizaje-servicio para el desarrollo de ciudadanía activa*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Mann, J. A., Dymond, S. K., Bonati, M. L. y Neeper, L. S. (2015). Restrictive Citizenship: Civic-oriented Service-Learning Opportunities for All Students. *Journal of Experimental Education*, 38(1), 56-72. <https://doi.org/10.1177/1053825913514731>

- McIntyre, K. A. y Sellnow, D. D. (2014). A little bit can go a long way: An examination of required service in the basic communication course. *Communication Teacher*, 28(1), 57-73. <https://doi.org/10.1080/17404622.2013.843012>
- Mendia, R. (2013). *El A-S, una metodología para el desarrollo de la competencia social y ciudadana*. Monográficos Escuela.
- Miller, K. K., y Gonzalez, A. M. (2009). Service-Learning in domestic and international settings. *College Student Journal*, 43(2), 527-536. <https://go.gale.com/ps/i.do?p=AONE&u=anon~2ef2a18c&id=GALE|A201608570&v=2.1&it=r&sid=googleScholar&asid=b19d9826>
- Moely, B., McFarland, M., Miron, D., Mercer, S. y Ilustre, V. (2002). Changes in College Students' Attitudes and Intentions for Civic Involvement as a Function of Service-Learning Experiences. *Michigan Journal of Community Service Learning Fall*, 9, 18-26.
- Páez, M. y Puig, J. M. (2013). La reflexión en el Aprendizaje-Servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(2), 13-32. <https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660355/art1.pdf?sequence=1>
- Puig, J. M. (2009). Aprendizaje servicio (A-S). Educación y compromiso cívico. Graó.
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de educación, nº extraordinario*, 45-67. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/1000>
- Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del Aprendizaje y Servicio. *Cuadernos de pedagogía*, 357, 60-63. <https://roserbatlle.files.wordpress.com/2009/03/rasgos-pedagogicos.pdf>
- Rubio, L. (2009). El Aprendizaje en el Aprendizaje Servicio. En J. M. Puig. (coord.). (2009). *Aprendizaje servicio (A-S). Educación y compromiso cívico*. Graó.
- Santos-Pastor, M., Martín, L. C. y Muñoz, L. F. M. (2020). Limitaciones del aprendizaje-servicio en la formación inicial en actividad físico-deportiva. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 37, 509-517. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.70961>
- Sherman, A. y McDonald, L. (2009). Service-Learning experiences in University Science Degree Courses. *Innovative Higher Education*, 34(4), 235-244. <https://doi.org/10.1007/s10755-009-9110-7>
- Siklodi, N. (2015). Active citizenship through mobility? Students' perceptions of identity, rights and participation in the EU. *Citizenship Studies*, 19, 6-7, 820-835. <https://doi.org/10.1080/13621025.2015.1053792>

- Stanton, T. (2014). Practice makes perfect: Classrooms and curricula that generate civic minds and actions. *The Journal of General Education*, 63(1), 35-46. <https://doi.org/10.1353/jge.2014.000>
- Stewart, T., Allen, K.W., y Bai, H. (2011). The Effects of Service-Learning Participation on Pre-Internship Educators' Teachers' Sense of Efficacy, *Alberta Journal of Education Research*, 57(3), 298-317. <https://doi.org/10.11575/ajer.v57i3.55498>
- Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo. Guadalajara: Universidad Autónoma de Guadalajara. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/3491>
- Vaknin, L.W., y Bresciani, M. (2013). Implementing quality Service-Learning Programs in Community Colleges. *Community College Journal of Research and Practica*, 37(12), 979-989. <https://doi.org/10.1080/10668926.2010.515515>
- Villa, A. (2020). Competence-based learning: development and implementation in the university field. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 19-46. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13015>
- Waldner, L., McGorry, S., y Widener, M. (2012). E Service-Learning: The evolution of Service-Learning to Engage a Growing Online Student Population, *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 16(2), 123-150. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ975813.pdf>
- Wessel, S., y Godshalk, V. (2004). Why teach social entrepreneurship: enhance-learning and university-community relations through service-learning outreach. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 9(1), 25-28. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1096784.pdf>
- Wilczenski, F.L., y Coomey, S. M. (2007). *A practical guide to service learning: Strategies for positive development in schools*. Springer.
- Young, C.A., Shinnar, R.S., Ackerman, R.L., Carruthers, C.P., y Young, D.A. (2007). Implementing and Sustaining Service-Learning at the Institutional Level, *Journal of Experiential Education*, 29(3), 344-365 <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/105382590702900306>
- Zabalza, M. Á., y Lodeiro, L. (2019). El desafío de evaluar por competencias en la universidad. Reflexiones y experiencias prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 29-48. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.002>