

BORDÓN

Revista de Pedagogía

NÚMERO MONOGRÁFICO / *SPECIAL ISSUE*

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

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



Volumen 71
Número, 3
2019

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

Tasa de rechazo de artículos:

Año 2011: 70%.
Año 2012: 68%.

Año 2013: 72%.
Año 2014: 61%.

Año 2015: 78%.
Año 2016: 77%.

Año 2017: 84%.
Año 2018: 84%.

Compromiso editorial en la comunicación del resultado de la revisión de artículos: 2-3 meses.

Indexación de Bordón

La revista *Bordón* está indexada en Scopus (Q2 SJR 2017; Citescore 2016: 0,43), en la Web of Science (Emerging Sources Citation Index, ESCI) y posee el Sello de Calidad de la FECYT (Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología) de las ediciones 2012 y 2015. Indexada también en EBSCO, ProQuest (International Bibliography of the Social Sciences - IBSS y Periodicals Index Online - PIO), QUALIS-CAPES (A2) (Brasil), ERIC, OEI, CSIC-CINDOC, IRESIE, CARHUS, 360°, DULCINEA. Según se indica en la clasificación nacional DICE-ANECA, *Bordón* está clasificada en el grupo de impacto internacional INT2 del ERIH - European Reference Index for the Humanities de la European Science Foundation y en ERIH PLUS, en el grupo A de la ANEP y cumple el 100% de criterios LATINDEX (36/36). Además *Bordón* aparece en CIRC-DIALNET (categoría B), MIAR (ICDS=10) y RESH (17/18 criterios CNEAI; 21/22 criterios ANECA). Más información en la página web (http://www.sepedagogia.es/?page_id=226).

Bordón. Revista de Pedagogía es la única revista española de educación colaboradora del Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS) del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

La revista *Bordón* es miembro fundador del consorcio de revistas científicas de Educación Aula Magna 2.0.

Indexed in
SCOPUS



Redacción y suscripciones

Toda la correspondencia general sobre la revista, y especialmente la referida a las relaciones de los colaboradores, suscripciones y distribución, deberá dirigirse a:

Sociedad Española de Pedagogía
Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS)
del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).
C/ Albasanz, 26-28 - Despacho 3C1. 28037 Madrid.
Tel.: 91 602 26 25.

Precios de suscripción institucional: España: 80 euros; extranjero: 100 euros. Número suelto: 20 euros.

Periodicidad

Bordón es una publicación trimestral que se edita en los trimestres enero-marzo, abril-junio, julio-septiembre y octubre-diciembre.

© Sociedad Española de Pedagogía
Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS) del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

C/ Albasanz, 26-28 - Despacho 3C1. 28037 Madrid
Correo electrónico: sep@csic.es
Internet: www.sepedagogia.es

Patrocinios institucionales: Si una institución desea colaborar económicamente con la edición de un número de *Bordón* y figurar como patrocinador, póngase en contacto con la Secretaría de la Sociedad Española de Pedagogía.

Impresión: Cyan, Proyectos Editoriales, S.A.

Depósito legal: M. 519-1958
ISSN: 0210-5934
e-ISSN: 2340-6577

Bordón es una revista de orientación pedagógica que publica la **Sociedad Española de Pedagogía**. Se distribuye entre los miembros de la Sociedad, pero puede también realizarse la suscripción y compra de ejemplares directamente.

CONSEJO DE REDACCIÓN / EDITORIAL BOARD

EDITOR JEFE/DIRECTOR / EDITOR-IN-CHIEF

Arturo Galán. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

EDITORES ASOCIADOS / ASSOCIATE EDITORS

Diego Ardura Martínez. Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

Inmaculada Egido Gálvez. Universidad Complutense de Madrid

Swapna Kumar. University of Florida

Elida V. Laski. Boston College

Esther López Martín. Universidad Nacional de Educación a Distancia

Asunción Manzanares Moya. Universidad de Castilla-La Mancha

EDITOR DE RECENSIONES / BOOK REVIEW EDITOR

Francisco Esteban Bara. Universidad de Barcelona

CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL ADVISORY BOARD

Francisco Aliaga. Universidad de Valencia

Rosa Bruno-Jofre. Queen's University (Ontario, Canadá)

Randall Curren. University of Rochester (Nueva York, EE UU)

Charles Glenn. Boston University (EE UU)

Enrico Gori. Università degli Studi di Udine (Italia)

Lars Loevlie. Universidad de Oslo (Noruega)

Paul Standish. Institute of Education. University of London (Reino Unido)

GESTORA DE REDES SOCIALES / COMMUNITY MANAGER

Blanca Arteaga Martínez, Universidad de Alcalá

RESPONSABLE DEL SEGUIMIENTO DE ÍNDICES DE IMPACTO Y CITACIÓN

Laura Camas Garrido, Universidad Complutense de Madrid

CONSEJO TÉCNICO DE TRADUCCIÓN / TRANSLATION TECHNICAL BOARD

Alicia García Fernández

Juan Carlos Gutiérrez Dutton

SECRETARIA ADMINISTRATIVA / ADMINISTRATIVE SECRETARY

Valeria Aragona

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

Gonzalo Jover Olmeda. Presidente

Luis Lizasoain Hernández. Vicepresidente primero

María José Fernández Díaz. Vicepresidenta segunda

Ernesto López Gómez. Secretario general

Coral González Barberá. Vicesecretaria

Miquel Martínez Martín. Tesorero

Aurelio José González Bertolín. Vocal Profesional

Elea Giménez Toledo. Vocal por el CCHS (CSIC)

Arturo Galán González. Vocal como Editor Jefe

de *Bordón. Revista de Pedagogía*

COMITÉ CIENTÍFICO / SCIENTIFIC ADVISORY BOARD

- Juan Ansión. Pontificia Universidad Católica del Perú
Javier Argos González. Universidad de Cantabria
Alfredo J. Artiles. Arizona State University
Ángela E. Arzubíaga Scheuch. Arizona State University
Pilar Aznar Minguet. Universidad de Valencia
Eduardo Backhoff. Universidad Autónoma Baja California
María Remedios Belando Montoro. Universidad Complutense de Madrid
Antonio Bernal Guerrero. Universidad de Sevilla
Leonor Buendía Eisman. Universidad de Granada
Flor A. Cabrera Rodríguez. Universidad de Barcelona
Isabel Cantón Mayo. Universidad de León
Julio Carabaña Morales. Universidad Complutense de Madrid
Rafael Carballo Santaolalla. Universidad Complutense de Madrid
Mario Carretero Rodríguez. Universidad Autónoma de Madrid
María Castro Morera. Universidad Complutense de Madrid
Antoni Colom Cañellas. Universidad de las Islas Baleares
Ricardo Cuenca. Sociedad de Investigación Educativa Peruana
Santiago Cueto. Sociedad de Investigación Educativa Peruana
M.ª José Díaz-Aguado Jalón. Universidad Complutense de Madrid
Dimitar Dimitrov. George Mason University
Juan Escámez Sánchez. Universidad de Valencia
Araceli Estebanz García. Universidad de Sevilla
M.ª José Fernández Díaz. Universidad Complutense de Madrid
Mariló Fernández Pérez. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Joaquín Gairín Sallant. Universidad Autónoma de Barcelona
María García Amilburu. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Lorenzo García Aretio. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Joaquín García Carrasco. Universidad de Salamanca
Eduardo García Jiménez. Universidad de Sevilla
Narciso García Nieto. Universidad Complutense de Madrid
José Manuel García Ramos. Universidad Complutense de Madrid
María José García Ruiz. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Jesús Nicasio García Sánchez. Universidad de León
Belén García Torres. Universidad Complutense de Madrid
Bernardo Gargallo López. Universidad de Valencia
Samuel Gento Palacios. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Petronilha B. Gonçalves e Silva. Asociación Brasileña de Investigación Educativa
M.ª Ángeles González Galán. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Ángel-Pío González Soto. Universidad Rovira i Virgili
Begoña Gros Salvat. UOC
Fuensanta Hernández Pina. Universidad de Murcia
Francisco Javier Hinojo Lucena. Universidad de Granada
Alfredo Jiménez Eguizábal. Universidad de Burgos
Carmen Jiménez Fernández. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
- Jesús M. Jornet Meliá. Universidad de Valencia
Ángel de Juanas Oliva. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Luis Lizasoain Hernández. Universidad del País Vasco
Juan Antonio López Núñez. Universidad de Granada
Félix López Sánchez. Universidad de Salamanca
Joan Mallart i Navarra. Universidad de Barcelona
Carlos Marcelo García. Universidad de Sevilla
Miquel Martínez Martín. Universidad de Barcelona
Óscar Maureira. Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez. Chile
Mario de Miguel Díaz. Universidad de Oviedo
Ramón Mínguez Vallejos. Universidad de Murcia
Isabel Muñoz San Roque. Universidad Pontificia Comillas
M.ª Ángeles Murga Menoyo. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Marisa Musaio. Università Cattolica del Sacro Cuore
Concepción Naval Durán. Universidad de Navarra
María José Navarro García. Universidad de Castilla-La Mancha
María del Carmen Palmero Cámara. Universidad de Burgos
Ascensión Palomares Ruiz. Universidad de Castilla-La Mancha
María Jesús Perales. Universidad de Valencia
Cruz Pérez Pérez. Universidad de Valencia
Juan de Pablo Pons. Universidad de Sevilla
Reinaldo Portal Domingo. Universidad Federal de Maranhao (Brasil)
Ángel Serafín Porto Ucha. Universidad de Santiago de Compostela
M.ª Mar del Pozo Andrés. Universidad de Alcalá
Josep María Puig Rovira. Universidad de Barcelona
Marta Ruiz Corbella. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
María Auxiliadora Sales Ciges. Universidad Jaume I
Jesús M. Salinas Ibáñez. Universidad de las Islas Baleares
M.ª Carmen Sanchidrián Blanco. Universidad de Málaga
Juana María Sancho Gil. Universidad de Barcelona
M.ª Luisa Sevillano García. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Luis Sobrado Fernández. Universidad de Santiago de Compostela
Tomás Sola Martínez. Universidad de Granada
Jesús Modesto Suárez Rodríguez. Universidad de Valencia
Francisco Javier Tejedor Tejedor. Universidad de Salamanca
José Manuel Touriñán López. Universidad de Santiago de Compostela
Javier Tourón Figueroa. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)
Jaume Trilla Bernet. Universidad de Barcelona
Javier M. Valle. Universidad Autónoma de Madrid
Gonzalo Vázquez Gómez. Universidad Complutense de Madrid
Julio Vera Vila. Universidad de Málaga
Verónica Villarán Bedoya. Universidad Peruana Cayetano Heredia
Antonio Viñao Frago. Universidad de Murcia
Miguel Ángel Zabalza Beraza. Universidad de Santiago de Compostela

Contenido

IN MEMORIAM

9 Ángeles Blanco Blanco (1968-2019)

NÚMERO MONOGRÁFICO / SPECIAL ISSUE: APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR / SERVICE-LEARNING IN HIGHER EDUCATION

PRESENTACIÓN EDITORIAL / INTRODUCTION TO THE SPECIAL ISSUE

- 15 Aprendizaje-servicio en la educación superior: once perspectivas de un movimiento global
Service-learning in Higher Education: Eleven perspectives of a global movement
Héctor Opazo, Pilar Aramburuzabala y Lorraine McIlrath

ARTÍCULOS / ARTICLES

- 27 Pedagogies and civic programs to develop competencies for democratic culture and civic learning outcomes
Pedagogías y programas cívicos para el desarrollo de competencias para la cultura democrática y resultados de aprendizaje cívico
Robert G. Bringle, Lorrie A. Brown, Thomas W. Hahn and Morgan Studer
- 45 How does US college students' sense of life purpose relate to their emotional expectations of being a volunteer in the community as part of a service-learning course?
¿Cómo se relaciona el sentido de los propósitos de la vida de los estudiantes universitarios de EE. UU. con sus expectativas emocionales de ser voluntario en la comunidad como parte de un curso de aprendizaje-servicio?
Seana Moran and Randi Garcia
- 63 Aprendizaje-servicio en la formación inicial docente: desarrollo de la inclusión en el área de didáctica de la expresión corporal
Service-learning in teacher education: inclusion development in the Didactics of Corporal Expression Area
Òscar Chiva-Bartoll, Celina Salvador-García, Carlos Capella-Peris y María Maravé-Vivas

- 79 El desarrollo de la competencia investigadora a través de los proyectos de aprendizaje-servicio. Codiseño y validación de una herramienta formativa para los futuros profesionales de la educación
Developing research competency through service-learning projects. Co-design and validation of a training instrument for future education professionals
Montserrat Payà, Anna Escofet y Laura Rubio
- 97 Los procesos participativos en aprendizaje-servicio
Participatory processes in service-learning
Pilar Folgueiras, Monike Gezuraga y Pilar Aramburuzabala Higuera
- 115 Impacto de un programa de aprendizaje-servicio y tutoría entre compañeros para mejorar la eficacia de la educación superior
The impact of service-learning and peer-tutoring programmes to improve the effectiveness of Higher Education
Francisco D. Fernández-Martín, José L. Arco-Tirado y Mirian Hervás-Torres
- 133 La identidad académica del profesorado de aprendizaje-servicio. Una manera transformadora de ser y estar en la universidad
Academic identity in service-learning teaching. A transformative way of being and staying in the university
Israel Alonso, Monike Gezuraga, Naiara Berasategi e Idoia Legorburu
- 151 La influencia del aprendizaje-servicio en el desarrollo de competencias en sostenibilidad en estudiantes universitarios
The influence of service-learning on the development of sustainability competencies amongst university students
Gisela Cebrián, Mónica Fernández, María Teresa Fuertes, Álvaro Moraleda y Jordi Segalàs
- 169 Factores que influyen en las actitudes cívicas de docentes en formación desarrolladas a través del aprendizaje-servicio. Un estudio en el área de expresión corporal
Factors that influence in the civic attitudes of pre-service teachers developed through service-learning. A study in the Area of the Corporal Expression
María Maravé-Vivas, Jesús Gil-Gómez y Òscar Chiva-Bartoll
- 185 Competencias emocionales en la formación inicial del profesorado. El aprendizaje y servicio como estrategia para su desarrollo
Service-learning as an approach to develop emotional skills in pre-service teacher training
Laura Sánchez Calleja, Remedios Benítez Gavira, Victoria Quesada Serra y Mayka García García
- 205 To be or not to be. Service-learning in a Higher Education institution
Ser o no ser. Aprendizaje-servicio en una institución de educación superior
Antoinette R. Smith-Tolken and Marianne Mckay

RECENSIONES / *BOOK REVIEW*

- 223 Díez-Gutiérrez, E. J. y Rodríguez-Fernández, J. R. (2018). *La “polis” secuestrada. Propuestas para una ciudad educadora*
Esperanza Bausela Herreras
- 225 Naval, C. y Arbués, E. (2018). *Hacer la universidad en el espacio social*
Paloma Redondo Corcobado
- 227 Ruiz-Corbella, M. y García-Gutiérrez, J. (eds.) (2018). *Aprendizaje-servicio. Los retos de la evaluación*
Isabel Cantón Mayo
- 228 Hernández Prados, M. A. (coord.) (2017). *Educación para la vida ciudadana en una sociedad plural*
Juan Antonio Gil Noguera

POLÍTICA EDITORIAL DE LA REVISTA *BORDÓN*

NORMAS PARA LA REDACCIÓN, PRESENTACIÓN Y PUBLICACIÓN DE COLABORACIONES



In memoriam

ÁNGELES BLANCO BLANCO (1968–2019)

Editora Asociada de *Bordón* (2013–2019)



Este año 2019 estará marcado siempre en nuestra memoria por el dolor motivado por la pérdida de una de las editoras asociadas de esta revista, nuestra muy querida Ángeles Blanco. Sin duda, el dolor es mayor cuando sentimos que la muerte de una amiga llega antes de lo que sería naturalmente esperable, aún a sabiendas de que todos tendremos que dar ese paso. Además, la pena es aún mayor cuando la persona disfrutaba de un brillante presente profesional y de un enorme potencial para la todavía larga carrera que tenía por delante. Y, el hueco dejado es más relevante si cabe cuando, desde la faceta personal, tu amiga tiene una actitud ante la vida tan positiva, amigable y cordial, más allá de una primera apariencia de seriedad.

Ángeles y yo (Arturo Galán) fuimos compañeros de estudios —ella un curso por encima de mí—, también lo fuimos en el doctorado en Ciencias de la Educación, en el Departamento MIDE del insigne Dr. Arturo de la Orden (que también fue, por cierto, director de *Bordón*). Ángeles pertenecía a una promoción de brillantes estudiantes de doctorado, donde supo aportar su buen hacer y su inteligencia, partiendo de unas condiciones más difíciles que las de la mayoría de sus pares. Por avatares de la vida, coincidimos como profesores en la Universidad Pontificia de Comillas de Madrid, bajo la batuta del inestimable Peter Morales. La que me parecía una seria compañera se convirtió en media

hora en una generosa amiga, trasladándome todo su material docente y todas las claves para desempeñar bien el trabajo en mi nueva universidad. En esos años crecimos en amistad y reconocimiento mutuos. Las meras circunstancias aleatorias de la vida me permitieron promocionar antes y estar en su tribunal para la obtención de la plaza de profesora titular en la Universidad Complutense de Madrid, donde hizo una excelente conferencia y demostró su pasión por la enseñanza de la estadística a nuestros alumnos de Educación y Ciencias Sociales.

Precisamente yo (Coral González) me encontré con Ángeles en 2008 cuando ganó una plaza de profesora ayudante doctora en la Universidad Complutense, en la que yo ya disfrutaba de una plaza similar. Desde entonces tuvimos vidas académicas paralelas, coincidimos en el mismo grupo de investigación Medida y Evaluación de Sistemas Educativos compartiendo horas y horas de trabajo y conversación, no siempre académica. Impartimos asignaturas similares y en varias ocasiones compartimos asignatura y grupo de estudiantes, lo que me permitió conocer de primera mano la entrega de Ángeles a sus estudiantes y las muestras de agradecimiento a su labor de los mismos. Aprendí mucho a su lado y, a pesar de su serio semblante, pude conocer a una persona sincera, generosa y divertida. Nos tocó concursar a plazas y oposiciones de manera sincrónica, por lo que compartimos

los momentos de crisis previos que conllevan. Nunca olvidaré los momentos que pasamos tras obtener la plaza de profesoras titulares de universidad, las dos a la vez en el mismo concurso, ya que decidimos ir juntas a firmar para que constara la misma antigüedad en nuestros expedientes. Nos acompañamos en el “duro trance” de darnos de alta en MUFACE y bromeamos con la idea de conseguir nuestra cátedra a la vez. Si algún día oposito a una cátedra, Ángeles estará presente, estoy segura.

Con un expediente académico muy destacado, Ángeles Blanco obtuvo, nada más concluir su licenciatura, la beca del Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (PNTIC) y seguidamente la del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), ambas otorgadas por el MEC. Entre 1995 y 2007 fue profesora en la Universidad P. Comillas de Madrid-ICAI-ICADE, en el departamento de Metodología y Evaluación. En 2008, arriesgó para incorporarse a la universidad pública, concurriendo, pese a su dilatada experiencia y valía, a una plaza de profesora ayudante en la Universidad Complutense, puesto que desempeñó hasta ganar la plaza de profesora titular en 2017.

Ángeles era una profesora enamorada de la docencia de la estadística, la psicometría y los métodos de investigación, y dedicó muchas horas de estudio y publicaciones a estudiar las actitudes negativas que presentan los estudiantes de Ciencias Sociales ante las materias relacionadas con las metodologías de investigación cuantitativas. Su currículum investigador es también impresionante, contando con cuatro libros completos y la

participación en más de una quincena de libros, así como con numerosas publicaciones de alto impacto, como en el *Journal of Vocational Behavior*. Además de investigar sobre la autoeficacia y las actitudes hacia la estadística, también escribió sobre el modelo cognitivo social para el desarrollo de la carrera, evaluación, orientación escolar, género y, además, sobre metodologías de investigación como la segmentación jerárquica, los modelos jerárquico lineales multivariados o los patrones de correlación en medidas de rendimiento escolar en evaluaciones longitudinales.

También brindó su colaboración para puestos de gran responsabilidad en el ámbito de la gestión, como el de directora de la Oficina de Calidad de la Universidad Complutense de Madrid, desde 2015 hasta su muerte, o el de editora asociada de *Bordón*, desde el año 2013. Ángeles ha sido un bastión de la revista desde que comenzó su colaboración, coincidiendo con el nombramiento del actual editor jefe. Siempre ha demostrado una gran capacidad de trabajo, seriedad y rigor en su tarea y en sus decisiones, iniciativa, cercanía, crítica constructiva, lealtad y una gran disposición a tomarse una cerveza después del trabajo bien hecho. Ángeles tenía un gran corazón, ese corazón que no pudo volver a latir tras ser “reparado”. Quizá estará ya entre aquellos a los que hace referencia su nombre.

Descanse en paz con todo el reconocimiento y añoranza del equipo de *Bordón* y de la Sociedad Española de Pedagogía.

Arturo Galán y Coral González Barberá

**NÚMERO MONOGRÁFICO / *SPECIAL ISSUE:*
APRENDIZAJE-SERVICIO
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR /
*SERVICE-LEARNING IN HIGHER EDUCATION***

EDITORES INVITADOS / *GUEST EDITORS:*

Héctor Opazo

Universidad Católica Silva Henríquez (Chile)

Pilar Aramburuzabala

Universidad Autónoma de Madrid (España)

Lorraine McIlrath

National University of Ireland, Galway (Irlanda)

XVII CONGRESO NACIONAL Y IX IBEROAMERICANO DE PEDAGOGÍA, Y WERA-2020 FOCAL MEETING

Entre los días 1 y 3 de julio del próximo 2020 tendrá lugar en Santiago de Compostela el XVII Congreso Nacional y IX Iberoamericano de Pedagogía bajo el lema “La Educación en Red. Realidades diversas, horizontes comunes”, junto al Focal Meeting, por primera vez en España, de la World Education Research Association (WERA).

En esta ocasión, el evento está organizado por la Universidade de Santiago de Compostela y la Sociedad Española de Pedagogía (SEP), junto con RETINDE (Red Transdisciplinar de Investigación Educativa), que agrupa a unas 18 redes de investigación educativa en España e Iberoamérica. La información sobre el Congreso ya está disponible en la página web

XVII CONGRESO NACIONAL y IX IBEROAMERICANO DE PEDAGOGÍA

1-3 julio 2020

SANTIAGO DE COMPOSTELA - Galicia - España

LA EDUCACIÓN EN RED

REALIDADES DIVERSAS, HORIZONTES COMUNES

WERA 2020 FOCAL MEETING

congresodepedagogia.es

Organizan

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

SEP
SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

WERA
WORLD EDUCATION RESEARCH ASSOCIATION

retinde
Red Transdisciplinar de Investigación Educativa

<https://www.congresodepedagogia.es>

Para cualquier consulta diríjase a:
xviicongreso.pedagogia@usc.es

PRESENTACIÓN EDITORIAL /
INTRODUCTION TO THE SPECIAL ISSUE



APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ONCE PERSPECTIVAS DE UN MOVIMIENTO GLOBAL

Service-learning in Higher Education: Eleven perspectives of a global movement

HÉCTOR OPAZO⁽¹⁾, PILAR ARAMBURUZABALA⁽²⁾ Y LORRAINE MCILRATH⁽³⁾

⁽¹⁾ *Universidad Católica Silva Henríquez (Chile)*

⁽²⁾ *Universidad Autónoma de Madrid (España)*

⁽³⁾ *National University of Ireland, Galway (Irlanda)*

DOI: 10.13042/Bordon.2019.03.0001

Introducción

Desde que Robert Sigmon publicara en 1979 “Service-learning: Three principles”, el aprendizaje-servicio (ApS, en adelante) ha evolucionado como una metodología, una técnica de enseñanza-aprendizaje y hasta como una pedagogía que integra el servicio a la comunidad con la formación profesional y la reflexión para enriquecer las experiencias de aprendizaje de estudiantes y docentes, enseñar responsabilidad social y fortalecer las comunidades (Jacoby, 1996; Furco, 1996; Sigmon, 1979).

Su desarrollo ha encarnado durante más de 40 años una constante innovación que aspira a un cambio en las formas de enseñanza tradicionales, sobrepasando los límites del currículo para permitir el desarrollo de nuevas formas de acción ciudadana organizada que permitan co-construir espacios sociales y educativos (Opazo y Aramburuzabala, 2019).

La práctica del ApS ha establecido tres elementos básicos que definen este tipo de proyectos: 1) el estudiante es protagonista del aprendizaje

y de la acción solidaria, 2) debe existir intencionalidad para solucionar un problema real y 3) ha de estar articulada con los contenidos y competencias curriculares (Billig, 2000; Furco, 2002; Martínez-Odría, 2007; Puig y Palos, 2006; Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007; Tapia, 2010).

Estos elementos han distinguido al ApS de otros enfoques de educación experiencial (voluntariado, servicio comunitario, prácticas, estudios de campo y tutorías entre iguales o entre personas de diferentes edades) por su inclusión efectiva en el currículo y por el beneficio que supone para el estudiante universitario, y para las personas e instituciones que reciben la acción y forman así parte de este movimiento (Furco, 2001; Howard, 2003; Daniels, Billingsley, Billingsley, Long y Young, 2015; Rutti, LaBonte, Helms, Hervani y Sarkarat, 2016).

En el contexto universitario, los programas de ApS se sitúan en el marco de los modelos formativos que persiguen la mejora de la calidad educativa a través del ejercicio de la responsabilidad

social universitaria y el compromiso ciudadano (Opazo, 2015). Esta combinación del aprendizaje académico y la formación para una ciudadanía activa en tiempo real (Martínez, 2010) es un medio de reestructuración de la universidad que facilita que los estudiantes vuelvan a participar y comprometerse con sus comunidades (Carter, 1997).

Desde esta perspectiva, el ApS se vincula directamente con la responsabilidad social universitaria (Gezuraga, 2014) en tanto que favorece: 1) al alumnado, en los ámbitos académico, cívico y social; 2) al profesorado, en el desarrollo de su carrera profesional, dotando de sentido el trabajo diario; 3) a la institución universitaria, ya que la conecta con el entorno y la dota de prestigio; y 4) a la sociedad, pues contribuye al empoderamiento y desarrollo de los colectivos y las comunidades.

Teniendo en cuenta estos elementos, la iniciativa de *Bordón* de impulsar el monográfico *Aprendizaje-servicio en la educación superior* interpela a la investigación universitaria de campo, en el sentido de que los investigadores e investigadoras no pueden ignorar el impacto del ApS en la educación de los futuros profesionales. Su práctica contribuye al desarrollo en los jóvenes de competencias de ciudadanía participativa, crítica y democrática, y su investigación contribuye a la mejora social por medio de la transferencia científica comprometida, que es ya urgente en toda institución de educación superior (Galston, 2001).

Once puntos de partida de aprendizaje-servicio

Las once propuestas que se incluyen en este monográfico representan al ApS como una experiencia educativa y social, y como una herramienta para impulsar el logro educativo y la cohesión social (Opazo, 2015). Estas contribuciones son valiosas evidencias de una educación para la ciudadanía que fortalece la comunidad, aumentando su capital social, estimulando el

trabajo en redes asociativas y consolidando valores y normas que aportan cohesión social y crean confianza y seguridad entre los ciudadanos (Batlle, 2013).

Los trabajos publicados giran alrededor de dos temas centrales en los que el ApS ha sido importante para los nuevos modelos de participación ciudadana (Thomson *et al.*, 2011): 1) la educación de los estudiantes en las competencias de los procesos democráticos y 2) los resultados académicos y en comunidad.

El primer trabajo de este monográfico titulado “Pedagogías para desarrollar las competencias para la cultura democrática y los resultados del aprendizaje cívico”, desarrollado por Robert G. Bringle, junto a Thomas W. Hahn, Morgan Studer y Lorrie A. Brown, presenta un análisis cualitativo profundo de la evidencia de la investigación en este campo para determinar por qué el aprendizaje-servicio es una pedagogía óptima para lograr competencias democráticas y aprendizaje cívico.

La contribución de Robert Bringle y sus colaboradores ofrece resultados consistentes que demuestran el efecto que tiene el ApS en el desarrollo de la mentalidad cívica y su utilidad para proporcionar un marco integrador de los resultados del aprendizaje cívico. Estos pueden guiar el diseño, la implementación y la evaluación de los proyectos y cursos de aprendizaje-servicio curricular y de los programas cívicos extracurriculares en distintos niveles (curso, departamento, facultad y campus). Bringle y sus colaboradores recalcan que los estudiantes también deben participar en relaciones de colaboración que impliquen reflexión sobre el compromiso cívico. Por ello, las alianzas entre estudiantes y miembros de la comunidad caracterizadas por cualidades democráticas (justicia, inclusión, participación, equidad, reciprocidad) son necesarias para permitir que las lecciones cívicas sobre procesos democráticos se desarrollen completamente y se clarifique el aprendizaje cognitivo.

“¿Cómo se relaciona el sentido del propósito de vida de los estudiantes universitarios estadounidenses con sus expectativas emocionales de ser voluntarios en la comunidad en el marco de un curso de aprendizaje-servicio?”. Esta es la pregunta que se plantean Seana Moran y Randi Garcia al presentar su estudio en el que participaron 780 estudiantes de dos universidades de EE. UU. y que ha demostrado que el sentido del propósito de vida y la búsqueda del propósito estarían relacionadas de manera positiva con las emociones positivas esperadas. La búsqueda de un propósito de vida durante un proyecto de ApS mostró una correlación casi tan alta con las emociones positivas esperadas como con el sentido del propósito, lo que implica que el ApS puede proporcionar un entorno estructurado para explorar posibles formas en las que los estudiantes contribuyan de manera positiva a la sociedad. Moran y Garcia sugieren que es importante tener en cuenta el propósito de vida de los estudiantes antes de participar en el servicio a la comunidad, ya que este puede ayudar a los docentes a comprender mejor los marcos emocionales y motivacionales que afectan a las actividades de servicio.

En España, Óscar Chiva-Bartoll, Celina Salvador-García, Carlos Capella-Peris y María Maravé-Vivas, siguiendo la propuesta conceptual de Dan W. Butin (2005), se preguntan en su artículo “Aprendizaje-servicio en la formación inicial docente: desarrollo de la inclusión en el Área de Didáctica de la Expresión Corporal” qué impacto genera, según el alumnado, el desarrollo de un programa de ApS en su formación docente. Sus preguntas, que se relacionan con dimensiones técnicas, culturales, políticas y posestructuralistas, reflejan que cuando los docentes en formación inicial afrontan en primera persona concepciones sociales o culturales diferentes a las que están acostumbrados a vivir se esfuerzan por comprenderlas y reexaminan sus propios valores y creencias, lo cual impacta de manera positiva en su formación y en la comprensión del valor de la educación inclusiva.

Montserrat Payà, Anna Escofet Roig y Laura Rubio señalan que el ApS se convierte en una oportunidad clave para el desarrollo de la competencia investigadora en una facultad de educación, como una manera de aprender y de servir, y como un proceso formativo y contenido metodológico de utilidad futura. Basándose en esta premisa, presentan su contribución, titulada “El desarrollo de la competencia investigadora a través de los proyectos de aprendizaje-servicio. Codiseño y validación de una herramienta formativa para los futuros profesionales de la educación”. Las autoras plantean que los proyectos de ApS y otras actividades de carácter experiencial han de explorar las maneras de encardinar competencias de investigación a lo largo de los grados, y así facilitar el desarrollo de subcompetencias, tales como definir un problema de investigación, enmarcar teóricamente el problema, diseñar y aplicar la propuesta metodológica, organizar los resultados, elaborar las conclusiones, elaborar el informe de investigación, comunicar los resultados de la investigación y aplicar la responsabilidad social y la ética de la investigación (esta última de manera transversal a las siete anteriores).

La experiencia que desarrollan Montserrat Payà y sus colaboradoras respecto al codiseño y validación de una herramienta para la formación y evaluación de la competencia investigadora responde a un determinado modelo de relación escuela-universidad: el de la colaboración horizontal y recíproca. Por ello, plantean que la formación de los futuros educadores precisa la acción de los maestros y otros profesionales educativos en ejercicio, para que esta sea de calidad.

La contribución titulada “Los Procesos participativos en el aprendizaje-servicio”, desarrollada por Pilar Folgueiras Bertomeu, Monike Gezuraga y Pilar Aramburuzabala, presenta una aproximación cualitativa a la participación del estudiantado, entendido como un elemento clave en los proyectos de ApS. El objetivo del estudio es analizar el ejercicio de participación de los estudiantes universitarios que realizan proyectos de

ApS. En la investigación participaron 33 jóvenes que cursaban estudios de Grado en Educación (Educación Social, Pedagogía y Magisterio), Trabajo Social y Derecho, y que trabajaron en proyectos de ApS en universidades españolas. Las autoras concluyen que la participación ofrece grandes posibilidades de aprendizaje (Mackaway, Winchester, Coulson y Harvey, 2011) y que el ApS es una metodología que la promueve, por lo cual se deben tener en cuenta los condicionantes que la afectan para poder mejorar tanto el servicio como los aprendizajes.

Francisco Fernández Martín, José Luis Arco Tirado y Mirian Hervás Torres, en la investigación titulada “Impacto de un programa de aprendizaje-servicio y tutoría entre compañeros para mejorar la eficacia de la educación superior”, determinaron el impacto del Programa de Tutoría Entre Compañeros (PTEC) sobre el rendimiento académico del alumnado universitario de nuevo ingreso y exploraron sus efectos sobre determinadas competencias del alumnado universitario de último curso o alumnado tutor.

La revisión de las comparaciones entre los grupos experimental y de control del alumnado de nuevo ingreso permitieron a Fernández Martín y sus colegas identificar diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental en rendimiento académico, mientras que los resultados de las comparaciones pre-test-postest sobre autorregulación del aprendizaje y habilidades sociales del alumnado tutor muestran diferencias estadísticamente significativas en la fase postest. Esta contribución aporta evidencias empíricas sobre la potencia y validación del modelo causal de intervención del programa para abordar los procesos de ajuste académico y social del alumnado de nuevo ingreso a la vida universitaria, así como sobre los beneficios de la participación en este tipo de programas de ApS para el alumnado de cursos superiores.

La investigación titulada “La identidad profesional docente del profesorado de aprendizaje-servicio.

Una manera transformadora de ser y estar en la universidad” ha sido desarrollada por Israel Alonso Sáez, Monike Gezuraga Amundarain, Naiara Berasategi Sancho e Idoia Legorburu, que se plantearon 1) identificar los rasgos y características de la identidad académica del profesorado que trabaja con ApS; 2) conocer su rol en su trabajo docente y el impacto que está teniendo en diversos retos de la universidad actual, como son una docencia auténtica y basada en competencias, la colaboración con otros agentes y su responsabilidad social; y 3) describir las dificultades y necesidades del profesorado de ApS, así como los apoyos necesarios para la sostenibilidad de estas iniciativas.

Sus resultados demuestran que el profesorado universitario que utiliza el ApS incorpora componentes que posibilitan un aprendizaje profundo y extenso por parte del alumnado, a la vez que hacen realidad la responsabilidad social universitaria. La identidad académica se cuestiona con la práctica del ApS, que permite que emerjan las contradicciones de la universidad actual, marcada por la mercantilización y por la presión evaluadora que genera una manera de ser y estar de carácter transformador en los contextos en los que se desarrolla.

Gisela Cebrián, Mónica Fernández, María Teresa Fuertes, Álvaro Moraleda y Jordi Segalàs indagaron sobre la influencia de la metodología de aprendizaje-servicio en el desarrollo de competencias en sostenibilidad de los estudiantes de las titulaciones de Educación Infantil, Primaria y Social de tres universidades españolas (UIC, UAM y USAL).

La propuesta de Cebrián y sus colaboradores titulada “La influencia del aprendizaje-servicio en el desarrollo de competencias en sostenibilidad en estudiantes universitarios” constató que el ApS incidió en el aprendizaje de competencias en sostenibilidad, aunque los autores señalan que los resultados de aprendizaje son mejores en las asignaturas optativas centradas en la sostenibilidad en comparación con las asignaturas obligatorias, lo cual se atribuye a la

predisposición y sensibilidad que los estudiantes muestran en relación a la sostenibilidad en asignaturas optativas específicas sobre la temática.

En cuanto al área de la expresión corporal, en el estudio titulado “Factores que influyen en las actitudes cívicas de docentes en formación desarrolladas a través del aprendizaje-servicio. Un estudio en el área de expresión corporal” María Maravé-Vivas, Jesús Gil-Gómez y Óscar Chiva-Bartoll plantean como hipótesis en la investigación que realizaron con 98 estudiantes que los factores edad, estudios de acceso, estudios familiares, participación social previa, orientación ideológica y situación laboral influirán en los efectos del ApS relacionados con actitudes y habilidades cívicas del alumnado. Para ello se utilizó el cuestionario Civic Attitudes and Skills Questionnaire (CASQ). De acuerdo a los resultados obtenidos, las variables podrían influir significativamente en los efectos causados por el programa de aprendizaje-servicio con respecto al desarrollo de habilidades y actitudes cívicas.

Los resultados respecto a la edad muestran que este factor modula la efectividad del ApS en cuanto al desarrollo de actitudes cívicas. Tras participar en un proyecto de ApS, mejoraron significativamente los grupos de “hasta 22 años” y de “más de 25 años”, que alcanzan mejores puntuaciones medias al compararlos entre ellos mismos, aunque sin significatividad. Maravé-Vivas y sus colaboradores indican que el alumnado más joven y el que se ha reincorporado a los estudios universitarios después de otras experiencias educativas o vitales avanza de manera sustancial en su concepción cívica y participativa como consecuencia de su participación en proyectos de ApS.

En la Universidad de Cádiz, Laura Sánchez Calleja, Remedios Benítez Gavira, Victoria Quesada Serra y Mayka García García desarrollaron la investigación titulada “Competencias emocionales en la formación inicial del profesorado. El aprendizaje y servicio como estrategia para su

desarrollo” con el fin de conocer en qué grado considera el alumnado participante que aplica y/o desarrolla las competencias emocionales durante un proyecto en ApS. Los resultados señalan que se ponen en práctica las cinco competencias emocionales analizadas (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida y bienestar).

Sánchez Calleja y su equipo indican que el ApS es una estrategia válida para desarrollar diversas competencias emocionales en el alumnado a través de las experiencias que se realizan durante la implementación de un proyecto de ApS (por ejemplo, contacto con agentes sociales y educativos del entorno inmediato del alumnado, detección de necesidades y planificación de una actuación).

Como colofón, una de las pioneras del ApS en Sudáfrica, Antoinette Smith-Tolken, junto a Marianne McKay, realizan una interpelación a través de su artículo “Ser o no ser. Aprendizaje-servicio en una institución de educación superior”. Smith Tolken y McKay indican que, aunque el ApS se utilizó como base de la estrategia de enseñanza-aprendizaje de los cursos evaluados en la Universidad de Stellenbosch, muchos de los encuestados sintieron que no practicaban el ApS, ya que se consideraba prescriptivo y no siempre aplicable en su totalidad. Por ello, como alternativa, se desarrolló el modelo de “enseñanza-aprendizaje comprometida con la comunidad” (CETL, por sus siglas en inglés), que evolucionó como un concepto inclusivo que abarca diversas pedagogías bajo el paraguas del fortalecimiento de la enseñanza y la investigación comprometida.

Una nueva oportunidad para debatir sobre el aprendizaje-servicio en la educación superior

Las once contribuciones que se presentan en este monográfico son una clara expresión de la

relevancia de esta pedagogía, que integra de forma explícita la misión de servicio de la universidad con la misión docente. Los resultados reflejan un compromiso con la participación ciudadana (Langseth y Plater, 2004) y se propone una acción alternativa a la desarrollada por la universidad tradicional, que se caracteriza por enfoques jerárquicos y elitistas (Kellogg Commission, 1999; McIlrath, 2012). El ApS se aparta de la tradicional división tripartita de enseñanza-investigación-servicio, al asumir que el compromiso cívico no es simplemente un sustituto para el servicio profesional, sino una manera particular de hacer docencia, investigación y servicio en y con la comunidad (ver figura 1).

Este monográfico ha puesto una especial atención a los matices de la dimensión ciudadana, la responsabilidad social y las reglas de colaboración entre las instituciones de educación superior, las comunidades y la sociedad en su conjunto (Astin y Sax, 1998).

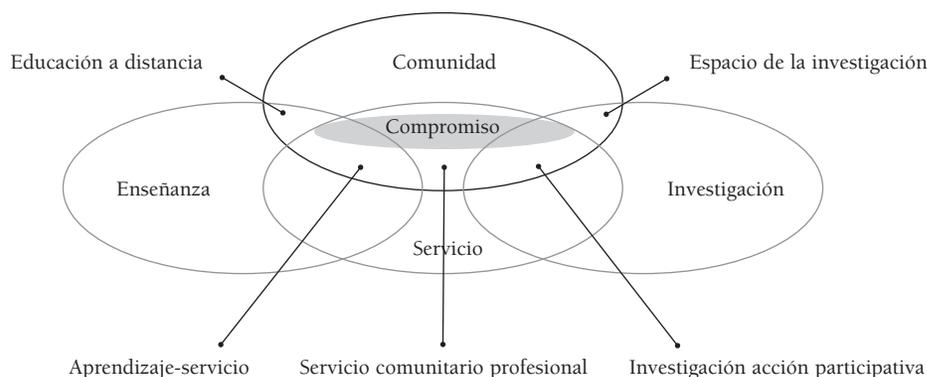
Estos trabajos, junto con otros realizados en diversas regiones del mundo, permiten asegurar que el ApS no es solo una metodología, una técnica de enseñanza-aprendizaje o una pedagogía, sino que estamos ante un movimiento de revitalización de los programas universitarios y de reformas educativas (McIlrath *et al.*, 2016) que

contribuyen a mejorar la imagen social de las universidades y del rol docente (Root, 2005; Root, Callahan y Sepansky, 2002). Su práctica permite que las facultades universitarias evolucionen y se inicien procesos de colaboración entre docentes (Martínez, Martínez, Alonso y Gezuraga, 2013), creando comunidades de aprendizaje y nuevos espacios de encuentro y de mejora del sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa y al entorno cercano (Puig *et al.*, 2007).

La prevalencia del ApS en la educación crece a nivel mundial y cuenta con un amplio reconocimiento y difusión internacional. Esta metodología se ha incorporado a los programas curriculares de numerosas sistemas educativos primarios, secundarios y universitarios del mundo gracias al apoyo de instituciones y organizaciones que impulsan su ejercicio a nivel local e internacional (Talloires Network y Campus Compact en EE. UU., European Association of Service-Learning in Higher Education en Europa, Asociación de Aprendizaje-Servicio Universitario en España, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario en América Latina y Red Nacional de Aprendizaje Servicio de Chile.

Dado que la práctica global del ApS puede convertirse en el primer paso para el cambio de las representaciones personales acerca de la comunidad

FIGURA 1. Participación del trabajo docente en y con la comunidad



Nota: adaptado de Thomson, A. M., Smith-Tolken, A. R., Naidoo, A. V. y Bringle, R. G. (2011). *Service Learning and Community Engagement: A Comparison of Three National Contexts*. *Voluntas*, 22, 220.

y para desarrollar actitudes de defensa de la justicia social, es necesario conocer las culturas y los territorios donde se practica para realizar experiencias de servicio a la comunidad de alto impacto pedagógico que permitan desarrollar la prosocialidad, la empatía, la solidaridad y la alteridad.

Aunque la investigación universitaria sobre ApS sigue en aumento (Aramburuzabala, McIlrath y Opazo, 2019) existe una brecha entre la literatura sobre lo que el ApS pretende conseguir y cómo se interpreta en contextos distintos, como los no occidentales (Thomson *et al.*, 2011).

A raíz de lo expuesto en este número especial de la revista *Bordón*, cabe preguntarse lo siguiente:

- ¿Existen patrones reconocibles en todas las culturas referidos a la comprensión de las relaciones entre la universidad, la comunidad y el ApS como un medio viable para construir esas relaciones?
- ¿Qué variables clave deben tenerse en cuenta en el ApS en contextos diferentes?

- ¿Existen ciertos elementos comunes en todas las culturas y naciones (la reciprocidad, la mutualidad, la reflexión, el empoderamiento político y económico de las comunidades, etc.)?
- ¿Cómo puede contribuir el ApS al desarrollo del tercer sector y a promover la participación de los estudiantes en sus comunidades tras su graduación?

Agradecimientos

Especial agradecimiento a la Sociedad Española de Pedagogía y al equipo de editores de *Bordón. Revista de Pedagogía*. Agradecemos también a las evaluadoras y los evaluadores que permitieron mejorar las propuestas de investigación. Finalmente, deseamos agradecer el apoyo de la Comisión Nacional para la Investigación Científica y Tecnológica de Chile por el apoyo para la realización de este trabajo (CONICYT Fondecyt/Iniciación N.º 11170623).

Referencias bibliográficas

- Aramburuzabala, P., McIlrath, H. y Opazo, H. (eds.) (2019). *Embedding Service-Learning in European Higher Education*. Londres: Routledge.
- Astin, A. W. y Sax, L. J. (1998). How undergraduates are affected by service participation. *Journal of College Student Development*, 39(3), 251-263. Recuperado de <http://www.coastal.edu/media/academics/servicelearning/documents/How%20Undergraduates%20are%20Affected%20by%20Service%20Participation.pdf>
- Battle, R. (2013). *El contagio del ApS: El aprendizaje-servicio en España. El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC.
- Billig, S. H. (2000). Research on K-12 school-based service-learning. *Phi Delta Kappan*, 81(9), 658-664.
- Butin, D. (2005). *Service-learning in higher education: Critical issues and directions*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Carter, G. R. (1997). Service-learning in curriculum reform. En J. Schine (ed.), *Service learning: Ninety-sixth year book of the National Society for the Study of Education* (vol. I, pp. 69-78). Chicago: University of Chicago.
- Daniels, K. N., Billingsley, K. Y., Billingsley, J., Long, Y. y Young, D. (2015). Impacting resilience and persistence in underrepresented populations through service-learning. *Journal for Multicultural Education*, 9(3), 174-192.
- Furco, A. (1996). Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. En B. Taylor (ed.), *Expanding Boundaries: Service and Learning* (pp. 2-6). Washington: Corporation for National Service.

- Furco, A. (2001). Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. En Campus Compact (eds.), *Introduction to Service-Learning Toolkit* (pp. 9-13). Providence: Campus Compact.
- Furco, A. (2002). Is Service-Learning Really Better Than Community Service? A Study of High School Service. En A. Furco, y S. H. Billig (eds.), *Advances in Service-Learning Research. Service-Learning: The Essence of the Pedagogy* (vol. 1, pp. 23-50). Greenwich: Information Age Publishing.
- Galston, W. A. (2001). Political knowledge, political engagement, and civic education. *Annual Review of Political Science*, 4, 217-234. doi: 10.1146/annurev.polisci.4.1.217
- Gezuraga, M. (2014). El Aprendizaje-Servicio (AS) en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU): En el camino hacia su institucionalización (tesis doctoral inédita). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- Howard, J. (2003). Service Learning Research: Foundational Issues. En S. H. Billig y A. S. Waterman (eds.), *Studying Service-Learning. Innovations in education research methodology* (pp. 3-11). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jacoby, B. (1996). Service-learning in today's higher education. En B. Jacoby (ed.), *Service-learning in higher education: Concepts and practices* (pp. 3-25). San Francisco: Jossey-Bass.
- Langseth, M. y Plater, W. M. (eds.). (2004). Public work and the academy: An academic administrator's guide to civic engagement and service-learning. Bolton, Inglaterra: Anker.
- Martínez, M. (2010). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En M. Martínez (ed.), *Aprendizaje Servicio y Responsabilidad Social de las Universidades* (pp. 11-26). Barcelona: Octaedro.
- Martínez-Odría, A. (2007). Service-learning o aprendizaje-servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 59(4), 627-640.
- Martínez, B., Martínez, I., Alonso, I. y Gezuraga, M. (2013). El aprendizaje-servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 99-117.
- McIlrath, L. (2012). Community perspective on university partnership-prodding the sacred cow. En L. McIlrath, A. Lyons y R. Munck (eds.), *Higher education and civic engagement: International perspectives* (pp. 139-157). Nueva York: Palgrave Macmillan.
- McIlrath, L. (coord.), Aramburuzabala, P., Opazo, H., Tuytschaeffer, G., Stark, W., Preradovik, N. M., Meijs, L., Mažeikiene, N., Zani, B., Vargas-Moniz, M., Millican, J., Northmore, S., Altenburger, R., De Bruyn, K., Hopia, A., Pessi, A. B., Grönlund, H. y Maas, S. (2016). *Report on Europe Engage Survey of Civic Engagement and Service-Learning Activities within the Partner Universities*. Recuperado de <https://europeengagedotorg.files.wordpress.com/2016/04/report-euen-mcilrath-et-al4.pdf>
- Opazo, H. (2015). Experiencias de aprendizaje-servicio en la formación del profesorado: Un estudio de caso (tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Opazo, H. y Aramburuzabala, P. (2019). Service Learning in Teacher Training – A Case Study of the Autonomous University of Madrid. En P. Aramburuzabala, L. McIlrath y H. Opazo (eds.), *Embedding Service-Learning in European Higher Education* (pp. 154-165). Londres: Routledge.
- Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del Aprendizaje-Servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje-Servicio. Educar para la ciudadanía*. Madrid: Octaedro.
- Root, S. (2005). The National Service-Learning in Teacher Education Partnership: A research retrospective. En S. Root, J. Callahan y S. Billig (eds.), *Improving service-learning practice: Research on models to enhance impact* (pp. 13-16). Greenwich, Connecticut: Information Age.
- Root, S., Callahan, J. y Sepanski, J. (2002). Building teaching dispositions and service learning practice: A multi-site study. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 8, 50-60.

- Rutti, R. M., LaBonte, J., Helms, M. M., Hervani, A. A. y Sarkarat, S. (2016). The Service-Learning Projects: Stakeholder Benefits and Potential Class Topics. *Education+Training*, 58(4), 422-438.
- Sigmon, R. L. (1979). Service-learning: Three principles. *Synergist*, 8, 9-11.
- Tapia, N. (2010). Aprendizaje y servicio solidario: en el sistema educativo y las organizaciones juveniles. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Thomson, A. M., Smith-Tolken, A. R., Naidoo, A. V. y Bringle, R. G. (2011). Service Learning and Community Engagement: A Comparison of Three National Contexts. *Voluntas*, 22, 214-237. doi: 10.1007/s11266-010-9133-9

Perfil profesional de los autores

Héctor Opazo

Investigador de la Universidad Católica Silva Henríquez (Chile) y fundador del Laboratorio de Aprendizaje Basado en la Comunidad (ABC Lab). Ha participado en diversos proyectos nacionales e internacionales respecto al tema del aprendizaje-servicio (Europe Engage, Ref. 2014- 1- ES01- KA203- 004798; How Service-Learning Influences Youth Purpose Around the World, Ref 43284; Templeton Foundation, REDICE14-1474). En la actualidad lidera la investigación Aprendizaje servicio en la formación inicial docente: el propósito estudiantil para la mejora educativa y social (Fondecyt 11170623/Iniciación) y es consultor OREALC/UNESCO para temas relacionados con la educación para jóvenes y adultos, educación socioemocional, aprendizaje basado en la comunidad y estrategias para el logro de la meta 4.7 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en América Latina y el Caribe.

Correo electrónico de contacto: hopazo@ucsh.cl

Pilar Aramburuzabala Higuera

Directora del Departamento de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Madrid. Coordinadora del Programa de Aprendizaje-Servicio en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM. Preside la Asociación de Aprendizaje-Servicio Universitario y la European Association of Service-Learning in Higher Education. Directora del European Observatory of Service-Learning in Higher Education. Asesora de la Oficina Municipal de Aprendizaje-Servicio del Ayuntamiento de Madrid. Coordinadora del proyecto Erasmus+ (2014-2017). Europe Engage - Developing a Culture of Civic Engagement through Service-Learning within Higher Education in Europe. Miembro del grupo de investigación Cambio Educativo para la Justicia Social (GICE).

Correo electrónico de contacto: pilar.aramburuzabala@uam.es

Lorraine McIlrath

Directora del Community Knowledge Initiative Galway en la National University of Ireland, Galway. Ha dirigido y desarrollado diversos proyectos nacionales e internacionales para promover el compromiso cívico de la educación superior: Campus Engage (red nacional irlandesa para apoyar el compromiso cívico de las universidades) y Europe Engage (Ref. 2014- 1- ES01- KA203- 004798), que impulsó la creación de la asociación europea de aprendizaje-servicio universitario. Ha dictado conferencias en todo el mundo y es miembro electo del comité directivo de la Red Talloires desde 2014. La Dra. McIlrath ha publicado y editado numerosos artículos y libros relacionados con el compromiso cívico en la educación superior. Correo electrónico de contacto: lorraine.mcilrath@nuigalway.ie



ARTÍCULOS /
ARTICLES



PEDAGOGIES AND CIVIC PROGRAMS TO DEVELOP COMPETENCIES FOR DEMOCRATIC CULTURE AND CIVIC LEARNING OUTCOMES

Pedagogías y programas cívicos para el desarrollo de competencias para la cultura democrática y resultados de aprendizaje cívico

ROBERT G. BRINGLE, LORRIE A. BROWN, THOMAS W. HAHN AND MORGAN STUDER
Indiana University Purdue University Indianapolis (USA)

DOI: 10.13042/Bordon.2019.72003

Fecha de recepción: 08/04/2019 • Fecha de aceptación: 09/10/2019

Autora de contacto / Corresponding author: Robert G. Bringle. E-mail: rbringle@iupui.edu

INTRODUCTION. Service learning is a pedagogy that can achieve civic competences for learners to participate effectively in culturally diverse democratic societies. **METHOD.** A qualitative analysis of research evidence is examined for why service learning provides the optimal pedagogy for achieving democratic competences and civic learning. Past meta-analyses are consistent in establishing service learning as an effective means for enhancing civic learning outcomes. Civic-mindedness provides a set of common civic learning objectives that can guide both curricular service learning courses and co-curricular civic programs. **RESULTS.** Research on Civic-Minded Graduate and Civic-Minded Professional demonstrates their usefulness to provide an integrative framework for civic learning outcomes that can guide the design, implementation, and assessment of both curricular service learning courses and co-curricular civic programs at multiple levels (course, department, school, campus, multicampus). **DISCUSSION.** Institutions of higher learning can accept the challenge to enhance civic learning through service learning, co-curricular programs focused on civic outcomes, and other effective, high-impact pedagogies to enhance long-term habits of community engagement that contribute to the public good. A key component of developing civic learning, in addition to high quality course design, is providing opportunities for dialogue and collaboration with diverse others.

Keywords: *Service learning, Civic learning, Curriculum, Democratic Competences.*

Institutions of Higher Education have multiple explicit and implicit missions for teaching, research, and service (or third mission) across the governmental sector, the business sector, and civil society. However, one mission that has historical roots in America is “to develop in students an ethos of civic and social responsibility—an understanding of the engaged role individuals must play if communities and democracies are to flourish” (Zlotkowski, 2007, p. 43). More broadly, the United Nations Special Rapporteur Kishore Singh (2016) reminded academics world-wide about the public purposes of Higher Education:

The 1998 *World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and Action* ... called upon Higher Education institutions to give the opportunity to students to fully develop their own abilities with a sense of social responsibility, educating them to become full participants in democratic society and promoters of changes that will foster equity and justice (para 109).

Deliberately designing curricular courses and co-curricular civic educational programs that develop the knowledge, skills, and dispositions for civically engaged graduates is currently active around the world and is producing new paradigms for instruction, faculty work, curricular innovation, and partnerships with communities (Aramburuzabala, McIlrath & Opazo, 2019; Bringle, Games & Malloy 1999a; Dolgon, Mitchell & Eatman, 2017; Herrero, 2017; International Christian University, 2009; Ma & Chan, 2013; McIlrath, Lyons & Munck, 2012; McIlrath & MacLabhrainn, 2007; Saltmarsh & Hartley 2011; Xing & Ma, 2010).

Central to these developments is the role that service learning and co-curricular civic programs can play in contributing to civic preparation of graduates, both generally and within specific disciplines and professions (e.g., Sullivan, 1995;

Zlotkowski, 2005). The purpose of this article is to summarize the conceptual and empirical basis for service learning as an effective pedagogy for civic growth of students as well as present some specific examples for how this work informs program design, implementation, and assessment. This analysis will provide a qualitative summary of research that identifies service learning as a means for achieving civic learning and democratic skills in Higher Education. Empirical evidence in America (Kuh, 2009, 2012) has been the basis for identifying the following “high-impact” pedagogical practices: First-year seminars and experiences for entering students to help them adjust to college; themed learning communities, which are clusters of courses that cohorts of students take; common intellectual experience; writing-intensive courses; collaborative assignments and projects; undergraduate research; diversity/global learning, including study abroad; service learning; internships; and capstone courses and projects. The analysis of high-impact practices is based on students’ self-reported gains of deep learning, general learning, personal growth, and practical gains that are attributed to these different educational activities. Kuh assumed that high-impact practices produce these results because they are accompanied by higher expectations for student achievement, result in enhanced time and effort by students, produce greater student engagement with faculty and peers, provide opportunities for more frequent feedback, help students reflect on and integrate their learning, increase students’ interactions with diverse others, result in the transfer of learning to other settings, provide authentic ways for students to demonstrate their competence, and result in enhanced clarity about students’ educational and life goals (Kuh, 2009, 2012). He recommended that campuses have every student participate in at least two high-impact educational activities, preferably one in the first year and one in the student’s major field of study (Kuh, 2009). Service learning is unique among these high-impact pedagogies because of its focus on civic learning (Bringle, 2017). In addition, when

long-term co-curricular programs intentionally focus on developing civic outcomes, they can also contribute to the civic growth of students.

Service Learning

Service learning is the intentional integration of teaching and community-engaged activities into courses and it has dual purposes of benefiting the community and fulfilling academic learning goals (Bringle, Games & Malloy, 1999b). Although there are many definitions of service (e.g., Furco & Norvell, 2019), this definition of service learning aligns well with the core elements of those definitions:

Course-based, credit-bearing educational experience in which students (a) participate in mutually identified and organized service activities that benefit the community, and (b) reflect on the service activity in such a way as to gain further understanding of course content, a broader appreciation of the discipline, and an enhanced sense of personal values and civic responsibility (Bringle & Clayton, 2012, p. 105; adapted from Bringle & Hatcher, 1996, p. 222).

This definition illustrates key attributes of service learning as a pedagogy: (a) it is distinct from volunteering and episodic co-curricular service because it is integrated into a course; (b) community partners collaborate to design, implement, and evaluate the educational experiences for student learning and the community's benefits; (c) faculty, students, and community partners all must benefit from the course experiences; (d) the community service and the academic content are linked through reflection activities that generate, deepen, and capture learning (Ash & Clayton, 2009a, 2009b); and (e) in addition to academic learning, it also identifies personal growth and civic learning as learning goals (Bringle, 2017; Stokamer & Clayton, 2017). The nature of the community-based activities may be

direct service (e.g., serving clients of a non-profit agency), indirect service (e.g., constructing a web page for a non-profit agency), research (e.g., conducting research with a neighborhood association on citizen participation), and/or advocacy (e.g., working with neighborhood residents to rally support for or against a proposed government policy) (Bringle, Reeb, Brown & Ruiz, 2016).

The definition of service learning identifies the unique contribution that service learning brings to Higher Education and that no other high-impact educational pedagogy can deliver as effectively: civic education (Bringle, 2017). What service learning does well and better than any other pedagogy is not just having students “serve to learn”, which is applied learning, but also “learning to serve”, which is the civic education component that is referred to in the definition by the phrase “personal values and civic responsibility.” What service learning should accomplish is having students think about, consider, and analyze what their role is in society with regard to civic, social, and political issues now and in the future (Hatcher, Bringle & Hahn, 2017). In addition, well-designed service learning courses will immerse students in reciprocal, democratically-based activities with diverse community partners so that they can develop the skills for effective civic activities in the future.

Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) understands service learning as:

A pedagogical connection in which the educator and educated learn together from experience and together commit themselves in the transformation of reality. It implies action and reflection on the practice and establishment of ties that allow to act and to learn reciprocally with and from the community (What is “service learning”?, n.d., http://www.clayss.org/english/servicelearning_school.html, para 1).

CLAYSS makes reference to “solidario” (solidarity) in its discussion of service learning, which “underline[s] that we are not referring to a traditional, paternalistic, occasional or superficial kind of service, but to a more horizontal bond between peoples and communities working together for the common good” (“The concept of service and solidarity,” para 1, n.d.).

Co-Curricular Civic Programs

Co-curricular civic programs can share some of the attributes of curricular service learning courses because they can encompass attention to intentional design and implementation and incorporate community-engaged activities that occur over a period of time (e.g., several months, an academic year). Jacoby (2015) identifies components of co-curricular civic programs, and these include the following: (a) identifying achievable learning outcomes, which we would insist includes civic learning outcomes; (b) identifying community activities that are aligned with achieving the learning outcomes; (c) preparation of the design and implementation with community partners; (d) preparing students for the experience; (e) embedding critical reflection throughout the experience; and (f) assessing student and community outcomes. Well-designed co-curricular civic programs share with curricular service learning intentionality of design and a focus on student learning and growth. When these two categories of activity supplement each other, they can provide a basis for bridging academic affairs and students affairs staff and programming on a campus. This can occur for a wide variety of domains, such as leadership development, diversity initiatives, career development and professional skills, and faith-based interests.

Civic Learning

Mathews asks, “Why do we need more than a vocational education?” and provides an answer,

“In part, because we live more than a vocational life: we live a larger civic life and we have to be educated for it” (Mathews 1995, p. 70). All high-impact pedagogical approaches aspire to promote academic learning (e.g., discipline-based content) and cognitive development (e.g., critical thinking). Service learning is intentionally directed at civic learning as an educational objective in addition to and often integrated with academic learning (e.g., how is disciplinary knowledge relevant to social issues; how can critical thinking be applied to social issues; Bringle, 2017). It also allows for, if not encourages, explicit linkages between professional education and civic education (Hatcher, 2008; Sullivan, 1995).

We understand that the civic domain of learning is an American construct that may not be literally transportable to other contexts. We also appreciate that context (e.g., history, culture, politics, values, mores, religion) matters to delineating educational goals within different national and regional contexts around the world. Thus, we agree with Furco and Norvell (2019) that “while there are fundamental definitions, elements, and principles of service learning that apply no matter what the situation or context, the cultural fibre of the societies in which SL is practised will ultimately shape the overall character of the SL experience” (p. 32). However, as we have indicated, the civic domain, by whatever label, is the *sin qua non* of service learning. Therefore, we invite readers to adapt our discussion of “civic” to their context and consider how they can develop aspects of this domain in their own pedagogies and co-curricular civic programs within their national, institutional, and disciplinary context (Hatcher & Bringle, 2012).

In the American context, with which we are most familiar, civic learning is a multifaceted category of learning with multiple perspectives and learning objectives (Battistoni, 2002, 2013; Hemer & Reason, 2017). Battistoni (2002) analyzed different understandings of citizenship,

civic education, and civic skills with reference to various disciplines and professions and he identified the following 12 distinctive conceptual frameworks, each linked to a cluster of disciplines and professions: (a) liberalism, (b) communitarianism, (c) participatory democracy, (d) public work, (e) social capital, (f) civic professionalism, (g) social responsibility, (h) social justice, (i) connected knowing and the ethic of care, (j) public leadership, (k) public intellectual, and (l) engaged or public scholarship.

The Council of Europe (2016) published *Competences for Democratic Culture* that provided a conceptual model for civic competencies for learners if they are to participate effectively in a culture of democracy and live in culturally diverse democratic societies. The framework consists of 20 competencies focused on (a) values, (b) attitudes, (c) skills, and (d) knowledge and critical understanding. Values include human dignity, cultural diversity, democracy, and social justice. Attitudes encompass openness to cultural otherness, respect, civic-mindedness, responsibility, self-efficacy, and tolerance of ambiguity. Civic skills consist of learning, analytical and critical thinking, listening and observing, empathy, flexibility, communication, cooperation, conflict resolution. Civic knowledge and critical understanding can be of self; of language and culture; or of the world's politics, law, human rights, cultures, religions, or history. This framework can provide guidance in designing service learning for democratic citizenship, especially through the explicit incorporation of intercultural dialogue. The Council has published a second monograph on pedagogy; service learning is identified as one of the pedagogies that can develop these competencies (Council of Europe, 2017).

Stokamer and Clayton (2017) offered three examples of civic learning goals that are grounded in democratic purposes and democratic processes both within the service learning project and as an end that builds everyone's capacities:

(a) inclusivity, which has at its core capacities to think beyond the single perspective of one's own worldview and act accordingly; (b) criticality, which has at its core capacities to recognize and challenge enshrined structural inequities that limit social justice; and (c) co-creation, which has at its core capacities to bring an asset-based orientation to collaboration and to integrate the knowledge, perspectives, and resources of all stakeholders in determining questions to be addressed, possibilities to be pursued, and strategies for collaborating effectively and with integrity (p. 48).

Thus, rather than doing *for* others, service learning is focused on activities in the community that work *with* others in ways that address mutually supported inquiry, teaching, and learning and that support respecting diverse points of view as community issues are addressed (Hansen & Clayton, 2014).

The construct civic-mindedness was developed to integrate various conceptualizations of civic learning outcomes and is defined as "a person's inclination or disposition to be knowledgeable of and involved in the community, and to have a commitment to act upon a sense of responsibility as a member of that community" (Steinberg, Hatcher & Bringle, 2011, p. 20). The Civic-Minded Graduate (CMG) construct (Bringle & Steinberg, 2010; Bringle, Studer, Wilson, Clayton & Steinberg, 2011; Steinberg *et al.*, 2011) is defined as:

A person who has completed a course of study (e.g., bachelor's degree), and has the capacity and desire to work with others to achieve the common good. "Civic-Mindedness" refers to a person's inclination or disposition to be knowledgeable of and involved in the community, and to have a commitment to act upon a sense of responsibility as a member of that community" (Bringle & Steinberg, 2010, p. 429).

A CMG is assumed to display integration of three domains: personal identity, civic experiences, and

educational experiences (Bringle & Steinberg, 2010; Bringle & Wall, in press). The CMG construct is composed of ten domains (Steinberg *et al.*, 2011, p. 22): (a) knowledge of volunteer opportunities; (b) academic knowledge and technical skills; (c) knowledge of contemporary social issues; (d) communication and listening skills; (e) appreciation of and sensitivity to diversity; (f) skills to build consensus; (g) valuing community engagement; (h) self-efficacy; (i) social trustee of knowledge; and (j) intentions to be personally involved in community service. These attributes of CMG are viewed as being common across curricular service learning and co-curricular civic programs that have civic learning as a focus (Bringle *et al.*, 2011).

Whereas CMG is focused on what student civic learning objectives are at the completion of their studies, Civic-Minded Professional (CMP) is focused on post-graduation integration of (a) identity, (b) work, career, profession, and (c) civic attitudes, civic action, and public purpose (Hatcher, 2008). A CMP is (a) skillfully trained through formal education, with (b) the ethical disposition as a social trustee of knowledge, and (c) the capacity to work with others in a democratic way (d) to achieve the public good. CMP provides a connection between professional education and civic education, calling attention to the public dimensions and responsibilities of professional practice and positing “that there is finally no separation between the skills of problem solving and those of deliberation and judgment, no viable pursuit of technical excellence without participation in those civic enterprises through which expertise discovers its human meaning” (Sullivan 1995, xix).

Steinberg *et al.* (2011) presented three different methods for measuring CMG: (a) a CMG Scale, which is comprised of 30 self-report items; (b) CMG Narrative prompt, which produces a written narrative that is scored with a rubric; and (c) a CMG Interview protocol, which is scored with a rubric. Generally, these three assessment

strategies demonstrated convergence in measuring CMG (Steinberg *et al.*, 2011). The CMP is measured with a 23-item scale (Hatcher, 2008). Both the CMG and CMP scales have demonstrated sound psychometric properties.

Meta-Analyses of Civic Outcomes

Meta-analyses have examined the relationship between enrollment in service learning courses and civic outcomes. In most cases, the civic outcomes have been self-report measures of civic learning. Conway, Amel, and Gerwien (2009) found in a meta-analysis of research that citizenship outcomes were stronger for service learning courses with structured reflection than traditional pedagogies. Celio, Durlak, and Dynmicki's (2011) meta-analysis of 62 studies involving 11,837 students at the elementary, secondary, or postsecondary level found that, compared to control groups, service learning students showed significant gains in five outcome areas: attitudes toward self, attitudes toward school and learning, civic engagement, social skills, and academic performance. Additionally, service learning courses that included more of the best practices of linking to curriculum, voice, community involvement, and reflection were associated with higher outcomes.

Service learning inevitably involves students in interactions with individuals who are, in some way, different from the students. Therefore, the role of diverse interactions in promoting civic learning and cognitive growth is important to guiding the design and implementation of service learning. Bowman's (2011) meta-analysis of the relationship between college diversity experiences and civic engagement found that diversity experiences (e.g., face-to-face interactions with diverse groups) were related to increases in civic attitudes, behavioral intentions, and behaviors. In addition, the magnitude of this association was higher for interpersonal interactions with racial diversity than for didactic curricular and co-curricular diversity

experiences. Similarly, Nelson Laird's (2005) research indicated that college students with increased exposure to diversity, especially participation in diversity courses and positive experiences with diverse fellow students, were more likely to have higher scores on social agency, outlook toward critical thinking, and academic self-confidence.

Research on Civic-Minded Graduate and Civic-Minded Professional

Concerning CMG, Morton (1995) contended that how a college student engages in any type of community service can have differing levels of integrity or depth. Higher levels of integrity are assumed to possess deeply held, internally coherent values; match between means and ends; describe a primary way of interpreting and relating to the world; offer a way of defining problems and solutions; and suggest a vision of what a transformed world might look like (p. 28). Morton viewed integrity as the degree to which civic values and civic behaviors are aligned and integrated with the self. CMG correlated with Morton's concept of integrity (Steinberg *et al.*, 2011). Bringle and Wall (in press) found correlations between identity as a student and CMG, civic identity and CMG, CMG and all of the motives for volunteering on the Volunteer Functions Inventory (Clary *et al.*, 1998), and CMG and measures of interest in charity, service programs, and advocacy types of service. Bringle, Hahn, and Hatcher (2019) found that CMG was related to openness to diversity, self-efficacy, both social change and charity orientations to service, and endorsing the principle of care. In addition, they found CMG to be correlated with non-prejudicial attitudes and self-confidence for social behaviors.

Steinberg *et al.* (2011), Bringle and Wall (in press), and Bringle *et al.* (2019) all found positive correlations between the number of service learning courses taken and CMG scores. Bringle and Wall found that the motive to engage in

community service to enhance Understanding was correlated with CMG scores, which highlights how educationally meaningful community service within the context of a course is compatible with and may contribute to further integrating civic and academic domains with the self. However, those correlational findings fail to differentiate causality.

Research on CMP has included graduate physical therapy students, academic librarians, alumni of a civic engagement scholarship program, and alumni. Academic librarians who volunteered, had interest in service learning, or participated in community activities reported higher levels of civic-mindedness than their colleagues who did not (Barry, Lowe & Twill, 2018). Richard, Keen, Hatcher, and Pease (2017) examined the extent to which service learning experiences during the college years were associated with civic outcomes following graduation, especially in terms of civic-minded orientations, volunteering, and civic action. Their evaluation of various attributes of service learning (e.g., curricular, co-curricular programming, types of reflection, dialogue across difference, interactions with others) found two components to be especially prominent in being correlated with CMP. Dialogue with others across difference was the strongest predictor of demonstrating civic outcomes following graduation from college. Furthermore, both structured and informal reflection contributed to civic outcomes after graduation (i.e., civic-mindedness, voluntary action, civic action). Palombaro *et al.* (2017) reported that CMP scores increased in graduate physical therapy students throughout their course of study in the program. Moreover, students who took part in leadership experiences associated with a student-run pro bono clinic had increases in civic-mindedness that significantly exceeded the changes by students who did not participate.

Administering a short form of the CMP scale, Hahn, Hatcher, and Graunke (2016) found that undergraduate alumni who participated in

multiple service learning courses reported higher levels of civic-mindedness than alumni who did not participate or who participated less often in service learning courses. These results were significant after adjusting for gender, ethnicity, volunteer service in high school, and participation in four other high impact practices: study abroad, research with faculty, practicum, and co-curricular service. Alumni who participated in service learning courses also reported higher levels of effectiveness working with people of different races, ethnicities, and religions.

Civic Learning in Service Learning Courses and Co-Curricular Civic Programming

Research supports the conclusion that service learning is an effective pedagogy for enhancing civic learning, that CMG and CMP can provide nomological nets detailing democratic civic outcomes, and that service learning is a means for achieving democratic civic outcomes. How can these frameworks be incorporated into the design, implementation, and evaluation of service learning courses and civic programs?

Bringle *et al.* (2011) provided examples for how CMG can serve as a common framework for curricular and co-curricular service programs. In particular, they identified the following functions that CMG provides:

(a) common understanding of and appreciation by the staff of the strengths of individual programs; (b) a delineation of knowledge, skills, and dispositions associated with civically-oriented programs; (c) development of assessment procedures (scale, narrative analysis with rubrics, interviews) to evaluate CMG (Steinberg *et al.*, 2011); (d) the capacity to evaluate CSL (Center for Service and Learning) programs and provide feedback to coordinators for program improvements; (e) a framework for enhancing civic learning in service learning courses by more intentionally designing course activities in

terms of CMG elements; (f) a procedure for obtaining institutional assessment of students' civic outcomes across majors; (g) a way of communicating and discussing civic learning outcomes with various internal and external audiences; (h) a means for conducting research associated with civic growth that can evaluate components of developmental models as programmatic or mediating variables; (i) thinking and planning more intentionally and coherently about civic development; and (j) deepening partnerships with and contributions to the community (Bringle *et al.*, 2011, p. 22).

Thus, CMG provides a basis for assessing civic growth at the level of the individual, course, program, department, school, institution as well as multi-institution research. For example, CMG could assess civic-mindedness of undergraduate and graduate students when they graduate. This could provide an index of civic outcomes for the institution as a whole and of students in different departments or schools. This type of institutional research using CMG could provide data for quality assurance, accreditation, awards, institutional research, and grant proposals.

CMG has been used as a basis for faculty development activities in which CMG frames the nature of civic learning objectives for faculty designing service learning courses. When faculty teaching service learning courses consult with staff at the Center for Service and Learning, they are introduced to the CMG framework as both a tool for course design to achieve civic growth and a tool for assessing student civic learning outcomes. For example, a lecturer in the School of Public Health utilized the CMG scale to explore the extent to which service learning experiences in a Community Health course led to specific civic learning outcomes. Responses on the scale showed that there were significant increases in knowledge related to volunteer opportunities and enhanced attitudes, values, and skills related to building civic identity. A

lecturer in Interior Design used the domain of civic identity in the CMG rubric to document the progression of her students' civic identity as a result of participating in a service learning project working closely with a community partner in a local, urban neighborhood to transform an existing residential structure into a mixed use building. The rubric was used to evaluate critical reflection products and positive gains were found in students' level of civic identity and their understanding of community issues, agencies, and interventions.

CMG has also been used with co-curricular civic programs (Bringle *et al.*, 2011). Our university has a decades-long institutional commitment of supporting student service and civic involvement by awarding financial aid, scholarships, or bursaries to students who are engaged in community service. Beginning in 1994 with one scholarship awarded, the Sam H. Jones Community Service Scholarship (SHJCSS) program has grown to include \$684,000 of financial aid awarded to 177 students in the 2017-18 academic year. There are eight distinct programs focused on activities ranging from staffing a campus food pantry, leading student service trips and campus-wide service events, and supporting faculty-led community engaged teaching and research. The CMG construct has been used to design, implement, and assess a common set of civic learning goals and outcomes across all eight programs, although in some instances only a subset of items from the CMG scale are used that are particularly relevant to a program. For example, CMG is used annually to assess student learning and development through SHJCSS program activities. Seven of the eight SHJCSS programs focus specifically on students' professional and civic development. Program directors complete a proposal that details how dimensions of the CMG are interwoven into trainings and other activities and how those activities will be evaluated. Subsequently, student scholars engage in leadership training and in-class activities with the goal of putting into practice the different attributes of CMG.

To gauge student development on outcomes during the academic year, a mid-year assessment is administered that requires program directors to evaluate each student scholar on three of the SHJCSS outcomes —Professional Skills, Civic Communication Skills, and Civic Identity— the latter two of which are based on CMG dimensions. These mid-year assessments also ask staff to identify individual student strengths within these outcomes and to articulate a plan to address those areas in which each student needs to develop. The CMG Scale is also administered to scholars at the end of the academic year as part of a culminating survey, and the results are shared with program directors and used to improve future programs.

Unique among the SHJCSS scholarships is the Service Learning Assistant (SLA) scholarship. This scholarship program engages students in faculty-led activities that support community engaged teaching, research, and service. It intentionally involves civic mentoring, student professional development, critical reflection, and community partnership development to contribute to a student's civic development. The SLA scholarship is unique among the seven other SHJCSS in that the financial support is awarded directly to a faculty or staff member and is focused on faculty development as well as student development. Faculty and staff apply for the scholarships in one or more of the following categories: teaching (e.g., a service learning course), research/scholarship (utilizing community-engaged research methods), service (e.g., providing professional expertise in collaboration with a community organization), or capacity building (expanding the capacity of their program to offer service learning courses or curricula). Once funded, the faculty/staff mentor identifies a student as a recipient of the scholarship.

SLA scholarship funds are intended to support faculty and staff work that enables them to manage the increased time commitment, logistics, and relationship building required for

designing and implementing a service learning course as well as other community-engaged/public projects, research, and initiatives conducted in and with communities. This support enhances faculty/staff community-engaged scholarly practice; provides high-quality student mentoring opportunities; builds capacity for sustainable, mutually beneficial community-campus partnerships; improves scholar time/project management skills; and builds civic knowledge, skills, and dispositions.

Mentors and students receive a program orientation on program components, goals, and expectations, including the mentors' role as civic mentor of students. To support their professional development, SLA students complete and reflect upon one professional development activity (determined with their mentor) for each semester. Students then complete an end-of-year final report and narrative detailing their experiences and what they learned as a result of being an SLA. Mentors evaluate the end-of-year narratives utilizing the CMG construct to assess student civic learning and development, specifically looking at these two CMG domains: (a) understanding how social issues are addressed in society, and (b) the role of one's education to address social issues. Results of the assessment provide authentic evidence of student's civic learning.

Conclusion

The Council of Europe (2016), which published *Competences for Democratic Culture*, provided a framework for delineating (a) values, (b) attitudes, (c) skills, and (d) knowledge and critical understanding as outcomes for educating for democratic citizenship and intercultural dialogue. The framework is very extensive but, perhaps, too general. A strength of the framework is the centrality of intercultural dialogue to develop democratic competencies. Service learning provides a tremendous opportunity to develop research and scholarship in the future

work in Europe and internationally on democratic competencies and various pedagogical approaches to achieve them.

High-quality service learning courses can provide opportunities through the selection of community service activities, key readings, classroom discussions, democratic partnerships, and reflection activities to develop an appreciation for complex learning, allow students to explore multiple perspectives while also developing their personal attributes, develop an appreciation for learning from others, and provide opportunities for dialogue and collaboration with diverse others (Bowman, 2011; Pascarella *et al.*, 2014; Stokamer & Clayton, 2017). Service learning has students involved with and collaborating with diverse others. Brandenberger and Bowman (2015) found across multiple institutions that active learning practices and diversity experiences contributed to prosocial growth from college entry to junior year. Pascarella *et al.* (2014) found that diversity experiences resulted in cognitive growth and more complex modes of thinking across four years of college, even when they controlled for pre-college experiences and other college experiences. They also found that the growth in critical thinking due to interactional diversity experiences was greater for students who entered with lower standardized entrance examination scores.

How these interactions are structured and how reflection activities are structured are critical to developing democratic skills (Stokamer & Clayton, 2017). Bringle, Clayton, and Bringle (2015) concluded that "no amount of learning and thinking about democracy and no amount of activity (e.g., community service) in communities will result in the development of democratic civic skills and civic identity without democratic partnerships" (p. 14). Furthermore, as Boyle-Baise (2002) pointed out, "A charitable task probably will not generate insights for social change" (p. 33). Levine (2013) concluded that mere community service activities are insufficient for the development of civic

learning; students must also be involved in collaborative relationships that involve deliberation in the civic realm. Partnerships between students and community members that contain democratic qualities (e.g., just, inclusive, participatory, equitable, reciprocal) are critical and necessary to allowing civic lessons about democratic processes to be fully developed and cognitive learning to be clarified (Bringle *et al.*, 2015).

Furthermore, research around the world demonstrates that employers are not primarily concerned with how well students have learned the

content of their major (e.g., Hart Research Associates, 2013). What employers want transcends the major. What they want is interdisciplinary, and it puts an emphasis on critical thinking, communication, and the ability to work with diverse others. These are all skills that can be built through service learning experiences. CMG and CMP illustrate the importance of understanding how scaffolding of curricular and co-curricular civic experiences can be studied longitudinally after graduation (Hill, Pasquesi, Bowman & Brandenberger 2017) to produce these desirable outcomes.

References

- Aramburuzabala, P., McIlrath, L. & Opazo, H. (2019). *Embedding service learning in European higher education*. New York, NY, USA: Routledge.
- Ash, S. L. & Clayton, P. H. (2009a). Generating, deepening, and documenting learning: The power of critical reflection for applied learning. *Journal of Applied Learning in Higher Education*, 1, 25-48.
- Ash, S. L. & Clayton, P. H. (2009b). *Learning through critical reflection: A tutorial for students in service-learning* (instructor version). Raleigh, NC, USA: Authors.
- Barry, M., Lowe, L. A. & Twill, S., (2018). Academic librarians' attitudes about civic-mindedness and service learning. *The Library Quarterly*, 87(1), 1-16.
- Battistoni, R. M. (2002). *Civic engagement across the curriculum: A resource book for faculty in all disciplines*. Providence, RI, USA: Campus Compact.
- Battistoni, R. M. (2013). Civic learning through service learning: Conceptual frameworks and research. In P. Clayton, R. Bringle & J. Hatcher (eds.), *Research on service learning: Conceptual frameworks and assessment, vol. 2A* (pp. 111-132). Sterling, VA, USA: Stylus Publishing.
- Bowman, N. A. (2011). Promoting participation in a diverse democracy: A meta-analysis of college diversity experiences and civic engagement. *Review of Educational Research* 81(1), 29-68.
- Boyle-Baise, M. (2002). *Multicultural service learning: Educating teachers in diverse communities*. New York, NY, USA: Teachers College Press.
- Brandenberger, J. W. & Bowman, N. A. (2015). Prosocial growth during college: Results of a national study. *Journal of Moral Education*, 44(3), 328-345.
- Bringle, R. G. (2017). Hybrid high-impact pedagogies: Integrating service-learning with three other high-impact pedagogies. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 24(1), 49-63.
- Bringle, R. G. & Clayton, P. H. (2012). Civic education through service-learning: What, how, and why? In L. McIlrath, A. Lyons & R. Munck (eds.), *Higher education and civic engagement: Comparative perspectives* (pp. 101-124). New York, NY, USA: Palgrave.
- Bringle, R. G., Clayton, P. H. & Bringle, K. E. (2015). Teaching democratic thinking is not enough: The case for democratic action. *Partnerships: A Journal of Service Learning & Civic Engagement*, 6(1), 1-26.
- Bringle, R. G., Games, R. & Malloy, E. A. (eds.) (1999a). *Colleges and universities as citizens*. Needham Heights, MA, USA: Allyn & Bacon.

- Bringle, R. G., Games, R. & Malloy, E. A. (1999b). Colleges and universities as citizens: Issues and perspectives. In R. Bringle, R. Games & E. Malloy (eds.), *Colleges and universities as citizens* (pp. 1-16). Needham Heights, MA, USA: Allyn & Bacon.
- Bringle, R. G., Hahn, T. W. & Hatcher, J. A. (2019). *Civic-minded graduate: Additional evidence II* (unpublished manuscript). Indiana University Purdue University Indianapolis, Indianapolis, IN, USA.
- Bringle, R. G. & Hatcher, J. A. (1996). Implementing service learning in higher education. *Journal of Higher Education*, 67, 221-239.
- Bringle, R. G., Reeb, R., Brown, M. A. & Ruiz, A. (2016). *Service learning in psychology: Enhancing undergraduate education for the public good*. Washington, DC, USA: American Psychological Association.
- Bringle, R. G. & Steinberg, K. S. (2010). Educating for informed community involvement. *American Journal of Community Psychology*, 46, 428-441.
- Bringle, R. G., Studer, M. H., Wilson, J., Clayton, P. H. & Steinberg, K. (2011). Designing programs with a purpose: To promote civic engagement for life. *Journal of Academic Ethics*, 9(2), 149-164.
- Bringle, R. G. & Wall, E. (in press). Civic-minded graduate: Additional evidence. *Michigan Journal of Community Service Learning*.
- Celio, C. I., Durlak, J. & Dymnicki, A. (2011). A meta-analysis of the impact of service-learning on students. *Journal of Experiential Education*, 34, 164-181.
- Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) (n.d.). *What is "service learning"?* Retrieved from http://www.clayss.org/english/servicelearning_school.html
- Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) (n.d.). *The concept of service and solidarity*. Retrieved from http://www.clayss.org/english/servicelearning_solidarity.html
- Clary, E. G., Snyder, M., Ridge, R. D., Copeland, J., Stukas, A. A., Haugen, J. & Miene, P. (1998). Understanding and assessing the motivations of volunteers: A functional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 516-530.
- Conway, J. M., Amel, E. L. & Gerwien, D. P. (2009). Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes. *Teaching of Psychology*, 36, 233-245.
- Council of Europe. (2016). *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2017). *Council of Europe reference framework of competences for democratic culture (CDC). Volume 3 – Guidance for implementation. 2. CDC and pedagogy*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Dolgon, C., Mitchell, T. D. & Eatman, T. K. (2017). *The Cambridge handbook of service learning and community engagement*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Furco, A. & Norvell, K. (2019). What is service learning? Making sense of the pedagogy and practice. In P. Aramburuzabala, L. McIlrath & H. Opazo (eds.), *Embedding service learning in European higher education: Developing a culture of civic engagement* (pp. 13-35). Oxford, UK: Routledge.
- Hahn, T. W., Hatcher, J. A. & Graunke, S. S. (2016). *Service scholarships, persistence and retention. Research brief*. Indianapolis, IN, USA: Center for Service and Learning.
- Hansen, F. B. & Clayton, P. H. (2014). From for to of: Online service-learning as both disruption and doorway to democratic partnerships. In S. Crabill & D. Butin (eds.), *Community engagement 2.0: Dialogues on the future of the civic in the disrupted university* (pp. 12-25). New York, NY, USA: Palgrave Macmillan.

- Hart Research Associates (2013). *It takes more than a major: Employer priorities for college learning and student success*. Washington, DC, USA: Association of American Colleges and Universities.
- Hatcher, J. A. (2008). *The public role of professionals: Developing and evaluating the Civic-Minded Professional scale* (doctoral dissertation). Retrieved from Pro Quest Dissertation and Theses, AAT 3331248.
- Hatcher, J. A. & Bringle, R. G. (2012). Exploring similarities and differences through cross-cultural comparative research. In J. Hatcher and R. Bringle (eds.), *Understanding service-learning and community engagement: Crossing boundaries through research* (pp. ix-xxii). Charlotte, NC, USA: Information Age.
- Hatcher, J. A., Bringle, R. G. & Hahn, T. W. (eds.). (2017). *Research on service learning and student civic outcomes: Conceptual frameworks and methods*. Sterling, VA, USA: Stylus Publishing.
- Hemer, K. M. & Reason, R. D. (2017). Student civic outcomes in higher education. In J. Hatcher, R. Bringle & T. Hahn (eds.), *Research on service learning and student civic outcomes* (pp. 25-43). Sterling, VA, USA: Stylus Publishing.
- Herrero, M. A. (2017). Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio. Buenos Aires: CLAYSS.
- Hill, P. L., Pasquesi, K., Bowman, N. A. & Brandenberger, J. W. (2017). Longitudinal research and student civic outcomes. In J. Hatcher, R. Bringle & T. Hahn (eds.), *Research on service learning and student civic outcomes* (pp. 283-302). Sterling, VA, USA: Stylus Publishing.
- International Christian University (2009). *Lessons from service-learning in Asia: Results of collaborative research in higher education*. Tokyo, Japan: Service-Learning Center, International Christian University.
- Jacoby, B. (2015). *Service-learning essentials: Questions, answers, and lessons learned*. San Francisco, CA, USA: Jossey-Bass.
- Kuh, G. D. (2009). *High-impact educational practices*. Washington, DC, USA: Association of American Colleges and Universities.
- Kuh, G. D. (2012, April). *A closer look at selected high-impact practices*. Paper presentation at the Kentucky Council on Postsecondary Education, Louisville, KY, USA.
- Levine, P. (2013, February). *A defense of higher education and its civic mission*. Plenary address given at the Pathways to Achieving Civic Engagement Conference, Elon, NC, USA.
- Ma, C. H. K. & Chan, A. C. M. (2013). A Hong Kong university first: Establishing service-learning as an academic credit-bearing subject. *Gateways: International Journal of Community Research and Engagement*, 6, 178-198.
- Mathews, D. (1995). The politics of diversity and the politics of difference: Are academics and the public out of sync? *Higher Education Exchange*, 66-71.
- McIlrath, L., Lyons, A. & Munck, R. (eds.). (2012). *Higher education and civic engagement: Comparative perspectives*. New York, NY, USA: Palgrave.
- McIlrath, L. & MacLabhrainn, I. (eds.) (2007). *Higher education and civic engagement—international perspectives*. Ashgate, England: Aldershot.
- Morton, K. (1995). The irony of service: Charity, project and social change in service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2, 19-32.
- Nelson Laird, T. F. (2005). College students' experiences with diversity and their effects on academic self-confidence, social agency, and disposition toward critical thinking. *Research in Higher Education*, 46, 365-387.
- Palombaro, K. M., Black, J. D., Dole, R. L., Pierce, J. L., Santiago, M. R. & Sabara, E. J. (2017). Assessing the development of civic mindedness in a cohort of physical therapy students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 17(4), 31-43.

- Pascarella, E. T., Martin, G. L., Hanson, J. M., Trolian, T. L., Gillig, B. & Blaich, C. (2014). Effects of diversity experiences on critical thinking skills over 4 years of college. *Journal of College Student Development*, 95(1), 86-92.
- Richard, D., Keen, C., Hatcher, J. A. & Pease, H. A. (2017). Pathways to adult civic engagement: Benefits of reflection and dialogue across difference in higher education service-learning programs. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 23(1), 60-75.
- Saltmarsh, J. & Hartley, M. (eds.) (2012). *To serve a larger purpose*. Philadelphia, PA, USA: Temple University Press.
- Singh, K. (2016). *Report of the Special Rapporteur on the right to education*. New York, UN, USA: United Nations Human Rights Council.
- Steinberg, K., Hatcher, J. A. & Bringle, R. G. (2011). A north star: Civic-minded graduate. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 18(1), 19-33.
- Stokamer, S. T. & Clayton, P. H. (2017). Students civic learning through service learning. In J. Hatcher, R. Bringle & T. Hahn (eds.), *Research on service learning and student civic outcomes* (pp. 45-65). Sterling, VA, USA: Stylus Publishing.
- Sullivan, W. (1995). *Work and integrity: The crisis and promise of professionalism in America*. New York, NY, USA: Harper Collins.
- Xing, J. & Ma, K. H. K. (eds.). (2010). *Service-learning in Asia: Curricular models and practices*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Zlotkowski, E. (2005). The disciplines and the public good. In T. Chambers, A. Kezar & J. Burkhardt (eds.), *Higher education for the public good: Emerging voices from a national movement* (pp. 166-186). San Francisco: Jossey-Bass.
- Zlotkowski, E. (2007). The case for service learning. In L. McIlrath & I. MacLabhrainn (eds.), *Higher education and civic engagement: International perspectives* (37-55). Aldershot, UK: Ashgate.

Resumen

Pedagogías y programas cívicos para el desarrollo de competencias para la cultura democrática y resultados de aprendizaje cívico

INTRODUCCIÓN. El aprendizaje-servicio es una pedagogía que puede contribuir a desarrollar competencias cívicas para que los alumnos puedan participar de forma efectiva en sociedades democráticas culturalmente diversas. **MÉTODO.** Se realizó un análisis cualitativo de evidencias obtenidas a través de la investigación para determinar por qué el aprendizaje servicio es una pedagogía óptima para lograr competencias democráticas y aprendizaje cívico. Metanálisis anteriores son consistentes a la hora de definir el aprendizaje-servicio como un medio efectivo para mejorar los resultados del aprendizaje cívico. La mentalidad cívica proporciona un conjunto de objetivos comunes de aprendizaje cívico que pueden guiar tanto los cursos de aprendizaje servicio curricular como los programas cívicos extracurriculares. **RESULTADOS.** La investigación con estudiantes de Grado y profesionales con mentalidad cívica demuestra su utilidad para proporcionar un marco integrador de los resultados del aprendizaje cívico que puede guiar el diseño, implementación y evaluación de cursos de aprendizaje de servicio curricular y de programas cívicos extracurriculares en varios niveles (curso, departamento, facultad, campus, multicampus). **DISCUSIÓN.** Las instituciones de educación superior pueden aceptar el desafío de mejorar el aprendizaje cívico a través del aprendizaje-servicio, programas extracurriculares centrados en resultados cívicos y otras pedagogías efectivas y de alto impacto para mejorar a largo plazo hábitos de participación

comunitaria que contribuyan al bien público. Un componente clave para desarrollar el aprendizaje cívico, además del diseño de cursos de alta calidad, es brindar oportunidades para el diálogo y la colaboración con otros.

Palabras clave: *Aprendizaje-servicio, Aprendizaje cívico, Currículum, Competencias democráticas.*

Résumé

Pedagogies et programmes civiques pour développer les compétences nécessaires pour une culture démocratique et pour atteindre les objectifs d'apprentissage

INTRODUCTION. L'apprentissage-service est une pédagogie qui permet aux étudiants universitaires d'acquérir des compétences civiques leur permettant de participer efficacement aux sociétés démocratiques culturellement diverses. **MÉTHODE.** Une analyse qualitative des données de recherche a été effectuée afin de déterminer pourquoi l'apprentissage par le service offrent une pédagogie optimale pour atteindre les compétences démocratiques et l'apprentissage civique. L'esprit civique fournit un ensemble d'objectifs d'apprentissage civique communs qui peuvent orienter à la fois les programmes d'apprentissage-service et les programmes civiques périscolaires à plusieurs niveaux (cours, département, école, campus, multicampus). **RÉSULTATS.** Des méta-analyses précédentes ont permis de conclure que l'apprentissage-service constitue un moyen efficace pour améliorer les résultats de l'apprentissage civique. La recherche qui a eu pour objet les étudiants diplômés à vocation civique et les professionnels à l'esprit civique démontre leur utilité pour fournir un cadre d'intégration des résultats de l'apprentissage civique qui peut guider la conception, la mise en œuvre et l'évaluation des programmes d'apprentissage-service et des programmes civiques co-curriculaires à plusieurs niveaux (cours, département, école, campus, multicampus). **DISCUSSION.** Les établissements d'enseignement supérieur peuvent accepter le défi d'améliorer l'apprentissage civique par le biais de l'apprentissage-service, de programmes périscolaires axés sur les résultats civiques et d'autres méthodes pédagogiques efficaces à fort impact pour améliorer les habitudes de participation à la communauté contribuant au bien public au long terme. En outre de la conception de cours de haute qualité, un des éléments clés du développement de l'apprentissage civique c'est la possibilité de dialoguer et de collaborer avec de personnes très différentes.

Mots-clés: *Aprendizaje-servicio, Aprendizaje cívico, Programme, Competencias democráticas.*

Author profiles

Robert G. Bringle (corresponding author)

Chancellor's Professor Emeritus of Psychology and Philanthropic Studies, Senior Scholar at IUPUI Center for Service and Learning in the Department of Psychology at Indiana University Purdue University Indianapolis. International Association for Research on Service-Learning and Community Engagement.

Dr. Robert G. Bringle has been involved in the development, implementation, and evaluation of educational programs directed at talented undergraduate psychology majors, high school psychology teachers, first-year students, and the introductory psychology course. As a social psychologist, he is widely known for his research on jealousy in close relationships. In his previous position as Executive Director of the IUPUI Center for Service and Learning (1994-2012), his work resulted in an expansion of the number of service learning courses, a curriculum for faculty development, a Community Service Scholars program, an America Reads tutoring program, and a HUD Community Outreach Partnership Center. Dr. Bringle was awarded the Thomas Ehrlich Faculty Award for Service Learning in 1998, the IUPUI Chancellor's Award for Excellence in Teaching in 2011, and the Legacy of Service Award from Indiana Campus Compact in 2012. In 2004, he was recognized at the 4th Annual International Service-Learning Research Conference for his outstanding contributions to the service-learning research field. He consults with other campuses, on national initiatives, and internationally (South Africa, Macedonia, Mexico, Egypt, Ireland, Malaysia, Japan, Hong Kong, Singapore, Spain, The Netherlands) on issues related to community service and civic engagement. The University of the Free State, South Africa, awarded him an honorary doctorate in 2004 for his scholarly work on civic engagement and service learning.

E-mail: rbringle@iupui.edu

Correspondence address: 32 Clear Vista Dr., Asheville, NC, USA, 28805.

Thomas W. Hahn

Director of Research and Program Evaluation, Center for Service and Learning at Indiana University Purdue University, Indianapolis. International Association for Research on Service Learning and Community Engagement. Coalition of Urban and Metropolitan Universities. Association for Institutional Research. Thomas W. Hahn is responsible for assessment, evaluation, and research in the areas of student civic learning, experiential learning, and success. Tom has over 20 years of experience in assessment and program improvement in Higher Education. He oversees the annual IUPUI Research Academy on Community Engagement and Engaged Learning and chairs the campus subcommittee for the student Experiential and Applied Learning Record. He received his undergraduate and graduate degrees from Old Dominion University in Norfolk, VA.

E-mail: tomhahn@iupui.edu

Morgan Studer

Director of Faculty and Community Resources, Center for Service and Learning at Indiana University Purdue University, Indianapolis.

Morgan Studer is responsible for managing the Service Learning Assistant scholarship program, administered through the Sam H. Jones Community Service Scholarship program. In her 12+ year tenure with CSL, Morgan has directed the America Reads*America Counts tutoring program, managed the Community Work-Study program, and currently consults with faculty on service learning course design, particularly focused on community partnership development and critical reflection design and implementation. She serves on multiple campus committees including the First Year Experience Advisory Board, Division of Undergraduate Education Advisory Board, Engaged Students Working Group, and Equity-Mindedness Working Group. She received her undergraduate degree from Mercer University in Macon, GA and her graduate degree from IUPUI in Indianapolis, IN.

E-mail: mohughes@iupui.edu

Lorrie A. Brown

Director of Student and Staff Engagement, Center for Service and Learning at Indiana University Purdue University, Indianapolis.

Lorrie A. Brown is responsible for the oversight of major co-curricular community service initiatives at IUPUI, including the administration of the Sam H. Jones Community Service Scholarship program. For the past 20 years, Lorrie has worked to create responsive and well-structured community engagement experiences for students on campus while also actively sharing best practices on a local and national level. She collaborates with numerous IUPUI campus partners in both academic and non-academic units to support the inclusion of all students in educationally meaningful civic activities. Lorrie received her undergraduate degree from Baldwin Wallace University and her graduate degree from Bowling Green State University, both located in Ohio.

E-mail: lorrybrown@iupui.edu



HOW DOES US COLLEGE STUDENTS' SENSE OF LIFE PURPOSE RELATE TO THEIR EMOTIONAL EXPECTATIONS OF BEING A VOLUNTEER IN THE COMMUNITY AS PART OF A SERVICE-LEARNING COURSE?

¿Cómo se relaciona el sentido de los propósitos de la vida de los estudiantes universitarios de EE. UU. con sus expectativas emocionales de ser voluntario en la comunidad como parte de un curso de aprendizaje-servicio?

SEANA MORAN⁽¹⁾ AND RANDI GARCIA⁽²⁾

⁽¹⁾ Clark University (Worcester, Massachusetts, USA)

⁽²⁾ Smith College (Northampton, Massachusetts, USA)

DOI: 10.13042/Bordon.2019.70425

Fecha de recepción: 03/02/2019 • Fecha de aceptación: 23/07/2019

Autora de contacto / Corresponding author: Seana Moran. E-mail: seanamorandarku@gmail.com

INTRODUCTION. Few studies consider how purpose in life predicts emotions related to community service in college courses even though a purpose in life, a “compass” for finding opportunities to make meaningful prosocial contributions, should motivate students to serve. **METHOD.** Multilevel structural equation modeling estimated direct and indirect effects of survey responses regarding students’ past service experience, sense of purpose, and searching for purpose on their emotional expectations for service-learning before starting. **RESULTS.** Controlling for age, gender, extrinsic motivation, and characteristics of universities and courses, students’ past service experience and two purpose variables positively related to expected positive emotions toward service work, mediated through both students’ helping identity and intrinsic motivation to serve. Only sense of purpose was associated with higher intrinsic motivation, which was associated with lower expected negative emotions. **DISCUSSION.** Considering students’ life purpose may stimulate intrinsic motivation and schemas of being a helping person, which could contribute to positive emotions toward community service even before the service work begins.

Keywords: Youth purpose, Service-learning, Postsecondary education, Prosocial behavior.

Introduction

Life Purpose and Service-Learning

Conceptually, service-learning is considered a pioneering educational experience for purpose development (Moran, 2018). Students (Moran, 2010) and teachers (Moran, 2016) recognize that service offers opportunities for students to gain feedback on their efforts to help others. In turn, their developing purposes can direct students toward further prosocial opportunities.

Numerous studies have investigated various antecedent behaviors and attitudes for why college students enter service-learning (Clary *et al.*, 1998; Cruce & Moore, 2012). But students' sense of life purpose, a meaningful direction toward contributing prosocially, has received scant attention (Moran, 2019). Purpose variables have been studied as *equating* volunteering with purpose (Barber, Mueller & Ogata, 2013); an *outcome* of service (Malin, Ballard & Damon, 2015; Malin, Han & Liauw, 2017; Whitley, 2014), including two studies in Spain (Folgueiras & Palou, 2018; Opazo, Aramburuzabala & Ramírez, 2018); and a *mediator* between hours of past service and future service (Rockenbach, Hudson & Tuchmayer, 2014) or between identity salience of volunteering and sense of mattering to others (Thoits, 2012). But we found only one study where a purpose-like variable was a *predictor* of service-learning participation (Hill, Burrow, Brandenberger, Lapsley & Quaranto, 2010).

A developing or fully-formed life purpose can influence students *entering* service. Purpose helps individuals perceive opportunities to enact, or at least practice, prosocial contributions through everyday actions (Kiang, 2011; Steger, Kashdan & Oishi, 2008), proactively seek service opportunities (Moran, Bundick, Malin & Reilly, 2013), receive feedback on the effects of their efforts, and thereby strengthen the meaningfulness and intentionality of their life purpose (Moran,

2017; Opazo, Aramburuzabala & Ramírez, 2018).

Purpose affords self-efficacy that purposeless students may lack (Dobrow Riza & Heller, 2014), so counterintuitively, purposeful students may already see themselves as agentic contributors to society (Quinn, 2013). Life purpose helps individuals persevere during challenges or when supports are scarce. For example, purpose has mitigated downward trends in community service (Vogelgesang & Astin, 2005), civic engagement (Malin *et al.*, 2017), and sense of power to have a positive effect in the world (Miller, 1997). By keeping in mind the long-term contributions students aim to make, purpose may buffer students from emotional difficulties of service work (Seider, 2008). Students may enter service with a) purpose that can frame the experience using a future vision of themselves, or b) uncertainty regarding the service's connection to their future.

Development and Functions of Life Purpose

Purpose orients individuals toward a life course both personally meaningful and prosocial to steer their efforts to pursue the purpose despite fluctuations in external support. But life purpose develops over time through experience (Malin, Reilly, Quinn & Moran, 2014). Scholars have proposed various models of purpose development. Integrating these models produces a generalized model of three stages.

First, a person searches for and finds a sense of purpose (Steger, Kashdan & Oishi, 2008). *Searching* for purpose can provoke anxiety and suffering (Blattner, Liang, Lund & Spencer, 2013) until the person gains a *sense* of purpose and *commits* to a specific life aim, which relates to positive feelings that can continue through adulthood (Bronk, Hill, Lapsley, Talib & Finch, 2009; Hill, Burrow, Brandenberger, Lapsley & Quaranto, 2010). Structured

activities to focus exploration, allow proactive engagement, and provide feedback can help searchers find a purpose (Malin *et al.*, 2014; Moran, 2016).

Second, a purpose integrates four dimensions: personal meaningfulness (“this is important to me”), intention (“I am going to pursue this aim into the future”), engagement (“I am going to act on and not just dream about it”), and beyond-the-self impact (“my actions aim to help others or society”) (Damon, 2008). Any dimension could launch a nascent purpose (Moran, 2017), although adolescence may have optimal periods for each dimension: initiating beyond-the-self orientation in ages 11-13, exploring roles to pursue a meaningful aim in ages 14-16, reflecting on priorities after secondary graduation in ages 17-18, and finding supportive pathways forward during college (Malin *et al.*, 2014). Service is one of few educational experiences that can address all four of these dimensions: it involves engagement with beyond-the self impact, can stimulate emotional meaning, and supports intentions to make the world better (Moran, 2018).

Third, commitment to purpose and purpose's influence in one's life can build. Purpose becomes *sustainable* by finding aligned venues to act, *increases* through positive feedback, and *changes* via critical incidents or additional resources (Bronk, 2012). Purpose can also broaden the *scope* of life domains it influences, the *strength* of its influence on perception and behavior, and how well it is *articulated* (McKnight & Kashdan, 2009). Eventually, purpose can become reciprocally reinforcing with identity (Burrow & Hill, 2011; Kiang & Fuligni, 2010).

Even before service work starts, purpose can help students “make sense” of the opportunity by connecting service to other meaningful life goals. Students entering service with more developed purposes may be able to harness

more personal capabilities and resources for the service work (Han, 2015). Even students searching for purpose may benefit from exposure to possible roles and pathways (Reinders & Youniss, 2006). But purpose's first task may be to encourage emotional investment in service.

Emotions Related to Service and Life Purpose

Many studies of service focus on “intent to serve” (e.g., Stukas, Snyder & Clary, 1999). But since our interest is in students already enrolled in service-learning courses, we know they *will* serve. Our focus is their *anticipated feelings* about their upcoming service and whether purpose relates to those emotions. Prosocial orientation in college predicts emotional well-being in adulthood (Hill *et al.*, 2010), and sense of purpose generally correlates with higher positive emotions and lower negative emotions (King, Hicks, Krull & Del Gaiso, 2006; Ryff & Singer, 2008).

Emotions help individuals plan for future experiences by learning from current experiences—in particular, by selecting how to act in *anticipation* of generating specific emotions (Baumeister, Vohs, DeWall & Zhang, 2007). Negative emotions suggest a need to avert threats or rethink one's direction, whereas positive emotions validate one's current trajectory (Baumeister *et al.*, 2007) plus “broaden and build” a person's perceptivity, behavioral flexibility, and resilience (Fredrickson, Tugade, Waugh & Larkin, 2003).

Interacting directly with those whom students expect will benefit from their service can be emotionally complex (Darby, Perry & Dinnie, 2015) and produce “emotional shocks” student may cope with and stay engaged (Rockquomore & Schaffer, 2003) or quit from anxiety (Seider, 2008). Students may experience negative emotions related to

conditions in the community, yet concurrently feel positively about their role in helping alleviate those conditions (Harre, 2007; Reinders & Youniss, 2006). Volunteering creates meaningful positive emotions that last until the following day (Steger *et al.*, 2008). Two small-sample, qualitative studies suggest that “trigger events” producing emotional intensity can change a person’s purpose (Bronk, 2012), and “frame-changing experiences” shifting students’ conceptions of their own role in the community may emotionally influence their commitment to social action (Seider, 2007).

Other Contributing Factors

Prior service experience. Students already familiar with service work are more likely to continue community contributions in the future (Hart, Donnelly, Youniss & Adkins, 2007), and the more hours of service before college, the stronger the probability of continuing in college (Cruce & Moore, 2012). This effect of prior service could be from forming a mindless habit that is enacted later with similar environmental cues or from developing to a mindful future-oriented purpose, each which can have differential effects on anticipated emotion (Wood, Quinn & Kashy, 2002). Habits do not generally elicit emotions, so without external motivators, subsequent service may not occur. Purpose’s personal meaning dimension keeps in mind the emotional resonances of one’s prosocial contributions as reference points for perceiving subsequent opportunities to serve. Generally, there is a downward trend in community service from adolescence into adulthood (Vogelgesang & Astin, 2005), suggesting many students’ prior service experiences generate habits that are not activated as other life responsibilities emerge. But purpose development may stall that downward trend (Malin *et al.*, 2017; Rockenbach *et al.*, 2014).

Extrinsic motivation. Extrinsic motivation is doing a task for a reward or a requirement. Individuals feel controlled by the motivator and less positively toward the task. Extrinsic motivators may be obstacles to launching a purpose, but students already with a sense of purpose should be less swayed by extrinsic motivators because their purpose orients them toward relevant, meaningful opportunities (Moran *et al.*, 2013). Furthermore, life goals oriented toward extrinsic rewards like wealth or fame do not provide the well-being benefits of prosocial purposes (Hill *et al.*, 2010; Kasser & Ryan, 1996).

College students not interested in volunteering but required to serve were less likely to intend to volunteer later than those who choose to volunteer, but requirement versus choice made no difference to those who were already interested in volunteering (Stukas *et al.*, 1999). Students who served for self-oriented benefits or because others wanted or required them to serve were also less likely to continue community involvement than students who believed in the cause, social change, or citizenship (Soria & Thomas-Card, 2014). Yet, extrinsic motivators may initiate students searching for a purpose, who may not otherwise serve, to the possibilities of “doing good” (Reinders & Youniss, 2006).

Intrinsic motivation. Intrinsic motivation is a relationship between person and task in that the person enjoys the task or finds it emotionally important. Students serving others for enjoyment or importance reasons tended to see themselves contributing further in the future (Soria & Thomas-Card, 2014; Stukas *et al.*, 1999). Intrinsic motives also tend to sustain purposes focused on supporting “the common good” (Malin *et al.*, 2017).

Helping identity. A helping identity is a relationship between person and role in that the person views a social role as part of one’s

self. Life purpose supports identity (Bronk, 2011; McKnight & Kashdan, 2009). Similarly, regular engagement in service has been framed in terms of identity development (Bronk, 2012; Harre, 2007; Reinders & Youniss, 2006). A few studies suggest that purpose mediates identity and well-being. Once a person identifies with a role, it becomes more meaningful and satisfying to enact the role because "it's just who I am" (Thoits, 2012), and both purpose and identity contribute to more positive emotion and less negative emotion over time (Burrow & Hill, 2011).

Research Questions and Hypotheses

To what degree does having a sense of purpose or searching for a purpose relate to college students' emotional expectations of upcoming community service work?

H1: Because both purpose and service address engagement to benefit others, we hypothesize that sense of purpose will correlate strongly with positive feelings toward service work.

H2: Because service-learning provides structure for exploring prosocial action, we hypothesize that searching for purpose will also correlate with positive feelings toward service work, albeit weaker.

As a long-term life aim, does purpose directly influence emotions toward an upcoming service experience, or is purpose's role eclipsed by more proximal influences like motivation or role identity?

H3: Because of the interrelationships between life purpose, service, motivation, identity, and emotions, we hypothesize that the relationship between life purpose and anticipated emotions toward service are partially mediated by more proximal influences.

Method

Participants

Demographics split by university appear in table 1. Nested within 2 universities and 74 community-engaged courses ranging in size from 2 to 74 students, 780 students took a pre-service online survey. 174 students (22.3%) were from a small private university and 606 (77.7%) were from a large public university. The public university sample included students in both student skill-development-oriented experiential learning courses ($n = 237$, 39.1%) and community-oriented service-learning courses ($n = 369$, 60.9%). All of the private university students were in service-learning courses. 63.3% reported that their course was required for their major or for graduation.

The average age of the total sample was 23.70 ($Mdn = 22$), ranging from 18 to 60 years. Males comprised 215 (27.8%) and females 531 (71.2%) of participants, with 34 (4.4%) students not indicating a gender. Racial identification ranged from 472 (60.5%) White/European-American, 80 (10.3%) Hispanic/Latino, 51 (6.5%) Asian/Asian-American, 47 (6.0%) multiracial, 44 (5.6%) Black/African-American, to 9 (1.2%) Middle Eastern/Arab, and 77 (9.9%) did not indicate race.

There was a relatively even distribution of class years with a slight skew toward upperclassmen: first years ($n = 110$, 14.1%), sophomores ($n = 87$, 11.2%), juniors ($n = 172$, 22.1%), seniors ($n = 192$, 24.6%), and graduate students ($n = 181$, 23.2%), with 38 (4.9%) not indicating class year. Declared majors included social sciences ($n = 228$, 29.2%), business ($n = 167$, 21.4%), education ($n = 135$, 17.3%), healthcare ($n = 71$, 9.1%), natural sciences ($n = 54$, 6.9%), humanities ($n = 47$, 6.0%), engineering ($n = 26$, 3.3%), and mathematics ($n = 12$, 1.5%), with 40 (5.1%) not indicating major.

TABLE 1. Demographics by University

		Private University (n = 174)		Public University (n = 606)		χ^2 or <i>t</i>
		n or M	% or SD	n or M	% or SD	
Gender	Male	45	25.9	170	28.1	0.05
	Female	115	66.1	416	68.6	
Race	White/European-American	118	67.8	354	58.4	15.80**
	Hispanic/Latino(a)	8	4.6	72	11.9	
	Asian/Asian-American	14	8.0	37	6.1	
	Black/African-American	11	6.3	33	5.4	
	Middle Eastern/Arab	1	0.6	8	1.3	
	Biracial/Multiracial	4	2.3	43	7.1	
Age		20.79	3.73	24.54	6.89	-9.44***a
Class Year	Freshman	38	21.8	72	11.9	41.60***
	Sophomore	34	19.5	53	8.7	
	Junior	29	16.7	143	23.6	
	Senior	35	20.1	157	25.9	
	Graduate Student	21	12.1	160	26.4	
Major	Humanities	13	7.5	34	5.6	151.09***
	Social Sciences	102	58.6	126	20.8	
	Healthcare	2	1.1	69	11.4	
	Education	3	1.7	132	21.8	
	Engineering	2	1.1	24	4.0	
	Business	12	6.9	155	25.6	
	Natural Sciences	20	11.5	34	5.6	
	Mathematics	4	2.3	8	1.3	
Course Type	Experiential	0 ^b	0.0	237	39.1	
	Service-Learning	174	100.0	369	60.9	
Course Required?	No	90	51.7	191	31.5	24.69***
	Yes	82	47.1	412	68.0	

Note: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$. ^aEqual variances not assumed. ^bThere were no experiential learning courses in the private university's sample so significance tests were not conducted.

Sampling and Data Collection Procedure

This study is part of a six-country data collection collaboration to survey students at three points during service-learning or experiential learning courses. Courses were recruited through professors. Professors were provided a small cash gratuity, but professors were not involved in data collection and had no access to data. Research colleagues made presentations within these courses to invite students to voluntarily participate. All students in a course were sent the first survey, which required consent to participate and consent to how they would allow their data to be used (no consent, use only for learning about themselves, allow their responses to be aggregated and analyzed). Data for students who did not allow analysis were removed.

Only students who consented and completed the first survey were sent the second and third surveys. Surveys were timed to before students started service, about halfway through their service, and after or near the end of service. Students could remove themselves from the study at any time. Surveys were conducted online through links sent by email using Qualtrics survey software. Reminders were sent every week to consenting participants who had not yet finished the survey.

This paper's analyses only used data collected in two universities in the United States. We used responses to select questions from the first survey—about participant demographics, history of and motivations for service, what participants expect to feel while serving, as well as their sense of having or searching for life purpose—to examine students' life purpose's influence on expected emotions to serve *before* engaging in service.

Measures

Outcome Measures

Expected positive and negative emotions. Students responded, on a scale from 1 = *not at*

all to 5 = extremely, to a prompt asking how much of each emotion they expected to experience during their service work related to this course. Items included the 20-item Positive and Negative Affect Scale (PANAS) (Watson, Tellegen & Clark, 1988) plus six additional items from the Positive Self Test (PST) (Fredrickson *et al.*, 2003) that are not represented in the PANAS but are expected to be useful in a service-learning context, four because of their self-transcendent focus (awe, grateful, optimistic, sympathetic) and two for their emphasis on *disengagement* (bored, disgusted). Positive and negative expected emotion scale scores were created by computing means across items for each scale. Eight PANAS plus four PST items measured positive emotions ($\alpha = .936$). Twelve PANAS plus two PST items measured negative emotions ($\alpha = .866$). Scales were not correlated ($r = .04$).

Predictors

Prior experiences with service-learning. A single item asked students: "Before this term, have you participated in any school-based service-learning?"

Sense of purpose and searching for purpose. The Meaning in Life Questionnaire (MLQ) (Steger, Frazier, Oishi & Kaler, 2006) factors 10 items into two scales. Five items, such as "I understand my life's meaning" and "My life has a clear sense of purpose," measured sense of purpose on a 7-point Likert scale from 1 = *absolutely untrue* to 7 = *absolutely true*, with one item reverse coded ($\alpha = .86$). Five items, such as "I am looking to find my life's purpose" and "I am searching for something that makes my life feel significant," measured searching for purpose on the same Likert scale ($\alpha = .91$). Scores were created for each scale by computing means. Scales were negatively correlated ($r = -.29, p < .001$).

Mediators

Intrinsic motivation. Five items responding to the question "Why are you motivated to do the

service work in this course?” (“I want to help others,” “I enjoy it,” “The fieldwork is fun,” “I care about the particular people or issue I am helping,” “I want to try out my own ideas,”) measured intrinsic motivation on a 7-point Likert scale from 1 = *completely untrue* to 7 = *completely true*. Scale score was created by averaging these items ($\alpha = .88$). A confirmatory factor analysis of intrinsic and extrinsic motivation factors showed good fit to the data. There was statistically significant group variance in intrinsic motivation ($\eta^2 = 0.15$, Wald $Z = 3.27$, $p < .001$, with ICC = .12).

Helping identity. A single item was used: “Being involved in helping others defines who I am” with response options 1 = *not at all*, 2 = *minimally*, 3 = *mildly*, 4 = *moderately*, 5 = *strongly*, and 6 = *more than anything else*.

Control Measures

Extrinsic motivation. Using the same prompt as the intrinsic motivation items, two items measured extrinsic motivation: “I need to satisfy a requirement for graduation” and “I need to satisfy a requirement for my course/major.” Intrinsic and extrinsic motivation scales were slightly positively correlated ($r = .13$, $p < .01$).

Four dummy variables controlled for public versus private university since community service tends to be more supported in small private versus large public universities (Rockenbach *et al.*, 2014), service-learning versus experiential courses because service oriented to community benefit tends to produce more prosocial orientation, whether the course was required or elective, and whether the student previously had volunteered in the community other than through service-learning (Eyler, Giles, Stenson & Gray, 2001).

Analytic Strategy

Multilevel SEM, with student at level 1 and course at level 2, was used to assess the effects of sense of purpose, searching for purpose, and past experiences with service-learning on expected positive and negative emotions during the service-learning class. Then we tested the extent to which helping identity, intrinsic motivation, and extrinsic motivation (as a control) were parallel mediators (Hayes, 2018). All models were fit using MPlus, version 7 (Muthén & Muthén, 2012).

Results

Descriptive Statistics

Table 2 shows descriptive statistics and correlations among variables. Forty-one percent of students had prior service-learning experience, but prior experience was not related to purpose.

On average, students felt they “somewhat” had a sense of purpose but also that they “somewhat” were searching for a purpose. Students thought helping others “moderately” defined “who I am”. Students were “mostly” motivated to participate in service to help others or to enjoy it, were “a little” motivated to participate because they needed to satisfy a requirement, and expected “quite a bit” to feel positive emotions but to feel negative emotions only “a little” during their upcoming service work.

Someone with a high sense of purpose tended to not be searching for purpose and vice versa. Yet both searching and sense of purpose were positively associated with expected positive emotions, as were prior service experience, intrinsic motivation and helping identity. Sense of purpose and intrinsic motivation were negatively associated with expected negative emotions.

TABLE 2. Descriptive Statistics and Correlations among Study Variables

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Positive Emotions	-							
2. Negative Emotions	.04	-						
3. Past Service-Learning Experience	.18**	-.02	-					
4. Sense of Purpose	.19**	-.18**	.05	-				
5. Searching for Purpose	.15**	.03	.06	-.29**	-			
6. Intrinsic Motivation	.63**	-.12**	.25**	.20**	.19**	-		
7. Extrinsic Motivation	-.004	-.01	.03	.10**	-.02	.13**	-	
8. Helping Identity	.39**	-.03	.15**	.21**	.17**	.39**	.04	-
ICC	.13**	.02	---	.07**	.09**	.12***	.24***	.04+
M	3.71	1.72	0.41	4.93	4.75	5.77	5.06	4.20
SD	0.80	0.58	0.49	1.23	1.47	1.11	1.96	1.16

Note: + $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Direct Effects

Table 3 shows direct effects of control and predictor variables on expected positive emotions and negative emotions.

Expected positive emotion. There was a statistically significant positive effect of prior volunteering experience on expected positive emotions ($b = 0.16, SE = 0.06, p = .011, CI = [0.04, 0.27]$) but no significant effects of any of the other control variables on positive emotion. As hypothesized, prior experience in service-learning courses had a significant positive effect on expected positive emotions ($b = 0.15, SE = 0.06, p = .009, CI = [0.04, 0.26]$). Both sense and searching for purpose had statistically significant effects on expected positive emotions, (respectively, $b = 0.16, SE = 0.02, p < .001, CI = [0.11, 0.20]$, and $b = 0.11, SE = 0.02, p < .001, CI = [0.08, 0.15]$).

Expected negative emotion. Students at the public university expected significantly more

negative emotions than students at the private university ($b = -0.18, SE = 0.07, p = .008, CI = [-0.32, -0.05]$) but no other control variables had significant effects. There was no significant effect of past service-learning ($b = -0.03, SE = 0.04, p = .458, CI = [-0.12, 0.05]$) nor of searching for purpose ($b = -0.03, SE = 0.01, p = .389, CI = [-0.04, 0.02]$). But there was a significant negative effect of sense of purpose on expectations for negative emotions ($b = -0.08, SE = 0.02, p < .001, CI = [-0.12, -0.05]$).

Extrinsic and intrinsic motivation. Extrinsic motivation was included to control for how much students felt compelled to do the service work due to requirements for graduation or their major. Public university students reported significantly higher extrinsic motivation than private university students ($b = 1.53, SE = 0.27, p < .001$) and, as expected, extrinsic motivation was higher in required courses than in elective courses ($p < .001$).

Students who reported past experiences with service-learning had significantly higher intrinsic motivation for engaging in the service-learning course ($b = 0.40$, $SE = 0.08$, $p < .001$, $CI = [0.25, 0.56]$). There were also positive effects on intrinsic motivation of both sense of purpose ($b = 0.24$, $SE = 0.03$, $p < .001$, $CI = [0.18, 0.30]$) and searching for purpose ($b = 0.18$, $SE = 0.03$, $p < .001$, $CI = [0.13, 0.23]$). Public university students reported lower intrinsic motivation than private university students ($b = -0.32$, $SE = 0.14$, $p = .026$, $CI = [-0.59, -0.04]$).

Helping identity. Public university students reported lower helping identity than private university students ($b = -0.29$, $SE = 0.12$, $p = .025$, $CI = [-0.54, -0.04]$). Past experience with service-learning was related to having a higher helping identity ($b = 0.21$, $SE = 0.09$, $p < .001$, $CI = [0.04, 0.38]$), as was sense of purpose ($b =$

0.28 , $SE = 0.04$, $p < .001$, $CI = [0.21, 0.35]$) and searching for a purpose ($b = 0.18$, $SE = 0.03$, $p < .001$, $CI = [0.13, 0.24]$).

Indirect Effects

See figures 1a and 1b for diagrams of mediation model results. Mediation analyses were conducted to test the prediction that intrinsic motivation and helping identity mediate the relationship of past service-learning experiences, sense of purpose, and searching for purpose on expectations for positive emotions during service work but does not similarly mediate the relationship on expected negative emotions. University type, course type, course requirement, past volunteer experience, and extrinsic motivation were included in the models as controls. The Monte Carlo Method for Assessing Mediation

TABLE 3. Direct Effects Model Estimates

	Expected Positive Emotion			Expected Negative Emotion		
	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>
Intercept	0.81	0.19	< .001	2.64	0.18	< .001
Controls						
University	0.03	0.07	.646	-0.23	0.07	0.002
Course Type	-0.03	0.06	.629	-0.05	0.06	0.397
Course Requirement	0.11	0.05	.039	-0.04	0.05	0.423
Past Volunteer Work	0.07	0.05	.190	-0.03	0.05	0.482
Extrinsic Motivation	-0.05	0.01	< .001	0.02	0.01	0.163
Predictors						
Past Service-Learning Experience	-0.01	0.05	.893	-0.02	0.05	0.643
Sense of Purpose	0.03	0.02	.111	-0.07	0.02	< .001
Searching for Purpose	0.02	0.02	.270	-0.003	0.02	0.853
Intrinsic Motivation	0.41	0.02	< .001	-0.07	0.02	0.001
Helping Identity	0.10	0.02	< .001	0.02	0.02	0.371

(MCMAM), a parametric bootstrap procedure, was used to test the indirect effects (Selig & Preacher, 2008).

Positive emotions. Intrinsic motivation fully mediates, and helping identity partially mediates, the effect of prior service-learning on positive emotions. Intrinsic motivation partially mediated both sense of purpose and searching for purpose on positive emotion, as did helping identity to a lesser degree. In sum, these tests provide evidence that the relationships between past service-learning experience, purpose, and expectations for positive emotions are explained by an increase in intrinsic motivation and a helping identity.

When controlling for intrinsic motivation and helping identity, there was no longer a statistically significant effect of past service-learning on expectation for positive emotions in upcoming service-learning ($b = 0.006$, $SE = 0.05$, $p = .893$, $CI = [-0.10, 0.09]$), providing evidence of complete mediation. Using MCMAM, the indirect effect of past service-learning on expected positive emotions through intrinsic motivation was found to be statistically significant ($indirect = 0.17$, $CI = [0.10, 0.23]$, $\%mediated = 100$), as well as the indirect effect through helping identity ($indirect = 0.02$, $CI = [0.004, 0.04]$, $\%mediated = 14$).

The effects of sense of purpose and searching for purpose on expected positive emotions were no longer statistically significant when controlling for intrinsic motivation and helping identity (respectively, $b = 0.03$, $SE = 0.02$, $p = .111$, $CI = [-0.01, 0.07]$, and $b = 0.02$, $SE = 0.02$, $p = .270$, $CI = [-0.01, 0.05]$). The indirect effect of sense of purpose on expected positive emotions through intrinsic motivation was statistically significant using the MCMAM ($indirect = 0.10$, $CI = [0.07, 0.13]$, $\%mediated = 64$) as was the indirect effect of searching for purpose through

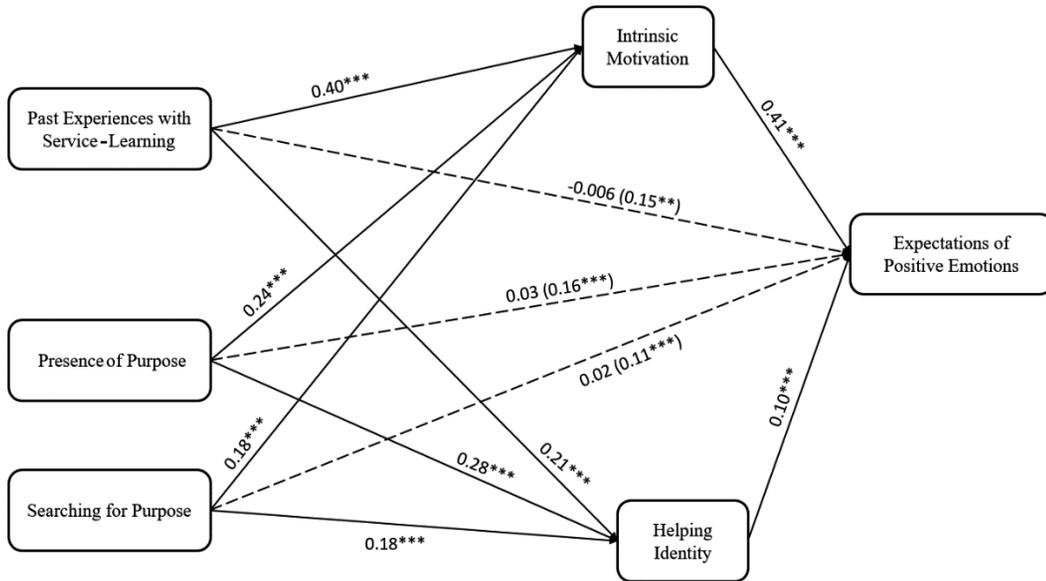
intrinsic motivation ($indirect = 0.08$, $CI = [0.05, 0.10]$, $\%mediated = 67$). The indirect effect of sense of purpose through helping identity was also significant ($indirect = 0.03$, $CI = [0.02, 0.04]$, $\%mediated = 18$) as was the indirect effect of searching through helping identity ($indirect = 0.02$, $CI = [0.01, 0.03]$, $\%mediated = 16$).

Negative emotions. Only sense of purpose had a statistically significant negative total effect on expectations for negative emotions, and intrinsic motivation was the only mediator with a significant effect. Thus, only a test of the indirect effects of sense of purpose on negative emotions through intrinsic motivation was performed. Intrinsic motivation partially mediated the relationship between sense of purpose and expectation of negative emotions such that sense of purpose was related to higher intrinsic motivation, which was related to lower chance of expecting negative emotions in one's service work.

Specifically, in the model testing direct effects (see the last column of table 3) intrinsic motivation is related to significantly reduced negative emotions ($b = -0.07$, $SE = 0.02$, $p = .001$, $CI = [-0.12, -0.03]$), but helping identity had no significant effects ($b = 0.02$, $SE = 0.02$, $p = .371$, $CI = [-0.02, 0.06]$).

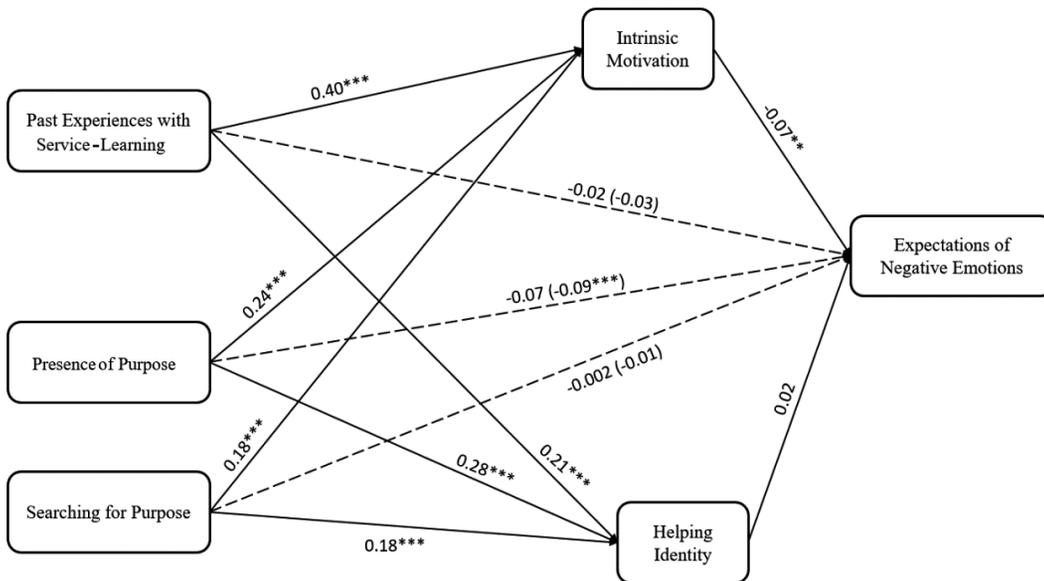
When controlling for intrinsic motivation and helping identity, sense of purpose retained a statistically significant direct effect on negative emotions. Thus, a sense of purpose was related to lower expectations of negative emotions above the effects of intrinsic motivation and helping identity. Although there was a direct effect of sense of purpose, there was a significant indirect, negative effect of sense of purpose through intrinsic motivation with lower negative emotions ($indirect = -0.02$, $CI = [-0.03, -0.01]$, $\%mediated = 21$).

FIGURE 1A. This figure depicts the mediation model tested for expectations of positive emotions



Total effects in parentheses: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

FIGURE 1B. This figure depicts the mediation model tested for expectations of negative emotions



Total effects in parentheses: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Discussion

This multilevel analysis of survey data from students at the start of service-learning courses in two US universities suggests that considering students' life purpose before engaging in community service may help teachers better understand the emotional and motivational frames that students bring into their service work.

Our first and second hypotheses that sense of purpose and searching for purpose would be positively related to expected positive emotions toward service was mostly supported. Sense of purpose showed a moderate rather than a strong correlation. Searching for purpose showed an almost-as-high correlation with expected positive emotions as sense of purpose showed, which supports prior researchers' assertions that service-learning may provide a structured environment for exploring possible ways for students to positively contribute (e.g., Malin *et al.*, 2014).

In addition, sense of purpose buffered against expected negative emotions similarly to how past studies found sense of purpose buffers against other negative outcomes (e.g., Malin *et al.*, 2017; Miller, 1997). This buffering seemed to come from sense of purpose supporting intrinsic motivation, which then protected students from considering negative emotions (Burrow & Hill, 2011). Yet, despite the impact of these more proximal influences on expected emotions toward service work, sense of purpose, as a long-term meaningful aim, also *directly* related to lower expectations for negative emotions.

Our third hypothesis was also supported: life purpose's effect on anticipated emotions toward service was partially mediated by the more proximal variables of having a helping identity and intrinsic motivation to serve. Intrinsic motivation was the stronger mediator, but helping identity also reduced the influence of purpose. Furthermore, the effect of prior service experience was fully mediated by intrinsic motivation, suggesting that experience contributes to

enjoyment and recognition that the work is important, which then can influence anticipation of enjoying similar work in the future, corroborating past research (e.g., Soria & Thomas-Card, 2014; Stukas *et al.*, 1999). Identifying as a helping person was much weaker as a mediator for both sense of purpose and searching for purpose on expected positive emotions.

There were also unhypothesized findings that nevertheless related to past research. University context mattered to extrinsic motivation, intrinsic motivation, and expected negative emotions, in alignment with past findings (Rockenbach *et al.*, 2014). But this finding likely resulted from the experiential learning courses that were recruited at the public but not the private university. Prior service experience related to helping identity and intrinsic motivation to serve but did not correlate with purpose, which perhaps supports the idea that prior experience is carried forward through habit rather than purposeful intention (Wood *et al.*, 2002). These unhypothesized findings require further investigation.

Limitations and further research. Despite this study linking purpose and service through emotional experience, we note some limitations. Other mediators should be considered, such as prosocial orientation (Hill *et al.*, 2010). A study with less variability in types of service work might test possible moderators of purpose's effect on anticipated emotions during service, such as student's level of commitment to their purpose, self-efficacy to serve, and alignment of the purpose's specific aim with the specific tasks of the service work.

Although mediation analyses can suggest how one predictor's influence might be absorbed by another more proximal variable to the outcome variable, this study's correlational design cannot address actual causality. Longitudinal research that perhaps incorporates daily diaries of purpose salience, emotions, and motivations related to serving others may clarify the relationships introduced in this study.

Acknowledgments

This chapter was made possible in part through the support of a grant from the John Templeton Foundation, USA. The opinions expressed in this

publication are those of the authors and do not necessarily reflect the views of the John Templeton Foundation. Cori Palermo managed all data collection surveys, plus cleaned and maintained data sets. Jenni Mariano collected some data.

References

- Barber, C. B., Mueller, C. T. & Ogata, S. (2013). Volunteerism as purpose. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*. doi: 10.1080/01443410.2013.772775
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D., DeWall, C. N. & Zhang, L. (2007). How emotion shapes behavior. *Personality and Social Psychology Review*, 11(2), 167-203. doi: 10.1177/1088868307301033
- Blattner, M. C. C., Liang, B., Lund, T. & Spencer, R. (2013). Searching for a sense of purpose. *Journal of Adolescence*, 36, 839-848. doi: 10.1016/adolescence.2013.06.008
- Bowman, N. A., Brandenberger, J. W., Lapsley, D. K., Hill, P. L. & Quaranto, J. C. (2010). Serving in college, flourishing in adulthood: Does community engagement during the college years predict adult well-being? *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 2, 14-34. doi: 10.1111/j.1758-0854.2009.01020.x
- Bronk, K. C. (2011). The role of purpose in life in healthy identity formation: A grounded model. *New Directions for Youth Development*, 132, 31-44. doi: 10.1002/yd.426
- Bronk, K. C. (2012). A grounded theory of the development of noble youth purpose. *Journal of Adolescent Research*, 27, 78-109. doi: 10.1177/0743558411412958
- Bronk, K. C., Hill, P., Lapsley, D., Talib, T. & Finch, W. H. (2009). Purpose, hope, and life satisfaction in three age groups. *Journal of Positive Psychology*, 4, 500-510. doi: 10.1080/17439760903271439
- Burrow, A. L. & Hill, P. L. (2011). Purpose as a form of identity capital for positive youth adjustment. *Developmental Psychology*, 47(4), 1196-1206. doi: 10.1037/a0023818
- Clary, E. G., Snyder, M., Ridge, R. D., Copeland, J., Stukas, A. A., Haugen, J. & Miene, P. (1998). Understanding and assessing the motivations of volunteers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1516-1530. doi: 10.1037/0022-3514.74.6.1516
- Cruce, T. M. & Moore, J. V. (2012). Community service during the first year of college: What is the role of past behavior? *Journal of College Student Development*, 53(1), 399-417. doi: 10.1353/csd.2012.0038
- Damon, W. (2008). *The path to purpose*. New York, NY: Free Press.
- Darby, A., Perry, S. & Dinnie, M. (2015). Students' emotional experiences in direct versus indirect academic service-learning courses. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 3(1).
- Dobrow Riza, S. & Heller, D. (2015). Follow your heart or your head? A longitudinal study of the facilitating role of calling and ability in the pursuit of a challenging career. *Journal of Applied Psychology*, 100(3), 695-712. doi: 10.1037/a0038011
- Eyler, J., Giles, D., Stenson, C. & Gray, C. (2001). *At a glance: What we know about the effects of service-learning on college students, faculty, institutions and communities, 1993-2000*. Nashville, TN: Vanderbilt University.
- Folgueiras, P. & Palou, B. (2018). An exploratory study of aspirations for change and their effect on purpose among Catalan university students. *Journal of Moral Education*, 47(2), 186-200. doi: 10.1080/03057240.2018.1433643
- Fredrickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E. & Larkin, G. R. (2003). What good are positive emotions in crisis? *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 365-376. doi: 10.1037/0022-3514.84.2.365

- Han, H. (2015). Purpose as a moral virtue for flourishing. *Journal of Moral Education*, 44(3), 291-309. doi: 10.1080/03057240.2015.1040383
- Harre, N. (2007). Community service or activism as an identity project for youth. *Journal of Community Psychology*, 35(6), 711-724. doi: 10.1002/jcop.20174
- Hart, D., Donnelly, T. M., Youniss, J. & Atkins, R. (2007). High school community service as a predictor of adult voting and volunteering. *American Educational Research Journal*, 44(1), 197-219. doi: 10.3102/0002831206298173
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis* (2nd ed.). New York, NY: Guilford.
- Hill, P. L., Burrow, A. L., Brandenberger, J. W., Lapsley, D. K. & Quaranto, J. C. (2010). Collegiate purpose orientations and well-being in adulthood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31, 173-179. doi: 10.1016/j.appdev.2009.12.001
- Kasser, T. & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 280-287. doi: 10.1177/0146167296223006
- Kiang, L. (2011). Deriving daily purpose through daily events and role fulfillment among Asian American youth. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 185-198. doi: 10.1111/j.1532-7795.2011.00767.x
- Kiang, L. & Fuligni, A. (2010). Meaning in life as a mediator of ethnic identity and adjustment among adolescents from Latin, Asian, and European American backgrounds. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 1253-1264. doi: 10.1007/s10964-009-9475-z
- King, L. A., Hicks, J. A., Krull, J. L. & Del Gaiso, A. K. (2006). Positive affect and the experience of meaning in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(1), 179-196. doi: 10.1037/0022-3514.90.1.179
- Malin, H., Reilly, T. S., Quinn, B. & Moran, S. (2014). Adolescent purpose development: Exploring empathy, discovering roles, shifting priorities, and creating pathways. *Journal of Research on Adolescence*, 24(1), 186-199. doi: 10.1111/jora.1205
- Malin, H., Ballard, P. J. & Damon, W. (2015). Civic purpose. *Human Development*, 58, 103-130. doi: 10.1159/000381655
- Malin, H., Han, H. & Liauw, I. (2017). Civic purpose in late adolescence. *Developmental Psychology*, 53(7), 1384-1397. doi: 10.1037/dev0000322
- McKnight, P. E. & Kashdan, T. B. (2009). Purpose in life as a system that creates and sustains health and well-being. *Review of General Psychology*, 13, 242-251. doi: 10.1037/a0017152
- Miller, J. (1997). The impact of service-learning experiences on students' sense of power. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 4, 16-21.
- Moran, S. (2010). Changing the world: Tolerance and creativity aspirations among American youth. *High Ability Studies*, 21(2), 117-132. doi: 10.1080/13598139.2010.525342
- Moran, S. (2016). What do teachers think about youth purpose? *The Journal of Education for Teaching*, 42(5), 582-601. doi: 10.1080/02607476.2016.1226556
- Moran, S. (2017). Youth purpose worldwide. *Journal of Moral Education*, 46(3), 231-244. doi: 10.1080/03057240.2017.1355297
- Moran, S. (2018). Purpose-in-action education. *Journal of Moral Education*, 47(2), 145-158. doi: 10.1080/03057240.2018.1444001
- Moran, S. (2019). Youth life purpose: Evaluating service-learning via development of lifelong "radar" for community contribution. In P. Aramburuzabala, L. McIlrath & H. Opazo (eds.), *Embedding service-learning in European higher education*. Abington, UK: Taylor & Francis.
- Moran, S., Bundick, M. J., Malin, H. & Reilly, T. S. (2013). How supportive of their specific purposes do youth believe their family and friends are? *Journal of Adolescent Research*, 28(3), 348-377. doi: 10.1177/0743558412457816

- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998-2012). *Mplus User's Guide* (7th ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Opazo, H., Aramburuzabala, P. & Ramírez, C. (2018). Emotions related to Spanish student-teachers' changes in life purposes following service-learning participation. *Journal of Moral Education*, 47(2), 217-230. doi: 10.1080/03057240.2018.1438992
- Quinn, B. (2013). Other-oriented purpose. *Youth & Society*, 46(6), 779-800. doi: 10.1177/0044118X12452435
- Reinders, H. & Youniss, J. (2006). School-based required community service and civic development in adolescents. *Applied Developmental Science*, 10(1), 2-12. doi: 10.1207/s1532480xads1001_1
- Rockenbach, A. B., Hudson, T. D. & Tuchmayer, J. B. (2014). Fostering meaning, purpose, and enduring commitments to community service in college. *The Journal of Higher Education*, 85(3), 312-338. doi: 10.1080/00221546.2014.11777330
- Rockquemore, K. A. & Schaffer, R. H. (2000). Toward a theory of engagement. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 7, 1425.
- Ryff, C. D. & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are. *Journal of Happiness Studies*, 9, 13-39. doi: 10.1007/s10902-006-9019-0
- Seider, S. (2007). Frame-changing experiences and the freshman year: Catalyzing a commitment to service-work and social action. *Journal of College & Character*, 8, 1-15. doi: 10.2202/1940-1639.1168
- Seider, S. (2008). 'Bad things could happen': How fear impedes the development of social responsibility in privileged adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 23(6), 647-666. doi: 10.1177/0743558408322144
- Selig, J. P. & Preacher, K. J. (2008, June). Monte Carlo method for assessing mediation: An interactive tool for creating confidence intervals for indirect effects [Computer software]. Available from <http://quantpsy.org/>
- Soria, K. M. & Thomas-Card, T. (2014). Relationships between motivations for community service participation and desire to continue service following college. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 20(2), 53-64.
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S. & Kaler, M. (2006). The Meaning in Life Questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53, 80-93. doi: 10.1037/0022-0167.53.1.80
- Steger, M. F., Kashdan, T. B. & Oishi, S. (2008). Being good by doing good. *Journal of Research in Personality*, 42, 22-42. doi: 10.1016/j.jrp.2007.03.004
- Stukas, A. A., Snyder, M. & Clary, E. G. (1999). The effects of "mandatory volunteerism" on intentions to volunteer. *Psychological Science*, 10(1), 59-64. doi: 10.1111/1467-9280.00107
- Thoits, P. A. (2012). Role-identity salience, purpose and meaning in life, and well-being among volunteers. *Social Psychology Quarterly*, 75, 360-384. doi: 10.1177/0190272512459662
- Vogelgesang, L. J. & Astin, A. W. (2005). *Post-college civic engagement among graduates*. Los Angeles, CA: Higher Education Research Institute, University of California, Los Angeles.
- Watson, D., Clark, L. A. & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(5), 1063-1070. doi: 10.1037/0022-3514.54.6.1063
- Whitley, M. A. (2014). A draft conceptual framework of relevant theories to inform future rigorous research on student service-learning outcomes. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 20(2), 19-40.
- Wood, W., Quinn, J. M. & Kashy, D. A. (2002). Habits in everyday life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(6), 1281-1297. doi: 10.1037/0022-3514.83.6.1281

Resumen

¿Cómo se relaciona el sentido de los propósitos de la vida de los estudiantes universitarios de EE. UU. con sus expectativas emocionales de ser voluntario en la comunidad como parte de un curso de aprendizaje-servicio?

INTRODUCCIÓN. Pocos estudios consideran cómo el propósito de la vida predice las emociones relacionadas con el aprendizaje-servicio universitario, aunque el propósito, una "brújula" para encontrar oportunidades para realizar contribuciones prosociales significativas, debe motivar a los estudiantes a prestar servicio. **MÉTODO.** La ecuación estructural multinivel modela los efectos directos e indirectos de las respuestas de la encuesta con respecto a la experiencia pasada de servicio de los estudiantes, el sentido y la búsqueda del propósito en sus expectativas emocionales de aprendizaje-servicio antes de comenzar. **RESULTADOS.** Controlando la edad, el género, la motivación extrínseca y las características de las universidades y de los cursos, la experiencia pasada de servicio de los estudiantes y dos variables de propósito se relacionaron de manera positiva con las emociones positivas esperadas hacia el trabajo de servicio, mediadas a través de la identidad de ayuda de los estudiantes y la motivación intrínseca para servir. Solo el sentido de propósito se asoció con una mayor motivación intrínseca, que se asoció con una menor cantidad de emociones negativas esperadas. **DISCUSIÓN.** Tener en cuenta el propósito de la vida de los estudiantes puede estimular la motivación intrínseca y los esquemas de ser una persona que ayuda, lo que podría contribuir a crear emociones positivas hacia el servicio comunitario incluso antes de que comience el trabajo de servicio.

Palabras clave: *Propósito de vida de los adolescentes, Aprendizaje-servicio, Educación postsecundaria, Comportamiento prosocial.*

Résumé

Quel rapport chez les étudiants américains entre leur sens de la vie et leurs attentes émotionnelles en tant que bénévoles pour la communauté dans le cadre d'un cours d'apprentissage par le service?

INTRODUCTION. Peu d'études examinent comment l'objectif de la vie prédit les émotions liées au service communautaire dans les cours des collèges, même si un objectif de la vie, une "boussole" permettant de trouver des occasions de faire des contributions prosociales significatives, devrait motiver les étudiants à s'engager dans des activités de service. **MÉTHODE.** La modélisation multiniveau par équation structurelle a permis d'estimer les effets directs et indirects des réponses à l'enquête sur l'expérience passée des étudiants en service, leur sens de la vie et leur quête d'un but dans la vie et leurs attentes émotionnelles d'apprentissage par le service avant d'en avoir eu l'expérience. **RÉSULTATS.** Tout en tenant compte de l'âge, du sexe, de la motivation extrinsèque et des caractéristiques des universités et des cours, le résultat est que l'expérience de service passée des étudiants et deux variables qui mesurent le but de la vie ont une relation positive avec les émotions positives que les étudiants s'attendent à ressentir pendant l'activité de service. Le sentiment de motivation apparaît comme associé à une motivation intrinsèque plus élevée, et une motivation intrinsèque plus élevée apparaît comme associée à des émotions négatives moins attendues. **DISCUSSION.** Considérer le but de la vie des étudiants pourrait stimuler la motivation

intrinsèque et l'identification en tant que personne qui aide les autres, ce qui pourrait aider à créer des sentiments positifs sur le service communautaire avant même que le travail de service ne commence.

Mots-clés: *But de la vie chez les adolescents, Apprentissage par le service, Etudes postsecondaires, Comportement prosocial.*

Author profiles

Seana Moran (corresponding author)

Research Associate Professor in Developmental Psychology at Clark University. Ed.D., Harvard Graduate School of Education. Principal Investigator of \$1.45 million grant and multinational collaboration to study how youth purpose development and service-learning experiences influence each other. Editor of two special issues of *Journal of Moral Education* on youth purpose around the world and on purpose-in-action education. Co-editor of special journal issue and book on teaching for purpose around the world.

E-mail: seanamorancarku@gmail.com

Correspondence address: Clark University, 950 Main Street, Worcester, MA, 01602 USA.

Randi Garcia

Assistant Professor of Psychology and of Statistical & Data Sciences, Smith College, Northampton, MA, USA. Ph.D, University of Connecticut. Statistician for Dr. Moran's grant. Intergroup Relationships Lab studying gender-typed behavior, sexual objectification, racial attitudes and actor-partner interdependence models of group composition and member characteristics.

E-mail: rgarcia@smith.edu

APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: DESARROLLO DE LA INCLUSIÓN EN EL ÁREA DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN CORPORAL

Service-learning in teacher education: inclusion development in the Didactics of Corporal Expression Area

ÒSCAR CHIVA-BARTOLL⁽¹⁾, CELINA SALVADOR-GARCÍA⁽¹⁾, CARLOS CAPELLA-PERIS^(2,1)
Y MARÍA MARAVÉ-VIVAS⁽¹⁾

⁽¹⁾ *Universitat Jaume I (Castellón de la Plana, España)*

⁽²⁾ *National Institute of Nursing Research (Bethesda, Maryland, USA)*

DOI: 10.13042/Bordon.2019.67773

Fecha de recepción: 01/10/2018 • Fecha de aceptación: 03/04/2019

Autora de contacto / Corresponding author: Celina Salvador-García. E-mail: salvadoc@uji.es

INTRODUCCIÓN. La universidad actual debería contribuir a consolidar, en la práctica, competencias personales y sociales vinculadas al conocimiento de los derechos, deberes y libertades propios de las sociedades democráticas. Recientes estudios sostienen que el aprendizaje-servicio representa una vía efectiva para materializar este requerimiento. La presente investigación analiza los efectos de un programa de aprendizaje-servicio aplicado en el Área de Didáctica de la Expresión Corporal, del Grado de Maestro y Maestra de Educación Primaria. **MÉTODO.** 141 estudiantes (79 mujeres y 62 varones) completaron una de las dos ediciones de aprendizaje-servicio realizadas durante los cursos 2016-2017 y 2017-2018, centradas en facilitar la inclusión de colectivos infantiles en riesgo de exclusión a través del desarrollo motor y social. La estructura del programa siguió las fases del aprendizaje experiencial promulgado por Kolb (1984), haciendo especial hincapié en los procesos de reflexión. Se analizaron los diarios reflexivos escritos por el alumnado en base al modelo conceptual de Butin (2005), llevándose a cabo una fase inicial de codificación abierta y una segunda de codificación axial, asistidas con el programa informático NVivo (10). **RESULTADOS.** Dando respuesta a las preguntas de investigación, los resultados satisfacen todas las categorías del modelo: *técnica, cultural, política y posestructural*. **DISCUSIÓN.** El estudio refleja que cuando los maestros y maestras en formación afrontan en primera persona concepciones sociales o culturales diferentes a las que están acostumbrados a vivir, se esfuerzan por comprenderlas y reexaminar sus propios valores y creencias, concluyendo que existe un impacto positivo del aprendizaje-servicio sobre su formación.

Palabras clave: *Metodología, Educación física, Educación superior, Aprendizaje activo, Formación de docentes.*

Introducción

Pronto se cumplirá una década desde que Martha Nussbaum (2010) hiciera referencia a una “crisis silenciosa” en la educación, consistente en la progresiva desaparición de contenidos cívicos y humanísticos de los planes de estudios: “Si la tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con capacidad de pensar por sí mismos” (Nussbaum, 2010: 20).

Es por ello que a la universidad de hoy no solo debe exigírsele un discurso que defienda el aprendizaje de las competencias personales y sociales vinculadas al conocimiento de los derechos, deberes y libertades propios de las sociedades democráticas, sino que debería convertirse en un banco de pruebas desde el que consolidar, también en la práctica, el ejercicio de estos ideales (Pallarès-Piquer, Chiva-Bartoll, López-Martín y Cabero-Fayos, 2018). En esta línea, el Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto una oportunidad de innovación para las universidades españolas. Esta renovación, centrada en el impulso de las metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, encuentra en el aprendizaje-servicio (ApS) una filosofía educativa capaz de contribuir a las exigencias formativas actuales (Zayas, Gozávez y Gracia, 2019). A las puertas del nuevo milenio, Eyler y Giles (1999) ya apuntaban que el ApS era una opción válida para satisfacer estos planteamientos. Sin embargo, en nuestro contexto no ha sido hasta bien entrado el siglo XXI cuando el ApS ha empezado a extenderse entre los distintos campus universitarios (Opazo, Aramburuzabala y Cerrillo, 2016; Opazo, Aramburuzabala y Ramírez, 2018).

En la actualidad existen multitud de definiciones y conceptualizaciones sobre el ApS. Una de las más aceptadas y extendidas sigue siendo la de Bringle y Hatcher:

El aprendizaje-servicio es una experiencia educativa curricular en la que los estudiantes:

a) participan en un servicio organizado que cumple con unas necesidades identificadas por la comunidad y b) reflexionan sobre el servicio, de tal manera que se promueve un conocimiento más amplio de la materia y un mayor sentido de responsabilidad cívica (1995: 112).

Para ahondar en esta delimitación, cabe decir que el modelo de aprendizaje experiencial promulgado por Kolb (1984), apoyado en la *experiencia concreta*, la *observación reflexiva*, la *conceptualización abstracta* y la *experimentación activa*, supone un pilar de referencia para el ApS (Jacoby, 2015). Asimismo, el ApS contribuye al desarrollo del razonamiento crítico, que en la actualidad representa un elemento esencial para la mayoría de las carreras profesionales (Celio, Durlack y Dymnicki, 2011). No obstante, para optimizar esta capacidad, es necesario diseñar proyectos de ApS en los que la reflexión tenga un papel fundamental (Bringle y Hatcher, 1995; Eyler y Giles, 1999).

El ámbito de análisis sobre el que se centra este estudio es la inclusión educativa en la formación inicial docente, contribuyendo así a superar los retos que asumen hoy los centros escolares (Lleixà y Nieva, 2018). En este escenario, los contextos multiculturales representan uno de los espacios de aplicación del ApS más empleados (Peralta, O'Connor, Cotton y Bennie, 2016), poniendo el foco de atención en incrementar la comprensión del futuro profesorado en referencia a la cultura, la diversidad y la justicia social a través de su interacción con niños y niñas de diversas características. A la vez, se favorece que reflexionen sobre su papel como seres (inter)culturales (Chang, Anagnostopoulos y Omae, 2011; Palpacuer-Lee y Curtis, 2017).

Múltiples investigaciones han determinado que el ApS se establece como una metodología óptima que permite desarrollar competencias relativas a la inclusión (Carrington, Mercer, Iyer y Selva, 2015; Carrington y Saggars, 2008; Lleixà y Nieva, 2018; O'Meara, Huber y Sanmiguel,

2018), la diversidad (Cámara, Díaz y Ortega, 2017; Mergler, Carrington, Kimber, Bland y Boman, 2017) o la multiculturalidad (Chang *et al.*, 2011; Peralta *et al.*, 2016). De este modo, el ApS genera oportunidades para que el alumnado se enfrente a sus propias creencias y prejuicios (Peralta *et al.*, 2016).

Sin embargo, el mero contacto entre los agentes partícipes del ApS no garantiza que se produzca una comprensión consciente sobre la condición de vulnerabilidad social de los receptores del servicio (Palpacuer-Lee y Curtis, 2017), e incluso la ausencia de reflexión al respecto podría reforzar los estereotipos y prejuicios previos del alumnado (Chang *et al.*, 2011). Por lo que, a todas luces, es necesario incorporar elementos que fomenten la reflexión en los programas aplicados.

Muchas investigaciones sobre ApS se centran en miradas técnicas carentes de análisis críticos que reflexionen y ayuden a comprender las raíces de las necesidades afrontadas (Chiva-Bartoll, Capella-Peris y Pallarès-Piquer, 2018; Deeley, 2016; MacPhail y Sohun, 2018). Por tanto, es necesario proponer modelos de ApS que garanticen su naturaleza educativa eminentemente transformadora (Chiva-Bartoll y Gil-Gómez, 2018; García, Aramburuzabala y Cerrillo, 2016; Iyer, Carrington, Mercer y Selva, 2016; Opazo *et al.*, 2016). En esta línea, el presente artículo sigue el camino abierto por Seban (2013), Gil-Gómez, Chiva-Bartoll y Martí-Puig (2015) y Sagers y Carrington (2008), centrado en el análisis del impacto del ApS en la formación inicial docente a través del modelo conceptual de Butin (2005).

Dicho modelo defiende que el ApS promueve cuatro perspectivas o dimensiones de aprendizaje: 1) la dimensión técnica, que alude a aprendizajes de corte puramente instrumental; 2) la dimensión cultural, referida a aprendizajes relacionados con la comprensión de la diversidad del colectivo al que se presta el servicio; 3) la dimensión política, relacionada con el

entendimiento y la comprensión de la sociedad según la distribución de poderes (siempre desde un punto de vista crítico), y 4) la dimensión posestructural, edificada en base a la reconstrucción de la identidad del alumnado a partir de las reflexiones y las experiencias de aprendizaje que le llevan a desarrollar nuevos valores y actitudes vitales.

De acuerdo con este modelo presentamos un estudio de caso único que aspira a responder a las siguientes preguntas de investigación: ¿qué impacto genera, según el alumnado, el desarrollo de un programa de ApS con respecto a su formación docente? ¿Cuál ha sido el impacto del programa sobre los valores propios de una educación inclusiva? (dimensión técnica) ¿En qué aprendizajes relacionados con la comprensión de la diversidad en el colectivo receptor del servicio incide el programa? (dimensión cultural) ¿Cómo influye la experiencia del ApS sobre la percepción respecto a la distribución social de poderes? (dimensión política) ¿Ha influido la participación en el ApS sobre las escalas de valores, actitudes personales y/o proyectos de vida del alumnado? (dimensión posestructural).

Método

Participantes y desarrollo

En este estudio de caso se analizaron las experiencias de 141 estudiantes (79 mujeres y 62 varones) del Grado de Maestro/a en Educación Primaria de la Universitat Jaume I. Todos los participantes firmaron un consentimiento informado antes de completar una de las dos ediciones de ApS realizadas durante los cursos 2016-2017 y 2017-2018 en la asignatura Fundamentos de la Acción Motriz. La edad media fue de 23,8 años y, hasta ese momento, ninguno había tenido experiencias previas de ApS.

El programa se edificó conforme a dos pilares: 1) resultados de aprendizaje de la asignatura y

2) servicio basado en la inclusión social y educativa. En cuanto al contexto curricular, siguiendo la guía docente (<https://ujiapps.uji.es/sia/rest/publicacion/2019/estudio/218/asignatura/MP1033>), los resultados de aprendizaje de referencia fueron:

- Reflexionar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y sus implicaciones sociales y personales.
- Responder a la diversidad en las prácticas de educación física.
- Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde la educación física.
- Conocer, diferenciar y aplicar diferentes métodos y estilos de enseñanza de acuerdo con el nivel del alumnado, las características del contenido y la propia idiosincrasia del profesorado.

Por otra parte, con la intención de fomentar la comprensión de la inclusión desde el ámbito de la educación física (Wilhelmsen, Sørensen y Seippel, 2019), el servicio pretendía fomentar la inclusión a través del desarrollo motor y social de dos conjuntos de colectivos infantiles en riesgo de exclusión. Por un lado, el estudiantado universitario podía prestar el servicio desarrollando actividades extraescolares deportivas en las instalaciones de un colegio público cuyo índice de inmigración era muy elevado (63% del alumnado, situándose en la mayoría de los casos como población en claro riesgo de exclusión social). Por otro lado, la segunda opción de servicio se dirigía a niños y niñas con diversidad funcional provenientes de las asociaciones TEA-CAST (dedicada al trabajo con colectivos infantiles con trastornos del espectro autista) y Asociación Asperger Castellón.

En esta provincia, estos colectivos infantiles no cuentan con una oferta de actividades físico-deportivas extraescolares ajustadas a sus necesidades. En este caso, cada niño o niña receptor del servicio pudo invitar a hermanos o amistades, a fin de compartir las sesiones prácticas y generar auténticos escenarios inclusivos. Fue el

alumnado universitario quien decidió con qué población iba a trabajar, aunque en ambos casos mantuvieron 20 horas de contacto directo con los receptores, participando todos por igual en las distintas fases del programa.

Fases del programa

Cronológicamente, las etapas del ApS aplicado se inspiraron en el esquema de Puig, Battle, Bosch y Palos (2007): *preparación, planificación, ejecución y evaluación*. Estas etapas, con sus posibles variantes, gozan de enorme aceptación en el contexto español (véanse las publicaciones de la Red Española de ApS y las recomendaciones de Zerbikas). Por otra parte, a fin de optimizar la eficacia y significatividad del proceso de aprendizaje, la intervención siguió las fases de aprendizaje de Kolb (1984):

- *Experiencia concreta*. Centrada en establecer un primer contacto entre los futuros docentes y la realidad diversa con la cual iban a trabajar. Los grupos que iban a trabajar en la escuela con altas tasas de inmigración acudieron a dicho centro para conocer su realidad, mientras que el alumnado que iba a trabajar con los niños y niñas con TEA conoció distintas entidades sociales centradas en este colectivo.
- *Reflexión y crítica*. Tras conocer la realidad en la que había que actuar, el alumnado debía reflexionar para proponer un plan de acción que, desde el currículum de la asignatura, respondiera a las necesidades de los niños y niñas con los que iban a trabajar. La reflexión se extendería a lo largo del programa mediante dos sistemas: 1) reflexión grupal guiada por el profesorado y 2) redacción individual de un diario de reflexión personal.
- *Conceptualización abstracta*. Una vez definidas las necesidades a afrontar, el

proyecto exigía profundizar teóricamente sobre los contenidos de la asignatura, conjugando los objetivos de aprendizaje con los de servicio. Esta fase permitió diseñar un programa concreto de intervención basado en sesiones de juegos motrices inclusivos.

- *Experimentación activa.* Durante la aplicación del programa se proponían nuevas mejoras y variantes. Cada nueva sesión se vivía como un laboratorio de experiencias en el que se aplicaban y se reflejaban los aprendizajes y vivencias de las sesiones previas.

Estrategias de recogida de datos

La reflexión es una práctica de investigación ampliamente utilizada en la formación docente (Baldwin, Buchanan y Rudisill, 2007). De entre las técnicas posibles, una de las más concurridas en ApS son los diarios reflexivos (Nolan, 2008). Además, advertidos por el propio Butin (2003) sobre la necesidad de profundizar en la reflexión para alcanzar niveles suficientes de razonamiento, especialmente sobre las perspectivas política y posestructural estructural de su modelo, el presente estudio se inspira en el diario de Carrington y Selva (2010). La estructura del diario se componía de las siguientes partes y preguntas.

Antes del programa:

Piensa sobre cómo fueron tus experiencias en primaria y en secundaria en relación a: compañeros y compañeras con diversidad funcional, diferencias familiares, culturales, económicas, de rendimiento académico, etc. ¿Viviste de cerca casos de exclusión? ¿Qué opinión te merece el concepto de inclusión?

Durante el programa:

¿Qué interacciones con otras personas estás viviendo durante el proyecto? ¿Con quién

interactúas y cómo? ¿En qué sentido se están cumpliendo, o no, tus expectativas sobre los niños y niñas? ¿Has reflexionado sobre la situación que viven estos niños y niñas? ¿Qué piensas de su situación? ¿Qué iniciativas a nivel político, social o educativo crees que podrían mejorar su situación?

Esboza experiencias vividas durante el programa que de algún modo puedan guiar o mejorar tu comportamiento como docente.

Después del programa:

¿Cómo crees que afectará esta experiencia a tu vida personal, valores, actitudes, etc.? ¿Crees que esta experiencia te ha hecho una persona diferente? ¿En qué sentido?

Análisis

Se llevó a cabo una fase inicial de codificación abierta y una segunda de codificación axial, asistidas con el programa informático NVivo (10). En la primera fase se identificó la información relativa a todo tipo de impresiones de los participantes, implicando que los investigadores analizaran las unidades de significado emergentes y que las contrastaran conforme al método de comparación constante, consistente en establecer categorías intuidas inicialmente hasta que estas se hacen más explícitas (Patton, 2002). En la segunda fase, de codificación axial, el análisis se centró en identificar de entre la información codificada previamente aquella relacionada con las preguntas de investigación, moviéndose entre el pensamiento inductivo y el deductivo. Por último, para incrementar la validez del análisis, uno de los investigadores participó como “amigo crítico”, reduciendo los posibles prejuicios iniciales de los investigadores que habían realizado las fases previas. Por otra parte, se realizó un proceso de *member checking* que otorgaba a los participantes la oportunidad de confirmar sus afirmaciones en caso de considerarlo oportuno.

Resultados

Los resultados se presentan en torno a las categorías del modelo conceptual de Butin (2005): *perspectiva técnica, cultural, política y posestructural*. Los diarios de seguimiento fueron anonimizados y a cada uno se le asignó un código, que se muestra entre paréntesis en las distintas citas textuales. A continuación, presentamos los resultados bajo esta estructura dando respuesta a las preguntas de investigación. Se incorporan conjuntamente los grupos que trabajaron con diversidad cultural y funcional, puesto que el objetivo del estudio aborda la comprensión de la diversidad y la inclusión como tronco común.

Perspectiva técnica

La conceptualización de la perspectiva técnica se centra en la efectividad pedagógica en sí, es decir, en la capacidad de la vivencia de ApS para alcanzar los objetivos específicos de aprendizaje (Butin, 2003). En nuestro caso, los estudiantes manifiestan mejoras en los aprendizajes curriculares y los conectan en cómo la experiencia les ha permitido construir una visión más inclusiva de la educación. Por ejemplo, un estudiante que desarrolló su proyecto en el colegio con altas tasas de inmigración indicó que:

Los aprendizajes vinculados a la asignatura me han servido para adaptarme tanto a las necesidades específicas del alumnado como a las circunstancias temporales. Utilizamos herramientas y actividades realizadas en las clases prácticas [...], y los feedback y reflexiones dados al finalizar cada clase práctica me ayudaron a tomar decisiones y proponer variantes de los juegos (36).

Además, el hecho de tener que dirigir sesiones con alumnado tan diverso entre sí les llevó a comprender mejor la necesidad de fomentar la inclusión en las sesiones, satisfaciendo así los resultados de aprendizaje de la asignatura

referidos a: 1) ofrecer respuestas a la diversidad y 2) comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde la educación física.

Este proyecto me ha ayudado a ser consciente de la necesidad de adaptación de las actividades propuestas a los alumnos. Dado que todos tenemos características e intereses diferentes, la adaptación es un proceso clave para la inclusión y el respeto por las diferencias (21).

Por otra parte, el alumnado universitario que trabajó con niños y niñas con TEA comprendió que la diversidad funcional es una cuestión que, en gran medida, radica en la “mirada” de quien observa. A través del ApS los futuros maestros y maestras aprendieron que todos y todas somos diversos, independientemente de las etiquetas que la sociedad nos otorgue:

Conforme he ido conociendo mejor a los niños me he ido dando cuenta de que las características que teníamos en cuenta para adaptar cada actividad eran más de carácter individual que por el hecho de ser niños con TEA o no. Al final no piensas tanto en qué actividades pueden hacer los que tienen diagnóstico y los que no, sino que piensas qué actividad podrá funcionar con Vanesa, Iker [seudónimos], etc. (61).

Todos estos aprendizajes ponen de manifiesto que cuando el conocimiento académico es adquirido a través de vivencias sistemáticamente reflexionadas, el aprendizaje puede ser muy significativo y especialmente aplicable en contextos reales, satisfaciendo resultados de aprendizaje relacionados con el ajuste de diferentes métodos pedagógicos en función de las características del alumnado.

Perspectiva cultural

La perspectiva cultural alude a la capacidad de los estudiantes para conocer, sensibilizarse y

empatizar con la realidad de colectivos vulnerados. Una escuela inclusiva es aquella en la que estudiantado, el profesorado y la comunidad trabajan al unísono con el compromiso de luchar por la equidad y la justicia social, aceptando y comprendiendo la diversidad (Butin, 2003). Desde este planteamiento, reflexionar sobre la perspectiva cultural puede promover el compromiso social del estudiantado. En nuestra aplicación, esta dimensión tiene un vínculo directo con la formación cultural, personal y social a través de la educación física. De entrada, el alumnado universitario participante en ApS refleja que los prejuicios sobre determinados colectivos sociales no tienen por qué coincidir con la realidad.

El estudiantado que trabajó en la escuela con altas tasas de inmigración mostró una clara sorpresa y preocupación por la realidad social que se encontró:

Iba con la idea preconcebida de que, al ser un colegio con una mayoría [del alumnado] procedente de diferentes países [...], puesto que los padres de niños españoles no quieren que sus hijos vayan a un colegio con una tasa de alumnado extranjero tan alta, sería un colegio basado en la tolerancia, el respeto total, la aceptación y la capacidad de beneficiarse de las diferencias. Desgraciadamente no era así. Constantemente observé actitudes y comportamientos xenófobos y machistas (15).

De este modo, participar en el proyecto ApS les permitió percibir de primera mano la situación en la que se encuentran los niños y niñas que van al centro educativo.

Entrar por la puerta no basta, ha sido al hablar con ellos, verles de cerca y entonces comprender que los recursos escasean por todos lados. Sus dientes amarillos, sus ropas de hermanos mayores y primos lejanos, tirados al raso mirando revistas viejas... Pero son niños, y quizás oírles reírse y hablar o cruzarnos con sus miradas amables nos aleje de lo que les

rodea, de la falta evidente de ayudas sociales (13).

Por lo que respecta al alumnado universitario que trabajó con niños y niñas con TEA, coincide en que los prejuicios referentes a dicho colectivo no tienen razón de ser:

Como futura maestra, esta experiencia me ha dado la posibilidad de ampliar el conocimiento sobre un colectivo de niños con necesidades educativas especiales que no conocía. Los primeros días acudía a las sesiones prácticas con mucho miedo porque no sabía qué esperar de los niños con TEA, pero poco a poco fui descubriendo que sus virtudes y defectos pueden ser como los de cualquier otro niño (35).

En su conjunto, estas afirmaciones muestran cómo la experiencia de ApS puede incentivar en los futuros docentes la tolerancia a la diversidad, así como estimular su conciencia moral y ética, alimentando determinadas actitudes relacionadas con el compromiso social para con los colectivos desfavorecidos (Butin, 2003).

Perspectiva política

La perspectiva política en ApS implica tomar conciencia y posicionarse respecto a las desigualdades sociales, intentando empoderar a los grupos o colectivos sociales vulnerados. Como indica el propio Butin (2003), es a través de este enfoque que el profesorado, el alumnado y la comunidad educativa en general deben cuestionar las normas sociales hegemónicas que controlan, definen y limitan el conocimiento y el poder que determinados grupos sociales ostentan sobre otros. En relación con los resultados de aprendizaje de nuestra asignatura, el alumnado reflexionó sobre la diversidad en las prácticas de educación física, así como sobre los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde esta materia.

En referencia al colegio con altas tasas de alumnado inmigrante, el estudiantado universitario considera que “la situación del barrio no ayuda al hecho de que esta escuela pueda luchar contra los inconvenientes, puesto que los ciudadanos prefieren llevar a sus hijos a otros colegios” (53). Sin embargo, muchos estudiantes opinan que son las instancias de mayor entidad aquellas que más podrían influir en la mejora de la situación social y la realidad educativa.

Las autoridades deberían trabajar para modificar la distribución desigual del alumnado inmigrante que hay actualmente en las escuelas de la zona. La situación es muy preocupante, ya que el colegio vecino solo acoge alumnado español y los inmigrantes se localizan en el [nombre del centro en el cual realizaron el ApS]. Haciendo un cambio en las políticas todos los colegios serían más ricos desde un punto de vista cultural, cuestión que mejoraría el aprendizaje significativo de todos los alumnos y la relación entre ellos (22).

Por su parte, de los diarios del estudiantado que trabajó con alumnado con TEA se desprende una alusión al trato desfavorable que recibían las organizaciones que trabajan con este colectivo por parte de la Administración pública.

Me sorprendió bastante cuando en los talleres iniciales nos explicaron que la asociación apenas estaba recibiendo subvenciones y que estaba a punto de desaparecer [...]. En ese momento entendí la importancia de nuestro proyecto, aunque pensé que no era justo que el bienestar de estos niños y niñas dependiese de acciones esporádicas como la nuestra (11).

Además, destacan que:

[...] la sociedad necesita creerse y tomarse más en serio la inclusión educativa, ya que lo hemos estudiado mucho durante la carrera, pero en la realidad no se aplica del todo. Parece que estas situaciones cuando no te afectan directamente no existen. Solo nos acordamos

en momentos puntuales, pero en el fondo es muy poca la gente que se preocupa y participa activamente para alcanzar una sociedad inclusiva (34).

En definitiva, en relación a la perspectiva política el alumnado descubrió la existencia de procesos de asimilación inconsciente que provocan que determinadas injusticias sociales, como la exclusión social de los colectivos con los que trabajaron, se vivan con sorprendente normalidad.

Perspectiva posestructural

La perspectiva posestructural radica en cómo el ApS crea, mantiene y/o rebasa los límites y normas que le dan sentido a nuestra forma de ser y de relacionarnos con el mundo (Butin, 2005). Es decir, afecta a nuestro sistema de valores, a nuestra forma de entendernos a nosotros mismos y, en definitiva, a nuestra identidad. El ApS permite, por tanto, construir, deconstruir y reconstruir nuestra forma de entender la educación (Butin, 2003). En relación a los resultados de aprendizaje de la asignatura, esta categoría se activa a través de la reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y sus implicaciones personales y sociales.

Por lo que respecta al alumnado que desarrolló el ApS en el colegio con altas tasas de inmigración, puede percibirse el efecto generado por el programa sobre su concepción de ellos mismos. Pese a adentrarse en una realidad ciertamente conocida a nivel social, el estudiantado se muestra impotente por la cantidad de prejuicios que esconde la diversidad cultural.

Te sientes mal contigo mismo porque no sabes cómo llegar al fondo del problema y hacer entender que las diferencias existen, tanto de sexo como de raza, pero que eso no importa (43).

De este modo, convivir con niños y niñas de tantas nacionalidades ha generado una nueva visión sobre la identidad docente del alumnado

universitario. Participar en el proyecto ha contribuido a que se sientan, en cierto modo, empoderados y capaces de liderar el cambio social.

Como futuros docentes debemos intentar cambiar este pensamiento por parte de las familias que rechazan a las personas inmigrantes y hacerlos reflexionar sobre este tema. La multiculturalidad en las aulas enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje y beneficia al alumnado en la parte social, siendo más tolerante y aceptando las diferencias entre las personas (42).

Por otro lado, la experiencia de nuestro programa con niños y niñas con TEA llevó a algunos de los futuros docentes a cambiar sus perspectivas sobre la diversidad funcional.

Personalmente creo que mi forma de ver a los niños con necesidades educativas especiales ha cambiado. Antes los concebía como una dificultad añadida en clase, pero la riqueza que aportan me ha hecho ampliar esta visión. Ahora no veo que exista gente normal y otra que deba adaptarse, simplemente veo que existe gente diferente que necesita dinámicas diferentes. Y lo que es más importante, todos necesitamos que nos traten con respeto y cariño (44).

En resumen, conviene subrayar que esta perspectiva acumula en proporción a las tres anteriores, ofreciendo menor cantidad de información en los relatos analizados. No obstante, sí aparece de un modo claro en el sentido recién descrito.

Discusión y conclusiones

El estudio examina cómo los futuros maestros y maestras describen el impacto de un programa de ApS en una asignatura del Área de Didáctica de la Expresión Corporal, haciendo especial hincapié en los valores relacionados con la inclusión. Este hecho se muestra a través del análisis de las categorías recién expuestas, dando

respuesta a las preguntas de investigación planteadas inicialmente.

En relación con la perspectiva técnica, el análisis de contenido muestra cómo el alumnado ha adquirido resultados de aprendizaje relacionados con la asignatura. Concretamente, el estudiantado alude a mejoras en la capacidad para resolver dificultades *in situ* y adaptar las actividades de los niños y niñas receptores del servicio. Estos resultados están en consonancia con los efectos del ApS relatados por Warren (2012), así como con los aportados por Celio *et al.* (2011) en relación a mejoras en el ámbito académico.

Del mismo modo, refiriéndonos específicamente a la capacidad para resolver situaciones problemáticas en escenarios educativos, nuestros resultados refuerzan los aportados por Carrington y Sagers (2008) y Chiva-Bartoll, Pallarès-Piquer y Gil-Gómez (2018). Concretamente, hemos visto cómo los futuros docentes adquirieron aprendizajes técnicos, hecho que, a su vez, nos lleva a señalar que el ApS ha ayudado al alumnado a aplicar en la práctica muchos de los aprendizajes teóricos adquiridos previamente (Carrington e Iyer, 2011; Chambers y Lavery, 2012; Chiva-Bartoll, Pallarès-Piquer *et al.*, 2018). Asimismo, cabe destacar la capacidad del alumnado para adoptar un enfoque más inclusivo en sus sesiones. A través del ApS el alumnado ha evidenciado un desarrollo de sus competencias relativas a la inclusión (Carrington *et al.*, 2015; Carrington y Sagers, 2008) y la diversidad (Cámara *et al.*, 2017; Mergler *et al.*, 2017).

Sobre la perspectiva cultural, en sintonía con algunos de los resultados de aprendizaje previstos para la asignatura, el ApS ha contribuido a construir una comprensión de la diversidad más ajustada a la realidad de los niños y niñas de los diferentes colectivos sociales. Los discursos analizados muestran cómo la interacción basada en la necesidad de resolver situaciones reales ha facilitado que el alumnado universitario

ampliara su concepción y conciencia sobre la realidad de estos niños y niñas. Este logro concuerda con los resultados generales presentados por Celio *et al.* (2011) con los de Houshmand Spanierman, Beer, Poteat y Lawson (2014) en su estudio sobre actitudes intolerantes, y también con los de Chang *et al.* (2011) en su análisis en ámbitos multiculturales. En la misma línea, Peralta *et al.* (2016) indican que el alumnado universitario ve incrementada su competencia y conocimiento cultural, mientras que Carrington *et al.* (2015) y Warren (2012) afirman que el ApS se erige como una forma óptima de ayudar al alumnado a concebir qué constituye una realidad multicultural. A la luz de estos resultados, puede destacarse la importancia de la diversidad como elemento modulador del aprendizaje cultural del alumnado.

En cuanto a la perspectiva política, el estudio sugiere que el ApS ha contribuido a que el alumnado universitario tome conciencia de que la inclusión, como horizonte educativo y social, todavía representa una meta no satisfecha. Estos resultados, que no irradian precisamente optimismo, nos abocan, sin embargo, a un futuro esperanzador al poner en evidencia las posibilidades del ApS como experiencia educativa capaz de despertar conciencias, rompiendo la tendencia de estudios anteriores que, en repetidas ocasiones, veían cómo la perspectiva política adolecía de un impacto poco significativo en las aplicaciones de ApS analizadas (Butin, 2003; Gil-Gómez *et al.*, 2015; Seban, 2013). Este hecho indica que con aplicaciones como la actual empieza a superarse la reproducción de patrones de ApS excesivamente técnicos, hegemónicos, etnocéntricos, despolitizados y paternalistas. Así pues, todo apunta a que los procesos de reflexión aplicados pueden haber sido cruciales para adquirir los resultados de aprendizaje relacionados con esta categoría (Abrami *et al.*, 2015), siendo nuestros resultados consistentes en este sentido con los de Whitley, Walsh, Hayden y Gould (2017).

Por último, los análisis efectuados permiten asumir que aunque la perspectiva posestructural no tuvo el mismo influjo que las anteriores en el alumnado universitario, todo apunta a que sí llegaron a satisfacerse varios resultados de aprendizaje relacionados con la misma. Algunos estudiantes aluden a la reformulación de determinados valores y creencias sobre su forma de relacionarse con los demás, coincidiendo con lo descrito por Whitley *et al.* (2017). Asimismo, también encontramos coincidencias con Celio *et al.* (2011) en relación con el cambio de actitudes sobre uno o una misma a través del ApS, así como al poder que ostenta a la hora de hacer que el alumnado se replantee sus propias creencias y prejuicios (Peralta *et al.*, 2016). En nuestro caso, el cambio y reconsideración sobre sus ideales fue motivado por el contacto con los niños y niñas pertenecientes a colectivos en riesgo de exclusión social. Esta interacción tan próxima permitió a los maestros y maestras en formación ganar confianza en ellos mismos, coincidiendo con los planteamientos de Carrington y Saggars (2008). En otros casos, esta nueva forma de comprender y poner en práctica valores relativos a la diversidad y la inclusión les llevó a redefinir su posición como actores educativos (Chambers y Lavery, 2012), de forma que, gracias a la reflexión, han ganado conciencia de su posición y relevancia social como futuros docentes (Chang *et al.*, 2011; Palpacuer-Lee y Curtis, 2017). Por último, conviene subrayar que de los resultados se desprende que la disposición empática representa un logro fundamental que los docentes en formación de nuestro estudio también lograron potenciar en sintonía con estudios previos (Carrington e Iyer, 2011; Chambers y Lavery, 2012).

En conclusión, puede decirse que la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes (Barber y Mourshed, 2007) y, en este sentido, nuestro estudio muestra cómo el ApS ha permitido a los maestros y maestras en formación conocer una perspectiva auténtica y vivencial de la inclusión. Además, no cabe duda de que conocer las realidades que viven sus estudiantes supone un aprendizaje fundamental,

especialmente cuando se trata de realidades diferentes a las suyas (Chambers y Lavery, 2017). En definitiva, este estudio concluye que cuando los estudiantes universitarios experimentan en primera persona concepciones sociales o culturales diferentes a las que acostumbran a vivir, se

esfuerzan por comprenderlas y reexaminar sus propios valores y creencias. Por tanto, podemos afirmar que el ApS ha tenido un impacto positivo sobre los docentes en formación, ayudándolos a conocer y comprender mejor el valor de la educación inclusiva.

Referencias bibliográficas

- Abrami, P., Bernard, R., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A. y Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85, 275-314. doi: 10.3102/0034654314551063
- Baldwin, S., Buchanan, A. y Rudisill, M. (2007). What teacher candidates learned about diversity, social justice, and themselves from service-learning experiences. *Journal of Teacher Education*, 58(4), 315-327. doi: 10.1177/0022487107305259
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*. Nueva York: McKinsey & Company.
- Bringle, R. y Hatcher, J. (1995). A service learning curriculum for faculty. *The Michigan Journal of Community Service-Learning*, 2, 112-122.
- Butin, D. (2003). Of what use is it? Multiple conceptualizations of service-learning within education. *Teachers College Record*, 105(9), 1674-1692. doi: 10.1046/j.1467-9620.2003.00305.x
- Butin, D. (2005). *Service-learning in higher education: Critical issues and directions*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Cámara, A., Díaz, E. y Ortega, J. (2017). Aprendizaje-servicio en la universidad: ayudando a la escuela a atender la diversidad a través de las TIC. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(3), 73-87. doi: 10.13042/Bordon.2017.51320
- Carrington, S. y Saggars, B. (2008). Service-learning informing the development of an inclusive ethical framework for beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 795-806. doi: 10.1016/j.tate.2007.09.006
- Carrington, S. y Selva, G. (2010). Critical social theory and transformative learning: evidence in pre-service teachers' service-learning reflection logs. *Higher Education Research and Development*, 29(1), 45-57. doi: 10.1080/07294360903421384
- Carrington, S. e Iyer, R. (2011). Service-learning within higher education: Rhizomatic interconnections between university and the real world. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(6), 1-14. doi: 10.14221/ajte.2011v36n6.3
- Carrington, S., Mercer, K., Iyer, R. y Selva, G. (2015). The impact of transformative learning in a critical service-learning program on teacher development. *Reflective Practice*, 16(1), 61-72. doi: 10.1080/14623943.2014.969696
- Celio, C., Durlak, J. y Dymnicki, A. (2011). A Meta-analysis of the Impact of Service-Learning on Students. *Journal of Experiential Education*, 2(34), 164-181. doi: 10.1177/105382591103400205
- Chambers, D. y Lavery, S. (2012). Service-learning: A valuable component of pre-service teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(4), 128-137.
- Chambers, D. y Lavery, S. (2017). Introduction to Service-Learning and Inclusive Education. *International Perspectives on Inclusive Education*, 12, 3-19. doi: 10.1108/S1479-363620170000012001
- Chang, S. P., Anagnostopoulos, D. y Omae, H. (2011). The multidimensionality of multicultural service learning. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1078-1089. doi: 10.1016/j.tate.2011.05.004

- Chiva-Bartoll, O. y Gil-Gómez, J. (2018). *Aprendizaje-servicio universitario. Modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente*. Barcelona: Octaedro.
- Chiva-Bartoll, O., Pallarès-Piquer, M. y Gil-Gómez, J. (2018). Aprendizaje-servicio y mejora de la Personalidad Eficaz en futuros docentes de Educación Física. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 181-197. doi: 10.5209/RCED.52164
- Chiva-Bartoll, O., Capella-Peris, C. y Pallarès-Piquer, M. (2018). Investigación-acción sobre un programa de aprendizaje-servicio en la didáctica de la educación física. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 277-293. doi: 10.6018/rie.36.1.270581
- Deeley, S. (2016). *El Aprendizaje Servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Madrid: Narcea.
- Eyler, J. y Giles, D. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco, California: Jossey Bass.
- García, M. L., Aramburuzabala, P. y Cerrillo, R. (2016). The Role of the School Counselor in Service-Learning. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 4(1), 1-12.
- Gil-Gómez, J., Chiva-Bartoll, O. y Martí-Puig, M. (2015). The impact of service learning on the training of pre-service teachers: Analysis from a physical education subject. *European Physical Education Review*, 21(4), 467-484. doi: 10.1177/1356336X15582358
- Houshmand, S., Spanierman, L., Beer, A., Poteat, P. y Lawson, L. (2014). The impact of a Service-Learning Design Course on White Students' Racial Attitudes. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 18(2), 19-48.
- Iyer, R., Carrington, S., Mercer, L. y Selva, G. (2016). Critical service-learning: promoting values orientation and enterprise skills in pre-service teacher programmes. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(2), 133-147. doi: 10.1080/1359866X.2016.1210083
- Jacoby, B. (2015). *Service-Learning Essentials: Questions, Answers, and Lessons Learned*. San Francisco, California: Josey-Bass.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Lleixà, T. y Nieva, C. (2018). The social inclusion of immigrant girls in and through physical education. Perceptions and decisions of physical education teachers. *Sport, Education and Society*. doi: 10.1080/13573322.2018.1563882
- MacPhail, A. y Sohun, R. (2018). Interrogating the enactment of a service-learning course in a physical education teacher education programme: Less is more? *European Physical Education Review*, 25(3), 876-892. doi: 10.1177/1356336X18783922
- Mergler, A., Carrington, S., Kimber, M., Bland, D. y Boman, P. (2017). Exploring the Value of Service-Learning on Preservice Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(6), 69-80. doi: 10.14221/ajte.2017v42n6.5
- Nolan, A. (2008). Encouraging the reflection process in undergraduate teachers using guided reflection. *Australian Journal of Early Childhood*, 33(1), 31-36.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- O'Meara, J., Huber, T. y Sanmiguel, E. (2018). The role of teacher educators in developing and disseminating global citizenship education strategies in and beyond US learning environments. *Journal of Education for Teaching*, 44(5), 556-573. doi: 10.1080/02607476.2018.1516347
- Opazo, H., Aramburuzabala, P. y Cerrillo, R. (2016). A Review of the Situation of Service-Learning in Higher Education in Spain. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 17(1), 75-91.
- Opazo, H., Aramburuzabala, P. y Ramírez, C. (2018). Emotions related to Spanish student teachers' change in life purposes following service-learning participation. *Journal of Moral Education*, 47(2), 217-230. doi: 10.1080/03057240.2018.1438992

- Pallarès-Piquer, M., Chiva-Bartoll, O., López-Martín, R. y Cabero-Fayos, I. (2018). *La escuela que llega. Tendencias y nuevos enfoques metodológicos*. Barcelona: Octaedro.
- Palpacuer-Lee, C. y Curtis, J. H. (2017). Into the Realm of the Politically Incorrect: Intercultural Encounters in a Service-Learning Program. *International Journal of Multicultural Education*, 19(2), 163-181. doi: 10.18251/ijme.v19i2.1239
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Londres: Sage Publications.
- Peralta, L., O'Connor, D., Cotton, W. y Bennie, A. (2016). Pre-service physical education teachers' indigenous knowledge, cultural competency and pedagogy. *Teaching Education*, 27(3), 248-266. doi: 10.1080/10476210.2015.1113248
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje-servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Saggers, B. y Carrington, S. (2008). Outcomes of a service-learning program for pre-service teachers: Links to Butin's conceptual model. *Teaching Education*, 19(1), 57-71. doi: 10.1080/10476210701860057
- Seban, D. (2013). The impact of the type of projects on preservice teachers' conceptualization of service learning. *Teaching and Teacher Education*, 32, 87-97. doi: 10.1016/j.tate.2013.01.009
- Warren, J. (2012). Does Service-Learning Increase Student Learning? A Meta-Analysis. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 18(2), 56-61.
- Whitley, M., Walsh, D., Hayden, L. y Gould, D. (2017). Narratives of Experiential Learning: Students' Engagement in a Physical Activity-Based Service-Learning Course. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(4), 419-429. doi: 10.1123/jtpe.2016-0141
- Wilhelmsen, T., Sørensen, M. y Seippel, Ø. (2019). Motivational Pathways to Social and Pedagogical Inclusion in Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 36(1), 19-41. doi: 10.1123/apaq.2018-0019
- Zayas, B., Gozálviz, V. y Gracia, J. (2019). La Dimensión Ética y Ciudadana del Aprendizaje Servicio. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 1-15. doi: 10.5209/RCED.55443

Abstract

Service-learning in teacher education: inclusion development in the Didactics of Corporal Expression Area

INTRODUCTION. Universities should contribute to the consolidation, through the practice, of personal and social competencies linked to the rights, duties and freedoms that characterize democratic societies. Recent studies state that service-learning represents an effective means to materialize this requirement. The present investigation analyzes the effects of a service-learning program in the Didactics of Corporal Expression Area in pre-service teacher training. **METHOD.** 141 students (79 female and 62 male) completed one of the two editions of service-learning developed in the academic years 2016-17 and 2017-18. The programs were focused on promoting the inclusion of children under the risk of exclusion through motor and social development. The program's structure followed the stages of experimental learning proposed by Kolb (1984) and it stressed students' reflection. Students wrote reflective diaries the content of which was analyzed following Butin's (2005) Conceptual Model. First, we carried out an open codification phase, and later an axial codification was implemented with the assistance of the NVivo (10) software. **RESULTS.** Bearing in mind the research questions, the results connect with all the categories of the model: *technical, cultural, political, and poststructuralist*. **DISCUSSION.** The study reflects that when pre-service teachers face social or cultural conceptions with which they are not used to

live with, they make an effort to understand them and reexamine their own values and beliefs. Therefore, we conclude that there is a positive impact of service-learning on students' education.

Keywords: *Methodology, Physical Education, Higher Education, Active learning, Teacher education.*

Résumé

Apprentissage par le service communautaire dans la formation des professeurs: développement de l'inclusion dans le domaine de la Didactique de l'Expression Corporelle

INTRODUCTION. L'université actuelle devrait contribuer à consolider, dans la pratique, des compétences personnelles et sociales liées à la connaissance des droits, devoirs et libertés propres des sociétés démocratiques. Des études récentes soutiennent que l'apprentissage par le service communautaire représente une voie efficace pour matérialiser cette requête. Cette investigation analyse les effets d'un programme d'apprentissage par le service communautaire pour les futurs professeurs des écoles primaires appliqué dans le domaine de la Didactique de l'Expression Corporelle. **MÉTHODE.** 141 étudiants (79 femmes et 62 hommes) ont complété une des deux éditions d'apprentissage par le service communautaire réalisées pendant les années académiques 2016-17 et 2017-18, visant faciliter l'inclusion des collectifs d'enfants qui se trouvent en risque d'exclusion sociale à travers du développement moteur et social. La structure du programme a suivi les étapes de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984), en mettant l'accent sur les processus de réflexion. On a analysé les journaux de réflexion écrits par les étudiants suivant le modèle conceptuel de Butin (2005) en suivant une phase initiale de cryptage ouverte et une seconde de cryptage axial, assistées toutes les deux par le programme informatique NVivo (10). **RÉSULTATS.** Conformément aux questions de recherche, les résultats satisfont toutes les catégories du modèle: technique, culturelle, politique et poststructurelle. **DISCUSSION.** Cette étude révèle que quand les professeurs en formation affrontent à la première personne les conceptions sociales ou culturelles différentes à celles qu'ils connaissent et à celles qu'ils sont habitués à vivre, ils font des efforts pour les comprendre, ce qui leur fait réexaminer leurs valeurs et croyances. On conclut ainsi qu'il y a un impact positif de l'apprentissage par le service communautaire sur leur formation.

Mots-clés: *Méthodologie, Education physique, Enseignement supérieur, Apprentissage actif, Formation des professeurs.*

Perfil profesional de los autores

Celina Salvador-García (autora de contacto)

Maestra de educación primaria y doctora en Educación por la Universitat Jaume I de Castellón. Miembro del Seminario Permanente de Innovación Metodológica Universitaria, de la Red de Universidades Valencianas por el Aprendizaje-Servicio y del grupo de investigación ENDAVANT. Correo electrónico de contacto: salvadoc@uji.es
Dirección para la correspondencia: Universitat Jaume I, Av. Sos Baynat, s/n. 12071 Castellón, Castellón de la Plana (España).

Òscar Chiva-Bartoll

Profesor del Departamento de Educación de la Universitat Jaume I. Codirige el Seminario Permanente de Innovación Metodológica Universitaria, la Red de Universidades Valencianas por el Aprendizaje-Servicio y el grupo de investigación ENDAVANT. Ha publicado múltiples artículos y libros sobre ApS y ha presentado diferentes ponencias y comunicaciones sobre esta misma temática fruto de diversos proyectos concedidos.

Correo electrónico de contacto: ochiva@uji.es

Carlos Capella-Peris

Investigador en el National Institute of Nursing Research. Colabora con el grupo de investigación ENDAVANT de la Universitat Jaume I. Previamente, ejerció como *lecturer professor* del Health, Physical Education, Recreation, and Dance Department en Morgan State University. Sus principales líneas de trabajo abarcan la didáctica de la educación física, el uso del aprendizaje-servicio, la promoción del emprendimiento social y la aplicación de métodos mixtos de investigación.

Correo electrónico de contacto: carlos.capellaperis@nih.gov; capellac@uji.es

María Maravé-Vivas

Profesora del Departamento de Educación de la Universitat Jaume I de Castellón en el Área de Didáctica de la Expresión Corporal mediante una beca predoctoral. Miembro del Seminario Permanente de Innovación Metodológica Universitaria, de la Red de Universidades Valencianas por al Aprendizaje-Servicio y del grupo de investigación ENDAVANT.

Correo electrónico de contacto: marave@uji.es



EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INVESTIGADORA A TRAVÉS DE LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO. CODISEÑO Y VALIDACIÓN DE UNA HERRAMIENTA FORMATIVA PARA LOS FUTUROS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN¹

Developing research competency through service-learning projects. Co-design and validation of a training instrument for future education professionals

MONTSERRAT PAYÀ, ANNA ESCOFET Y LAURA RUBIO
Universidad de Barcelona (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2019.68259

Fecha de recepción: 27/10/2018 • Fecha de aceptación: 03/04/2019

Autora de contacto / Corresponding author: Anna Escofet Roig. E-mail: annaescofet@ub.edu

INTRODUCCIÓN. El enfoque formativo basado en competencias en el ámbito universitario favorece una continua interacción entre la práctica y la teoría. Para ello resulta imprescindible establecer experiencias auténticas en contextos reales, y reflexión, debate y contraste abierto entre saberes personales y profesionales. La competencia investigadora tiene un papel central en este enfoque, desarrollándose a lo largo de todo el proceso formativo de los estudiantes de manera contextualizada en diversos escenarios educativos, lo cual está estrechamente vinculado con el aprendizaje-servicio, al entender que el aprendizaje universitario se basa en la indagación y la investigación con las personas y en el contexto. **MÉTODO.** Se expone el proceso de codiseño y validación de una herramienta para la formación y evaluación de la competencia investigadora en la formación de los futuros profesionales de la educación. **RESULTADOS.** La herramienta sistematiza las subcompetencias, los indicadores y los niveles de ejecución de la competencia investigadora, y ofrece orientaciones para su aplicación. **DISCUSIÓN.** Partiendo de una mirada que destaca el cuestionamiento y la indagación como base del aprendizaje universitario, así como también subrayando un modelo de relación universidad-entorno basado en la responsabilidad social, el desarrollo de la competencia investigadora representa un eje central de la formación universitaria en todas sus áreas y disciplinas. Asimismo, la incorporación de proyectos de aprendizaje-servicio y otras actividades de carácter experiencial puede afianzar su desarrollo de manera decidida.

Palabras clave: Investigación, Competencia, Educación superior, Aprendizaje-servicio.

Introducción

El enfoque basado en competencias se ha extendido en la educación superior. Aunque no existe una única definición sobre el término, en estas líneas entendemos por competencia “el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores” (Villa y Poblete [directores], 2007: 23-24). Al referirnos a contextos diversos y auténticos, reconocemos que las competencias se adquieren a través de la experiencia y la vida cotidiana, desarrollándose siempre de manera contextual y movilizándose de un contexto a otro (Bunk, 1994; García y Ladino, 2008; Levy-Leboyer, 1996; Medina y Barquero, 2012).

Siguiendo a Pimienta (2011), en una formación por competencias, el cambio de un proceso de enseñanza basado en la lógica de los contenidos a un proceso de aprendizaje basado en la lógica de la acción contextualizada implica partir de situaciones problemáticas concretas cuya resolución genera aprendizajes en el estudiantado, al aplicar conocimientos y saberes que, a su vez, producen otros nuevos.

En el ámbito de la formación del profesorado y otros profesionales de la educación, el enfoque basado en competencias implica buscar planteamientos globales que orienten la intervención en contextos cambiantes y diferentes (Gairín, 2011), así como encontrar las vías y métodos adecuados para mejorar criterios de diagnóstico, intervención, promoción y prevención desde posiciones científicas (Álvarez, Orozco y Gutiérrez, 2011), o para transformar la realidad educativa desarrollando cambios e innovaciones valiosas (Meneses, 2018; Pérez Gómez, 2010). Es por ello por lo que la competencia investigadora toma una importancia central.

La competencia investigadora es “aquella que permite a los profesionales de la educación, como sujetos cognoscentes, la construcción del

conocimiento científico acerca del proceso pedagógico general y del proceso de enseñanza-aprendizaje en particular, con el propósito de solucionar eficientemente los problemas en el contexto de la comunidad” (Castellanos, Fernández, Llivina, Arencibia y Hernández, 2005: 109). Esta competencia debe desarrollarse necesariamente a lo largo de todo el proceso formativo, de manera contextualizada en diversos escenarios educativos, y se tiene que ir estructurando y complejizando progresivamente en la medida que se adquieren los conocimientos necesarios (Moreno, 2005). Por último, ha de tener también una dimensión comunicativa: los estudiantes deben exponer los conocimientos y experiencias desarrollados y contrastarlos mediante el intercambio, la reflexión y la discusión, tanto con sus iguales como con el profesorado universitario y los profesionales de la práctica con los que se están formando más allá de las aulas universitarias.

Desarrollar un proceso formativo desde esta perspectiva implica, siguiendo a Pérez Gómez (2010), edificar el currículo sobre los intereses y el pensamiento práctico previo del estudiantado; construir un escenario abierto, democrático y flexible, así como un conjunto de actividades auténticas que pretendan provocar la implicación de cada estudiante; tutorizar su aprendizaje estableciendo los andamiajes necesarios; evaluar el proceso de aprendizaje para que cada estudiante comprenda sus fortalezas y debilidades; demostrar respeto con cada uno de ellos, comprendiendo sus diferentes situaciones y confiando en su capacidad de aprender; procurar una interacción y comunicación cercana y respetuosa; desarrollar en el profesorado las cualidades que queremos provocar en el estudiantado (entusiasmo por el conocimiento, indagación y curiosidad intelectual, justicia, honestidad, respeto, colaboración, compromiso, solidaridad y compasión); constituirse en miembros activos de la comunidad de aprendizaje; y asumir la responsabilidad del propio proceso de formación permanente y desarrollo profesional.

Así pues, los programas formativos que pretenden desarrollar las competencias profesionales de docentes y educadores han de garantizar una interacción continua entre la práctica y la teoría, así como integrar aprendizajes relativos a actitudes y valores, conceptos y procedimientos. Para ello resulta imprescindible establecer experiencias auténticas en contextos reales y promover la reflexión, el debate y el contraste abierto entre saberes personales y profesionales (Pérez Gómez, 2010). Hay distintas propuestas que pueden ser oportunas en este sentido, quizás una de las más conocidas es las prácticas en los centros educativos (Zabalza, 2011), pero también merece ser destacado el aprendizaje-servicio.

El aprendizaje-servicio se incorpora a la universidad como una propuesta docente y de investigación que integra el servicio a la comunidad y el aprendizaje académico en un solo proyecto que, además, permite a los estudiantes formarse mientras trabajan sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo (Martínez, 2008; Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007; Puig, 2009; Puig [coord.], Batlle, Campo, de la Cerda, Gijón, Graell, Martín, Palos, Ramoneda y Rubio, 2015; Rubio y Escofet, 2017). Entendido de esta manera, resulta interesante destacar la doble vinculación del aprendizaje-servicio con la competencia investigadora en la formación universitaria, y más teniendo en cuenta la actual extensión de la propuesta en este contexto. Por un lado, el aprendizaje-servicio se fundamenta en una manera de entender el aprendizaje académico basado en el concepto de investigación, tanto a nivel práctico como teórico. Por otro lado, investigar representa también uno de los posibles servicios que el estudiantado puede ofrecer a la comunidad desde los proyectos de aprendizaje-servicio. Tal y como pretende mostrarse a continuación, ambas consideraciones adquieren todavía mayor potencia cuando se refieren a la formación de los futuros profesionales de la educación.

El aprendizaje-servicio representa una propuesta que permite cristalizar una concepción de la formación desde el punto de vista competencial,

que permite el vínculo entre la teoría y la práctica y promueve la investigación, superando de esta manera otras concepciones tradicionales de la formación universitaria. Los rasgos que convierten el aprendizaje-servicio en un escenario competencial son la contextualización, la interdisciplinariedad, la aplicación y la experimentación, así como también la incidencia social y comunitaria del aprendizaje. De esta manera, las necesidades sociales se convierten en retos profesionales y cívicos, a la vez que exigen al estudiantado movilizar distintos tipos de saberes. Además, los aprendizajes no quedan relegados a contenidos, sino que permiten el desarrollo de diferentes tipos de competencias entre las que destacan las de carácter investigador, como la curiosidad y motivación ante una realidad compleja y cambiante; la iniciativa en la búsqueda e implementación de respuestas o soluciones ante retos y problemas sociales complejos; o el análisis y síntesis de la información, revisión de causas y consecuencias (AQU, 2009; Eyler y Gilers, 1999; Furco, 2011).

En la misma dirección, cabe destacar que el aprendizaje-servicio favorece el diálogo entre la teoría y la práctica, y permite dotar de significatividad a los aprendizajes. A partir de la entrada en centros y entidades educativas para dar respuesta a retos reales, los estudiantes aplican los contenidos aprendidos, se cuestionan ideas trabajadas previamente, generan nuevas preguntas de aprendizaje y/o construyen conocimiento teórico-práctico desde la contextualización (Ayuste, Escofet, Masgrau y Obiols, 2016). Todo ello es posible gracias a uno de los dinamismos clave del aprendizaje-servicio que cristaliza a través de diferentes espacios y momentos de reflexión (Bringle y Hatcher, 1999; Eyler, 2002). La reflexión permite tomar conciencia de la experiencia vivida, analizarla desde diferentes perspectivas y dotar de sentido un viaje de ida y vuelta entre la teoría y la práctica como base del aprendizaje.

Finalmente, el aprendizaje-servicio promueve un tipo de formación que pretende superar los

límites de las aulas universitarias y los contenidos generales y descontextualizados, y permite avanzar hacia una manera de entender el aprendizaje universitario basado en el principio de indagación e investigación con las personas y en el contexto (Sayós, Alsina, Boix, Buset, Buscà, Casanellas, Pujolà, Solé y Tilló, 2013). La manera de entender el aprendizaje que puede extraerse de estas experiencias se convierte a su vez en proceso y contenido formativo para los educadores. Promover un aprendizaje basado en la investigación en la formación de maestros supone también que apliquen posteriormente esta manera de aprender en los centros educativos y con el alumnado.

Pero además de la forma de entender el aprendizaje, el aprendizaje-servicio también encuentra en la investigación un tipo de servicio susceptible de interés para la comunidad. La participación en proyectos de aprendizaje-servicio puede estar pensada de manera específica para dar respuesta a necesidades de centros y entidades en relación al estudio y profundización de su realidad social o educativa, convirtiéndose así en un objetivo de servicio en sí mismo. Un claro ejemplo de esta modalidad de experiencias son las que se generan cuando el aprendizaje-servicio se ubica en los trabajos de fin de grado, trabajos de fin de máster o incluso tesis doctorales. En estos casos está claro que el servicio que se requiere es propiamente la investigación a desarrollar y los resultados que de esta se deriven. Pero además de este claro ejemplo, cualquier proyecto de aprendizaje-servicio que supone una intervención directa en un medio puede convertirse también en un buen punto de partida para abrir interrogantes de investigación y desarrollar trabajos a través de los que dar respuestas. En ambos casos, aparece la necesidad de desarrollar competencias de investigación a través de tareas como la definición de la pregunta, el diagnóstico de la situación, el análisis de los elementos de estudio e incluso el diseño de un proyecto de innovación (AQU, 2009). Junto con las tareas propias de un proceso investigador, el aprendizaje-servicio también

permite enfatizar la colaboración con los profesionales de las aulas y centros educativos en los que se generan o desarrollan tales procesos de investigación. De esta manera, se trabaja a la vez que se forma a los estudiantes en una perspectiva ética de la investigación que tiene como fundamento la responsabilidad social universitaria (Casado, Patrão, Lecuona, Carvalho y Araújo, 2016; Martínez, 2008).

Desde este enfoque, el aprendizaje-servicio se convierte en una oportunidad clave para el desarrollo de la competencia investigadora en una facultad de educación como manera de aprender y de servir, y como proceso formativo y contenido metodológico de utilidad futura. En este marco, el artículo presenta el proceso de codiseño y validación de una herramienta para la formación y evaluación de la competencia investigadora en la formación de los futuros profesionales de la educación. La propuesta pretende concretar el abordaje de la competencia de investigación a través del aprendizaje-servicio, dotando de elementos y criterios para su desarrollo tanto a estudiantes como a profesorado.

Método

Hemos trabajado en estos sentidos gracias a la concesión de dos proyectos de investigación² competitivos dentro del Programa de Mejora e Innovación en la Formación de Maestros³, iniciado en el año 2013 que apoya, entre otras acciones, la investigación en docencia universitaria en los grados universitarios de Educación Infantil, Primaria y doble titulación. Una de las condiciones de la convocatoria es formar equipos mixtos de investigación con profesorado de diferentes universidades y de centros escolares, lo que se ha revelado como un gran acierto para acercar ambas realidades —escuela y universidad— y aprender unos de otros.

El primer proyecto de investigación, focalizado en cómo pueden aprender los estudiantes a

partir del análisis de su participación en experiencias educativas con el rol de docente, permitió diseñar y validar una batería de instrumentos para extraer conocimientos —conceptuales, procedimentales y actitudinales— de tales situaciones de experiencia, especialmente las habidas en proyectos de aprendizaje-servicio (Payà, Gros, Piqué y Rubio, 2018). Sin dudar de la necesidad e importancia de la reflexividad en la formación inicial del profesorado, el desarrollo del proyecto llevó a considerar también, y en el mismo plano, la necesidad de formación para la investigación, foco del segundo proyecto.

En este artículo presentamos los resultados finales del segundo proyecto⁴ cuyos objetivos eran:

- Desarrollar, sistematizar y evaluar estrategias que favorezcan las competencias de investigación en la formación inicial de maestros.
- Incrementar los procesos de aprendizaje significativo a través de la implicación y reflexión del estudiantado sobre situaciones de experiencia, especialmente mediante experiencias de aprendizaje-servicio.
- Fortalecer la relación universidad-escuela mediante la creación de entornos de trabajo colaborativos centrados en las necesidades de los centros y en el desarrollo de las competencias profesionalizadoras del estudiantado.

Para darles respuesta nos situamos en el marco de la investigación cualitativa (Taylor y Bogdan, 1987) porque necesitábamos trabajar desde la misma realidad donde se produce el objeto a estudiar —el desarrollo de las competencias investigadoras— con las perspectivas de los agentes que lo producen —estudiantes, profesorado universitario, maestros de los centros— y en los distintos escenarios —aulas universitarias y aulas escolares—, para ajustarnos a ellos —perspectivas y escenarios—.

Utilizamos la metodología de codiseño (Rowland, 2008; The Design-Based Research Collective, 2003), puesto que opera mediante procesos de participación y colaboración —centrales desde nuestro planteamiento y cuando son varios los agentes que intervienen— e iterativos —acompañando los momentos de diseño, evaluación y rediseño—, y porque se interesa tanto por la creación de entornos de aprendizaje que funcionen como por las elaboraciones teóricas que los sustentan y el conocimiento que generan —concepciones de la investigación y esta como oferta de aprendizaje-servicio desde la perspectiva de estudiantes, profesorado universitario y maestros en ejercicio—.

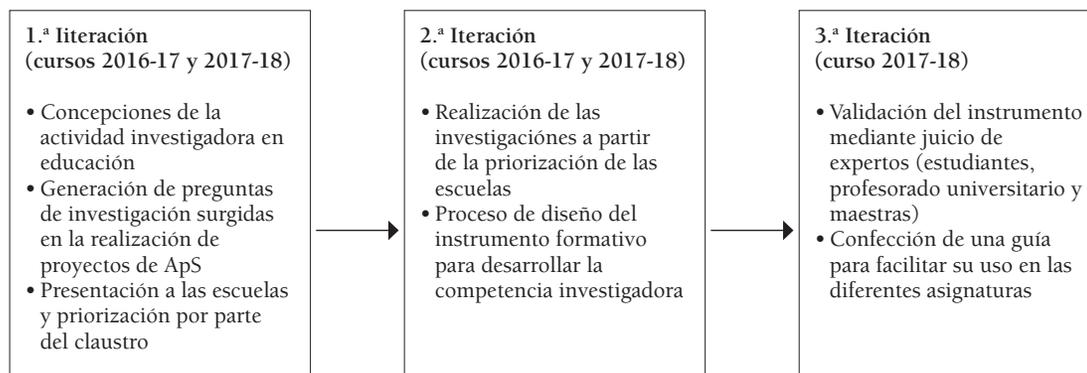
El proyecto se llevó a cabo en tres iteraciones recogidas en la figura 1, como vemos en la página siguiente.

La población a la que se dirigía era el estudiantado de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria y doble titulación de las universidades de Barcelona y Girona, y escuelas de ambas poblaciones que colaboran en la formación universitaria a través de la realización de proyectos de aprendizaje-servicio. La muestra fue seleccionada mediante el criterio de accesibilidad: grupos-clase en los que impartían docencia los miembros del equipo de investigación, estudiantes que habían concluido su trabajo de fin de grado y escuelas vinculadas a las universidades participantes o a los estudiantes.

En relación a los grupos-clase, la muestra final quedó configurada del siguiente modo:

- 1 grupo de 1.º de Educación Primaria (Universidad de Barcelona).
- 1 grupo de 1.º de Educación Infantil (Universidad de Barcelona).
- 1 grupo de 2.º de Educación Infantil (Universidad de Barcelona).
- 1 grupo de 3.º de Educación Infantil y doble titulación (Universidad de Girona).

FIGURA 1. Iteraciones en el proceso metodológico



Fuente: elaboración propia.

En el caso de las escuelas, la muestra se configuró con:

- 18 centros de educación infantil y primaria de Barcelona, Girona y provincias.
- 17 centros de educación infantil y primaria de Barcelona, Girona y provincias.

En todas las fases del proyecto se ha respetado el código ético de investigación de la Comisión de Bioética de la Universidad de Barcelona y el código de buenas prácticas científicas (CSIC, 2011).

Resultados

La primera iteración nos llevó a definir lo que significa investigar como maestros, tanto desde el punto de vista de los estudiantes —que habían o no participado en proyectos de aprendizaje-servicio— como de las maestras miembros del equipo de investigación.

Estudiantes y maestras coincidieron en que la investigación es una de las funciones del docente al servicio de la práctica escolar, y sirve para conocer lo que funciona y lo que no de

determinada innovación. Si bien no se hallaron diferencias en las concepciones entre estudiantes que habían realizado aprendizaje-servicio y los que no, los primeros señalaban que participar en este tipo de proyectos les concede un plus especial a la hora de enfrentarse con dilemas de la práctica educativa, plantearse preguntas de indagación y abrir posibles temas de investigación para su trabajo de fin de grado.

La misma iteración también permitió generar preguntas de investigación, planteadas por los estudiantes durante la realización del servicio, que los claustros de las escuelas priorizaron de acuerdo con sus intereses. Las preguntas priorizadas se ofrecieron a los estudiantes de una asignatura de métodos de investigación para que, de forma voluntaria, diseñaran el proyecto de investigación y lo llevaran a cabo, ofreciendo sus resultados a las escuelas y contribuyendo así a dar respuesta a sus intereses. A modo de ejemplo, algunas de las preguntas de investigación que los estudiantes identificaron a partir de su experiencia en los centros fueron: ¿se obtienen mejores resultados trabajando por ambientes en comparación con otras metodologías tradicionales?, ¿con qué criterios se escogen las actividades para los ambientes?, ¿qué métodos van bien para motivar

a la lectura a un niño a quien no le gusta?, ¿cómo ayudar a los que presentan más dificultades en lectura?, ¿cómo mantener el interés de los niños por averiguar y aprender cosas nuevas? (preguntas de investigación de estudiantes de 1.º año de los grados de Educación Infantil y de Educación Primaria de la Universidad de Barcelona, curso académico 2016-2017). El claustro de la escuela consideró la totalidad de las preguntas formuladas por los estudiantes, catorce en el proyecto de aprendizaje-servicio escogido para esta ejemplificación, y priorizó tres de acuerdo a sus intereses. Estas cuestiones fueron reformuladas y devueltas al equipo de investigación para ser ofrecidas como proyecto de aprendizaje-servicio en el semestre siguiente: ¿qué ambientes hay que priorizar en cada nivel o ciclo para alcanzar las competencias básicas?, ¿qué actividades resultan más efectivas en cada nivel o en cada ciclo para potenciar el hábito lector? y ¿cómo potenciar la investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el área de conocimiento del medio en primaria?

La segunda iteración se centró en diseñar un instrumento para sistematizar y graduar la competencia investigadora en la formación inicial del profesorado, a partir de la consulta a bibliografía especializada (v.p.e., Mateo [coord.], Escofet, Martínez y Ventura, 2009; Rodríguez y Llanes, 2013; Vitae, 2011) y de los sentidos que estudiantes y maestras habían concedido a la tarea investigadora en las escuelas.

Dicho instrumento tiene una intención eminentemente formativa, para enseñar a investigar haciendo investigación (Moreno, 2005; Parra, 2004; Villa y Poblete [directores], 2007). Además, está orientado hacia la participación de los estudiantes en proyectos de aprendizaje-servicio y es el reflejo de un modelo de relación colaborativa y recíproca entre escuelas y universidades. Está planteado para un desarrollo progresivo a lo largo del grado universitario, y puede ser usado tanto en

asignaturas específicas de investigación como en asignaturas teóricas o de fundamentación básica. Así, se ha procurado que pueda ser implementado en su totalidad (p. ej., en asignaturas como el Trabajo de Fin de Grado o el Prácticum), pero también de forma independiente, por subcompetencias, según los objetivos de formación de cada asignatura. Por ello se redactó de manera lo suficientemente genérica como para admitir las modificaciones que sean precisas al adaptarlo a cada asignatura, y también para incluir los intereses de cada estudiante. Finalmente, tiene un sentido evaluativo, es decir, pretende orientar al profesorado y estudiantado sobre el nivel de desarrollo de la competencia investigadora que se está alcanzando.

El instrumento articula la competencia investigadora en ocho subcompetencias:

1. Definir un problema de investigación.
2. Enmarcar teóricamente el problema.
3. Diseñar y aplicar la propuesta metodológica.
4. Organizar los resultados.
5. Elaborar las conclusiones.
6. Elaborar el informe de investigación.
7. Comunicar los resultados de la investigación.
8. Aplicar la responsabilidad social y la ética de la investigación (transversal a las siete anteriores).

Cada subcompetencia se concreta en una, dos o tres dimensiones que enlazan con no más de tres indicadores o tareas cada una y que llevan a su consecución. Por último, se ofrece una graduación de estos indicadores a través de tres niveles de ejecución —inicial, medio y avanzado—. Va acompañado de una guía⁵ para facilitar su implementación independientemente del tipo de asignatura.

A continuación, se adjunta el instrumento con el detalle de cada una de las subcompetencias y los elementos para su desarrollo.

TABLA 1. Instrumento para el desarrollo de la competencia investigadora de los profesionales de la educación

Dimensión	Indicadores	Descriptorios de los niveles de ejecución		
		Inicial	Medio	Avanzado
Subcompetencia I. Definir un problema de investigación				
Problematizar experiencias de contextos educativos cercanos	Cuestionarse la realidad educativa	Se cuestiona su experiencia de manera genérica	Genera preguntas advirtiendo o no de la posibilidad de convertirlas en una investigación	Evidencia preguntas para ser resueltas desde el punto de vista de la investigación
	Plantear una pregunta de investigación	Formula interrogantes, con vinculación o no a la propia experiencia, sin entrar a valorar su alcance como punto de partida de una posible investigación	Formula una o varias preguntas de investigación a través de la experiencia vivida	Formula, valora y selecciona una pregunta de investigación a partir de la experiencia vivida, descubriendo dudas o aspectos no resueltos
	Justificar el problema conectado a una necesidad educativa	Contextualiza el problema desde una perspectiva personal	Contextualiza el problema desde una perspectiva personal y como futuro profesional	Contextualiza el problema como necesidad educativa socialmente relevante
Explorar el problema a investigar	Identificar los descriptores clave	Identifica temáticas genéricas	Identifica palabras clave de la temática de estudio	Identifica las palabras clave indexadas en Thesaurus
	Buscar información	Busca información en fuentes genéricas sobre la temática a estudiar	Busca información en diversas fuentes relevantes o especializadas	Busca información en bases de datos específicas a nivel nacional e internacional
	Hacer una primera aproximación al estado del arte del problema a investigar	Redacta un estado del arte exploratorio que apunta al interés de la temática	Redacta un estado del arte exploratorio que se fundamenta en las fuentes consultadas	Redacta un estado del arte exploratorio apuntando las principales aportaciones de la revisión bibliográfica en relación con el tema de estudio
	Formular un conjunto integrado de objetivos de investigación	Redacta los objetivos a partir del interés en la temática y de la propia experiencia	Redacta los objetivos generales y específicos a partir de la pregunta de investigación	Redacta objetivos generales y específicos con la finalidad de guiar su proceso de investigación
Elaborar objetivos que guíen la investigación	Compartir la pregunta y los objetivos de investigación que se derivan con los agentes implicados	Introduce, en la formulación de los objetivos, los comentarios del profesorado	Introduce, en la formulación de los objetivos, los comentarios de maestros y compañeras, maestros y profesorado	

TABLA 1. Instrumento para el desarrollo de la competencia investigadora de los profesionales de la educación (cont.)

Dimensión	Indicadores	Descriptorios de los niveles de ejecución		
		Inicial	Medio	Avanzado
Subcompetencia II. Enmarcar teóricamente el problema				
Estudiar diferentes enfoques teóricos y resultados de las investigaciones científicas sobre el objeto de estudio	Desarrollar el conocimiento que fundamenta el tema de la investigación	Presenta aportaciones relacionadas con el tema de investigación	Explica diferentes planteamientos base del tema de investigación	Caracteriza cada uno de los principales enfoques y resultados de las investigaciones que han estudiado el tema escogido
Integrar el conocimiento seleccionado con el tema a investigar	Exponer las conexiones entre las fuentes de información aportadas	Yuxtapone las aportaciones	Señala relaciones entre las aportaciones	Señala relaciones entre las aportaciones y entran en diálogo con la propia investigación
Subcompetencia III. Diseñar y aplicar la propuesta metodológica				
Diseñar el método de investigación observando la responsabilidad social y la ética de la investigación	Seleccionar el enfoque y la metodología de investigación para la propia investigación	Se expone el enfoque de la investigación sin concretar el método más adecuado	Se expone y se describe el método más adecuado en los objetivos de la investigación	Se describe y se justifica el método más adecuado a los objetivos de la investigación
	Elaborar el plan de investigación	Se referencia el plan de trabajo o diseño metodológico a seguir en la investigación	Se describe un plan de investigación viable para desarrollar la investigación	Se describe y se justifica un plan de investigación viable para desarrollar la investigación
	Planificar la recogida y análisis de la información considerando los aspectos éticos de la investigación y las vías para su cumplimiento	Hay referencias al proceso de recogida y al análisis de la información a desarrollar	Se identifican y se describen las técnicas de recogida de datos, la muestra y los procedimientos de análisis previstos	Se identifican, se describen y se argumentan las técnicas de recogida de datos, la muestra y los procedimientos de análisis previstos
Aplicar el método y llevar a cabo la recogida de datos, asegurando una praxis ética	Implementar la propuesta metodológica según lo previsto y los condicionantes de la realidad	Se presenta el proceso de investigación seguido y la praxis ética pretendida	Se explica el proceso seguido para recoger y analizar los datos con referencias a la praxis ética que se ha aplicado	Se detalla el proceso seguido para recoger y analizar los datos y las normas básicas de la ética de la investigación que se han aplicado
Subcompetencia IV. Organizar los resultados				
Estructurar los resultados	Sintetizar los datos	Expone el conjunto de datos e información obtenidos sin atender a los objetivos	Expone el conjunto de datos e información obtenidos de acuerdo con los objetivos	Expone los datos e información obtenida y selecciona la más relevante de acuerdo con los objetivos
Subcompetencia V. Elaborar las conclusiones				
Presentar las conclusiones	Argumentar las conclusiones en el marco de la investigación	Hace una síntesis del trabajo realizado	Interpreta los resultados haciendo referencia al marco teórico y a las preguntas de los objetivos de investigación	Interpreta los resultados y los hace dialogar con el marco teórico y las preguntas y objetivos de investigación

TABLA I. Instrumento para el desarrollo de la competencia investigadora de los profesionales de la educación (cont.)

Dimensión	Indicadores	Descriptorios de los niveles de ejecución		
		Inicial	Medio	Avanzado
Hacer un análisis del alcance y los límites de los resultados de la investigación	Identificar las limitaciones de la investigación realizada	Apunta algunos límites de la investigación llevada a cabo	Señala y explora los límites de la investigación llevada a cabo	Explica los motivos y las consecuencias de los límites de la investigación llevada a cabo
	Plantear futuras líneas de continuidad	Recupera aspectos susceptibles de mejora de la investigación para continuar trabajando con ellos	Expone algunas preguntas o líneas de continuación posteriores a la investigación hecha	Señala el interés de los resultados obtenidos y plantea nuevas preguntas o líneas de continuación
Elaborar las propuestas de mejora	Diseñar propuestas educativas	Hace una propuesta genérica a partir de las conclusiones obtenidas	Elabora una propuesta educativa de mejora contextualizada	Codiseña propuestas educativas de mejora contextualizada
Subcompetencia VI. Elaborar el informe de investigación				
Seguir las pautas de la escritura académica	Estructurar y redactar el informe de investigación	Elabora un documento con los apartados básicos de un informe de investigación	Elabora un documento y organiza el contenido en el interior de cada apartado	Elabora un documento con coherencia interna entre los diferentes apartados del informe
	Citar y referenciar la información utilizada	Cita y referencia algunas aportaciones	Cita y referencia cada aportación utilizando un sistema de citación homogéneo	Cita y referencia cada aportación, las tablas, las figuras y los gráficos utilizando un sistema de citación homogéneo
Subcompetencia VII. Comunicar los resultados de investigación				
Difundir los resultados	Devolver los resultados a los agentes implicados	Envía el informe escrito a los agentes implicados	Presenta los resultados a los agentes implicados	Presenta y contrasta los resultados con los agentes implicados y recoge las contribuciones
	Diseminar los resultados en la comunidad educativa y científica	Comparte entre iguales los resultados	Presenta los resultados en el entorno académico cercano	Comunica los resultados mediante los canales habituales de la comunidad educativa y científica
	Divulgar los resultados en la sociedad	Usa las redes personales de relación como mecanismo de divulgación de su investigación	Difunde los resultados por redes sociales universitarias	Difunde los resultados por diferentes medios de comunicación según un plan estructurado para llegar a diferentes ámbitos interesados

Fuente: <http://hdl.handle.net/2445/126263>, 2018.

La tercera iteración nos permitió la validación del instrumento desde la perspectiva de los estudiantes de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria (tres estudiantes de 4.º curso de la Universidad de Barcelona que habían finalizado su TFG), cinco profesores tutores de trabajo de fin de grado (Universidad de Barcelona) y las tres maestras miembros del equipo de investigación. La metodología utilizada fue la del juicio de expertos con un enfoque cualitativo mediante la técnica del grupo de discusión (Cabero y Llorente, 2013). Con dos semanas de antelación a su realización, se hizo llegar a los participantes la propuesta de instrumento, acompañado de sus objetivos y del proceso de diseño, y las cuestiones sobre las que pedíamos su valoración desde la perspectiva formativa. Estas cuestiones atendían a los siguientes aspectos: claridad del contenido, adecuación para desarrollar la competencia investigadora, secuenciación de los niveles de ejecución, utilidad para las escuelas y otros centros educativos, momentos y formas de implementación a lo largo del grado.

En los tres grupos de expertos la valoración del instrumento fue altamente favorable. Los tres grupos coincidieron en su utilidad y su elevada aplicabilidad en todas las asignaturas, ya desde el primer curso, lo que avala el uso del instrumento en la formación inicial del profesorado y otros profesionales de la educación. También destacaron su valor para planificar tareas y actividades que pueden ser introducidas durante los prácticum.

Los docentes —tanto de las escuelas como de la universidad— la consideraron también una herramienta útil para la formación continuada de los maestros, previa adaptación de los niveles de ejecución a su bagaje experiencial y de conocimiento.

Maestras y estudiantes reconocieron en las subcompetencias sus funciones profesionales, destacando la importancia de su desarrollo en la formación inicial del profesorado. El instrumento

ofrece orientaciones para ello y permite que los estudiantes se inicien en la tarea investigadora ya desde primer curso y desde diferentes ámbitos. También remarcaron que motiva a aprender de los resultados de la investigación educativa y a seguir investigando y aprendiendo.

Finalmente, en relación a las aportaciones para modificar el instrumento, los tres grupos de personas expertas coincidieron en la necesidad de clarificar algunos términos a fin de facilitar la diferenciación entre niveles de ejecución y ofrecer los enlaces a recursos referenciados en el instrumento. Los docentes, además, señalaron la conveniencia de distinguir, cuando fuera oportuno, entre el horizonte ideal de la tarea investigadora y las posibilidades de la realidad, así como que no todos los niveles de desarrollo dependen del estudiante, sino también de las posibilidades y voluntad de las escuelas o centros educativos.

Discusión y conclusiones

En primer lugar, merece ser destacado que situar la competencia investigadora como uno de los ejes en la formación inicial del profesorado y de otros profesionales de la educación se convierte en necesario, tal y como señalan diversos informes (ANECA, 2005; AQU, 2009; BERA-RSA, 2014) y autores (Freixa, 2017; Pérez Gómez, 2010). Esto facilita el desarrollo de la profesión docente desde la óptica del profesional que se pregunta sobre sus prácticas de enseñanza y aprendizaje y sus posibilidades de mejora (Meneses, 2018). Además, desde una perspectiva global, permite aumentar la calidad educativa a través de los procesos de innovación fundamentados en datos contrastados que se introduzcan en el aula y que, a su vez, sean sometidos a evaluación (BERA-RSA, 2014).

Para ello se requiere un currículo basado en competencias cuyo centro puede ser la investigadora. Un currículo basado en la práctica, contextualizado en los centros educativos, el

espacio formativo por excelencia para los profesionales de la educación. El aprendizaje-servicio toma aquí un papel clave en un doble sentido: como medio y como principio. Como medio, ya que promueve el acceso a los centros educativos con proyectos que responden a las necesidades de dichos centros, implicando a los estudiantes de manera activa en los contextos complejos del aula, con toda la potencialidad y las limitaciones inherentes a la realidad de cada centro. Como principio, ya que el aprendizaje-servicio se compromete con la formación de los estudiantes también desde los procesos de investigación que estos lleven a cabo.

Para poder realizar una formación dirigida al ejercicio profesional de los futuros maestros y educadores, así como a las necesidades reales de las escuelas y centros educativos en general, es necesario disponer de instrumentos que faciliten este cambio. En este sentido, el que aquí se ha presentado fue pensado con este propósito. Para su elaboración se partió de un concepto de aprendizaje activo, significativo, experiencial y cíclico (Dewey, 1967; Kolb, 2014; Melief, Tigchelaar y Korthagen, 2010), coherente con la formación basada en competencias. Con él se pretendía abrir horizontes a los estudiantes, que les estimulara a cuestionar y a cuestionarse, a plantear nuevas posibilidades que mantuvieran su deseo de saber más. Se intentaba caminar así hacia un nuevo modelo en la formación docente: el de profesionales que se preguntan y buscan respuestas rigurosas a sus preguntas, que intentan transformar y examinar la validez de sus innovaciones. De esta manera, la propuesta apunta a la necesidad de explorar las maneras de incardinar esta competencia a lo largo de los grados y lo facilita un desarrollo de las diferentes subcompetencias de manera progresiva, complementaria y transversal

a lo largo de los diferentes planes de estudios de educación.

En esta misma línea, el instrumento responde a un determinado modelo de relación escuela-universidad: el de la colaboración horizontal y recíproca. La formación de los futuros maestros y educadores necesita de la acción de los profesionales educativos en ejercicio para que esta sea de calidad. La universidad debe pensar y abrir nuevos entornos de colaboración y acción conjunta con las escuelas y centros educativos, entornos de los que se beneficiarán los dos agentes. El aprendizaje-servicio, que toma como ejes centrales el partenariado y el trabajo en red para la transformación y mejora del entorno, representa de manera clara esta alianza y la potencialidad del trabajo compartido.

Finalmente, y teniendo en cuenta los puntos anteriores, el instrumento apunta las posibilidades de transferencia del mismo —con las adaptaciones pertinentes— en diferentes ámbitos profesionales. Partiendo de una mirada que destaca el cuestionamiento y la indagación como base del aprendizaje universitario, así como también subrayando un modelo de relación universidad-entorno basado en la responsabilidad social, el desarrollo de la competencia investigadora representa un eje central de la formación universitaria en todas sus áreas y disciplinas. La incorporación de proyectos de aprendizaje-servicio y otras actividades de carácter experiencial que se dirijan a dar respuestas a problemas o preguntas de investigación —en los créditos prácticos de las asignaturas, en actividades con reconocimiento de créditos, prácticums o trabajos de fin de grado— puede afianzar ambos propósitos, la formación competencial de los estudiantes y el aprendizaje-servicio como contexto de formación de manera decidida.

Notas

¹ Este artículo utiliza términos neutros para referirse a colectivos y, cuando no es posible, el masculino para referirse a ambos géneros.

² “Construcción de conocimiento pedagógico a partir de la transferencia de experiencias de aprendizaje servicio en la formación inicial de maestros” (2014 ARMIF 00044) y “Desarrollo de competencias de investigación a través de la participación en proyectos de aprendizaje servicio: del maestro/a reflexivo/a al maestro/a que investiga” (2015 ARMIF 00037).

³ Para saber más del Programa de Mejora e Innovación en la Formación de Maestros, ver <https://mif.cat>

⁴ Equipo investigador formado por A. Ayuste, A. B. Cano, A. Escofet, B. Gros, M. Payà (IP), B. Piqué, L. Rubio y M. Sabariego (Universidad de Barcelona); M. Masgrau (Universidad de Girona); A. Comas (escuela La Maquinista, Barcelona); J. N. Pérez (escuela Corazón de María-Sabastida); y M. T. Sansalvador (escuela La Farigola de Vallcarca, Barcelona). Ofrecemos también nuestro reconocimiento y agradecimiento a las escuelas que en diversos momentos de la investigación abrieron sus puertas a nuestros estudiantes.

⁵ Payà, M. (coord.), Ayuste, A., Cano, A. B., Escofet, A., Gros, B., Piqué, B., Rubio, L., Sabariego, M., Masgrau, M., Sansalvador, M. T., Pérez, J. N., Comas, A. y Jouannet, C. (2018). *Guía para la formación en la competencia investigadora*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/126263>

Referencias bibliográficas

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y de Acreditación ANECA (2005). *Libro Blanco. Títulos de Grado en Magisterio*. Madrid: ANECA. Recuperado de http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf
- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya AQU (2009). *Guia per a l'avaluació de competències en el Pràcticum de Mestre/a*. Barcelona: AQU. Recuperado de http://www.aqu.cat/doc/doc_29617381_1.pdf
- Álvarez, M., Orozco, O. y Gutiérrez, A. (2011). La formación de competencias investigativas profesionales, una mirada desde las ciencias pedagógicas. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(24). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/24/vhs.htm>
- Ayuste, A., Escofet, A., Masgrau, M. y Obiols, N. (2016). Aprendizaje-servicio y codiseño en la formación de maestros. Vías de integración de las experiencias y perspectivas de los estudiantes. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 169-183. doi: 10.13042/Bordon.2016.68211
- BERA-RSA (2014). *Research and the teaching profession. Building the capacity for a self-improving education system*. Final report of the BERA-RSA Inquiry into the role of research in teacher education. Recuperado de <https://www.thersa.org/globalassets/pdfs/bera-rsa-research-teaching-profession-full-report-for-web-2.pdf>
- Bringle, R. G. y Hatcher, J. A. (1999). Reflection in Service Learning: Making Meaning of Experience. *Educational Horizons*, 77(4), 179-185.
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento de profesionales. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Cabero, J. y Llorente, M. C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y comunicación. *Eduweb*, 7(2), 11-22.
- Casado, M., Patrão, M. C., Lecuona, I., Carvalho, A. S. y Araújo, J. (2016). *Declaración sobre integración científica en investigación e innovación responsables*. Barcelona: Ediciones de la Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/103268>
- Castellanos, B., Fernández, A. M., Llivina, M. J., Arencibia, V. y Hernández, R. (2005). *Esquema conceptual, referencial y operativo sobre la investigación educativa*. Ciudad de La Habana: Editora Pueblo y Educación.
- Comité de Ética del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (2011). *Código de buenas prácticas científicas del CSIC*. Madrid: Ministerio de Innovación y Ciencia. Recuperado de [http://sac.csic.es/ccoo/textos/CBP%20\(WEB\).pdf](http://sac.csic.es/ccoo/textos/CBP%20(WEB).pdf)

- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Eyler, J. (2002). Reflection: Linking Service and Learning-Linking Students and Communities. *Journal of Social Issues*, 58(3), 517-534. doi: 10.1111/1540-4560.00274
- Eyler, J. y Gilers, D. E. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Freixa, M. (2017). *Professorat novell: Competències docents a l'inici de l'exercici professional*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Recuperado de http://www.aqu.cat/doc/doc_39746465_1.pdf
- Furco, A. (2011). El Aprendizaje-Servicio: un enfoque equilibrado de la educación experiencial. *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, 0, 64-70.
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 93-108.
- García, A. y Ladino, Y. (2008). Desarrollo de competencias científicas a través de una estrategia de enseñanza y aprendizaje por investigación. *Studiositas*, 3(3), 7-16.
- Kolb, D. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Nueva Jersey: Pearson FT Press.
- Levy-Leboyer, C. (1996). *Gestión de las competencias*. España: Gestión 2000.
- Martínez, M. (2008). *Aprentatge Servei i responsabilitat social de les Universitats*. Barcelona: Octaedro.
- Mateo, J. (coord.), Escofet, A., Martínez, F y Ventura, J. (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el trabajo de fin de grado en el ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Recuperado de http://www.aqu.cat/doc/doc_30156918_1.pdf
- Medina, M. y Barquero, J. D. (2012). *20 competencias profesionales para la práctica docente*. México: Trillas.
- Melief, K., Tigchelaar, A. y Korthagen, F (2010). Aprender de la práctica. En O. Esteve, K. Melief y A. Alsina (coords.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (19-37). Barcelona: Octaedro.
- Meneses, J. (2018). *El papel de la investigación científica en la intervención educativa*. Barcelona: UOC.
- Moreno, M. G. (2005). Potenciar la educación: un currículum transversal de formación para la investigación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 520-540.
- Parra, C. (2004). Apuntes sobre la investigación formativa. *Educación y Educadores*, 7, 57-78.
- Payà, M., Gros, B., Piqué, B. y Rubio, L. (2018). Co-creación y validación de instrumentos para la integración del conocimiento experiencial en la formación de maestros. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 441-460.
- Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24), 37-60.
- Pimienta, J. H. (2011). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias en educación superior. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 77-92.
- Puig, J. M. (2009). *Aprendizaje servicio (ApS): educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Puig, J. M. (coord.), Batlle, R., Campo, L., de la Cerda, M., Gijón, M., Graell, M., Martín, X., Palos, J., Ramoneda, A. y Rubio, L. (2015). *11 ideas clave. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* Barcelona: Graó.
- Puig, J., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje-servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez, M. L. y Llanes, J. (coords.) (2013). *Cómo elaborar, tutorizar y evaluar un trabajo de fin de máster*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Recuperado de http://www.aqu.cat/doc/doc_18533565_1.pdf

- Rowland, G. (2008). Design and research: Partners for educational innovation. *Educational Technology*, 48(6), 3-9.
- Rubio, L. y Escofet, A. (coords.) (2017). *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la universidad*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- Sayós, R., Alsina, J., Boix, R., Buset, S., Buscà, F., Casanellas, M., Pujolà, J. T., Solé, M. y Tilló, T. (2013). *Competències transversals a les titulacions de graus de la Universitat de Barcelona. Orientacions per al seu desenvolupament*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- The Design-Based Research Collective. (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8. doi: 10.3102/0013189X032001005
- Villa, A. y Poblete, M. (dirs.) (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto. Ediciones Mensajero.
- Vitae (2011). *Vitae Researcher Development Framework*. Recuperado de <https://www.vitae.ac.uk/vitae-publications/rdf-related/researcher-development-framework-rdf-vitae.pdf>
- Zabalza, M. A. (2011). El prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_02.pdf

Abstract

Developing research competency through service-learning projects. Co-design and validation of a training instrument for future education professionals

INTRODUCTION. Any competency-based training approach at university level guarantees continuous interaction between practice and theory. For this it is essential to establish authentic experiences in real contexts and reflection, debate and open contrast between personal and professional knowledge. In the field of teacher training and other education professionals, the competency-based approach involves finding global approaches that guide the intervention in changing and different contexts and find the appropriate ways and methods to improve diagnostic criteria, intervention, promotion and prevention from scientific positions or to transform the educational reality by developing changes and valuable innovations. In this context, a key role is played by research competency, which students develop throughout their training in a contextualized manner in various educational scenarios. This competency development is closely linked to service-learning, given that university learning is based on inquiry and research focused on people and the context. **METHOD.** The co-design and validation process of an instrument for training and evaluating research competency in the training of future education professionals is presented. **RESULTS.** The instrument highlights sub-competencies, indicators and execution levels of research competency and offer guidelines for their use. **DISCUSSION.** From a perspective that highlights questioning and inquiry as the basis for university learning and subscribing to a University-Environment relationship model based on social responsibility, the development of research competency represents a central axis of university training in all its areas and disciplines. Incorporating service-learning projects and other activities of an experiential nature can unquestionably strengthen its development.

Keywords: *Research, Competence, Higher Education, Service learning.*

Résumé

Le développement des compétences de recherche à travers projets d'apprentissage-service. Co-design et validation d'un outil formatif pour les futurs professionnels de l'éducation

INTRODUCTION. Dans le domaine universitaire, l'approche formative fondée sur des compétences favorise une interaction continue entre la pratique et la théorie. Il est essentiel pour cela d'établir des expériences authentiques dans des contextes réels, ainsi que la réflexion, le débat et le contraste ouvert entre les savoirs personnels et les savoirs professionnels. La compétence de recherche joue un rôle central dans cet environnement, car elle se développe tout au long du processus de formation des étudiants d'une façon contextualisée dans des différents scénarios éducatifs. Cette compétence est étroitement liée à l'apprentissage-service, dans la mesure que l'apprentissage universitaire ainsi compris est fondé sur la recherche et l'enquête dans le terrain. **METHODE.** Nous exposons les processus de co-design et de validation d'un outil pour l'acquisition des compétences de recherche et leur évaluation dans la formation des futurs professionnels de l'éducation. **RÉSULTATS.** L'outil sert à systématiser les sous-compétences, les indicateurs et les niveaux d'exécution de la compétence de recherche, ainsi qu'offre des lignes directrices pour leur application. **DISCUSSION.** Sur la base du questionnement et l'investigation, ainsi que en soulignant un modèle Université-Environnement fondé sur la responsabilité sociale, le développement des compétences de recherche constitue un axe central dans tous les domaines et disciplines de la formation universitaire. L'incorporation des projets d'apprentissage-service et d'autres activités de caractère expérientiel peuvent renforcer le développement des compétences de recherche d'une manière décisive.

Mots-clés: Recherche, Compétence, Enseignement supérieur, Apprentissage-service.

Perfil profesional de las autoras

Anna Escofet Roig (autora de contacto)

Profesora titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona. Miembro del grupo de investigación Entornos y Materiales para el Aprendizaje (EMA) del Instituto de Investigación en Educación (IRE) y responsable del grupo de innovación docente Innova-the, de la misma universidad. Sus líneas de estudio son los usos educativos de las tecnologías digitales, el aprendizaje-servicio y la innovación educativa.

Correo electrónico de contacto: annaescofet@ub.edu

Dirección para la correspondencia: Facultad de Educación. P. Vall d'Hebron, 171, 08035 Barcelona.

Montserrat Payà Sánchez

Profesora titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona. Miembro del grupo de investigación Educación Moral (GREM, según sus siglas en catalán) del Instituto de Investigación en Educación (IRE) y del grupo de innovación docente Innova-the, de la misma universidad. Sus líneas de estudio son la educación moral, mujer e inclusión social y teoría de la educación.

Correo electrónico de contacto: mpaya@ub.edu

Laura Rubio Serrano

Profesora agregada del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona. Miembro del grupo de investigación Educación Moral (GREM, según sus siglas en catalán) del Instituto de Investigación en Educación (IRE) y del grupo de innovación docente Innova-the, de la misma universidad. Sus líneas de estudio son el aprendizaje-servicio, la cultura moral de las instituciones y la educación en valores.

Correo electrónico de contacto: lrubio@ub.edu



LOS PROCESOS PARTICIPATIVOS EN APRENDIZAJE-SERVICIO

Participatory processes in service-learning

PILAR FOLGUEIRAS⁽¹⁾, MONIKE GEZURAGA⁽²⁾ Y PILAR ARAMBURUZABALA HIGUERA⁽³⁾

⁽¹⁾ *Universidad de Barcelona (España)*

⁽²⁾ *Universidad del País Vasco (España)*

⁽³⁾ *Universidad Autónoma de Madrid (España)*

DOI: 10.13042/Bordon.2019.68479

Fecha de recepción: 05/11/2018 • Fecha de aceptación: 21/06/2019

Autora de contacto / Corresponding author: Pilar Folgueiras. E-mail: pfolgueiras@ub.edu

INTRODUCCIÓN. El presente estudio se centra en los procesos participativos (tipologías, niveles, condicionantes, etc.) de estudiantes universitarios que participan en proyectos de aprendizaje-servicio. El objetivo general es analizar el ejercicio de participación de los estudiantes universitarios que realizan actividades de aprendizaje-servicio. **MÉTODO.** Para alcanzar esta meta se ha empleado la metodología cualitativa. Los informantes han sido los estudiantes, el profesorado y representantes de entidades sociales. Las técnicas de recogida de información han sido la entrevista en profundidad (al profesorado y a representantes de entidades sociales) y el grupo de discusión (con estudiantes). La técnica de análisis de la información recogida ha sido el análisis de contenido y se ha utilizado la estrategia de la triangulación de técnicas y de informantes. **RESULTADOS.** Los resultados y la discusión se han organizado en torno a las siguientes dimensiones y subdimensiones: maneras de entender la participación; niveles de participación (participación simple, participación consultiva, participación proyectiva, metaparticipación); condicionantes de la participación de los estudiantes (características de los estudiantes, características de los proyectos, falta de apoyo institucional, comprensión de la metodología, tiempo/distancia, seguimiento, implicación de los otros y tipología de estudios). Entre los resultados destaca que la mayoría de los estudiantes se implica —aunque desde diferentes niveles y momentos— en los proyectos de aprendizaje-servicio seleccionados. **DISCUSIÓN.** Con respecto a la discusión, destacan los aportes teóricos en torno a las maneras de incrementar y mejorar la participación de los estudiantes en los proyectos desde la reciprocidad y teniendo en cuenta el carácter transformador de los mismos.

Palabras clave: *Participación, Estudiantes, Aprendizaje-servicio, Educación superior.*

Introducción

El aprendizaje-servicio (ApS, en adelante) es una metodología pedagógica que fomenta el aprendizaje de los estudiantes a través de su participación en experiencias asociadas al servicio comunitario. De esta forma, la metodología utilizada permite al estudiante involucrarse directamente con aquellos a quienes ofrece un servicio, adaptándose a sus necesidades y a una realidad que a menudo es muy diferente a la que vive en el aula (Folgueiras, Luna y Puig, 2014; Puig y Palós, 2006).

Si bien los estudios sobre ApS en el entorno universitario han crecido en los últimos años, estos siguen siendo escasos (Lorenzo, Mella, García y Varela, 2017; Opazo, Aramburuzabala y Cerrillo, 2016). Respecto al elemento de la participación —y según la búsqueda realizada por Folgueiras, Aramburuzabala, Opazo, Mugarra y Ruíz (2018)— no existen estudios centrados exclusivamente en este aspecto.

Partiendo de estas reflexiones, las autoras del presente estudio consideran necesario conocer cómo están viviendo los estudiantes el ejercicio de su participación en los proyectos de ApS. Para contribuir a esta reflexión, este artículo pretende ofrecer una primera aproximación cualitativa sobre el ejercicio de participación de los estudiantes que utilizan esta metodología.

Marco teórico

Desde una perspectiva teórica, los aportes sobre participación abarcan múltiples definiciones y modelos conceptuales (Churchman y Sadan, 2004; Folgueiras, 2009; Folgueiras, Vilà y Aneas, 2019; Gaventa, 2006; Heron y Reason, 1997), que incluyen desde significados amplios que la entienden como un paradigma hasta conceptos más acotados y concretos que la consideran un recurso, un medio, una condición, etc. (Wiesenfeld, 2015).

Centrándonos en la participación juvenil, cabe destacar el trabajo de Krauskof (2000), quien identifica tres paradigmas: uno como periodo preparatorio, otro como problema y otro que reconoce a los jóvenes como ciudadanos y actores estratégicos.

Además de paradigmas, dentro del ámbito juvenil, también se cuenta con modelos como el planteado por Reverte (2009), que diferencia entre participación: a) institucionalizada, b) organizada, c) alternativa, d) a través de acciones solidarias y e) informal.

A nivel universitario, Planas, Soler, Fullana, Pallsera y Vilá (2013) señalan que la participación del estudiantado es importante para el aprendizaje y el rendimiento. Según estos investigadores, se acepta que las universidades pueden servir como espacios de participación donde los estudiantes aprenden los principios democráticos y cómo estos se pueden aplicar a distintas situaciones de la vida real. La mejor forma de aprender a participar es participando, y la universidad es un buen escenario para su puesta en práctica (Hastings, Griesen, Hoover, Creswell y Dlugosh, 2015).

En este punto, es pertinente recordar el triple valor que puede llegar a tener la participación estudiantil: un valor funcional, dentro de la propia institución; un valor unido al desarrollo del propio estudiante; y un valor social, en la medida en que su participación pueda estar revirtiendo en la sociedad (Lizzio y Wilson, 2009).

Hué (2008), que estudia las competencias más demandadas por las empresas, revela una prevalencia de elementos tales como iniciativa, solución de problemas, responsabilidad, trabajo en equipo y cooperación, todas ellas competencias unidas a la participación.

Llegados a este punto, cabe preguntarse si la universidad sabe propiciar/promover la participación del estudiantado dentro y fuera de la misma. En este sentido, diversos estudios evidencian las dificultades que el alumnado encuentra a la

hora de participar dentro de la universidad (Michavilla y Parejo, 2011; Soler, Pallisera, Planas, Fullana y Vilá, 2012). Se plantea, entonces, la pregunta de cuáles pueden ser los condicionantes que influyen en una mayor o menor participación. Respecto a esta cuestión, la literatura menciona, entre otros (Cruce y Moore, 2012; Reardon y Cummings, 2010; Rodero, 2012; Soffe y Waye, 2015): rasgos de personalidad; falta de información; aspectos relacionados con la disposición o no de tiempo; costos que puede provocar esa participación; elementos relacionados con el espacio (distancia desde el hogar, actividades en el propio centro de estudios y fuera del mismo...); experiencias participativas previas (satisfactorias o no); y ausencia o presencia de motivación. Con respecto a la baja motivación por participar, esta podría tener su origen en el hecho de que el alumnado considere que su participación no va a influir en la realidad que le rodea (Merhi, 2011).

Entre las oportunidades de participación que la universidad ofrece, tanto dentro como fuera de sus muros, el aprendizaje-servicio representa una valiosa herramienta que posibilita el desarrollo de competencias implícitas en la participación ciudadana (Eyler y Giles, 1999; Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007; Roehlkepartain, 2007).

En la revisión de la literatura internacional llaman especialmente la atención las *opciones/niveles de participación* en los proyectos

de ApS y los *condicionantes para participar* en los mismos.

Opciones/niveles de participación a través del aprendizaje-servicio: el análisis de la práctica del ApS muestra diferentes modelos de interacción entre comunidad y alumnado, que reflejan un variado mapa de participación de los estudiantes y un amplio abanico de beneficios que pueden obtenerse a través de esta.

En todo este proceso es fundamental que haya una adecuada planificación por parte del profesorado de cuál y cómo va a ser la participación del alumnado en las diferentes fases del proyecto: desde el diagnóstico de necesidades hasta la planificación, evaluación final y celebración del proyecto (Jenkins y Sheehy, 2012; Puig *et al.*, 2007).

Campo (2014), basándose en Trilla y Novella (2001), propone cuatro niveles de participación: simple, consultiva, proyectiva y metaparticipación, como se puede ver en la tabla 1.

Esta misma autora sugiere que una implicación del alumnado desde la fase de diseño del proyecto ofrece la oportunidad de analizar las necesidades reales o retos sobre los que trabajar y, por lo tanto, de entender mejor el sentido y el contexto del mismo. En todo este proceso, la reflexión es un elemento fundamental (Eyler, 2002; Paéz y Puig, 2013). Eyler (2001) propone un mapa de la reflexión (tabla 2).

TABLA 1. Niveles de participación del estudiantado en los proyectos de ApS

Niveles de participación			
Participación simple	Participación consultiva	Participación proyectiva	Metaparticipación
El estudiantado no interviene en la preparación ni en las decisiones sobre el contenido/el desarrollo del proyecto	El estudiantado puede opinar sobre el proyecto. Se le anima a hacerlo y hay un espacio determinado para ello	El estudiantado participa en la definición del proyecto, en la determinación de su sentido y de sus objetivos, en el diseño, la planificación, la ejecución y la valoración	El estudiantado pide, exige o genera nuevos espacios y mecanismos de participación en el proyecto

Fuente: adaptado de Campo (2014).

TABLA 2. Mapa de la reflexión en los proyectos de ApS

	Previo al desarrollo del proyecto	Durante el desarrollo del proyecto	Al finalizar el proyecto
Individual			
Con compañeras/os			
Con socios comunitarios			

Fuente: adaptado de Eyler (2001).

Condicionantes en la participación de proyectos de aprendizaje-servicio: entre los elementos que pueden condicionar la participación del alumnado en los proyectos de ApS se encuentran los siguientes:

- Preparación previa al inicio del proyecto (Stewart, Allen y Bai, 2011). Las acciones formativas previas al inicio de proyecto de ApS inciden en una participación más consciente y en una mayor sensación de efectividad.
- Dificultades a la hora de sincronizar el calendario del alumnado con el de las entidades sociales con las que colaboran (Gray, Heneghan, Fricker y Geschwind, 2000).
- Falta de tiempo (Shaffer, 2004; Sherman y McDonald, 2009). El alumnado puede percibir que el número de horas que debe dedicar a estos proyectos es muy elevado.
- Los prejuicios del profesorado y otros agentes ante la capacidad o ausencia de competencias de ciertos estudiantes, por ejemplo, ante situaciones de diversidad funcional (Mann, Dymond, Bonati y Neeper, 2015).
- La cultura institucional respecto a la colaboración entre universidad y sociedad (Young *et al.*, 2007).
- El nivel de adaptación de los estudiantes al proyecto (Rao, Arcury y Quandt, 2004). Esto implica plantearse el nivel

de preparación de cada estudiante para afrontar el proyecto y si es adecuado para esa persona concreta. La planificación previa a la acción debe incorporar estos interrogantes.

- La proximidad del colectivo con el que se colabora (Miller y González, 2009). El alumnado que colabora en proyectos locales, en los que hay más posibilidades de contacto con el colectivo destinatario, se implica de diferente manera, ya que sube el nivel de motivación y la percepción de posibilidad de impacto en el contexto.
- El carácter obligatorio u optativo del proyecto de ApS. Ambas modalidades son frecuentes y tienen ventajas y desventajas (Crews, 2002; Jacoby, 2015). Los proyectos opcionales suponen la posibilidad de que un mayor número de estudiantes acceda a la propuesta, sin afectar a los principios de igualdad de oportunidades de aprendizaje. Los participantes tienen al menos un mínimo de motivación o interés por el proyecto. La optatividad es respetuosa con las situaciones de bajo nivel de motivación y dificultades de participación por trabajo, enfermedad, etc. Además, facilita la gestión de los proyectos por parte de los docentes.

Para finalizar este apartado conviene señalar que, en términos de reciprocidad, existen algunas

voces críticas con la idea de servicio dentro del binomio aprendizaje-servicio (O'Connor, 2006). Esto se debe al carácter unidireccional que el mal uso de este concepto puede llegar a imprimir en las relaciones de poder entre personas y grupos implicados en los proyectos.

Método

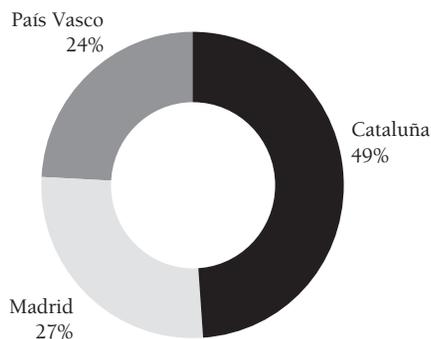
Como se ha mencionado con anterioridad, en este artículo se presenta una primera aproximación cualitativa sobre la participación de los estudiantes, que es un elemento clave en los proyectos de ApS. En concreto, el estudio persigue analizar el ejercicio de participación de los estudiantes universitarios que realizan proyectos de ApS. Se utiliza la metodología cualitativa y se ubica, por tanto, dentro de un marco constructivista. El constructivismo busca entender cómo los participantes construyen significados y acciones (Charmaz, 2008) y reconoce que el conocimiento se construye a través de la interacción entre los individuos y sus contextos sociales.

Procedimiento

La muestra está formada por 33 jóvenes (entre 19 y 29 años) que cursan estudios de Grado en Educación (Educación Social, Pedagogía y Magisterio), Trabajo Social y Derecho, y que realizan proyectos de ApS en universidades españolas. El muestreo es intencional, y en la selección de los estudiantes se ha tenido en cuenta el planteamiento de Tapia (2002) sobre los criterios que gozan de mayor consenso a nivel internacional para denominar una actividad de servicio a la comunidad como ApS. De acuerdo con esto, se han establecido los siguientes criterios de selección: 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.

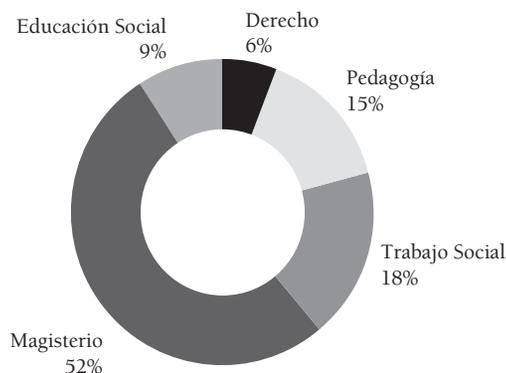
En los gráficos 1 y 2 se ofrecen algunas de las características de la muestra:

GRÁFICO 1. Distribución de la muestra por comunidad autónoma



Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 2. Distribución de la muestra por tipología de estudios



Fuente: elaboración propia.

Las técnicas de recogida de información se han llevado a cabo mediante el grupo de discusión y la entrevista en profundidad. Los informantes han sido 33 estudiantes (grupo de discusión), 11 profesores y 4 miembros de entidades sociales (entrevistas en profundidad).

La técnica de análisis ha sido el análisis de contenido con el método comparativo constante. Se ha hecho uso de la estrategia de la triangulación

de técnicas y de informantes. En consonancia con el marco teórico constructivista, el análisis no se ha desarrollado como un proceso lineal, sino de una manera dinámica que permite volver constantemente a los datos en bruto con nuevas preguntas, conceptos e interpretaciones, hasta que surgen dimensiones que describen la esencia (o una historia de núcleo) de la experiencia para los participantes (Denzin y Lincoln, 2008).

Resultados

Los resultados del estudio se organizan en torno a las siguientes dimensiones:

a) *Maneras de entender la participación del alumnado dentro de un proyecto.* De las reflexiones de los estudiantes se infieren algunos conceptos de participación que tienen que ver con colaboración, implicación, compromiso, interés, tomar parte, formar parte, una manera de cubrir necesidades e interacción entre personas. Entre las argumentaciones llaman la atención dos, que muestran la comprensión del concepto de participación desde la reciprocidad.

... Para mí, en este caso ha sido formar parte de la vida de mi compañero y aportarle, igual que él a mí. O sea, poder compartir momentos, experiencias con el otro siempre es fantástico (GD6).

Respecto a las entidades, estas entienden la participación del estudiantado desde la autonomía y el protagonismo:

Cuando hablamos de participación, hablamos de dar autonomía, protagonismo, capacidad de autoorganización, capacidad de transformar cosas desde el propio valor de la participación (E2).

La mayoría del profesorado coincide con esta percepción, ya que la entiende también desde la autonomía. Además, algunos profesores destacan el compromiso social que implica la participación de los estudiantes:

... La entiendo como algo activo, una actividad, como compromiso social [...]. Pido a los estudiantes que elijan situaciones que estén relacionadas con la justicia social, entendida como los colectivos y las personas más vulnerables, etc. (P3).

El elemento de justicia social también aparece en algunas de las aportaciones:

Participar es intentar aportar, colaborar en algo que ya existe... En el exterior es lo mismo, en cosas preexistentes es aportar tu grano de arena, o en aquellos sectores donde hay un vacío, intentar crearlo, en movimientos sociales, sobre todo.

La participación es lo esencial o el primer paso para el cambio. Si hay una primera participación con una serie de soporte(s) se puede llegar a un cambio, más pequeño o más grande (GD5).

A partir de los datos aportados en el estudio, las autoras del presente estudio consideran que es necesario: a) profundizar en cada una de las maneras de entender la participación por parte del alumnado y b) conocer de qué manera estas formas de entenderla condicionan su participación en los proyectos de ApS.

b) *Niveles de participación.* A partir del análisis de las respuestas de los estudiantes, se identifican diferentes niveles que varían según el momento, tal y como se puede observar en la tabla 3.

Primer momento: participación voluntaria/obligatoria. La mayoría de estudiantes (25) valora positivamente que su participación sea optativa:

... Bueno, yo creo que sí, que al no ser impuesto Porque nosotras podríamos haber dicho "bueno, pues no nos desplazamos, no tenemos que trabajar cada semana, hacemos un trabajo y ya". O sea, tenemos motivación porque no es obligatorio. No sé si es lo que me estás preguntando (GD4).

TABLA 3. Momentos de participación

1. Participación en la elección voluntaria del proyecto	2. Participación en la elección de la entidad/asociación	3. Participación en la identificación de necesidades	4. Participación en el proceso	5. Participación en la evaluación	6. Participación futura en la entidad
---	--	--	--------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------------

Fuente: elaboración propia.

... Yo creo que, en nuestro caso, era un trabajo que iba a tener mucho peso y por eso nos preguntaron si nos interesaba participar. La mayoría dijimos que sí, pero siempre estuvo la opción de que, si no queríamos participar por lo que fuera, nos propondrían un trabajo alternativo. No te veías obligado, eso creo que ayudó. Y aunque nos lo propusieron, también salió porque nos parecía interesante y diferente a otros trabajos de didáctica (GD1).

El profesorado también se refiere al carácter optativo de los proyectos. En concreto, una parte del profesorado entrevistado (9) apuesta por la optatividad:

En la universidad nos planteamos que sean los mismos alumnos los que decidan si quieren hacer ApS o no. Por lo tanto, ellos ya están participando desde el principio en la elección de forma voluntaria (P9).

En el resto de entrevistas al profesorado (2) esta temática no aparece.

Segundo momento: participación en la elección de entidades/asociaciones. Solamente 2 de los estudiantes buscaron la entidad donde realizar el servicio. En ambos casos conocían las entidades y les resultó sencillo plantear/desarrollar el proyecto.

Tercer momento: participación en el diagnóstico de necesidades. A pesar de que muchos de los estudiantes (19) afirman haber tenido un alto nivel de participación, la mayoría de ellos no se implicaron en esta fase¹, que se considera un criterio de calidad en los proyectos de ApS. En

algunas argumentaciones (4) se ve incluso que han participado en todo el proceso excepto en este momento:

En nuestro caso nos dieron la necesidad y nos informaron sobre ella, a partir de ahí diseñamos una propuesta y la llevamos a cabo. Al final la pudimos evaluar. Creo que fue enriquecedor el hecho de hacer todo el proceso, vivirlo y ver qué pasaba (GD4).

Parece que la participación en esta fase es uno de los aspectos que presenta mayor dificultad. Además, aunque esta pregunta no se incluye en el guion de entrevista dirigido a las entidades, una de las asociaciones entrevistadas señala que es necesario tenerla identificada *a priori*:

En coherencia con lo que decía antes, tiene que haber una necesidad identificada por la entidad, a pesar de que puedan llegar propuestas a analizar para incorporarlas o trabajarlas (E1).

Sería necesario triangular este dato con otros informantes de entidades sociales.

Cuarto momento: la participación en el desarrollo. A partir de las argumentaciones se puede inferir que hay diferentes maneras/niveles de participar en el desarrollo de los proyectos, que van desde una participación basada en recibir información hasta una participación en la que los estudiantes son protagonistas de gran parte del proceso. Así, por un lado algunos afirman haber participado en la toma de decisiones sobre las actividades a realizar e incluso en el diseño de las actividades del proyecto (11):

(P7) *Yo he participado en todo. He podido elegir si quería ofimática o ayudar a una persona que tenía inquietud audiovisual. Podía hablar con la persona, buscar las necesidades, hablar de qué íbamos a hacer. Participábamos en el proceso de evaluación para que el año que viene se aplicaran cambios o no, etc. (GD1).*

Por otro lado, algunos estudiantes han tenido un tipo de participación más básico:

En nuestro caso fue parecido, la necesidad ya estaba detectada y nos venía el tema dado. Pero es cierto que a la hora de dar la respuesta a la necesidad tuvimos ocasión de participar buscando información, documentándonos [...], contrastando las fuentes con el tutor, etc. (GD4).

Quinto momento: participación en la evaluación. Una parte del estudiantado (19) no ha participado en el proceso de evaluación final². Aunque no aparecen todos los posibles motivos para no participar en esta etapa, algunos de los entrevistados (8) señalan que no participan en la evaluación porque el programa global en el que se enmarca su actividad de ApS no ha finalizado. Este dato resulta curioso puesto que la evaluación, y por lo tanto la participación en ella, parece estar supeditada al final del proyecto en la entidad. Esto llama aún más la atención al citarse, también, en una de las entrevistas realizadas al profesorado.

Sexto momento: la participación futura en la entidad. Si bien muchos estudiantes expresan su interés por pasar más horas en las entidades, la mayoría no continúa participando. Tan solo 5 lo hacen. El motivo principal que señalan es la falta de tiempo.

En general —a partir de los datos— se puede hablar de dos posturas antagónicas. Por un lado, una parte del profesorado considera que, al margen de que haya diferentes tipos de participación, el estudiantado debería participar en todas las fases de un proyecto:

Los alumnos deben participar en todo el proceso [...]. Cuando yo me empecé a ilustrar sobre el ApS, en parte fue gracias a los diarios de prácticas de los alumnos [...]. Ellos ya ponían de manifiesto que podían aportar más, que a lo mejor no se ajustaba a lo que nosotros planificábamos con las necesidades del contexto... (P3).

Por otro lado, señalan la imposibilidad de participar en todo el proceso:

Y aquí hay otra cuestión que no acabo de entender muy bien del ApS... Se plantea todo el rato que el alumnado tiene que estar en el servicio, y que si no está en el diagnóstico/diseño del servicio ya parece estar 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! Durante mi experiencia, lo máximo que he conseguido ha sido implicarles en el desarrollo de la experiencia y en la evaluación final (P6).

c) *Implicación/valoración de la participación de los estudiantes.* La mayoría de los alumnos (22) señala que el tiempo ha sido escaso. Les hubiera gustado estar más horas en las entidades, escuelas, etc., en las que realizaron el servicio. Tanto quienes han estado más tiempo como quienes han estado menos encuentran que no ha sido suficiente. En cuanto a la valoración que realizan sobre su implicación, y a pesar de que la mayoría se sienten satisfechos (24), algunos afirman que no han podido participar más o que su aportación ha sido modesta. También, en algún caso, los estudiantes valoran negativamente su participación (2):

Yo me he sentido poco participativa. Porque iba muy motivada al inicio, pero al ver que al proponer la actividad no me estimulaban para llevarla a cabo [...], me desencanté. El primer día bien, pero luego no me gustó la forma de trabajar que tenía el centro. El año anterior, que también hice ApS, participé muchísimo (GD2).

Representantes de las entidades sociales y profesorado coinciden en valorar la implicación de los estudiantes de manera positiva:

Los alumnos siempre están interesados en involucrarse en algo. Por lo tanto, siempre hay un nivel de participación notable... Cuando la realizas ya estás interviniendo y participando, no eres un individuo pasivo... (P1).

Llama la atención el hecho de que no haya ninguna valoración negativa sobre la implicación del alumnado por parte de las entidades y del profesorado. Tan solo uno de los profesores entrevistados indica que esta es mejorable.

d) *Elementos que condicionan el nivel de participación.* A partir del análisis, se identifican los elementos condicionantes de la participación que se muestran en la tabla 4:

TABLA 4. Condicionantes de la participación

Condicionantes de la participación en los estudiantes

Características de los proyectos
Características del estudiantado
Tiempo/distancia geográfica
Implicación de los otros (referentes o participantes)
Comprensión de la metodología y del proyecto
Tipo de estudios
Seguimiento
Falta de apoyo institucional

Fuente: elaboración propia.

Con relación a las *características de los proyectos*, representantes de las entidades afirman que la participación del estudiantado en las diferentes fases está supeditada a su trayectoria:

El diagnóstico está más acotado por parte nuestra, a diferencia del primer año, porque ahora ya existe y tenemos experiencia para determinar qué necesitamos; pero en la fase de desarrollo sí que integramos propuestas nuevas (E1).

Dentro de esta trayectoria también influye el *tiempo* que llevan en marcha los proyectos:

Quizás... la participación es más inicial porque los proyectos están naciendo... Lo que pedimos al alumno es que sea muy propositivo en el propio diagnóstico. Pesa mucho su aportación en este sentido, porque está dedicando muchas horas... (E1).

Como ya se ha señalado, uno de los criterios de calidad de los proyectos de ApS es la participación de los estudiantes desde el comienzo. Así, aunque muchos estudiantes no tomen parte en el diagnóstico, es conveniente que el proyecto sea abierto y flexible:

Un buen proyecto tiene que ser así. Difícilmente te puedes implicar en algo si ya viene muy estructurado y pautado. Está bien aportar tu manera de verlo intentando llegar a un objetivo (E1).

También, la participación parece estar condicionada por el tipo de servicio:

Por los niños con los que trabajaba en el centro no me podían dejar tanta libertad. Como habría necesitado más tiempo para que me permitieran realizar una actividad sola con ellos, hacia lo que me decía la maestra (GD2).

Las *características del estudiantado* también condicionan su participación. Si bien haría falta hacer otro tipo de estudio para indagar, por ejemplo, en los elementos que más condicionan su motivación, en las respuestas se identifican dos: 1) partir de algo real (15) y 2) tener la oportunidad de conocer aspectos prácticos de su ámbito profesional (12).

Además, el estudiantado se refiere a ciertas habilidades necesarias para participar. Algunos aluden, directa (3) o indirectamente (4), a la importancia de tenerlas o desarrollarlas con alguna formación previa.

Con relación al *tiempo* y a la *distancia geográfica*, en ocasiones los horarios de la entidad son difíciles de compatibilizar con la disponibilidad horaria del estudiante. Otras veces algunos estudiantes acusan una falta de tiempo (21):

...O sea, ¿ha sido por un tema de horas que no habéis podido participar más o por algún otro impedimento? No, ha sido por las horas. ¿Creéis que si el proyecto se alargara podríais participar más? Sí, los alumnos nos cogrían más confianza también (GD3 CAT).

Por otro lado, aunque la *distancia geográfica* condiciona la participación, no parece tener efectos negativos importantes.

La *implicación de los otros* (referentes o participantes), si es buena, parece condicionar en positivo la participación:

Con otro profesor participé mucho, en cambio este año, no. Puede que fuera por el centro o por la profesora... Nos reuníamos rápido y corriendo (GD2).

Otro condicionante es el *seguimiento*. Algunos estudiantes (13) aseguran que en el proceso de acompañamiento se debería encontrar un equilibrio entre autonomía y control:

El proyecto permite mucha autonomía dependiendo del feedback que tengas con los tutores. Hay algunos tutores que van muy a raja tabla y otros que te dejan más libre. La cuestión sería encontrar el punto medio (GD1).

En este sentido, algunas argumentaciones (3) apuestan por la figura de un coordinador:

Si vas a parar a un sitio así, en el que tienen tanta ilusión a pesar del contexto desfavorecido y circunstancias adversas [...], a lo mejor sí hace falta en ese triángulo [entidades sociales, universidad, alumnado] una figura de apoyo constante para mantener a flote los proyectos (GD4).

Sobre la *comprensión de la metodología y del proyecto*, hay argumentaciones que se refieren a la propia metodología del ApS (9), mientras que otras aluden a la información de los proyectos (8). Con respecto a la metodología, algunos estudiantes (3) señalan, además, que esta ha condicionado el nivel/tipo de participación:

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... (GD4).

El profesorado también identifica esta falta de comprensión:

Por desgracia, esto a veces lo identifico tarde en el informe final. Veo que se malinterpreta el ApS, sobre todo en centros de educación formal de infantil y primaria. Hay casos donde los estudiantes acaban haciendo prácticas... (P7).

Con respecto a los proyectos, algunos estudiantes (8) acusan una falta de información sobre lo que tenían que hacer y sobre el impacto de lo que hacían.

El tipo y nivel de participación también está influenciado por el *tipo de estudios*. Por ejemplo, a los estudiantes de Derecho que son informantes en este estudio les ha condicionado el no tener 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 [...]. No podía aportar mucho en este tipo de sesiones, pero sí en otras cosas, como, por ejemplo, en buscar la ayuda de psicólogos, el contacto con otras asociaciones... (GD7).

Según esta argumentación se observa que esta persona habría podido tener otro tipo de participación.

En uno de los proyectos, el *factor económico* también ha podido condicionar:

A veces, la dificultad que tenemos es por qué van tan pocos a Guatemala... Desde la universidad les proporcionamos la estancia y el contacto, pero 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 falta de ganas (E2).

Por último, una parte del profesorado indica que la participación de los estudiantes está condicionada por la *falta de apoyo institucional* (5):

Un poco forzados por la propia metodología y otro poco por las circunstancias (la falta de tiempo al ser el ApS una parte de una asignatura, el limitado apoyo institucional...), no les queda más remedio que participar mucho y a lo largo de todo el proceso. Tienen que ser muy autónomos, yo estoy en la retaguardia, pero realmente son ellos los que tienen que decidir dónde lo van a hacer, con qué población van a trabajar, en qué centro, muchas veces incluso clarificar qué es el ApS (P7).

Discusión

Teniendo en cuenta que la finalidad del estudio es analizar el ejercicio de participación de los estudiantes que realizan ApS, a continuación se sintetizan algunos de los resultados obtenidos relacionándolos con la literatura sobre el tema.

La *reciprocidad* en la dimensión *maneras de entender la participación* es necesaria en cualquier proceso participativo (Bruskist y Groccia, 2011). Además, debe ser reconocida y potenciada tanto por la comunidad como por la universidad. No obstante, esta reciprocidad no siempre está presente desde el comienzo del proyecto. Así, en el estudio realizado por d'Arlach, Sanchez y Feuer (2009), centrado en la visión que tienen los miembros de la comunidad que participan en un proyecto de ApS, se afirma que a

medida que se avanza en el proyecto se van superando ciertos prejuicios que los miembros de la comunidad tienen hacia los estudiantes. De igual manera, en el estudio de Folgueiras y Martínez-Vivot (2009), centrado en la adquisición de competencias adquiridas por estudiantes de la Facultad de Veterinaria que participan en un proyecto de ApS, los estudiantes aseguran que en un principio no esperaban nada de las personas del centro comunitario, pero que este aspecto va cambiando a lo largo del proyecto. Por tanto, esta reciprocidad no siempre será el punto de partida en los procesos participativos que se generan en los proyectos de ApS, pero es esencial que vaya apareciendo a lo largo de los mismos.

Con relación a la dimensión *niveles de participación*, se observa que estos varían en función de los momentos. Sobre este particular se destaca lo siguiente:

- a) El análisis de la subdimensión *optatividad/obligatoriedad* de los proyectos de ApS. Tal y como se ha señalado en el marco teórico de este trabajo, diferentes autores destacan las ventajas y desventajas de una y otra opción (Crews, 2002; Jacoby, 2015). A partir de los datos obtenidos, las autoras de este trabajo consideran que, a nivel universitario, los proyectos deben ser una opción metodológica entre las muchas que pueden convivir en el panorama educativo. Young *et al.* (2007) abogan por un ApS que tenga componentes opcionales, independientemente de que se oferte dentro de un curso/materia obligatoria/opcional. Afirman que la principal motivación para involucrar a los estudiantes es que estos se enganchen sin sentirse coaccionados ni obligados. Cuando los estudiantes perciben un fuerte compromiso institucional y reciben un mensaje coherente, tanto de sus compañeros como de la universidad, sobre la importancia y las oportunidades que supone participar en este tipo de

- proyectos, aumentan las posibilidades de que se inscriban de manera optativa (Cruce y Moore, 2012). Otro debate abierto sobre esta temática se centra en definir cuándo los proyectos de ApS son voluntarios. Por ejemplo, proyectos que están dentro de uno o varios currícula, pero que no revierten en la nota de ninguna materia. Para analizarlo desde esta mirada, sería conveniente tener en cuenta los estudios sobre la complejidad de la conducta voluntaria (Forster, Archer y Tajin, 2015).
- b) Con respecto al tercer momento, la *participación en el diagnóstico*, si bien la literatura sobre el desarrollo de proyectos de ApS siempre incluye la fase del diagnóstico por parte del estudiantado (Jenkins y Sheehy, 2012; Puig *et al.*, 2007), los resultados del estudio sugieren que, en la mayoría de ocasiones, los estudiantes no participan en esa fase. Sobre este aspecto, Buskist y Groccia (2011) señalan la conveniencia de incluir la variable *duración del proyecto* (un semestre, varios semestres, etc.) a la hora de determinar la idoneidad o no de participar en el diagnóstico. De acuerdo con los resultados obtenidos en el presente estudio, las autoras consideran que la participación en el diagnóstico de necesidades está condicionada por la duración del proyecto y el propio proceso de identificación de necesidades de las entidades sociales. Por ejemplo, si la necesidad ya ha sido identificada por una entidad social y valorada por parte de la universidad como adecuada para ser trabajada desde el currículum, no tiene sentido que el alumnado inicie un nuevo proceso de identificación de necesidades.
- c) Sobre la *participación en el proceso*, aparecen diferentes niveles que van desde una participación consultiva hasta una participación proyectiva (Campo, 2014). Sin embargo, no aparece ninguna aportación que se pueda clasificar en el nivel de metaparticipación (Campo, 2014). En opinión de las autoras del presente trabajo, el no haber alcanzado este nivel responde, entre otras cosas, al factor tiempo. Se necesitarían proyectos de más duración e intensidad para generar niveles de metaparticipación.
- d) Sobre la *participación en la evaluación*, cabe recordar que este es un elemento clave en los procesos de ApS y que no debe estar ligado a la finalización del proyecto en la entidad social. De acuerdo con los principios fundamentales del ApS, la evaluación debería ser participativa (Martínez-Vivot y Folgueiras, 2015; Folgueiras, 2018).
- e) Sobre la *participación futura*, si bien en este estudio no se puede evaluar el impacto futuro, en la literatura sobre esta temática se señala que la participación en esta modalidad de proyectos tiene un impacto positivo en el aumento de la conciencia sobre la necesidad de hacer voluntariado (Reynolds, 2005). El estudio de Winston (2015), que analiza la relación entre ApS y la participación política en el futuro, demuestra que el ApS tiene un fuerte impacto en esta en comparación con otras modalidades, como el voluntariado y la participación en el campus. En el estudio de Buskist y Groccia (2011) se obtienen resultados similares, lo que refuerza la importancia de utilizar esta metodología en los estudios universitarios.
- Sobre los *condicionantes a la hora de participar*, Sherman y MacDonald (2009), Chesbrough (2011) y Forster, Archer y Tajin (2015) coinciden con el estudio que aquí se presenta en la identificación del condicionante *tiempo*. En su investigación, los estudiantes consideran que no le pueden dedicar el tiempo necesario, mientras que para el profesorado, el interés del estudiante en participar en proyectos de ApS en cursos de ciencias y matemáticas se ve afectado por la incertidumbre respecto al tiempo que les

ocupará completar las tareas de ApS. Las autoras del presente trabajo consideran que este aspecto podría estar influenciando en el crecimiento de los proyectos de ApS en esta tipología de cursos.

Sobre el *tipo de estudio*, aunque en la presente investigación solamente se hace referencia a un aspecto específico, la literatura se refiere también a otros. Por ejemplo, en el estudio de Sherman y MacDonald (2009), centrado en averiguar por qué la participación en ApS es baja en los cursos de ciencias y matemáticas, el profesorado afirma que el alumnado de ciencias siente más presión que los de otras carreras, lo cual afecta negativamente a su capacidad para comprometerse con el servicio comunitario y se relaciona con lo expuesto en el párrafo anterior.

Con relación al *conocimiento de la metodología*, los resultados del estudio concuerdan con la literatura sobre el tema, que apuesta por la formación previa antes de iniciar un proyecto de ApS (Stewart, Allen y Bai, 2011), y sugieren que este aspecto es clave. De hecho, en la presente investigación se considera que la dimensión cognitiva (elemento información) es clave (Folgueiras, 2009) en cualquier proceso participativo. Como se ve en el apartado de resultados, en el caso de

los proyectos de ApS, la información requerida se organiza en dos niveles: información sobre la propia metodología ApS e información sobre el proyecto que se va a desarrollar.

En cuanto a la dimensión *valoración/implicación*, es necesario tener en cuenta los peligros y las contradicciones que implica un proceso participativo. Aunque solo 2 estudiantes de la investigación han sentido que su participación no era real, se debe estar alerta para no caer en los primeros peldaños de la escalera de participación propuesta por Arnstein (1969). Es el momento de recordar que la participación suele estar rodeada de polémicas y discusiones. Ya en el año 1999, en la conocida conferencia “Participación: la nueva tiranía” se avisa sobre las propias perversiones de la participación.

A modo de síntesis, cabe señalar lo siguiente: a) la participación ofrece grandes posibilidades de aprendizaje (Mackaway, Winchester, Coulson y Harvey, 2011); b) el ApS es una metodología que la promueve; y c) se deben tener en cuenta los condicionantes que la afectan para poder mejorar tanto el servicio como los aprendizajes. Asimismo, no debemos olvidar el carácter transformador que tiene el ApS, tanto a nivel individual como social (Folgueiras y Palou, 2018).

Notas

¹ Este dato se confirma en los resultados obtenidos en un estudio por encuesta de Folgueiras, Aramburuzabala, Opazo, Mugarra y Ruíz, 2018; Escofet, Folgueiras, Luna y Palou, 2015. Tan solo un 29,2% afirma haber participado en el diagnóstico de necesidades.

² En el mismo estudio por encuesta, el 41,1% afirma haber participado en la evaluación.

Referencias bibliográficas

- Buskist, W. y Groccia, J. E. (2011). Need for evidence-based teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 128, 5-11.
- Campo, L. (2014). *Aprendizaje servicio y educación superior. Una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos* (tesis doctoral inédita). Universitat de Barcelona, Barcelona. Recuperado de http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/277560/01.LCC_TESIS.pdf?sequence=1

- Charmaz, K. (2008). Constructionism and the grounded theory method. En J. A. Holstein y J. F. Gubrium (eds.), *Handbook of constructionist research* (pp. 397-412). Nueva York, NY: The Guilford Press.
- Chesbrough, R. D. (2011). College Students and Service: A mixed Methods Exploration of Motivations, Choices, and Learning Outcomes. *Journal of College Student development*, 52(6), 687-705.
- Churchman, A. y Sadan, E. (2004). Public participation in environmental design and planning. En C. Spielberger (ed.), *Encyclopedia of applied psychology* (pp. 793- 800). Oxford: Elsevier.
- Cole, S., Soffe, R. y Wayne, F. (2015). *Breaking down the barriers to Student Opportunities and Youth Social Action. A report by universities UK and NUS*. Londres: Macadam House. Recuperado de <http://www.universitiesuk.ac.uk/policy-and-analysis/reports/Documents/2015/breaking-down-the-barriers.pdf>
- Crews, R. J. (2002). *Higher Education Service-Learning Sourcebook*. Londres: Oryx.
- Cruce, T. M. y Moore, J. V. (2012). Community Service During the First Year of College: What is the Role of Past Behavior? *Journal of College Student Development*, 53(3), 399-417.
- D'Arlach, L., Sánchez, B. y Feuer, R. (2009). Voices from the community: A case for reciprocity in service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 16(1), 5-16.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2008). *Strategies of qualitative inquiry* (vol. 2). Londres: Sage.
- Escofet, A., Folgueiras, P., Luna, E. y Palou, B. (2016). Elaboración y validación de un cuestionario para la valoración de proyectos de Aprendizaje-Servicio. *Revista Mexicana*, 70(21).
- Eyler, J. S. (2001). Creating your reflection map. En M. Canada (ed.), *Service-learning: Practical advice and model. New Directions for Higher Education Series* (pp. 35-43). San Francisco: Jossey-Bass.
- Eyler, J. S. (2002). Reflection: Linking Service and Learning-Linking Students and Communities. *Journal of Social Issues*, 58(3), 517-53.
- Eyler, J. S. y Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Folgueiras, P. (2009). *La participación activa de mujeres en sociedades multiculturales*. Madrid: Síntesis.
- Folgueiras, P. (2018). La evaluación participativa y autogestionada en el Aprendizaje y Servicio. En M. Ruiz-Corbella y Juan García-Gutiérrez, *Aprendizaje-Servicio. Los retos de la evaluación* (pp. 81-96). Madrid: Narcea.
- Folgueiras, P., Aramburuzabala, P., Opazo, H., Mugarra, A. y Ruiz, A. (2018). Service-learning: A survey of experiences in Spain. *Education, Citizenship and Social Justice*, 29.
- Folgueiras, P., Luna, E. y Puig, G. (2014). El Aprendizaje y servicio en educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64(2).
- Folgueiras, P. y Martínez-Vivot, M. (2009). Development of Competencies through Service Learning at the University. *Inter-American Journal of Education for Democracy*, 2(1), 55-76.
- Folgueiras, P. y Palou, B. (2018). An exploratory study of aspirations for change and their effect on purpose among Catalan university students. *Journal of Moral Education*, 47(2), 186-200.
- Folgueiras, P., Vilà, R. y Aneas, A. (2019). What factors promote participation at school among adolescents in secondary education? *Revista de cercetare si interventie sociala*, 66, 364-377.
- Forster, D. J., Archer, J. y Tajin, R. T. (2015). Volunteering within initial teacher education: Factors that boost and block participation. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(11), 169-184. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n11.10>
- Fourie, M. (2003). Beyond the ivory tower: service learning for sustainable community development. *South African Journal of Higher Education. SAJHE/SATHO*, 17(1), 31-38.
- 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.

- Fraser, N. (2008). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. Nueva York: Columbia University.
- Furco, A. (2006). *Self-Assessment Rubric for the Institutionalization of Service-Learning in Higher Education*. Berkeley, California: University of California. Recuperado de <http://maaz.ihmc.us/rid=1K3H04ZW0-XXS8LG-ZLZ/furco-rubric-2006.pdf>
- Gaventa, J. (2006). Hacia un gobierno local participativo: evaluación de las posibilidades de transformación. *Temas sociales*, 58, 1-8.
- Gray, M. J., Heneghan, E., Fricker, R. D. y Geschwind, S. A. (2000). Assessing Service-Learning. Results from a Survey of "Learn and Serve America, Higher Education". *Change, March/April*, 30-39.
- Gutiérrez, 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. doi: 10.1007/s10796-015-9573-2
- Hastings, L. J., Griesen, J. V., Hoover, R. E., Creswell, J. W. y Dlugosh, L. L. (2015). Generativity in College Students: Comparing and Explaining the Impact of Mentoring. *Journal of College Student Development*, 56(7), 651-669.
- Heron, J. y Reason, P. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3(3), 274-294.
- Hué, C. (2008). Cómo introducir las competencias profesionales transversales en los currículos de grado. La empleabilidad de los titulados universitarios. *II Jornadas de Innovación Docente, Tecnologías de la Información y de la Comunicación e Investigación Educativa en la Universidad de Zaragoza 2008*. Recuperado de <http://ice.unizar.es/uzinnova/jornadas/pdf/64.pdf>
- Jacoby, B. (2015). *Service-Learning Essentials. Questions, Answers, and Lessons Learned*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jenkins, A. y Sheehy, P. (2012). A Checklist for Implementing Service-Learning in Higher Education. *Journal of Community engagement and scholarship*, 4(2), 52-60.
- Krauskof, D. (2000). *Participación social y desarrollo en la adolescencia*. San José, Costa Rica: UNFPA.
- Lizzio, A. y Wilson, K. (2009). Student participation in university governance: the role of conceptions and sense of efficacy of student representatives on departmental committees. *Studies in Higher Education*, 34(1), 69-84. doi: 10.1080/03075070802602000
- Lorenzo, M. M., Mella, I., García, J. y Varela, C. (2017). Investigar para institucionalizar el aprendizaje servicio en la universidad española. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3, 118-130.
- Mackaway, J. A., Winchester-Seeto, T., Coulson, D. y Harvey, M. (2011). Practical and pedagogical aspects of learning through participation: The LTP assessment design framework. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 8(3), 18. Recuperado de <http://search.proquest.com.sire.ub.edu/docview/1011395947?accountid=15293>
- Mann, J. A., Dymond, S. K., Bonati, M. L. y Neep, L. S. (2015). Restrictive Citizenship: Civic-oriented Service-Learning Opportunities for All Students. *Journal of Experimental Education*, 38(1), 56-72. doi: 10.1177/1053825913514731
- Martínez-Vivot, M. y Folgueiras, P. (2015). Evaluación participativa, aprendizaje-servicio y universidad. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 129-143.
- McDonald, B. (2012). *Assessment in service-learning*. Recuperado de <http://search.proquest.com.sire.ub.edu/docview/1140132748?accountid=15293>
- Merhi, R. (2011). Expectativas del estudiantado en la universidad del nuevo milenio. *La cuestión universitaria*, 7, 23-31. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Richard_Merhi/publication/233739844_Expectativas_del_estudiantado_en_la_universidad_del_nuevo_milenio._Un_proceso_dinamico/links/09e4150af386f677df000000.pdf

- Michavilla, F y Parejo, J. L. (2011). Políticas de participación estudiantil en el Proceso de Bolonia. *Revista de Educación, Special Issue*, 85-118. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/1/11/31.pdf>
- Miller, K. K. y González, A. M. (2009). Service-Learning in domestic and international settings. *College Student Journal*, 43(2), 527-536.
- O'Connor, J. S. (2006). Civic Engagement in Higher Education, *Change*, 38(5), 52-58.
- Opazo, H., Aramburuzabala, P. y Cerrillo, R. (2016). A review of the situation of service-learning in higher education in Spain. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 17(1), 75-91.
- Páez, M. y Puig, J. M. (2013). La reflexión en el Aprendizaje-Servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 13-32.
- Pierce, M. B., Havens, E. K., Poehlitz, M. y Ferris, A. M. (2012). Evaluation of a community nutrition service-learning program: changes to student leadership and cultural competence. *NACTA Journal*, 56(3), 10-16.
- Planas, A., Soler, P., Fullana, J., Pallisera, M. y Vilá, M. (2013). Student participation in university governance: the opinions of professors and students. *Studies in Higher Education*, 38(4), 571-583. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2011.586996>
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje Servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje y servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Rao, P., Arcury, T. A. y Quandt, S. A. (2004). Student Participation in Community-Based Participatory Research to improve Migrant and Seasonal Farmworker Environmental Health: Issues for Success. *The Journal of environmental Education*, 35(2), 3-15.
- Rearson, C. y Cummings, S. (2010). Student Motivation and Program Participation. *Journal of College Student Development*, 51(6), 716-722.
- Reverte, F. M. (2009). *Ideas, preguntas y propuestas sobre la participación social en el ámbito de la juventud: asociacionismo, movimientos sociales, voluntariado y jóvenes no asociados*. Madrid: FEMP.
- Reynolds, P.J. (2005). How service-learning experiences benefit physical therapist students' professional development: A grounded theory study. *Journal of Physical Therapy Education*, 19(1), 41-54.
- Rodero, E. (2012). *La participación estudiantil en la UPF*. Barcelona: Pompeu Fabra.
- Roehlkepartain, E. C. (2007). *Benefits of Community-Based Service-Learning*. Scotts Valley, California: Learn and Serve America's National Service-Learning Clearinghouse.
- Serna, L. (1997). *Globalización y participación juvenil. En búsqueda de elementos para la reflexión*. Buenos Aires: Codajic.
- Shaffer, R. A. (2004). Learning management in a crisis: a Service Learning response to September 11, 2001. *Journal of Management Education*, 28(6), 727-742.
- Sherman, A. y McDonald, L. (2009). Service-Learning experiences in University Science Degree Courses. *Innovative Higher Education*, 34(4), 235-244.
- Soler, P., Pallisera, M., Planas, A., Fullana, J. y Vilá, M. (2012). La participación de los estudiantes en la universidad: dificultades percibidas y propuestas de mejora. *Revista de Educación*, 358, 542-562. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-358-090
- 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.
- Tapia, M. N. (2002). *El aprendizaje-servicio en América Latina. Aprender sirve, servir enseña*. Buenos Aires: CLAYSS.
- Trilla, J. y Novella Cámara, A. M. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 26, p. 137-164.

- Wiesenfeld, E. (2015). Las intermitencias de la participación comunitaria: Ambigüedades y retos para su investigación y práctica. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 5(2), 335-387.
- Winston, F. (2015). Reflections upon community engagement: Service-learning and its effect on political participation after college. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 19(1), 79-104.
- 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.

Abstract

Participatory processes in service-learning

INTRODUCTION. The present study focuses on the participative processes (typologies, levels, conditions, etc.) of university students that take part in service-learning projects. The general objective of the study is to analyze the participatory processes of university students that take part in service-learning activities. **METHOD.** To achieve this goal, a qualitative methodology has been followed. The informants have been students, teachers and representatives of social entities. In-depth interviews (with teachers and representatives of social entities) and discussion groups (with students) were used as information gathering sources. A Content analysis of the collected information was conducted as well as the triangulation of the techniques and the informants. **RESULTS.** The results and the discussion have been organized around the following dimensions and subdimensions: ways of understanding participation; levels of participation (simple participation, consultative participation, projective participation, meta-participation); factors influencing student participation (characteristics of students, characteristics of projects, lack of institutional support, understanding of the methodology, time/distance, follow-up, involvement of others and type of studies). Among all the results, it is worth noting that the majority of students are involved —albeit from different levels and moments— in the selected service-learning projects. **DISCUSSION.** In regard to the discussion, the theoretical contributions emphasize ways to increase and improve the participation of students in the projects from the perspective of reciprocity taking into account the transforming nature of the projects.

Keywords: *Participation, Students, Service-learning, Higher Education.*

Résumé

Les processus participatifs en apprentissage-service

INTRODUCTION. La présente étude porte sur les processus participatifs (typologies, niveaux, facteurs de conditionnement, etc.) d'étudiants universitaires participant à des projets d'apprentissage-service. L'objectif général est d'analyser l'exercice de participation de étudiants universitaires qui réalisent des activités d'apprentissage-service. **MÉTHODE.** Pour atteindre cet objectif, la méthodologie qualitative a été utilisée. Les informateurs étaient des étudiants, des enseignants et des représentants d'entités sociales. Les techniques de collecte d'informations ont consisté à un entretien approfondi (avec des enseignants et des représentants d'entités sociales)

et en groupe de discussion (avec des étudiants). La technique d'analyse des informations recueillies a été l'analyse du contenu et la stratégie de triangulation des techniques et des informateurs a été utilisée. **RÉSULTATS.** Les résultats et la discussion ont été organisés autour des dimensions et sous-dimensions suivantes: façons de comprendre la participation; niveaux de participation (participation simple, participation consultative, participation projective, méta-participation); facteurs de conditionnement de la participation des étudiants (caractéristiques des étudiants, caractéristiques des projets, manque de soutien institutionnel, compréhension de la méthodologie, durée/distance, suivi, implication des autres et typologie des études). Parmi les résultats, il est souligné que la majorité des étudiants sont impliqués —bien que à niveaux et moments différents— dans les projets d'apprentissage-service sélectionnés. **DISCUSSION.** En ce qui concerne la discussion, les contributions théoriques sur les moyens pour augmenter et améliorer la participation des étudiants aux projets dans la réciprocité en tenant compte leur nature transformatrice sont soulignés.

Mots-clés: *Participation, Étudiants, Apprentissage-service, Enseignement supérieur.*

Perfil profesional de las autoras

Pilar Folgueiras (autora de contacto)

Doctora en Pedagogía. Profesora del MIDE y miembro del Instituto de Educación, del grupo de investigación GREDEI y del grupo de innovación MideMe de la UB. Su actividad investigadora se centra, fundamentalmente, en la educación para la ciudadanía. Como metodóloga, ha partido de una pluralidad de métodos (cuantitativa, cualitativa y metodologías orientadas al cambio).

Correo electrónico de contacto: pfolgueiras@ub.edu

Dirección para la correspondencia: Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Departamento MIDE. P. Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona (España).

Monike Gezuraga

Pedagoga, Máster en Educación Especial y doctora en Educación. Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar dentro del Grado de Educación Social. Se centra en diferentes líneas de investigación unidas al aprendizaje-servicio (ApS) y el vínculo universidad-sociedad en general. Miembro del equipo promotor del ApS de la UPV-EHU, de la Red Española ApS Universidad y colaboradora de la Fundación Zerbikas.

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

Pilar Aramburuzabala Higuera

Directora del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Coordinadora del Programa de Aprendizaje-Servicio en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM. Preside la asociación Red Universitaria de Aprendizaje-Servicio. Coordinadora del proyecto Erasmus+ (2014-2017). Europe Engage - Developing a Culture of Civic Engagement through Service-Learning within Higher Education in Europe. Miembro del grupo de investigación Cambio Educativo para la Justicia Social (GICE).

Correo electrónico de contacto: pilar.aramburuzabala@uam.es

IMPACTO DE UN PROGRAMA DE APRENDIZAJE-SERVICIO Y TUTORÍA ENTRE COMPAÑEROS PARA MEJORAR LA EFICACIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

The impact of service-learning and peer-tutoring programmes to improve the effectiveness of Higher Education

FRANCISCO D. FERNÁNDEZ-MARTÍN, JOSÉ L. ARCO-TIRADO Y MIRIAN HERVÁS-TORRES
Universidad de Granada (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2019.68334

Fecha de recepción: 31/10/2018 • Fecha de aceptación: 21/06/2019

Autor de contacto / Corresponding author: Francisco D. Fernández-Martín. E-mail: fdfernan@ugr.es

INTRODUCCIÓN. El propósito de este trabajo de investigación es establecer el impacto de un programa fundamentado en aprendizaje-servicio y tutoría entre compañeros sobre el rendimiento académico del alumnado universitario de nuevo ingreso, así como explorar sus efectos sobre determinadas competencias del alumnado universitario de último curso. **MÉTODO.** La muestra estuvo compuesta por 71 estudiantes, 48 de nuevo ingreso, distribuidos aleatoriamente en un grupo experimental (n= 24) y control (n= 24), y 23 de cuarto curso que actuaron como alumnado tutor. El rendimiento académico se evaluó mediante el expediente académico, mientras que la autorregulación del aprendizaje y las habilidades sociales se midieron a través del Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Pintrich, Smith, García y McKeachie, 1991) y la Escala de Habilidades Sociales (EHS) (Gismero, 2000), respectivamente. La intervención consistió en 20 sesiones individuales de tutoría altamente estructuradas con el alumnado de nuevo ingreso, realizadas por estudiantes de cuarto curso entrenados, previamente, en tres sesiones de formación. **RESULTADOS.** Los resultados derivados de las comparaciones entre los grupos experimental y control del alumnado de nuevo ingreso revelan diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental en rendimiento académico, mientras que los resultados de las comparaciones pretest-postest sobre autorregulación del aprendizaje y habilidades sociales del alumnado tutor muestran también diferencias estadísticamente significativas en la fase postest. **DISCUSIÓN.** Este trabajo aporta evidencias empíricas sobre la potencia y validación del modelo causal de intervención del programa para abordar los procesos de ajuste académico y social del alumnado de nuevo ingreso a la vida universitaria, así como sobre los posibles beneficios de participar en este tipo de programas para el alumnado de cursos superiores.

Palabras clave: *Aprendizaje-servicio, Tutoría, Rendimiento académico, Motivación, Estrategias de aprendizaje, Competencia interpersonal.*

Introducción

El análisis de los resultados sobre los indicadores universitarios de desarrollo académico durante las últimas dos décadas, si bien es una tarea compleja, no exenta de dificultades (p. ej., ausencia de datos, diversidad de métodos para recopilar y analizar los datos, variedad de definiciones en torno a los indicadores que se establecen, diferentes tipos de presentación y uso general de dichos datos e indicadores) (Vossensteyn *et al.*, 2015), parece confirmar que la productividad de la enseñanza de grado o equivalente (ISCED6) ha sido bastante deficiente a pesar de las mejoras que se han registrado estos últimos años (Hernández y Pérez, 2017; Organisation for Economic Cooperation and Development, 2010, 2018).

Efectivamente, los informes y estudios que se han llevado a cabo en el ámbito internacional sobre esta temática muestran valores muy dispares de estos indicadores entre las titulaciones de grado, instituciones y sistemas universitarios (Organisation for Economic Cooperation and Development, 2018; Van Stolk, Tiessen, Cliff y Levitt, 2007; Vossensteyn *et al.*, 2015; Woodfield, 2014), con tasas de graduación que oscilan de unos países a otros entre el 7% y 48% (Vossensteyn *et al.*, 2015). Por su parte, en España, gran parte de los informes y estudios realizados en torno a este tema también presentan numerosas discrepancias, tanto a la hora de denominar indicadores con una misma definición como en los valores que asignan un mismo indicador (Cabrera, Bethercourt, Álvarez y González, 2008; Hernández y Pérez, 2017; Lassibille y Navarro, 2009; Martín y González, 2010; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016; Sistema Integrado de Información Universitaria, 2017). No obstante, los datos aportados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016) y el Sistema Integrado de Información Universitaria (2017) muestran un leve incremento del 6,8% en la tasa de rendimiento, del 3,6% en la tasa de éxito y del 4,3% en la tasa de evaluación, pero un ligero deterioro en las

tasas de idoneidad (2,1%) y graduación (3,5%), además de un aumento preocupante en las tasas globales de abandono y cambio de estudios que se sitúan en un 34,5% y 12,5%, respectivamente, con especial incidencia en el alumnado de nuevo ingreso (20,6% de tasas parciales de abandono y 7,5% de cambio de estudios en primer curso).

Este bajo rendimiento del sistema universitario, tal y como establecen los principales modelos teóricos (Pascarella y Terenzini, 2005; Tinto, 2012), es resultado de la interacción de diferentes factores personales e institucionales (Barbera, Berkshire, Boronat y Kennedy, 2017; Richardson, Abraham y Bond, 2012; Vossensteyn *et al.*, 2015), y no solo está generando un importante coste social y económico que algunos expertos han cifrado en una cantidad cercana al 0,3% del producto interior bruto nacional (Dolado, 2010), sino que también está ocasionando un elevado coste psicológico a muchos jóvenes y a sus familias.

Estas parecen ser algunas de las razones por las que se han implementado numerosas medidas, estrategias y prácticas a nivel político, institucional y de aula, dirigidas a mejorar la eficacia de la educación superior, como es el caso de los programas de apoyo académico y social al alumnado de nuevo ingreso (Brint y Clotfelter, 2016; Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges y Hayek, 2006; Vossensteyn *et al.*, 2015). De hecho, desde que estos programas se han asociado al éxito académico del alumnado, numerosos centros de educación superior han destinado una gran cantidad de recursos a su implementación (p. ej., el 95% de las instituciones universitarias estadounidenses tiene institucionalizado alguna tipología de estos programas) (Jamelske, 2009), incorporando diferentes recursos, métodos, procedimientos y/o estrategias (comunidades de aprendizaje, tutoría entre compañeros, grupos de estudio, mentoría, etc.). No obstante, como apunta Kuh *et al.* (2006), ofrecer exclusivamente este tipo de programas no garantiza la mejora del rendimiento académico del alumnado.

En este sentido, el Programa de Tutoría Entre Compañeros (PTEC) que se presenta en este trabajo es un programa de apoyo académico y social al alumnado de nuevo ingreso del Grado en Psicología de la Universidad de Granada (UGR) que incorpora en su diseño de intervención dos metodologías educativas innovadoras que estimulan la adquisición de competencias (Able, Ghulamani, Mallous y Glazier, 2014; Hayward, 2014), como son: el aprendizaje-servicio (Tapia, 2006; Westover, 2012), integrando los contenidos curriculares de determinadas materias (*i.e.*, psicología de la educación, concretamente aquellos contenidos relacionados con la autorregulación del aprendizaje), con el aprendizaje y la realización de trabajos útiles y solidarios para la comunidad (*i.e.*, la mejora de la integración académica y social del alumnado de nuevo ingreso en la propia comunidad universitaria), y la tutoría entre compañeros (Arco, Fernández y Fernández, 2011; Topping, 2015), con un formato estático de tutoría individualizada entre alumnado de diferentes cursos y/o edad, es decir, alumnado de cuarto curso que, después de recibir cierta formación, con la supervisión y seguimiento del equipo responsable del programa, facilita ayuda, apoyo y entrenamiento al alumnado de nuevo ingreso.

Los programas que incorporan alguna de estas metodologías parecen arrojar altos niveles de eficacia y eficiencia a la hora de abordar necesidades y problemas de diversa índole, si bien es difícil identificar experiencias en las que se empleen conjuntamente. Entre sus beneficios se pueden encontrar mejoras en rendimiento académico, autorregulación del aprendizaje, competencia interpersonal, indicadores de salud, satisfacción e incluso beneficios a nivel institucional, tanto en el caso del aprendizaje-servicio (Bringle, Hatcher y Jones, 2011; Clayton, Bringle y Hatcher, 2013; Folguezas, Luna y Puig, 2013; Hervás, Fernández, Arco y Miñaca, 2017; Westover, 2012) como de la tutoría entre compañeros (Arco *et al.*, 2011; Bryer, 2012; Chaney, 2010; Colver y Fry, 2015; De Backer, Van Keer y Valcke, 2012; Nestel y Kidd, 2003).

Objetivos

El propósito de este trabajo de investigación es determinar el impacto del PTEC sobre el rendimiento académico del alumnado universitario de nuevo ingreso, así como explorar sus efectos sobre determinadas competencias del alumnado universitario de último curso o alumnado tutor. Para ello se establecieron las siguientes hipótesis: 1) el alumnado de nuevo ingreso del grupo experimental obtendrá en términos estadísticamente significativos un mayor rendimiento académico respecto al alumnado del grupo control como resultado de su participación en el programa; 2) el alumnado tutor mejorará en términos estadísticamente significativos sus puntuaciones directas medias obtenidas en autorregulación del aprendizaje en la fase posttest respecto a la fase pretest como consecuencia de su participación en el PTEC; y 3) el alumnado tutor incrementará en términos estadísticamente significativos sus puntuaciones directas medias logradas en habilidades sociales en la fase posttest respecto a la fase pretest como resultado del programa.

Metodología

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 71 estudiantes del Grado en Psicología de la UGR: a) 48 estudiantes de nuevo ingreso, que fueron distribuidos en dos grupos equivalentes, es decir, un grupo experimental, compuesto por 24 estudiantes, 22 mujeres y 2 hombres, con una media de edad de 18 años ($DT = .00$), y un grupo control, formado también por 24 estudiantes, con la misma distribución por sexo e idéntica media y rango de edad que el grupo experimental; y b) 23 estudiantes de cuarto curso que actuaron como tutores del alumnado de nuevo ingreso, 21 mujeres y 2 hombres, con una media de edad de 21,22 años (rango de entre 20 y 25 años).

El procedimiento de selección de la muestra fue no probabilístico, de conveniencia (Pérez, 2016), e implicó las siguientes actuaciones: a) ejecución del plan de divulgación, es decir, sesiones grupales con el alumnado de nuevo ingreso y cuarto curso del Grado en Psicología de la UGR, en sus respectivos grupos-aulas, donde se les informó de las condiciones y beneficios del programa, a la vez que se solicitó su participación voluntaria en el mismo; b) implementación del plan de captación, en el que se inscribieron voluntariamente en el programa 106 estudiantes de nuevo ingreso y 74 estudiantes de cuarto curso, en ambos casos después de leer y aceptar las cláusulas establecidas en los acuerdos de participación (documentos similares a un contrato conductual en el que se establecían los derechos y deberes de los participantes), completar los protocolos de participación (autoinformes dirigidos a obtener la información demográfica, académica y de interés de los participantes), la Escala de Habilidades Sociales (EHS) (Gismero, 2000) y el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (Motivated Strategies for Learning Questionnaire, MSLQ) (Pintrich, Smith, García y McKeachie, 1991), además de aportar una copia de su expediente académico; y c) selección final del alumnado de nuevo ingreso y tutor.

Por una lado, a partir de los 106 estudiantes de nuevo ingreso inscritos se crearon 33 pares asociados ($n= 66$) según dos grupos de variables covariantes (Ato, López y Benavente, 2013) que predisponen y/o suelen desembocar en la aparición de otros factores asociados al rendimiento académico del alumnado universitario (Barbera *et al.*, 2017; Pascarella y Terenzini, 2005; Richardson *et al.*, 2012; Tinto, 2012; Vossensteyn *et al.*, 2015): a) variables académicas: titulación, curso, grupo, asignaturas y número de créditos matriculados, rama de bachillerato de procedencia, número de veces que se ha presentado a selectividad, lugar de elección de la titulación en la preinscripción, nota media en bachillerato, nota media en selectividad, nota media de acceso a la universidad, abandono y

cambio de estudios previo, repetición de cursos previos, nivel de aprendizaje autorregulado, nivel de habilidades sociales y nivel de esfuerzo/compromiso; y b) variables demográficas: edad, sexo, estado civil, nacionalidad, situación laboral, con quién vive, estatus socioeconómico y tipo de financiación de los estudios.

Los 40 estudiantes de nuevo ingreso restantes fueron excluidos por no disponer de un par asociado apropiado, mientras que 9 de los 33 pares asociados creados inicialmente fueron descartados aleatoriamente debido al número de alumnos con los que el alumnado tutor estaba dispuesto a colaborar.

Por otro lado, a partir de los 74 estudiantes de cuarto curso inscritos, se seleccionó al alumnado tutor ($n= 23$) bajo los siguientes criterios: ostentar una calificación media por crédito matriculado en el expediente académico superior a 7 puntos; presentar una puntuación centil superior a 30 puntos en el MSLQ (Pintrich *et al.*, 1991) y EHS (Gismero, 2000); disponer de tiempo en los intervalos horarios demandados; asistir a las tres sesiones del curso de formación; y superar los diferentes ejercicios prácticos desarrollados en dicha formación.

Materiales

Expediente académico. Copia original del expediente académico del alumnado universitario de nuevo ingreso que se empleó para calcular su rendimiento académico.

MSLQ (Pintrich *et al.*, 1991). Escala Likert constituida por 81 ítems de 7 alternativas de respuesta agrupados en 15 escalas que conforman 5 componentes (estrategias cognitivas y metacognitivas, estrategias de regulación de recursos, expectativas y valor). Este instrumento se eligió por ser uno de los pocos que mide la autorregulación del aprendizaje en el alumnado universitario, además de presentar una fiabilidad (alfa entre 0,52 y 0,93 puntos) y validez bastante

aceptables (justificación de estructura factorial y validez predictiva sobre rendimiento).

EHS (Gismero, 2000). Escala formada por 33 ítems de 4 alternativas de respuesta agrupados en 6 escalas (autoexpresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos como consumidor, expresión de enfado o disconformidad, decir no y cortar interacciones, hacer peticiones e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto). Esta escala se utilizó por ser una de las pruebas que comúnmente se emplea para evaluar las habilidades sociales en adolescentes y adultos debido a su alta fiabilidad (alfa 0,89 puntos en adultos) y aceptable validez (coeficiente de correlación entre puntuación global y autodescripciones de 0,53 puntos; coeficientes de correlación con adjetivos: entre -0,84 puntos de agresividad y 0,84 puntos de asertividad).

Diseño y procedimiento

Los diseños metodológicos adoptados fueron un diseño experimental de bloques aleatorios con variables concomitantes para la hipótesis 1

y un diseño preexperimental pretest-postest para las hipótesis 2 y 3 (Ato *et al.*, 2013).

Una vez ejecutado el muestreo descrito con anterioridad, se configuraron los grupos del alumnado de nuevo ingreso, es decir, cada uno de los miembros de los 24 pares asociados seleccionados fue asignado aleatoriamente a la condición experimental y control. Más tarde se confirmó que ambos grupos eran equivalentes en torno a las covariantes que se establecieron, ya que algunas de ellas presentaban un único valor y otras mostraban la misma proporción en ambos grupos (tabla 1), mientras que para el resto de las covariantes se realizaron los contrastes paramétricos (ANOVA) y no paramétricos (las pruebas *u* de Mann-Whitney y chi-cuadrado) pertinentes (tablas 2 y 3), no apreciándose diferencias estadísticamente significativas intergrupos para cada una de ellas.

Por su parte, el curso de formación para el alumnado tutor se dirigió a potenciar aquellas competencias necesarias para que desempeñaran de la forma más eficaz y eficiente posible sus funciones en el programa, tomando como referencia los contenidos abordados sobre

TABLA 1. Equivalencia de los grupos experimental y control en covariantes demográficas y académicas: un único valor y misma proporción

Covariantes	Grupo experimental		Grupo control		Total	
	N	%	N	%	N	%
Edad (media)	18	-	18	-	18	-
Sexo						
Hombre	2	8,33	2	8,33	4	8,33
Mujer	22	91,67	22	91,67	44	91,67
Nacionalidad						
Española	24	100,00	24	100,00	48	100,00
Estado civil						
Soltero/a	24	100,00	24	100,00	48	100,00
Situación laboral						
No trabaja	24	100,00	24	100,00	48	100,00
Titulación						
Psicología	24	100,00	24	100,00	48	100,00
Curso						

TABLA 1. Equivalencia de los grupos experimental y control en covariantes demográficas y académicas: un único valor y misma proporción (cont.)

Covariantes	Grupo experimental		Grupo control		Total	
	N	%	N	%	N	%
Primero	24	100,00	24	100,00	48	100,00
Grupo						
Mañana	22	91,67	22	91,67	44	91,67
Tarde	2	8,33	2	8,33	4	8,33
Número de veces que se ha presentado a selectividad						
Una	24	100,00	24	100,00	48	100,00
Cambio de estudios previos	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Repetición cursos previos	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Abandono estudios previos	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Lugar elección titulación en preinscripción						
Primero	24	100,00	24	100,00	48	100,00
Rama bachillerato						
Ciencias	7	29,17	7	29,17	14	29,17
Humanidades y ciencias sociales	17	70,83	17	70,83	34	70,83

TABLA 2. Equivalencia de los grupos experimental y control en covariantes demográficas y académicas: ANOVA y prueba u de Mann-Whitney

Covariante / Grupo	N	M	DT	F	u	p	d
Número de créditos matriculados							
Grupo experimental	24	59,25	3,67	-	280,00	1,00	0,00
Grupo control	24	59,25	3,67				
Nota media en bachillerato							
Grupo experimental	24	7,78	0,68	-	207,00	0,73	0,02
Grupo control	24	7,80	0,71				
Nota media en selectividad							
Grupo experimental	24	6,78	0,76	-	99,00	0,27	0,03
Grupo control	24	6,80	0,72				
Nota media de acceso a la universidad							
Grupo experimental	24	7,41	0,61	-	283,00	0,92	0,03
Grupo control	24	7,39	0,59				
Nivel de esfuerzo/compromiso							
Grupo experimental	24	8,38	1,33	-	273,00	0,75	0,01
Grupo control	24	8,36	1,36				
Nivel de aprendizaje autorregulado							
Grupo experimental	24	4,60	0,98	-	257,00	0,68	0,03
Grupo control	24	4,63	0,78				
Nivel de habilidades sociales							
Grupo experimental	24	85,10	15,65	0,06	-	0,79	0,09
Grupo control	24	86,52	14,71				

TABLA 3. Equivalencia de los grupos experimental y control en covariantes demográficas y académicas: chi-cuadrado

Covariante	Grupo experimental	Grupo control	Total	χ^2	<i>p</i>
Con quién vive					
Residencia	6	4	10	0,50	0,77
Familia	9	10	19		
Compañeros/as	9	10	19		
Otros familiares	0	0	0		
Estatus socioeconómico					
Bajo	0	0	0	1,73	0,42
Bajo/medio	5	3	8		
Medio	18	21	39		
Medio/alto	1	0	1		
Alto	0	0	0		
Tipo de financiación de los estudios					
Familia	6	9	15	0,87	0,35
Beca	18	15	33		
Otros	0	0	0		

autorregulación del aprendizaje en la asignatura de Psicología de la Educación. Para ello, durante 9 horas (3 sesiones de 3 horas a lo largo de 2 semanas), a través de una metodología eminentemente activa y participativa, se trabajaron los siguientes contenidos: sesión 1: presentación del equipo responsable del programa, participantes y del plan de formación, justificación científica, académica e institucional del programa, dificultades y problemas de ajuste académico y social del alumnado de nuevo ingreso, variables causales y medidas de intervención (Arco, López, Fernández, Jiménez, Caballero y Heilborn, 2009); sesión 2: presentación y utilización de los cuadernos de trabajo (conjunto de materiales en el que se presentaba de forma estructurada cada una de las sesiones de tutoría) (Arco *et al.*, 2009; Fernández y Arco, 2009ab) y ejecución de las tareas de la primera sesión de tutoría con el alumnado de nuevo ingreso; y sesión 3: desarrollo del análisis de necesidades del alumnado de nuevo ingreso (elaboración y análisis de autorregistro), establecimiento de objetivos, tareas y estrategias/pautas para las sesiones de tutoría (Arco *et al.*,

2009; Fernández y Arco, 2009ab), y análisis y solución de posibles dificultades en el desarrollo de las sesiones de tutoría.

Posteriormente, considerando su disponibilidad horaria, el alumnado del grupo experimental ($n= 24$) fue emparejado con el alumnado tutor ($n= 23$) (un estudiante tutor solicitó tuturar a dos estudiantes y el resto a un estudiante), para seguidamente implementar las sesiones de tutoría.

Las sesiones de tutoría se llevaron a cabo durante el periodo lectivo del curso académico, en pareja de diferente edad y curso académico con rol fijo, y una frecuencia de una sesión de tutoría de 90 minutos por semana en los horarios y lugares dispuestos en el centro, lo que implicó que el alumnado tutor implementara un total de 20 sesiones de tutoría por cada estudiante del grupo experimental que se le asignó. Estas sesiones, con el propósito de facilitar la labor del alumnado tutor y la aplicación del plan de intervención y seguimiento, estaban estructuradas y secuenciadas en los cuadernos de trabajo

(Arco *et al.*, 2009; Fernández y Arco, 2009ab), si bien el alumnado tutor tuvo que adaptar y concretar ciertas actuaciones a las características, necesidades y progreso de su alumnado del grupo experimental, adjudicándoles así un mayor protagonismo y nivel de responsabilidad y control en el transcurso de dichas sesiones, tal y como recomienda la literatura especializada (Fernández, 2007; Tindall y Black, 2009; Topping, 2015).

En esta línea, de cara a trabajar las estrategias de aprendizaje disposicionales y de apoyo, el alumnado tutor realizó en la sesión 1 de tutoría, junto a su alumnado del grupo experimental, las siguientes actuaciones: a) presentación y visita guiada por la facultad, describiendo sus servicios y la información académica pertinente; b) anotación en los cuadernos de trabajo de datos de contacto, horarios y lugares de sesiones de tutoría, información académica y fechas relevantes; c) lectura y comentarios sobre sus respectivos derechos y deberes; d) descripción de servicios de la UGR; e) realización de una breve descripción de lo aprendido en esta sesión; y f) asignación de tareas al alumnado para la siguiente sesión (*i.e.*, elaboración de autorregistro de actividades).

En la sesión 2 de tutoría se llevaron a cabo conjuntamente las siguientes acciones en torno a las estrategias metacognitivas de planificación y regulación: revisión de tareas pendientes, exploración del análisis funcional sobre el problema del bajo rendimiento académico en la universidad, evaluación de las necesidades del alumnado (análisis de autorregistro de actividades, así como la selección, registro y representación gráfica de variables relevantes que afectan al rendimiento académico: horas de sueño, horas de estudio que duele y no duele y horas de ocio), establecimiento de objetivos, tareas y estrategias/pautas relacionados con las condiciones ambientales de estudio y planificación del tiempo (análisis y cambios en las condiciones de estudio, análisis de las tareas académicas, elaboración del plan de estudio semanal y establecimiento de

recompensas), realización de una breve descripción de lo aprendido y enumeración de las tareas para la siguiente sesión (implementación del plan de estudio semanal y registro de su grado de cumplimiento).

Por su parte, los aspectos trabajados sobre estrategias metacognitivas de planificación, regulación y evaluación en la sesión 3 fueron: revisión de tareas fijadas, análisis comparativo entre el plan de estudio semanal elaborado y su grado de cumplimiento, con registro y representación gráfica de variables, establecimiento de objetivos, tareas y estrategias/pautas asociados a la planificación del tiempo y procrastinación (realización de ajustes en el plan de estudio semanal y autoadministración de recompensas), descripción breve de lo aprendido en esta sesión y asignación de tareas para la siguiente (implementación del plan de estudio semanal, con los ajustes efectuados, y registro de su grado de cumplimiento).

En lo que respecta al resto de sesiones de tutoría, la estructura y secuencia de actuación fueron comunes a la sesión 3, y se dirigieron a perfeccionar y reforzar el plan de estudio semanal y su grado de cumplimiento, pero estableciendo además de forma paralela objetivos, tareas y estrategias/pautas relacionados con hábitos saludables (higiene de sueño en sesión 4 y alimentación en sesión 5), estrategias cognitivas de repaso, organización y elaboración (técnicas para la búsqueda, recogida y selección de información en sesiones 6 y 12, técnicas de repetición en sesión 7 y técnicas para el establecimiento de relaciones a la hora de trabajar la información en sesiones 13, 14 y 15) y estrategias disposicionales y de apoyo (reducción de ansiedad a hablar en público en sesiones 16 y 17). No obstante, las tres sesiones previas a los periodos de exámenes de febrero y junio (sesiones 8, 9 y 10, y 18, 19 y 20) se caracterizaron por una labor dirigida a que el alumnado del grupo experimental examinara y reforzara su plan de estudio semanal, respetando tiempo de clases, comidas y sueño; incrementara los

repasos, brindando más tiempo a afianzar conocimientos, así como a la evaluación simulada; y tomara decisiones coherentes y realistas a la hora de priorizar las asignaturas. Además, la primera sesión del segundo semestre (sesión 11) se destinó a la valoración conjunta de los resultados logrados en la convocatoria ordinaria de febrero, especificando a qué atribuían dichos resultados para, a partir de ahí, establecer los objetivos, tareas y estrategias/pautas relacionados con las estrategias metacognitivas de planificación y regulación, estimulando paralelamente actitudes positivas hacia los nuevos docentes y asignaturas.

Por otro lado, se adoptó un plan de seguimiento (Arco y Fernández, 2007) con medidas dirigidas a identificar las posibles desviaciones del programa respecto a su diseño y planificación inicial: 3 sesiones individuales entre los responsables del programa y el alumnado tutor después de llevar a cabo las sesiones de tutoría 2, 5 y 15, con el propósito de valorar las actuaciones realizadas y emitir recomendaciones para las siguientes sesiones de tutoría; y 2 sesiones grupales tras realizar la sesiones de tutoría 10 y 20 para valorar globalmente el programa, junto a las dificultades en su desarrollo y soluciones.

Con el plan de evaluación de resultados se tomaron medidas pretest y/o postest sobre las variables dependientes, para seguidamente comprobar la presencia de efectos estadística y educativamente significativos (Arco y Fernández, 2007).

Los datos para las diferentes hipótesis fueron analizados mediante las siguientes pruebas estadísticas, después de comprobar la normalidad en la distribución de las puntuaciones a través de la prueba Kolmogorov-Smirnov: hipótesis 1: u de Mann-Whitney; e hipótesis 2 y 3: z de Wilcoxon y t para muestras relacionadas. Además, para las diferentes hipótesis se calculó el valor d de Cohen.

Resultados

Los resultados derivados de las comparaciones entre los grupos experimental y control en la fase postest —hipótesis 1— revelan diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental en calificación media por crédito matriculado, tasa de rendimiento (relación entre el número total de créditos superados y matriculados) y tasa de éxito (relación entre el número total de créditos superados y presentados a examen) (tabla 4).

TABLA 4. Comparaciones intergrupos sobre rendimiento académico del alumnado de nuevo ingreso

Variable / Grupo	N	M	DT	u	p	d
Calificación						
Experimental	24	7,52	0,65	143,00	0,00**	1,02
Control	24	6,90	0,58			
Tasa de rendimiento						
Experimental	24	0,96	0,09	185,50	0,01*	0,77
Control	24	0,81	0,26			
Tasa de éxito						
Experimental	24	0,97	0,07	194,50	0,02*	0,70
Control	24	0,86	0,21			

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Por su parte, respecto a la hipótesis 2, las comparaciones pretest-postest sobre autorregulación del aprendizaje muestran una mejora estadísticamente significativa en la fase postest en las puntuaciones medias logradas por el alumnado tutor en las escalas de valor de la tarea ($t= 3,09$; $p<0,01$), autoeficacia ($z= -2,55$; $p<0,01$), ansiedad ($z= -3,23$; $p<0,001$), autorregulación metacognitiva ($z= -3,23$; $p<0,01$), tiempo y ambiente de estudio ($t= -3,34$; $p<0,01$) y regulación del esfuerzo ($z= -3,43$; $p<0,001$) del MSLQ (Pintrich *et al.*, 1991) (tabla 5).

Por último, en cuanto a la hipótesis 3, los resultados de las comparaciones intragrupo sobre habilidades sociales revelan diferencias estadísticamente significativas en la fase postest en las puntuaciones medias conseguidas por el alumnado tutor en las escalas de autoexpresión en situaciones sociales ($z= -2,92$; $p<0,01$), expresión de enfado o disconformidad ($z= -3,45$; $p<0,001$) y la puntuación directa global ($z= -2,24$; $p<0,05$) de la EHS de Gismoero (2000) (tabla 6).

TABLA 5. Comparaciones intragrupo sobre autorregulación del aprendizaje del alumnado tutor

Escala / Fase	N	M	DT	z	t	p	d
Orientación intrínseca							
Pretest	23	5,54	0,78				
Postest	23	5,79	0,77	-	-1,80	0,09	0,32
Orientación extrínseca							
Pretest	23	5,07	1,09				
Postest	23	4,97	1,35	-0,07	-	0,95	0,08
Valor de la tarea							
Pretest	23	5,88	0,60				
Postest	23	6,20	0,55	-	-3,09	0,01**	0,55
Control de las creencias de aprendizaje							
Pretest	23	5,31	0,80				
Postest	23	5,23	0,74	-0,60	-	0,54	0,10
Autoeficacia							
Pretest	23	5,81	0,52				
Postest	23	6,05	0,40	-2,55	-	0,01**	0,51
Ansiedad							
Pretest	23	2,67	1,24				
Postest	23	2,28	1,11	-3,23	-	0,00***	0,33
Autorregulación metacognitiva							
Pretest	23	5,16	0,61				
Postest	23	5,42	0,54	-	-3,23	0,00**	0,45
Pensamiento crítico							
Pretest	23	4,69	0,93				
Postest	23	4,98	0,95	-	-1,96	0,06	0,30
Tiempo y ambiente de estudio							
Pretest	23	4,71	0,39				
Postest	23	4,92	0,25	-	-3,34	0,00**	0,64
Estrategias de repaso							
Pretest	23	4,86	0,99				
Postest	23	4,78	0,87	-	0,73	0,47	0,08

TABLA 5. Comparaciones intragrupo sobre autorregulación del aprendizaje del alumnado tutor (cont.)

Escala / Fase	N	M	DT	z	t	p	d
Estrategias de elaboración							
Pretest	23	5,80	0,61	-	-0,26	0,79	0,05
Postest	23	5,83	0,55	-	-0,26	0,79	0,05
Estrategias de organización							
Pretest	23	6,11	0,81	-0,29	-	0,77	0,04
Postest	23	6,07	0,90	-0,29	-	0,77	0,04
Regulación del esfuerzo							
Pretest	23	3,69	0,53	-3,43	-	0,00***	0,85
Postest	23	4,12	0,47	-3,43	-	0,00***	0,85
Aprendizaje entre iguales							
Pretest	23	5,01	1,12	-	-0,70	0,49	1,77
Postest	23	5,17	1,36	-	-0,70	0,49	1,77
Búsqueda de ayuda							
Pretest	23	4,97	0,64	-	-0,74	0,47	0,19
Postest	23	5,11	0,80	-	-0,74	0,47	0,19

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

TABLA 6. Comparaciones intragrupo sobre habilidades sociales del alumnado tutor

Escala / Fase	N	M	DT	z	t	p	d
Autoexpresión en situaciones sociales							
Pretest	23	14,54	5,56	-2,92	-	0,00**	0,27
Postest	23	15,95	4,77	-2,92	-	0,00**	0,27
Defensa de los propios derechos							
Pretest	23	11,72	3,02	-	-0,48	0,64	0,12
Postest	23	12,09	2,94	-	-0,48	0,64	0,12
Decir no y cortar interacciones							
Pretest	23	12,95	3,02	-	-1,97	0,06	0,45
Postest	23	14,28	2,83	-	-1,97	0,06	0,45
Hacer peticiones							
Pretest	23	13,23	2,54	-	0,47	0,64	0,06
Postest	23	13,04	2,88	-	0,47	0,64	0,06
Iniciar interacciones positivas							
Pretest	23	9,50	2,75	-	0,55	0,59	0,16
Postest	23	9,13	1,72	-	0,55	0,59	0,16
Expresión de disconformidad							
Pretest	23	7,00	2,56	-3,45	-	0,00***	0,53
Postest	23	8,36	2,53	-3,45	-	0,00***	0,53
Puntuación directa global							
Pretest	23	69,45	16,16	-2,24	-	0,02*	0,26
Postest	23	73,00	10,02	-2,24	-	0,02*	0,26

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Discusión y conclusiones

El PTEC se ha implementado como un conjunto de acciones coordinadas y dirigidas a incrementar el rendimiento académico del alumnado de nuevo ingreso, contribuyendo paralelamente a mejorar determinadas competencias del alumnado de cursos superiores. En este sentido, considerando los resultados obtenidos, se pueden establecer las siguientes conclusiones: 1) al apreciarse diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental en los distintos indicadores de rendimiento académico una vez finalizado el curso académico, la hipótesis 1 se acepta; y 2) puesto que se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones directas obtenidas por el alumnado tutor en la fase posttest en comparación con la fase pretest en determinados componentes de autorregulación del aprendizaje y habilidades sociales, las hipótesis 2 y 3 se pueden aceptar parcialmente.

Efectivamente, la participación en el programa ha tenido un efecto positivo y estadísticamente significativo sobre el rendimiento académico del alumnado de nuevo ingreso, así como en los niveles de autorregulación del aprendizaje y las habilidades sociales del alumnado tutor, si bien en el caso del alumnado tutor los objetivos eran meramente exploratorios. Además, si las hipótesis de este trabajo se contrastan empleando pruebas que aporten respuestas sobre su significación práctica, considerando las orientaciones más exigentes para interpretar los resultados de los análisis complementarios al contraste de medias, como se recomienda en la literatura especializada (Ledesma, Macbeth y Cortada, 2008), la magnitud del tamaño del efecto que se ha logrado en la mayoría de las variables se puede considerar como moderada, es decir, que las diferencias intergrupos que se han generado en dichos indicadores pueden detectarse por simple observación (Coe, 2002).

Estos resultados permiten confirmar la eficacia del programa para incrementar el rendimiento

académico del alumnado de nuevo ingreso del Grado en Psicología de la UGR, demostrando incluso un mayor impacto que otras investigaciones similares que se han desarrollado a lo largo de estas dos últimas décadas (Chaney, 2010; Colver y Fry, 2015; Nestel y Kidd, 2003). Por su parte, en el caso del alumnado tutor, tal y como establece la literatura especializada (Arco *et al.*, 2011; De Backer *et al.*, 2012; Hervás *et al.*, 2017; Topping, 2015; Westover, 2012), su participación en el programa parece haber generado beneficios en su desarrollo académico, personal y social, sobre todo como consecuencia de las oportunidades de aprendizaje significativo que han experimentado en los contextos reales que les ha ofrecido el programa, y en los que se han tenido que enfrentar a diferentes problemas y dificultades, poner en marcha diversos hábitos profesionales, tomando decisiones, registrando datos, realizando seguimiento y evaluación, etc.

Ahora bien, a la hora de interpretar los resultados logrados es necesario también tener en cuenta ciertos aspectos como, por ejemplo, el número reducido de participantes, la posible presencia de algún sesgo producido por el diseño metodológico empleado para las hipótesis correspondientes al alumnado tutor, la imposibilidad de complementar las tareas realizadas por el alumnado tutor con la acción tutorial del profesorado universitario o la presencia de ciertas dificultades ligadas al comportamiento del alumnado participante (p. ej., impuntualidad, asistencia a sesiones de tutoría sin los materiales necesarios, no realización de las tareas asignadas, etc.), pues han podido condicionar los resultados finales obtenidos.

En este sentido, en futuros trabajos quizás sea oportuno implementar y evaluar el programa en otras titulaciones universitarias, instituciones de educación superior e incluso en etapas educativas previas a la universidad, por supuesto, después de realizar los ajustes y adaptaciones oportunos. Evidentemente, siempre se puede ampliar el número de la muestra e incrementar

el grado de experimentalidad de cualquier investigación aplicada, así como modificar aquellos elementos y características del programa que continúan siendo susceptibles de mejora (p. ej., revisión de los criterios de acceso y permanencia en el programa y participación del profesorado). También sería recomendable confirmar si los efectos de la participación en el programa continúan manteniéndose durante los siguientes cursos académicos, ya que es una de las principales críticas y desafíos que se producen en este tipo de intervenciones (Arco y Fernández, 2002).

En definitiva, este trabajo aporta evidencias empíricas sobre la potencia y validación del modelo causal de intervención del programa para abordar los procesos de ajuste académico y social (Pascarella y Terenzini, 2005; Tinto, 2012) del alumnado de nuevo ingreso del Grado de Psicología a la UGR, así como sobre los posibles beneficios de participar en este tipo de programas para el alumnado de cursos superiores, por lo que se puede manifestar que el aprendizaje-servicio y la tutoría entre compañeros pueden llegar a contribuir notablemente a la mejora de la calidad de la educación superior.

Referencias bibliográficas

- Able, H., Ghulamani, H., Mallous, R. y Glazier, J. (2014). Service learning. Connecting future teachers to the lives of diverse children and their families. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 35, 6-21. doi: 10.1080/10901027.2013.874383
- Arco, J. L. y Fernández, A. (2002). Porque los programas de prevención no previenen. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(2), 209-226.
- Arco, J. L. y Fernández, F. D. (2007). Evaluación de programas en educación no formal. En C. Torres y J. A. Pareja (coords.), *La educación no formal y diferenciada. Fundamentos didácticos y organizativos* (pp. 667-690). Madrid: Editorial CCS.
- Arco, J. L., Fernández, F. D. y Fernández, J. M. (2011). The impact of a peer-tutoring program on quality standards in Higher Education. *Higher Education*, 62(6), 773-788. doi: 10.1007/s10734-011-9419-x
- Arco, J. L., López, S., Fernández, F. D., Jiménez, E., Caballero, R. y Heilborn, V. A. (2009). *Guía psicopedagógica para estudiantes y profesores universitarios en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Granada: Universidad de Granada.
- Ato, M., López, J. J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. doi: 10.6018/analesps.29.3.178511
- Barbera, S. A., Berkshire, S. D., Boronat, C. B. y Kennedy, M. H. (2017). Review of undergraduate student retention and graduation since 2010: Patterns, predictions, and recommendations for 2020. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 31, 1-24. doi: 10.1177/1521025117738233
- Bringle, R. G., Hatcher, J. A. y Jones, S. G. (eds.) (2011). *International service learning. Conceptual frameworks and research*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
- Brint, S. y Clotfelter, C. T. (2016). US Higher Education Effectiveness. *The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 2(1), 2-37. doi: 10.7758/rsf.2016.2.1.01
- Bryer, J. (2012). Peer tutoring program for academic success of returning nursing students. *The Journal of the New York State Nurses' Association*, 43(1), 20-22.
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., González, M. y Álvarez, P. (2008). El problema del abandono de los estudios universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(2), 171-203.
- Chaney, B. W. (2010). *National evaluation of student support services: Examination of student outcomes after six years. Final report*. Washington, DC: Office of Planning, Evaluation and Policy Development, US Department of Education.

- Clayton, P. H., Bringle, R. G. y Hatcher, J. A. (eds.) (2013). *Research on service learning. Conceptual frameworks and assessment*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
- Colver, M. y Fry, T. (2015) Evidence to support peer tutoring programs at the undergraduate level. *Journal of College Reading and Learning*, 46(1), 16-41. doi: 10.1080/10790195.2015.1075446
- De Backer, L., Van Keer, H. y Valcke, M. (2012). Exploring the potential impact of reciprocal peer tutoring on higher education students' metacognitive knowledge and regulation. *Instructional Science*, 40(3), 559-588. doi: 10.1007/s11251-011-9190-5
- Dolado, J. J. (2010). Disfunciones en el sistema universitario español: Diagnóstico y propuestas de reforma. En D. Peña (ed.), *Propuestas para la reforma de la universidad española* (pp. 13-26). Madrid: Fundación Alternativas.
- Fernández, F. D. (2007). *La tutoría entre compañeros en la Universidad* (tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.
- Fernández, F. D. y Arco, J. L. (2009a). *Cuaderno de formación y trabajo del tutor PTEC*. Granada: Universidad de Granada.
- Fernández, F. D. y Arco, J. L. (2009b). *Cuaderno de trabajo de alumnos PTEC*. Granada: Universidad de Granada.
- Folgueiras, P., Luna, E. y Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: Estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-157
- Gismero, E. (2000). *Escala de habilidades sociales*. Madrid: TEA.
- Hayward, M. S. (2014). Service learning in the community college: Drive to employment. *Community College Journal of Research and Practice*, 38(9), 838-841. doi: 10.1080/10668926.2013.790858
- Hernández, J. y Pérez, J. A. (dirs.) (2017). *La universidad española en cifras 2015/2016*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.
- Hervás, M., Fernández, F. D., Arco, J. L. y Miñaca, M. I. (2017). Efectos de un programa de Aprendizaje-Servicio en el alumnado universitario. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(41), 126-146. doi: 10.14204/ejrep.41.16049
- Jamelske, E. (2009). Measuring the impact of a university first-year experience program on students GPA and retention. *Higher Education*, 57, 373-391.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K. y Hayek, J. C. (2006). *What matters to students success: A Review of the literature*. Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative.
- Lassibille, G. y Navarro, L. (2009). Tracking students' progress through the Spanish university school sector. *Higher Education*, 58, 821-839. doi: 10.1007/s10734-009-9227-8
- Ledesma, R., Macbeth, G. y Cortada, N. (2008). Tamaño del efecto: revisión teórica y aplicaciones con el sistema estadístico ViSta. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(3), 425-439.
- Martín, E. y González, M. (coord.) (2010). *El rendimiento académico del alumnado de nuevo ingreso en la Universidad de La Laguna*. La Laguna, Tenerife: Servicio de Publicaciones Universidad de La Laguna.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2015-2016*. Madrid: Subdirección General de Coordinación y Seguimiento Universitario, MECED.
- Nestel, D. y Kidd, J. (2003). Peer tutoring in patient-centred interview skills: Experience of a project for first-year students. *Medical Teacher*, 25(4), 398-403. doi: 10.1080/0142159031000136752
- Organisation for Economic Cooperation and Development (2010). *Education at a Glance 2010. OECD Indicators*. París, Francia: OECD Publishing. doi: 10.1787/eag-2010-en
- Organisation for Economic Cooperation and Development (2018). *Education at a Glance 2018. OECD Indicators*. París, Francia: OECD Publishing. doi: 10.1787/eag-2018-en

- Pascarella, E. T. y Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Pérez, V. D. (2016). *Procedimientos de muestreo y preparación de la muestra*. Madrid: Síntesis.
- Pintrich, P., Smith, D., García, T. y McKeachie, W. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Michigan: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, University of Michigan.
- Richardson, M., Abraham, C. y Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387. doi: 10.1037/a0026838
- Sistema Integrado de Información Universitaria (2017). *Anuario de indicadores universitarios*. Madrid: Subdirección General de Coordinación y Seguimiento Universitario, MECED.
- Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario: En el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tindall, J. A. y Black, D. R. (2009). *Peer programs: An in-depth look at peer helping. Planning, implementation and administration* (2nd ed.). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Tinto, V. (2012). *Completing College: Rethinking institutional actions*. Chicago, Illinois: University of Chicago Press.
- Topping, K. J. (2015). Peer tutoring: Old method, new development. *Infancia y Aprendizaje*, 38(1), 1-29. doi: 10.1080/02103702.2014.996407
- Van Stolk, C., Tiessen, J., Cliff, J. y Levitt, R. (2007). *Student retention in higher education courses. International comparison*. Cambridge, Inglaterra: RAND Europe.
- Vossensteyn, H., Kottmann, A., Jongbloed, B., Kaiser, F., Cremonini, L., Stensaker, B., Hovdhaugen, E. y Wollscheid, S. (2015). *Dropout and completion in higher education in Europe*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/826962
- Westover, J. H. (2012). *Academic service-learning across disciplines. Models, outcomes and assessment*. Champaign, Illinois: Common Ground Publishing.
- Woodfield, R. (2014). *Undergraduate retention and attainment across the disciplines*. York, Inglaterra: The Higher Education Academy.

Abstract

The impact of service-learning and peer-tutoring programmes to improve the effectiveness of Higher Education

INTRODUCTION. The purpose of this study was to measure the impact of a service-learning and peer-tutoring programmes on the academic performance of freshmen and also to explore its effects on senior student's competences (social skills and learning strategies and motivation). **METHOD.** The total sample was composed by 71 students with 48 from first year (tutees) and 23 from last year (tutors). Academic performance was measured by the academic record and social skills were measured with the Social Skills Scale (Gismero, 2002), while learning strategies and motivation were measured by Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Pintrich, Smith, García & McKeachie, 1991). First, the intervention consisted of a training course for tutors aimed at providing them with the skills necessary to perform their role effectively. And second, to deliver 20 individual tutoring sessions highly structured to first year students. **RESULTS.** The results after comparing the experimental and control groups of freshmen students, reveal statistically significant differences in favor of the experimental group in their academic performance,

while the results obtained in the pre-test-post-test comparisons for the tutor students show significant results in some of the subscales. **DISCUSSION.** Our results suggest that participation in the programme has had a positive and statistically significant effect on the academic performance of freshmen students, as well as on self-regulation learning levels and social skills of students acting under the role of tutor.

Keywords: *Service-learning, Tutoring, Academic achievement, Motivation, Learning strategies, Interpersonal competence.*

Résumé

L'impact d'un programme d'apprentissage-service et de tutorat par les pairs pour améliorer l'efficacité de l'enseignement supérieur

INTRODUCTION. L'objectif de ce travail de recherche a été d'établir l'impact d'un programme basé sur l'apprentissage-service et sur le tutorat par les pairs sur le rendement académique d'étudiants de première année par rapport aux capacités d'étudiants de dernière année. **METHODE.** L'échantillon a été constitué de 71 étudiants dont 48 nouveaux étudiants, répartis au hasard dans un groupe expérimental (n= 24) et dans un groupe de contrôle (n= 24), et de 23 étudiants "tuteur" de quatrième année. Les résultats académiques ont été analysés sur la base de leur relevé de notes, alors que leurs capacités d'apprentissage autonome et leurs prédispositions sociales ont été testées respectivement grâce aux "*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*" (Pintrich, Smith, García, et McKeachie, 1991) et "*Escala de Habilidades Sociales*" (Gismero, 2000). L'expérience consistait en 20 séances de tutorat individuel très structurées avec des étudiants nouvellement inscrits, conduites par des étudiants de quatrième année préalablement formés lors de trois sessions de formation. **RÉSULTATS.** La comparaison des résultats des groupes expérimentaux et de contrôle de première année révèle des différences statistiquement importantes en faveur du groupe expérimental, tandis que les résultats des comparaisons prétest/posttest sur les compétences d'apprentissage autonome et les prédispositions sociales des étudiants tuteurs montrent également des différences statistiquement importantes dans la phase post-test. **DISCUSSION.** Ce document fournit des données empiriques à propos de la valeur et la pertinence du programme d'intervention du modèle causal pour aborder les processus d'adaptation académique et sociale des étudiants de première année pour s'intégrer à la vie universitaire ainsi que les avantages potentiels de la participation dans ces programmes des étudiants des années suivantes.

Mots-clés: *Apprentissage-service, Tutorat, Résultats scolaires, Motivation, Stratégies d'apprentissage, Compétences interpersonnelles.*

Perfil profesional de los autores

Francisco D. Fernández-Martín (autor de contacto)

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada y profesor titular de la Universidad de Granada en el Área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Su actividad investigadora se

fundamenta en la evaluación de programas y se dirige principalmente a la mejora de la calidad de la educación. Ha participado como miembro del equipo de investigación en diversos proyectos y contratos de investigación financiados en convocatorias competitivas a nivel internacional, nacional y autonómico, y ha colaborado con diversas instituciones y profesionales en Europa y Estados Unidos. Asimismo, ha publicado numerosos artículos en revistas nacionales e internacionales, así como varios libros, capítulos de libros y contribuciones a congresos nacionales e internacionales.

Correo electrónico de contacto: fdfernan@ugr.es

Dirección para la correspondencia: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Campus Universitario de Cartuja, s/n, 18071 Granada (España).

José L. Arco-Tirado

Doctor en Psicología por la Universidad de Granada y profesor titular de la Universidad de Granada en el Área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Ha coordinado y dirigido los servicios de orientación y *counselling* de la Universidad de Granada durante diez años y ha coordinado el grado de Educación Primaria (grupo bilingüe) durante seis años. Ha realizado varias estancias en universidades europeas y americanas y sus temas de interés e investigación son la educación bilingüe universitaria, la tutoría y mentoría entre iguales, “grit” y emprendimiento y la evaluación de programas públicos. Ha dirigido y colaborado en diferentes proyectos de innovación e investigación de ámbito regional, nacional e internacional. Los resultados de estos proyectos han sido presentados en congresos nacionales e internacionales y publicados en libros y revistas científicas indexadas en las principales bases de datos.

Correo electrónico de contacto: jlarco@ugr.es

Mirian Hervás-Torres

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada y profesora sustituta interina de la Universidad de Granada en el Área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Su investigación se enfoca principalmente en el fracaso escolar, aprendizaje-servicio, mentoría, tutorías entre iguales, atención a la diversidad, emprendimiento y evaluación de programas de intervención. Asimismo, ha coordinado diferentes programas, tanto a nivel nacional como internacional. Ha dirigido y participado en proyectos de investigación financiados en convocatorias a nivel internacional y autonómico. Es autora y coautora de diversas publicaciones nacionales e internacionales en diferentes revistas indexadas.

Correo electrónico de contacto: miriamhervas@ugr.es



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

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

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

DOI: 10.13042/Bordon.2019.68435

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

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

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

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

Introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Aprendizaje-servicio en la educación superior

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

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

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

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

Rol del profesorado de ApS

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

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

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

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

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

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

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

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

Método

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

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

Muestra e instrumentos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- a) El cuestionario (Gezuraga, 2014) que se aplicó a alumnado, profesorado y socios comunitarios en el seno de la investigación (3), el cual recogía las siguientes dimensiones:
 - Desarrollo de proyectos mediante ApS: aspectos formales, apoyos institucionales y dificultades/facilidades en el desarrollo de los proyectos.
 - Extensión universitaria a través del ApS: en este caso, también hemos rescatado los elementos referidos a la identidad profesional y su desarrollo a través del ApS.
- b) El cuestionario referido a la opinión del alumnado sobre la docencia de su profesorado (Universidad del País Vasco, 2019) dirigido al alumnado en el seno de la investigación (2). El instrumento está basado en el modelo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y recoge las siguientes dimensiones: el estudiante es el centro de atención, fomenta la colaboración y el trabajo en equipo, organiza la educación de acuerdo a los objetivos del proceso de aprendizaje y fortalece la adquisición de herramientas para un aprendizaje permanente y autónomo.
- c) Un cuestionario de evaluación sobre diferentes aspectos (participación e implicación del alumnado, adecuación del producto, comunicación con el profesorado, etc.) a los socios comunitarios de la investigación (1) (Alonso *et al.*, 2013).

Análisis de datos

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

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

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

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

Resultados

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

Representación del proceso de E-A

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

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

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

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

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

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

TABLA 3. Opinión del alumnado sobre la metodología

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

Fuente: elaboración propia.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Responsabilidad social y compromiso con la comunidad

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Discusión y conclusiones

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

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

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

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

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

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

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

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

Nota

¹ Los códigos de esta tabla son la referencia en las citas y datos de los resultados. Corresponden a *Investigación de referencia. Instrumento. Tipo de informante*, por ejemplo, I4.E.P correspondería con la investigación 4, entrevista a profesorado.

Referencias bibliográficas

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

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

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

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

Abstract

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

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

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

Résumé

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

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

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

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

Perfil profesional de los autores

Israel Alonso Sáez (autor de contacto)

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

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

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

Monike Gezuraga Amundarain

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

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

Naiara Berasategi Sancho

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

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

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

Idoia Legorburu

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

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

LA INFLUENCIA DEL APRENDIZAJE-SERVICIO EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN SOSTENIBILIDAD EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

The influence of service-learning on the development of sustainability competencies amongst university students

GISELA CEBRIÁN⁽¹⁾, MÓNICA FERNÁNDEZ⁽²⁾, MARIA TERESA FUERTES⁽²⁾, ÁLVARO MORALEDA⁽³⁾
Y JORDI SEGALÀS⁽⁴⁾

⁽¹⁾ *Universitat Rovira i Virgili (Tarragona, España)*

⁽²⁾ *Universitat Internacional de Catalunya (Barcelona España)*

⁽³⁾ *Universidad Camilo José Cela (Madrid, España)*

⁽⁴⁾ *Universitat Politècnica de Catalunya (Barcelona, España)*

DOI: 10.13042/Bordon.2019.68276

Fecha de recepción: 31/10/2018 • Fecha de aceptación: 12/05/2019

Autora de contacto / Corresponding author: Gisela Cebrián. E-mail: gisela.cebrian@urv.cat

INTRODUCCIÓN. El objetivo de esta investigación ha sido indagar sobre la influencia de la metodología de aprendizaje-servicio en el desarrollo de competencias en sostenibilidad de los estudiantes de las titulaciones de Educación (Primaria, Infantil y Social) de tres universidades españolas (UIC, UAM y USAL). **MÉTODO.** Se utilizó una muestra de 129 alumnos universitarios del curso académico 2017-2018. Se llevó a cabo un estudio preexperimental mediante pretest-postest con grupos naturales, sin grupo control, con la finalidad de valorar el desarrollo de competencias en sostenibilidad de los estudiantes que cursaron cinco asignaturas impartidas mediante la estrategia didáctica aprendizaje-servicio. **RESULTADOS.** Los resultados de este estudio indican que el aprendizaje-servicio ha contribuido a mejorar la comprensión y conocimiento de la sostenibilidad, así como las interrelaciones entre las dimensiones social, ambiental y económica en los cinco casos de estudio. También, se demuestra cómo el uso del aprendizaje-servicio promueve el desarrollo del *saber cómo*, habilidades prácticas asociadas a la acción. **DISCUSIÓN.** Se pone en evidencia que el aprendizaje-servicio incide significativamente en el aprendizaje de la competencia en sostenibilidad asociada a la contextualización del conocimiento y el establecimiento de relaciones entre las dimensiones social, ambiental y económica de la sostenibilidad. De los tres niveles de dominio-adquisición de competencias: *saber*, *saber cómo* y *saber hacer*, se observa que el aprendizaje-servicio tiene un impacto mayor en el *saber cómo*, hecho que se atribuye a la propia metodología que ahonda en la praxis y aplicación del conocimiento teórico en contextos reales. Las asignaturas específicas en sostenibilidad son las que más contribuyen al aprendizaje de competencias en sostenibilidad. Además de integrar las competencias en el currículum de manera holística, es necesario incluir asignaturas específicas en sostenibilidad.

Palabras clave: *Aprendizaje-servicio, Competencia, Estudiantes, Sostenibilidad, Educación superior.*

Introducción

Ante la necesidad de potenciar un desarrollo sostenible de la sociedad, en el año 2000 los líderes mundiales firmaron un compromiso de trabajo para lograr ocho propósitos de desarrollo humano para el 2015, que denominaron los Objetivos del Desarrollo del Milenio (ODM: UN, 2000). Este acuerdo supuso una movilización mundial sin precedentes, de tal modo que, finalizado el periodo de los ODM (UN, 2015a), se ha conseguido mejorar la calidad de vida de millones de personas. Sin embargo, persisten las desigualdades de género, la pobreza y el hambre, el cambio climático y la degradación ambiental, y los grandes conflictos bélicos. Por este motivo, las Naciones Unidas aprobaron en 2015 la Agenda 2030, con la finalidad de dar continuidad a los ODM. Esta agenda incluye 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS: UN, 2015b) que promueven la integración de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) mediante la planificación de acciones sostenibles, la adquisición de competencias que permitan a las personas reflexionar sobre sus acciones, así como los impactos sociales, económicos y ambientales derivados (Cebrián y Junyent, 2014; UNESCO, 2017).

En este contexto surge el proyecto EDINSOST (Educación e Innovación Social para la Sostenibilidad en España), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (2015), en el que han participado un total de diez universidades españolas (UAM, UCA, UCJC, UCO, IDG, UIC, UPC, UPM, US y USAL) (Sánchez, Segalàs, Vidal, Martín, Climent *et al.*, 2018). Su objetivo principal fue avanzar en la innovación educativa para la integración del desarrollo sostenible en la universidad. Dentro de este objetivo general se enmarca el objetivo específico de validar estrategias para la adquisición de competencias en sostenibilidad desde un enfoque pedagógico, constructivista y comunitario. En este artículo se presentan los resultados de un estudio realizado para valorar la influencia de la metodología aprendizaje-servicio (ApS) en el desarrollo de

competencias en sostenibilidad en estudiantes de titulaciones de Educación (Primaria, Infantil y Social) de tres universidades españolas (UIC, UAM y USAL). Se ha utilizado un diseño pretest-postest con grupos naturales, sin presencia de grupo control, en cinco casos (asignaturas) que utilizaron la estrategia didáctica ApS.

Marco teórico

Competencias en sostenibilidad

La implementación de los ODS en la educación superior implica promover el desarrollo de competencias en sostenibilidad, como el pensamiento crítico, sistémico y de anticipación; la ética y los valores, y las habilidades interpersonales en los estudiantes (Cebrián y Junyent, 2014; Rieckmann, 2012; Wiek, Withycombe y Redman, 2011). Su integración a nivel educativo requiere cambios en los métodos de enseñanza-aprendizaje, tales como el aprendizaje desde problemas reales, la interdisciplinariedad e interculturalidad, la anticipación y preparación para los retos del futuro (Albareda, Vidal y Fernández, 2018; Segalàs, Ferrer-Balas y Mulder, 2010; UNECE, 2012). Esta integración se está logrando en muchas universidades, como demuestran numerosos artículos publicados en los últimos años (Fernández, Alférez, Vidal, Fernández y Albareda, 2016; Barrón, Navarrete y Ferrer-Balas, 2010). En este contexto adquiere especial relevancia la formación inicial del profesorado, ya que serán los que, a través de su actividad docente, contribuyan a la formación de los profesionales del futuro (UNECE, 2012; Ull, 2015; Cebrián y Junyent, 2014).

Existen múltiples trabajos previos, desarrollados en la última década, sobre la conceptualización de competencias en sostenibilidad en la educación superior (Azcarate, Navarrete y García, 2012; Aznar, Ull, Martínez-Agut y Piñero, 2013; Wiek, Withycombe y Redman, 2011; UNESCO, 2017), sin embargo, no son tantos los trabajos publicados sobre la evaluación del

desarrollo de competencias o el impacto del uso de diferentes metodologías docentes (Fuertes y Albareda, 2014; Fernández, Fuertes y Albareda, 2015; González, 2016).

La Conferencia de Rectores para las Universidades Españolas (CRUE) creó en 2000 un grupo de trabajo de Calidad Ambiental y Desarrollo Sostenible (CADEP) orientado a fomentar la cooperación interuniversitaria en materia de sostenibilidad. En 2012 el comité ejecutivo de este grupo aprobó un documento con directrices y orientaciones para la

sostenibilización curricular (CRUE, 2012), en el que se proponen cuatro competencias en sostenibilidad, SOST 1-SOST 4 (tabla 1), que las universidades españolas deberían integrar en sus currículums.

Partiendo de estas cuatro competencias, el grupo de investigación del proyecto EDINSOST confeccionó un mapa de competencias en sostenibilidad para los grados de Educación (Primaria, Infantil, Social y Pedagogía) (Albareda, Vidal, Pujol y Fernández, 2018). Este mapa fue

TABLA 1. Competencias CRUE-Sostenibilidad

Competencia	Definición
SOST 1	Competencia en la contextualización crítica del conocimiento estableciendo interrelaciones con la problemática social, económica y ambiental, local y/o global
SOST 2	Competencia en la utilización sostenible de recursos y en la prevención de impactos negativos sobre el medio natural y social
SOST 3	Competencia en la participación en procesos comunitarios que promuevan la sostenibilidad
SOST 4	Competencia en la aplicación de principios éticos relacionados con los valores de la sostenibilidad en los comportamientos personales y profesionales

Fuente: CRUE, 2012.

TABLA 2. Mapa de competencias en sostenibilidad

Competencias	Unidad de competencia	Niveles de dominio-adquisición		
		Nivel 1. Saber	Nivel 2. Saber cómo	Nivel 3. Saber hacer
SOST 1	Comprende cómo funcionan los sistemas naturales, sociales y económicos y las mutuas interrelaciones entre ellos, así como las problemáticas vinculadas a ellos, tanto a nivel local como global	Conoce el funcionamiento de los sistemas naturales, sociales y económicos y las mutuas relaciones entre ellos	Analiza y comprende las relaciones entre los sistemas naturales y los sistemas sociales y económicos	Es capaz de imaginar y prever las repercusiones de los cambios en un sistema natural sobre los otros dos
	Posee reflexión crítica y creatividad, aprovechando las diferentes oportunidades que se le presentan (TIC, planes estratégicos, normativas, etc.) en la planificación de un futuro sostenible	Conoce las oportunidades de las TIC, normativas y líneas estratégicas de una planificación innovadora y creativa que contemple la sostenibilidad de forma integral	Comprende y reflexiona, de manera crítica y creativa, sobre las oportunidades que se le presentan desde el ámbito de las TIC y la innovación de cara a planificar de manera sostenible	Crea y aporta soluciones desde un sentido crítico y creativo en los proyectos educativos, mejorando la sostenibilidad en la planificación y actuación

TABLA 2. Mapa de competencias en sostenibilidad (cont.)

Competencias	Unidad de competencia	Niveles de dominio-adquisición		
		Nivel 1. Saber	Nivel 2. Saber cómo	Nivel 3. Saber hacer
SOST 2	Diseña y desarrolla actuaciones, tomando decisiones que tienen en cuenta las repercusiones ambientales, económicas, sociales, culturales y educativas para mejorar la sostenibilidad	Conoce los conceptos básicos para abordar el diseño, desarrollo y evaluación de actuaciones educativas teniendo en cuenta sus repercusiones ambientales, sociales, económicas y culturales	Reconoce e integra la importancia de diseñar acciones educativas teniendo en cuenta criterios de sostenibilidad, considerando la necesidad de evaluar los efectos que pudiera tener el desarrollo de dichas actuaciones	Diseña y desarrolla actuaciones educativas en las que se incluyen prácticas sostenibles y propone mecanismos de evaluación adecuados y coherentes
SOST 3	Promueve y colabora en acciones socioeducativas como parte de la comunidad, trabajando de forma cooperativa, integrando la participación de los distintos sectores y la corresponsabilidad con la sostenibilidad	Se reconoce como parte integrante de su entorno e identifica a los sujetos y entidades de la comunidad, sus roles y antecedentes, así como las interacciones sistémicas que se producen entre todos ellos	Se desenvuelve de manera eficaz dentro del colectivo, en el que promueve proyectos educativos de análisis sistémico del entorno, con dominio de metodologías y técnicas de análisis de los procesos sociales y participativos de la comunidad	Es capaz de promover, diseñar y ejecutar colaborativamente proyectos socioeducativos de mejora de la participación y la democracia ambiental
SOST 4	Es coherente en sus actuaciones, respetando y valorando la diversidad (biológica, social y cultural) y comprometiéndose con la mejora de la sostenibilidad	Conoce los principios éticos que promueven la diversidad para la mejora de la sostenibilidad	Comprende e integra los principios éticos de sostenibilidad en sus acciones, considerando la naturaleza un bien en sí mismo, transmitiendo la importancia de la educación para un cambio en la relación del ser humano con el medio social y cultural	Contribuye con la experiencia profesional al desarrollo de políticas y programas educativos que mejoran la calidad de vida para el desarrollo de la sostenibilidad en base a un compromiso con los principios éticos
	Promueve una educación en valores orientada a la formación de una ciudadanía responsable, activa y democrática	Reconoce y presenta los principios éticos y valores de la justicia social y el desarrollo humano sostenible como parte fundamental de la formación de la ciudadanía	Reflexiona sobre las consecuencias de su intervención personal y profesional, las analiza desde una perspectiva ética y es capaz de valorar críticamente sus consecuencias	Impulsa y coordina acciones educativas éticas capaces de integrar los valores de la sostenibilidad y que redunden en la justicia y el bien común

Fuente: Albareda et al., 2018.

elaborado por un equipo de trabajo de nueve investigadores —expertos en EDS— del proyecto EDINSOST, mediante un proceso iterativo de definición y validación de unidades de competencia y niveles de adquisición para cada competencia (tabla 2). Se establecieron tres

niveles de dominio-adquisición de acuerdo con la pirámide simplificada de Miller (1990): *saber* (referido a la adquisición de conceptos), *saber cómo* (referido a habilidades prácticas) y *saber hacer* (vinculado a la demostración en la acción y su transferibilidad a situaciones reales).

El aprendizaje-servicio para el desarrollo de competencias en sostenibilidad

La Estrategia Universidad 2015 del Ministerio de Educación valora la dimensión social y el desarrollo de una formación universitaria que atienda a valores de calidad y adecuación al contexto social en el marco europeo (González-Geraldo, Jover y Martínez, 2017; Straková y Cimermanová, 2018). La CRUE (2017) considera que la universidad debe asumir un papel protagonista en los procesos de desarrollo humano para construir una sociedad más justa y participativa. Es por ello que el grupo de trabajo de la CADEP aprobó un documento técnico de institucionalización del ApS como estrategia docente para la promoción de la sostenibilidad en la universidad (CRUE-CADEP, 2015).

El ApS es una estrategia de enseñanza-aprendizaje experiencial que permite aprender, desarrollar y demostrar competencias en la acción, mediante la planificación y la implementación de proyectos curriculares que dan respuesta a necesidades reales (Aznar *et al.*, 2013; Jover y García, 2015). El aprendizaje se pone a disposición del servicio para el desarrollo académico y moral a través de la acción social (Exley, 2004; Nucci y Narvaez, 2008). Su puesta en práctica implica la participación activa de los estudiantes y la coordinación entre instituciones que colaboran para promover el desarrollo académico-social y de superación personal de los estudiantes que aprenden a emprender acciones éticas en beneficio de la comunidad (Folgueiras, Luna y Puig, 2011; González-Geraldo *et al.*, 2017).

Desde esta perspectiva, el ApS es una estrategia valiosa para la inclusión de la sostenibilidad en los currículos universitarios (Billig y Welch, 2004; Billig, Root y Jesse, 2005). Su enfoque es afín al concepto de “responsabilidad social universitaria” contenido en el marco de la Estrategia Universidad 2015 y a las directrices aprobadas por la CRUE, y su fortaleza radica en su potencial de movimiento social transformador

(Aramburuzabala, Hernández-Castilla y Ángel-Urbe, 2013; Aramburuzabala, 2013). Asimismo, responde a la normativa universitaria actual, que reclama que las universidades favorezcan prácticas de responsabilidad social y ciudadana que combinen aprendizajes académicos con la prestación de servicios a la comunidad (Baldwin, 2016; Clifford, 2017; Chee-Choy, Sau-Ching y Leong-Tan, 2017).

En el marco del proyecto EDINSOST, el presente artículo aporta un estudio empírico que surge de la aplicación compartida de la estrategia docente de ApS en los títulos de Educación (Primaria, Infantil y Social) de tres universidades españolas (UIC, USAM y USAL) con el objetivo de desarrollar las competencias en sostenibilidad de sus estudiantes.

Método

Muestra

La muestra comenzó inicialmente con 319 participantes seleccionados mediante un muestreo no probabilístico intencionado y acabó reduciéndose (mortalidad estadística de continuidad en el estudio) a 129 alumnos universitarios del curso académico 2017-2018 de los Grados de Maestro en Educación Infantil (GMEI), Primaria (GMPE) y Educación Social (GES) de la Universidad Internacional de Catalunya (UIC), la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y la Universidad de Salamanca (USAL), distribuidos en cinco casos que utilizaron la estrategia didáctica ApS, mostrados en la tabla 3.

En cuanto a la tipología de asignaturas que conforman esta investigación, cabe destacar que en los casos 1, 2, 3 y 4 son asignaturas obligatorias que se cursan en el 1.º curso (caso 4), en el 2.º curso (casos 2 y 3) y en el 3.º curso del grado (caso 1). La asignatura 1 combina conocimientos teóricos con el desarrollo de habilidades prácticas y procedimentales, e incluye física, química y una unidad de contenido específica

TABLA 3. Composición muestral distribuida por casos y universidades

Caso	Universidad	Grado	Nombre de la asignatura	Número de alumnos		
				Pretest	Postest	
1	UIC	GMEP	Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Experimentales III	26	24	
2	UIC	GMEP	Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Experimentales II	21	24	
3	UAM	GMEI	Bases psicopedagógicas para la inclusión de alumnos con necesidades específicas	26	21	
4	UAM	GMEP	Teoría y Política de la Educación	225	34	
5	USAL	GES	Educación Socioambiental	21	26	
				Σ	319	129

sobre EDS y la dinámica de la Tierra. En esta asignatura los estudiantes realizaron un ApS con estudiantes de la Escola Fàsia de Barcelona. Se trata de un centro para niños con necesidades educativas especiales situado en el distrito Sarrà-Sant Gervasi. Como resultado de un acuerdo entre el Ayuntamiento de Barcelona y la UIC, los estudiantes de la UIC utilizaron los huertos comunitarios de este distrito para trabajar la horticultura con los niños de Escola Fàsia, de modo que cambia su espacio de aprendizaje, se desplazan a un lugar al aire libre donde pueden desarrollar la psicomotricidad fina y trabajar cooperativamente cultivando sus propias plantas.

En la asignatura 2, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Experimentales II, se trabajan los contenidos de la biosfera y las personas y la salud. En esta asignatura se desarrolló el ApS en el taller Comunica. Este taller surge como demanda de varios centros del Vallés Occidental (y tras un acuerdo con el Ayuntamiento de Sant Cugat) para la mejora de la competencia comunicativa de sus estudiantes de educación secundaria y bachillerato para la presentación y defensa oral de su trabajo final de investigación. Los estudiantes de la UIC se desplazaron a los centros para realizar las tres sesiones que conformaban dicho taller. El contenido que se trabajó en las sesiones se vinculó curricularmente con la asignatura, ya que las exposiciones giraron en torno a la temática del impacto de los

hábitos de consumo sobre el planeta y la huella ecológica personal.

En las asignaturas 3 y 4, impartidas en la UAM, se dispone de un programa específico de formación a nivel de universidad de ApS, donde los estudiantes llevan a cabo un proyecto de ApS con entidades o instituciones colaboradoras como el Espacio Mujer y Cruz Roja Juventud. Algunos ejemplos de proyectos ApS son: la reforestación y conciencia medioambiental en entornos educativos, actividades en valores, atención temprana y apoyo educativo, actividades lúdicas y educativas en instituciones del tercer sector, apoyo y promoción del éxito escolar y acompañamiento y actividades recreativas en entornos hospitalarios.

En el caso 5, la asignatura Educación Socioambiental de la USAL es una materia optativa y se cursa en el 4.º curso. Los contenidos de esta asignatura están centrados en la educación ambiental, sus bases conceptuales y metodológicas, donde los estudiantes desarrollan un proyecto de ApS con entidades sociales y medioambientales del entorno.

Instrumento

El instrumento aplicado es un cuestionario formado por 18 ítems para analizar las percepciones

de los estudiantes sobre su propio desarrollo de competencias en sostenibilidad. Como se ha comentado anteriormente, este estudio se circunscribe a una investigación más amplia, el proyecto EDINSOST. El mapa de competencias en sostenibilidad de las titulaciones de Educación, compuesto por 6 unidades de competencia (UC) y 3 niveles de dominio-adquisición (NA) (ver tabla 2) se utilizó como base para el diseño del cuestionario, dando como resultado un cuestionario de 18 ítems: SOST 1, ítems 1-6; SOST 2, ítems 7-9; SOST 3, ítems 10-12; SOST 4, ítems 13-18; *saber*, ítems 1, 4, 7, 10, 13 y 16; *saber cómo*, ítems 2, 5, 8, 11, 14 y 17; y *saber hacer*, ítems 3, 6, 9, 12, 15 y 18. Se utilizó una escala tipo Likert con cuatro puntos (1 “totalmente en desacuerdo”, 2 “bastante en desacuerdo”, 3 “bastante de acuerdo” y 4 “totalmente de acuerdo”). La validación del instrumento se realizó mediante juicio de expertos, investigadores miembros del proyecto EDINSOST. La consistencia interna del instrumento estimada, alfa de Cronbach, es 0.94, valor satisfactorio con rangos entre 0.82 y 0.89 para las cuatro competencias de sostenibilidad estudiadas.

Diseño

Sobre la metodología, desde un enfoque cuantitativo, se ha utilizado un diseño pretest-postest con grupos naturales, sin presencia de grupo control, siempre bajo premisas de voluntariedad, confidencialidad y anonimato.

Así, el procedimiento se basó eminentemente en tres acciones: primero, se realizó una medición inicial, para determinar el nivel de partida de autopercepción de desarrollo de competencias en sostenibilidad de los cinco casos de estudio; en segundo lugar, se realizó el tratamiento-intervención educativa mediante el uso de la metodología ApS y la participación de los estudiantes en proyectos ApS en colaboración con entidades e instituciones sociales y medioambientales; por último, tras la finalización de las asignaturas, se aplicó el postest, cuyo objeto de estudio fue ver la evolución y situación final.

Resultados y discusión

Para responder a los interrogantes de investigación se recogieron los resultados de los cinco casos, propios de los 129 sujetos que completaron el cuestionario en el pretest y en el postest, cuyos estadísticos descriptivos pueden verse en la tabla 4.

A partir de los datos, se contrastaron mediante la prueba *t* de Student para muestras relacionadas (ver tabla 5), con el objetivo de analizar el efecto de la aplicación de los diferentes casos con la metodología ApS, y su naturaleza propia, en la autopercepción del desarrollo competencial del constructo sostenibilidad en términos de competencias, unidades de competencia y niveles de dominio-adquisición.

TABLA 4. Descriptivos de las competencias, unidades y niveles diferenciados por caso

		SOST 1	UC 1.1	UC 1.2	SOST 2	SOST 3	SOST 4	UC 4.1	UC 4.2	NA 1	NA 2	NA 3
Caso 1: UIC												
Pretest	Media	8.23	8.69	9.08	9.12	9.62	18.73	17.77	9.38	18.58	18.04	17.50
	Desv. típ.	1.66	1.44	1.23	1.53	1.33	2.49	1.99	1.20	1.98	2.03	2.23
Postest	Media	9.33	10.04	9.71	9.63	9.83	19.46	19.75	9.58	19.63	19.58	18.92
	Desv. típ.	1.27	1.40	1.52	1.47	1.31	2.45	2.15	1.72	2.14	2.50	2.41

TABLA 4. Descriptivos de las competencias, unidades y niveles diferenciados por caso (cont.)

		SOST 1	UC 1.1	UC 1.2	SOST 2	SOST 3	SOST 4	UC 4.1	UC 4.2	NA 1	NA 2	NA 3
Caso 2: UIC												
Pretest	Media	7.14	7.10	7.90	7.81	8.57	16.38	15.00	8.05	16.10	15.33	15.14
	Dev. típ.	1.56	1.30	2.07	1.60	1.66	2.77	2.28	1.72	1.97	2.39	2.97
Posttest	Media	8.04	7.79	9.21	8.71	9.04	17.75	17.00	8.50	17.38	17.33	16.58
	Dev. típ.	1.90	1.28	1.69	2.12	1.52	3.15	2.38	1.89	2.78	2.66	3.19
Caso 3: UAM												
Pretest	Media	8.42	8.08	8.04	8.08	9.58	17.65	16.12	8.62	16.88	17.00	16.92
	Dev. típ.	1.90	2.15	1.99	2.35	1.96	3.96	3.72	1.86	3.55	3.22	3.57
Posttest	Media	9.81	9.00	9.19	9.05	10.00	19.05	18.19	9.71	18.71	19.38	18.67
	Dev. típ.	1.54	1.64	2.02	1.83	2.00	3.49	3.33	2.05	3.20	3.22	3.58
Caso 4: UAM												
Pretest	Media	8.06	7.59	7.47	7.53	8.66	16.19	15.06	8.02	15.90	15.96	15.47
	Dev. típ.	1.69	1.67	1.91	1.77	1.70	2.91	2.94	1.76	2.62	2.61	2.97
Posttest	Media	8.68	8.50	7.74	8.12	8.91	17.03	16.24	8.76	16.94	17.24	16.53
	Dev. típ.	1.93	1.93	2.21	2.25	1.71	3.36	3.84	1.99	3.49	3.42	3.61
Caso 5: USAL												
Pretest	Media	8.00	6.57	6.90	6.76	8.00	14.76	13.48	7.10	14.52	14.81	14.00
	Dev. típ.	2.02	1.86	1.51	2.12	2.02	3.91	2.98	2.05	3.31	2.87	3.15
Posttest	Media	9.58	8.58	9.00	8.92	9.15	18.08	17.58	9.08	18.12	18.12	18.08
	Dev. típ.	1.55	1.68	1.85	1.79	1.69	3.10	2.96	1.83	3.12	2.88	2.98

TABLA 5. Resumen de significación y magnitud del efecto sobre las pruebas t para muestras relacionadas

	SOST 1	UC 1.1	UC 1.2	SOST 2	SOST 3	SOST 4	UC 4.1	UC 4.2	NA 1	NA 2	NA 3
UIC – Caso 1											
t	2.62**	3.36***	1.62	1.20	0.58	1.04	3.39***	0.48	1.80	2.41**	2.16***
d	0.74	0.95	0.45	0.33	0.15	0.29	0.95	0.17	0.50	0.67	0.61
gl	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23
UIC – Caso 2											
t	1.72	1.80	2.32*	1.59	0.99	1.54	2.87***	0.84**	1.76	2.63**	1.56
d	0.51	0.53	0.88	0.42	0.29	0.46	0.85	0.24	0.53	0.79	0.46
gl	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23
UAM – Caso 3											
t	2.70***	1.62	1.96	1.55	0.73	1.26	1.99	1.92	1.84	2.52**	1.66
d	0.80	0.48	0.72	0.46	0.21	0.37	0.58	0.55	0.54	0.73	0.48
gl	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
UAM – Caso 4											
t	1.94	2.90***	0.74	1.74	0.81	1.54	2.08*	2.26*	2.06*	2.53**	1.89
d	0.34	0.50	0.13	0.29	0.14	0.27	0.34	0.39	0.33	0.42	0.32
gl	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33

TABLA 5. Resumen de significación y magnitud del efecto sobre las pruebas t para muestras relacionadas (cont.)

	SOST 1	UC 1.1	UC 1.2	SOST 2	SOST 3	SOST 4	UC 4.1	UC 4.2	NA 1	NA 2	NA 3
USAL – Caso 5											
t	3.02***	3.88***	4.17***	3.79***	2.13***	3.24***	4.71***	3.50***	3.82***	3.92***	4.55***
d	0.87	1.13	1.24	1.10	0.61	0.96	1.38	1.01	1.11	1.15	1.33
gl	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25

Nota: * El contraste es significativo $p < .05$ (bilateral). ** El contraste es significativo $p < .025$ (bilateral). *** El contraste es significativo $p < .01$ (bilateral).

En primer lugar, desde una visión holística, poniendo el foco en las competencias, en la SOST 1 se encuentran diferencias estadísticamente significativas en los casos 1 ($t = 2.62$, $p < .025$), 3 ($t = 2.70$, $p < .01$) y 5 ($t = 3.02$, $p < .01$) con una magnitud del efecto considerable $d < 0.7$; y si se desciende al nivel de unidades de competencia, también se encuentra en los dos casos restantes: en la UC 1.2 del caso 2 ($t = 2.32$, $p < .05$, $d = 0.88$) y en la UC 1.1 del caso 4 ($t = 2.90$, $p < .01$, $d = 0.5$). Por ello, podemos asumir que en los cinco casos, ya sea en la competencia o en la unidad de competencia, existe una influencia del uso de ApS en la primera competencia (SOST 1), asociada a la contextualización del conocimiento y al establecimiento de interrelaciones entre las dimensiones social, ambiental y económica de la sostenibilidad. Tal y como señalan otros estudios (Cebrián y Junyent, 2014; Segalàs, Ferrer-Balas y Mulder, 2010), las asignaturas que aplican un enfoque pedagógico basado en el aprendizaje activo, como el ApS, aumentan el conocimiento de los estudiantes sobre la sostenibilidad. Los resultados obtenidos en este estudio son consistentes con la evidencia disponible en la literatura, que indica un impacto positivo de los proyectos de ApS sobre sostenibilidad en la aplicación de conocimientos teóricos en situaciones y contextos reales (Barth *et al.*, 2014; Martínez y Folgueiras, 2015; Rodríguez-Gallego y Ordóñez-Sierra, 2015; Tejada, 2013).

Sin embargo, en el resto de competencias (SOST 2, SOST 3 y SOST 4) no se han podido

evidenciar diferencias significativas, salvo en determinadas circunstancias que se analizan a continuación. En primer lugar, en la competencia SOST 4, en el primer nivel de unidades de competencia relativo a la coherencia y compromiso con la sostenibilidad, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en todos los casos, salvo el caso 3. El no percibir diferencias en el caso 3, que es la materia menos centrada en sostenibilidad, “Bases psicopedagógicas para la inclusión de alumnos con necesidades específicas”, refuerza la idea de que el impacto o mejora en el desarrollo de competencias en los aspectos vinculados a la dimensión ética de la sostenibilidad, mediante el uso de ApS, debe circunscribirse a la diversidad en naturaleza y contenidos de las asignaturas estudiadas.

Este resultado nos remite a la importancia de la temática o foco de los proyectos de ApS como motor para la adquisición de valores éticos y actitudes de compromiso social y ambiental. Otros estudios empíricos corroboran los resultados de esta investigación en relación al impacto del ApS en el desarrollo de la competencia social y ciudadana, y de actitudes y valores éticos que propician la sostenibilidad (Gil, Chiva y Martí, 2013; Lorenzo y Matallanes, 2013; Martínez y Folgueiras, 2015; Tejada, 2013). De acuerdo con la literatura existente, la reflexión crítica y la aplicación de conocimientos a situaciones reales y complejas, inherentes a la metodología de ApS, promueven el autoconocimiento

y cuestionamiento de valores y creencias, y movilizan diferentes tipos de saberes en los estudiantes (Bielefeldt, 2013; Giles y Eyler, 1994; Rodríguez-Gallego y Ordóñez-Sierra, 2015). Los proyectos de ApS requieren que los estudiantes tengan que analizar y afrontar de manera holística los retos asociados a la sostenibilidad, lo que facilita un mayor desarrollo de aprendizajes sociales, valores y ética.

En segundo lugar, es relevante destacar el caso 5 de la USAL, donde se han encontrado diferencias significativas, con altos valores en cuanto al tamaño del efecto, en todas las competencias, unidades, niveles de dominio-adquisición y, en 15 de los 18 ítems del instrumento, realidad óptima para esta investigación. Es una asignatura optativa centrada en la educación socioambiental, siendo evidente que se aborda de forma directa la sostenibilidad, y cuyo objetivo central es el desarrollo de dichas competencias. Este resultado pone de manifiesto la importancia de incluir asignaturas optativas o específicas en educación para la sostenibilidad dentro de los planes de estudio (Hegarty *et al.*, 2011), que se trabajen desde metodologías activas como el ApS, ya que permiten crear espacios de aprendizaje en los que se adquieren conocimientos, habilidades prácticas y principios éticos para una futura práctica profesional orientada a la sostenibilidad. Los resultados de esta investigación están en línea con los obtenidos por Lasen *et al.* (2015), que también sugieren que vincular los proyectos de ApS con asignaturas específicas sobre sostenibilidad, guiadas por los principios de equidad y justicia social, puede validar de forma más extensa la utilización e inversión en proyectos de ApS y compromiso social en la educación superior.

Por último, en cuanto a los tres niveles de dominio-adquisición, en el primero, *saber*, no se distinguió ningún efecto, salvo en los casos 4 ($t= 2.06$, $p<.05$, $d= 0.33$) y 5 ($t= 3.82$, $p<.01$, $d= 0.95$), esto puede deberse a la concordancia entre el nivel de dominio epistemológico, como es el *saber*, y la tipología de las asignatura 4 y

5, materias eminentemente conceptuales-teóricas. En cambio, en la aplicabilidad *saber cómo* se encontraron diferencias en todos los casos, un dominio pragmático que tiene coherencia con el uso de metodologías activas como ApS, que promueven el desarrollo de habilidades prácticas y la aplicación de conocimientos a situaciones reales. Los resultados de este estudio muestran la consonancia con estudios previos en el área de la EDS, que señalan el uso de metodologías activas como el ApS, el aprendizaje cooperativo y basado en proyectos y problemas como estrategias clave para el desarrollo de competencias en sostenibilidad en los estudiantes (Barrón, Navarrete y Ferrer-Balas, 2010; Lozano *et al.*, 2017; Mindt y Rieckmann, 2017). Sobre el tercer nivel de adquisición, *saber hacer*, existen diferencias en el caso 1 ($t= 2.16$, $p<.01$, $d= 0.61$) y 5 ($t= 4.55$, $p<.01$, $d= 1.33$), realidad que refrenda la hipótesis de partida de que estas asignaturas tienen una filosofía centrada en la propia acción como tal, en el demostrar cómo; en este argumento habría que añadir al caso 2 donde, pese a no encontrar diferencias (principalmente debido a un tamaño muestral no lo suficientemente grande), vemos que tendencialmente tiene una media superior en las mediciones del postest.

Conclusiones

En general se constata que el aprendizaje-servicio incide significativamente en el aprendizaje de competencias en sostenibilidad. No obstante, es interesante señalar las siguientes consideraciones: en las asignaturas optativas (caso 5) centradas en la sostenibilidad, los resultados de aprendizaje son mejores en comparación con las asignaturas obligatorias (casos 1-4). Este resultado se atribuye a la predisposición y sensibilidad que los estudiantes muestran en relación a la sostenibilidad en asignaturas optativas específicas sobre la temática.

De las cuatro competencias analizadas, la competencia SOST 1 es en la que se muestra un mayor

nivel de aprendizaje en todos los casos de estudio, aumentando el conocimiento en términos de comprensión y reflexión sobre las interrelaciones entre las dimensiones sociales, ambientales y económicas de la sostenibilidad. El hecho de aprender en contextos reales, donde estas interrelaciones están presentes, es un elemento clave para la comprensión de la sostenibilidad.

De los tres niveles de dominio-adquisición de competencias —*saber, saber cómo y saber hacer*—, se observa que el aprendizaje-servicio tiene un impacto mayor en el nivel *saber cómo*, hecho que se atribuye a la propia metodología de enseñanza-aprendizaje que ahonda en la praxis y aplicación de los conocimientos teóricos en contextos reales.

Cabe destacar las limitaciones en el estudio aquí presentado, como un diseño pre-experimental pretest-postest donde falta el grupo de control o la alta mortalidad de la muestra, especialmente en el caso 4 de la UAM, hecho que generó dudas sobre su inclusión en el estudio, considerando en última instancia que 34 sujetos con ambas mediciones es un número representativo para mantener dicho caso.

La EDS implica promover objetivos de aprendizaje cognitivos, socioemocionales y conductuales (UNESCO, 2017). Para poder evaluar estos aprendizajes es necesario utilizar diversidad de instrumentos de evaluación como diarios reflexivos, entrevistas o grupos de discusión que permitan a los estudiantes considerar el valor que ellos otorgan a la sostenibilidad tanto a nivel personal como profesional (Bielefeldt, 2013; Vázquez, 2015). La recogida de datos cualitativos mediante los trabajos realizados, entrevistas, grupos de discusión y diarios reflexivos aportan información sobre cómo el

estudiante percibe su propio aprendizaje, cómo se ejecutan actividades de enseñanza-aprendizaje y de evaluación y cómo estas mejoran la adquisición de competencias en sostenibilidad. En futuras investigaciones se plantea llevar a cabo estudios longitudinales y el diseño de métodos mixtos de investigación que permitan la comparación de los resultados cuantitativos con la evaluación cualitativa de los aprendizajes, con el objetivo de analizar y conocer en profundidad la metodología de aplicación del ApS en cada caso.

En relación al diseño curricular, en esta investigación se ha evidenciado que las asignaturas específicas en sostenibilidad son las que más inciden en el aprendizaje de las competencias en este tema. Así, además de integrar en el currículum estas competencias de manera holística, es también imprescindible incluir asignaturas optativas u obligatorias específicas en sostenibilidad, contextualizadas de acuerdo al área de conocimiento, ya que en estas asignaturas es donde se generan mayores oportunidades para profundizar y reflexionar de forma específica sobre la sostenibilidad.

Agradecimientos

Esta investigación ha sido desarrollada en el marco del proyecto EDINSOST (Educación e Innovación Social para la Sostenibilidad). Formación en las universidades españolas de profesionales como agentes de cambio para afrontar los retos de la sociedad (núm. ref. EDU2015-65574-R), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO, España) en el marco del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad, convocatoria 2015, modalidad 1: proyectos de I+D+i.

Referencias bibliográficas

Albareda, S., Vidal, S., Pujol, M. y Fernández, M. (2018). Holistic approaches to develop Sustainable and Research Competencies in Pre-service Teacher Training. *Sustainability* 10(10), 3698. doi: doi.org/10.3390/su10103698

- Albareda-Tiana, S., Vidal-Raméntol, S. y Fernández-Morilla, M. (2018). Implementing the Sustainable Development Goals at University level. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 19(3), 473-497. doi: doi.org/10.1108/IJSHE-05-2017-0069
- Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-Servicio: Una herramienta para educar desde y para la Justicia Social. *RIEJS-Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 2(2), 5-11. Recuperado de <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/editorial.pdf>
- Aramburuzabala, P., Hernández-Castilla, R. y Ángel-Urbe, I. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 345-357. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729527020>
- Azcárate, P., Navarrete, A. y García, E. (2012). Aproximación al nivel de inclusión de la sostenibilidad en los currícula universitarios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(2), 105-119. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/download/43718/25602>
- Aznar, P., Ull, M. A., Martínez-Agut, M. P. y Piñero, A. (2013). Competencias básicas para la sostenibilidad. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66(2), 13-28. Recuperado de <http://10.0.50.242/Bordon.2014.66201>
- Baldwin, M. (2016). *Social work, critical reflection and the learning organization*. New York: Routledge.
- Barrón, A., Navarrete, A. y Ferrer-Balas, D. (2010). Sostenibilización curricular en las universidades españolas ¿Ha llegado la hora de actuar? *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7, 388-399. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92013009018>
- Barth, M., Adomšent, M., Fischer, D., Richter, S. y Rieckmann, M. (2014). Learning to change universities from within: a service-learning perspective on promoting sustainable consumption in higher education. *Journal of Cleaner Production*, 62, 72-81. doi: doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.04.006
- Bielefeldt, A. R. (2013). Pedagogies to Achieve Sustainability Learning Outcomes in Civil and Environmental Engineering Students. *Sustainability*, 5, 4479-4501. doi: doi.org/10.3390/su5104479
- Billig, S., Root, S. y Jesse, D. (2005). *The Impact of Participation in Service-Learning on High School Students' Civic Engagement*. Circle Working Paper 33. The Center for Information & Research on Civic Learning & Engagement. Recuperado de <http://www.civicyouth.org/PopUps/WorkingPapers/WP33Billig.pdf>
- Billig, S. y Welch, M. (2004). *New perspectives in service-learning: research to advance the field*. Greenwich, Estados Unidos: Information Age Publishing.
- Cebrián, G. y Junyent, M. (2014). Competencias profesionales en Educación para la Sostenibilidad: un estudio exploratorio de la visión de futuros maestros. *Enseñanza de las Ciencias*, 32(1), 29-49. doi: doi.org/10.5565/rev/ensciencias.877
- Chee-Choy, S., Sau-Ching Yim, J. y Leong-Tan, P. (2017). Reflective thinking among preservice teachers: A Malaysian perspective. *Issues in Educational Research*, 27(2), 234-251. Recuperado de <http://www.iier.org.au/iier27/choy.html>
- Clifford, J. (2017). Talking About Service-Learning: Product or Process? Reciprocity or Solidarity? *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 21(4), 7-19.
- CRUE (2017). *Declaración de las universidades españolas a favor del comercio justo y el consumo responsable*. Recuperado de <http://www.ocud.es/es/files/doc913/declaracion-universidades-a-favor-del-comercio-justo-y-el-consumo-responsable.pdf>
- CRUE-CADEP (2015). *Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro*. Recuperado de <https://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Recomendaciones%20y%20criterios%20tecnicos/2.%20APROBADA%20INSTITUCIONALIZACION%20ApS.pdf>
- CRUE-Sostenibilidad (2012). *Guidelines for the inclusion of Sustainability in the Curriculum*. Recuperado de http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Declaraciones/Directrices_Ingles_Sostenibilidad_Crue2012.pdf

- Enos, S. (2015). *Service-learning and social entrepreneurship in higher education: A pedagogy of social change*. Basingstoke, Reino Unido: Palgrave Macmillan.
- Exley, R. (2004). A Critique of the Civic Engagement Model in Service-Learning. En B. Speck y S. Hoppe, *Service-Learning* (pp. 85-98). Westport, Connecticut: Praeger Publishers.
- Fernández, M., Alférez, A., Vidal, S., Fernández, M. Y. y Albareda, S. (2016). Methodological approaches to change consumption habits of future teachers in Barcelona, Spain: reducing their personal Ecological Footprint. *Journal of Cleaner Production*, 122, 154-163. doi: doi.org/10.1016/j.jclepro.2016.02.026
- Fernández, M., Fuertes, M. T. y Albareda, S. (2015). Sostenibilización curricular en la educación superior: propuesta metodológica. *Opción*, 6(31), 284-304.
- Folgueiras, P., Luna, E. y Puig, G. (2011). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 157-174. doi: doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2011-362-157
- Fuertes, M. T. y Albareda, S. (2014). Evaluación de competencias genéricas en sostenibilidad y responsabilidad social universitaria. En M. E. Del Valle (coord.), *Experiencias en docencia superior* (pp. 221-242). Madrid: ACCI Ediciones.
- Gil Gómez, J., Chiva Bartoll, O. y Martí Puig, M. (2013). La adquisición de la competencia social y ciudadana en la universidad mediante el Aprendizaje-Servicio: Un estudio cuantitativo y cualitativo en el ámbito de la Educación Física. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 89-108. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/660359>
- Giles, J. y Eyler, J. (1994). The theoretical roots of service-learning in John Dewey: Toward a theory of service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1(1), 7.
- González, E. (2016). Análisis de la presencia de los principios de sostenibilidad en propuestas metodológicas universitarias. Estudio de propuestas concretas en la Universidad de Cádiz (tesis doctoral). Universidad de Cádiz, Cádiz. Recuperado de <https://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/18346>
- González-Geraldo, J., Jover, G. y Martínez, M. (2017). La ética del Aprendizaje Servicio en la universidad: una interpretación desde el pragmatismo. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(4), 63-78. doi: doi.org/10.13042/Bordon.2017.690405
- Hegarty, K., Thomas, I., Kriewaldt, C., Holdsworth, S. y Bekessy, S. A. (2011). Insights into the value of a 'stand-alone' course for sustainability education. *Environmental Education Research*, 17(4), 451-469. doi: doi.org/10.1080/13504622.2010.547931
- Jover, G. y García-Fernández, A. (2015). Relectura de la educación por competencias desde el pragmatismo de John Dewey. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 32-43. doi: dx.doi.org/10.14201/eks20151613243
- Lasen, M., Tomas, L. y Hill, A. (2015). Potential of service-learning to promote sustainability competencies in pre-service teachers: a case study. *Teaching Education*, 26(4), 341-365. doi: doi.org/10.1080/10476210.2015.1018157
- Lorenzo Baz, V. y Matallanes Febrero, B. (2013). Desarrollo y Evaluación de Competencias Psicosociales en Estudiantes Universitarios a través de un Programa de Aprendizaje-Servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 155-175. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/377>
- Lozano, R. (2008) Envisioning Sustainability three-dimensionally. *Journal of Cleaner Production*, 16, 1838-1846. doi: doi.org/10.1016/j.jclepro.2008.02.008
- Lozano, R., Merrill, M. Y., Sammalisto, K., Ceulemans, K. y Lozano, F. J. (2017). Connecting Competences and Pedagogical Approaches for Sustainable Development in Higher Education: A Literature Review and Framework Proposal. *Sustainability*, 9, 1-15. doi: doi.org/10.3390/su9101889

- Martínez Vivot, M. y Folgueiras Bertomeu, P. (2015). Evaluación participativa, Aprendizaje-Servicio y Universidad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 128-143. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART7.pdf>
- Miller, G. E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic Medicine (Supplement)*, 65, 63-67.
- Mindt, L. y Rieckmann, M. (2017). Developing competencies for sustainability-driven entrepreneurship in higher education: A literature review on teaching and learning methods. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(1), 129-159. doi: 10.14201/teoredu291129159
- Nucci, L. y Narváez, D. (2008). *Handbook of Moral and Character Education*. New York: Routledge.
- Rieckmann, M. (2012). Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? *Futures*, 44(2), 127-135. doi: doi.org/10.1016/j.futures.2011.09.005
- Rodríguez-Gallego, M. R. y Ordóñez-Sierra, R. (2015). Una experiencia de Aprendizaje-Servicio en comunidades de aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 314-333. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART14.pdf>
- Sánchez, F., Segalàs, J., Vidal, E., Martín, C., Climent, J., López, D. y Cabre, J. (2018) Improving Engineering Educators' Sustainability Competencies by using Competency Maps. The EDINSOST Project. *International Journal of Engineering Education* 34(5), 1527-1537.
- Segalàs, J., Ferrer-Balas, D. y Mulder, K. F. (2010). What do engineering students learn in sustainability courses? The effect of the pedagogical approach. *Journal of Cleaner Production*, 18(3), 275-284. doi: doi.org/10.1016/j.jclepro.2009.09.012
- Straková, Z. y Cimermanová, I. (2018). Critical Thinking Development-A Necessary Step in Higher Education Transformation towards Sustainability. *Sustainability*, 10(10), 3366. doi: doi.org/10.3390/su10103366
- Tejada, J. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio. *Cultura y Educación*, 25(3), 285-294.
- Ull, M. A. (2015). Competencias para la sostenibilidad y competencias en educación para la sostenibilidad en la educación superior. *Uni-pluri/versidad*, 14(3), 46-58.
- UN (2000). *United Nations Millennium Declaration*. Resolution adopted by the General Assembly on 18 September 2000 (A/55/L.2). Recuperado de <http://www.un.org/millennium/declaration/ares552e.pdf>
- UN (2015a). *Millennium Goals. Final Report*. Recuperado de http://www.un.org/millenniumgoals/2015_MDG_Report/pdf/MDG%202015%20rev%20%28July%201%29.pdf
- UN (2015b). *Agenda for Sustainable Development*. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015 (A/70/L.1). Recuperado de <http://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>
- UNECE (2012). *Learning for the future: Competences in Education for Sustainable Development*. Ginebra, Suiza: UNECE. Recuperado de https://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. París, Francia: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf>
- Vázquez Verdura, V. (2015). El aprendizaje-servicio: una estrategia para la formación en competencias en sostenibilidad. *Foro de Educación*, 13(19), 193-212. doi: dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.009
- Wiek, A., Withycombe, L. y Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6(2), 203-218. doi: doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6

Abstract

The influence of service-learning on the development of sustainability competencies amongst university students

INTRODUCTION. The aim of this research was to find out the impact that service-learning methodology has on the development of sustainability competences amongst university students (namely those taking the degrees of Primary, Infant and Social Education) of three Spanish Universities (UIC, UAM and USAL). **METHOD.** A sample of 129 university students of the academic year 2017-18 was used. A pre-experimental study was carried out, a pre-test-post-test study with natural groups, without a control group. The purpose was to assess the development of competencies in sustainability amongst students undertaking five modules taught through service-learning as the teaching and learning strategy. **RESULTS.** The results of this study show that service-learning has contributed to improve the understanding and knowledge of sustainability, as well as the interrelations between the social, environmental and economic dimensions in the five cases studied. In addition, the findings of this study demonstrate how the use of service-learning promotes the development of practical skills associated with action. **DISCUSSION.** It is evident that service-learning has a significant influence on the development of the competence for sustainability related to the contextualization of knowledge and the interrelation between social, environmental and economic dimensions of sustainability. Of the three levels of competence acquisition: Knowledge; Know how; Doing, we observed that service-learning has a greater impact on the Know how level. This is attributed to the methodology, which focuses on praxis and the application of theoretical knowledge in real practical contexts. Specific modules in sustainability are those that most contribute to the competencies for learning about sustainability. In addition to the holistic integration of these competences in the curriculum, it is necessary to include specific subjects in sustainability.

Keywords: *Service-learning, Competence, Students, Sustainability, Higher Education.*

Résumé

L'influence de l'apprentissage-service dans le développement des compétences en développement durable des étudiants universitaires

INTRODUCTION. L'objectif de cette recherche est d'étudier l'influence de la méthodologie apprentissage-service sur le développement des compétences en matière de développement durable des étudiants des diplômes universitaires en Éducation (Éducation Primaire, Éducation Maternelle et Éducation Social) de trois universités espagnoles (UIC, UAM et USAL). **MÉTHODE.** Un échantillon de 129 étudiants universitaires de l'année universitaire 2017-2018 a été utilisé. Une étude pré-expérimentale a été réalisée par post-test avec des groupes naturels, sans groupe de contrôle, dans le but d'évaluer le développement des compétences en développement durable des étudiants ayant étudié 5 matières enseignées dans le cadre de la stratégie didactique apprentissage-service. **RÉSULTATS.** Les résultats de cette étude montrent que l'apprentissage-service a contribué à améliorer la compréhension et la connaissance du développement durable, ainsi que l'interaction entre les dimensions sociales, environnementales et économiques dans les cinq études de cas. Également, il a été démontré comment l'utilisation de l'apprentissage-service favorise le développement du savoir-faire, c'est à dire, des

compétences pratiques associées à l'action. **DISCUSSION.** Il est évident que l'apprentissage-service a un impact significatif sur l'apprentissage des compétences en matière de développement durable associée à la contextualisation du savoir et à l'établissement de liens entre les dimensions sociales, environnementales et économiques du développement durable. Sur les trois niveaux de maîtrise (acquisition de compétences, savoir-comment, savoir-faire) on constate que l'apprentissage-service a un impact plus important sur le 'savoir-comment', ce qui est attribué à la méthodologie qui analyse la pratique et l'application des connaissances théoriques dans des contextes réels. Les matières spécifiques en matière de développement durable sont celles qui contribuent le plus à l'apprentissage des compétences en développement durable. Ainsi que l'intégration holistique des compétences dans le programme, il est nécessaire aussi d'inclure des matières spécifiques sur le développement durable.

Mots-clés: *Apprentissage-service, Compétence, Étudiants, Développement durable, Enseignement supérieur.*

Perfil profesional de los autores

Gisela Cebrián (autora de contacto)

Licenciada en Ciencias Ambientales por la Universitat de Girona, máster universitario en Investigación en Didáctica de las Matemáticas y las Ciencias Experimentales por la Universitat Autònoma de Barcelona y doctora en Educación por la University of Southampton. Profesora y directora del Máster Universitario en Dirección, Innovación y Liderazgo de Centros Educativos en la Universidad Camilo José Cela durante cuatro cursos académicos. Actualmente es profesora lectora Serra Hünter en la Universitat Rovira i Virgili. Ha presentado numerosas comunicaciones en congresos internacionales y nacionales y ha participado como investigadora en diversos proyectos de investigación sobre universidades y cambio climático, competencias en sostenibilidad y metodologías de aprendizaje activo.

Correo electrónico de contacto: gisela.cebrian@urv.cat

Dirección para la correspondencia: Universitat Rovira i Virgili. Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología. Campus Sescelades. Ctra. De Valls s/n, 43007. Tarragona, España.

Mónica Fernández

Licenciada en Biología por la Universidad de Oviedo y máster en Ingeniería y Gestión Medio Ambiental por la misma universidad. Doctora en Ciencias Biológicas por la Universidad de León. Profesora agregada de la Facultad de Ciencias Ambientales de la Universidad Europea Miguel de Cervantes de Valladolid durante ocho años. Actualmente es vicedecana de la Facultad de Educación de la Universitat Internacional de Catalunya (UIC Barcelona), profesora adjunta y coordinadora del Área de Didáctica de las Ciencias Experimentales, coordinadora del máster universitario en Psicopedagogía, coordinadora de la línea de educación en el programa de doctorado de Comunicación, Educación y Humanidades y miembro del grupo de investigación consolidado (SEI: Sostenibilidad y Educación Integral).

Correo electrónico de contacto: mfernandezm@uic.es

María Teresa Fuertes

Doctora en Ciencias Humanas, Sociales y Jurídicas. Licenciada en Psicopedagogía y especialista en asesoramiento curricular. Miembro del grupo de investigación SGR SEI (Sostenibilidad y Educación

Integral). Ha sido vicedecana de la Facultad de Educación y actualmente es coordinadora pedagógica y miembro de la comisión pedagógica de prácticas del DEGC y del programa MIF Línea de investigación y publicaciones centradas en la profesionalización y la responsabilidad social universitaria. Su tesis doctoral presenta una estrategia metodológica para la adquisición de competencias transversales clave para el cambio social a través de proyectos sociales de aprendizaje-servicio (ApS) que favorecen la conexión de la universidad con las necesidades del contexto. Miembro de la red universitaria catalana y española de ApS y colaboradora del ROIP (Réseau Observatoire International sur la Professionnalisation). Actualmente participa como investigadora en proyectos con distintas universidades autonómicas, nacionales e internacionales.

Correo electrónico de contacto: tfuertes@uic.es

Álvaro Moraleda

Doctor en Educación y experto en análisis estadístico y metodologías de investigación aplicados a las ciencias sociales. Se licencia en Pedagogía (UCM) en 2010, con aporte al Departamento de Teoría e Historia de la Educación (beca de colaboración y colaboración honorífica). Tras cursar el Máster en Estudios Avanzados en Pedagogía (UCM), se doctora en Educación (UCM) en 2015, sobresaliente *cum laude* y Premio Extraordinario de doctorado. Desde 2013, posee experiencia docente en universidades (grado Infantil y Primaria, y máster en ELE, Secundaria, Dirección...), en las líneas de inteligencia emocional y métodos de investigación estadística educativa, así como cargos de gestión, como la actual Secretaría Académica en la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Camilo José Cela. Ponente e investigador enmarcado en la línea del desarrollo competencial de la inteligencia emocional en diversas áreas. Posee una interesante trayectoria en publicaciones científicas y pertenece a grupos de investigación financiados externamente.

Correo electrónico de contacto: amoraleda@ucjc.edu

Jordi Segalàs

Director del Instituto de Investigación en Ciencia y Tecnologías de la Sostenibilidad de la Universitat Politècnica de Catalunya UPC-Barcelona Tech. Coordinador del grupo de investigación en Educación para la Sostenibilidad y Tecnología en Educación Superior. Coordinador del grupo de trabajo de Sostenibilidad de la Sociedad Europea de Educación en Ingeniería. Ha sido director de la Red Catalana de Investigación en Educación para la Sostenibilidad. Obtuvo su doctorado en Educación en Sostenibilidad en Ingeniería en la UPC-Barcelona Tech. Ha estado trabajando en políticas y planes de acción de sostenibilización curricular desde el año 2000. También coordina e investiga en proyectos Erasmus + Knowledge Alliances y *capacity building*, relacionados con el desarrollo sostenible en la educación superior. Ha publicado más de 120 artículos sobre sostenibilidad en la educación superior y tiene más de 15 años de experiencia en la enseñanza de cursos de sostenibilidad en universidades tecnológicas.

Correo electrónico de contacto: jordi.segalas@upc.edu



FACTORES QUE INFLUYEN EN LAS ACTITUDES CÍVICAS DE DOCENTES EN FORMACIÓN DESARROLLADAS A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE-SERVICIO. UN ESTUDIO EN EL ÁREA DE EXPRESIÓN CORPORAL

Factors that influence in the civic attitudes of pre-service teachers developed through service-learning. A study in the Area of Corporal Expression

MARÍA MARAVÉ-VIVAS, JESÚS GIL-GÓMEZ Y ÒSCAR CHIVA-BARTOLL
Universitat Jaume I (Castellón de la Plana, España)

DOI: 10.13042/Bordon.2019.68338

Fecha de recepción: 31/10/2018 • Fecha de aceptación: 15/07/2019

Autora de contacto / Corresponding author: María Maravé-Vivas. E-mail: marave@uji.es

INTRODUCCIÓN. La elección de la metodología de enseñanza es una decisión muy importante, ya que determinará en gran medida el logro de los objetivos de aprendizaje. La literatura sugiere que el aprendizaje-servicio es una metodología adecuada para promover efectos en el aprendizaje personal, moral, social y cívico del estudiantado. Sin embargo, hay poca investigación que explique cómo ciertos factores sociodemográficos podrían influir en ellos. Este artículo tiene dos objetivos principales: 1) mostrar el potencial del aprendizaje-servicio como una metodología adecuada para desarrollar actitudes cívicas y 2) proporcionar datos empíricos para facilitar la toma de decisiones metodológicas del equipo docente. **MÉTODO.** Utilizamos un método cuantitativo con un diseño pre-experimental basado en medidas pretest y postest. Se aplicó un muestreo no probabilístico por conveniencia. En el estudio participaron 98 estudiantes (n= 98) del Grado de Maestro o Maestra en Educación Infantil. En particular, medimos los efectos de un programa de aprendizaje-servicio a través del Cuestionario de Actitudes y Habilidades Cívicas y, posteriormente, analizamos cómo ciertas variables demográficas, tales como la edad de los y las participantes, la forma de acceso al grado, los antecedentes académicos familiares, la participación social previa, la orientación ideológica y la situación laboral, influyeron en ellos. **RESULTADOS.** Los resultados muestran que estas variables podrían influir significativamente en los efectos causados por el programa de aprendizaje-servicio con respecto al desarrollo de habilidades y actitudes cívicas. **DISCUSIÓN.** La interpretación y el contraste de los resultados obtenidos proporcionan elementos de decisión a los docentes cuando tienen que optar por la incorporación de esta metodología.

Palabras clave: *Aprendizaje-servicio, Educación superior, Métodos de enseñanza, Formación de maestros, Educación física.*

Introducción

Una cuestión central para el colectivo docente es la toma de decisiones sobre la metodología de enseñanza a utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, Sureda-Negre, Oliver-Trobat y Comas-Forgas (2016) proponen que este proceso debería convertirse en un laboratorio de innovación continua que ubique al estudiantado en contextos reales de aprendizaje, cuestión asimismo reforzada por Pérez-Gómez (2010) al plantear que quienes estudian construyen aprendizajes realmente relevantes cuando participan en prácticas sociales. Si reflexionamos detenidamente sobre estos planteamientos, podemos intuir la verdadera dimensión y complejidad de tomar decisiones adecuadas sobre la metodología. Sin ninguna duda, de lo acertado o desacertado de la elección dependerá en gran medida el avance del alumnado en aquellos campos diana sobre los que se quiere incidir. Fiar esta decisión a la tradición, costumbre o moda no parece ser la mejor estrategia, si lo que se pretende es alinear la realidad educativa concreta del aula con aprender contenidos, desarrollar competencias o conseguir objetivos.

Yendo un paso más allá, es conveniente analizar las circunstancias por las que un o una docente decide implementar una estrategia metodológica u otra. Lógicamente, la experiencia y la forma de entender la profesión serán factores determinantes en la decisión, aunque desde la investigación educativa tenemos la responsabilidad de ofrecer datos a la comunidad educativa para que estas decisiones tan trascendentales puedan ser tomadas a la luz de resultados de investigaciones (Gargallo, Sahuquillo, Verde y Almerich, 2018). En esta línea, el propósito de este artículo es doble. Pretende, por una parte, mostrar el aprendizaje-servicio (ApS) como una herramienta metodológica adecuada para incorporarla al grupo de las usadas habitualmente por docentes y, por otra, ofrecer una perspectiva de sus efectos sobre el estudiantado en función de factores

influyentes relativamente habituales (edad, estudios, formación familiar, situación laboral, etc.). Todo ello con la intención de contribuir a que la decisión sobre cómo afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje sea lo más fundamentado posible.

Sintéticamente, el ApS se conceptualiza como una metodología de enseñanza-aprendizaje que pone el acento en el protagonismo de la persona que aprende y con una clarísima y decidida implicación social (Zorrilla, 2017). Está englobada en la categoría de las denominadas metodologías activas y experienciales, abogando por el uso de situaciones prácticas reales para aprender (Gil-Gómez, Moliner-García, Chiva-Bartoll y García, 2016). Como método que es puede ser utilizado en cualquier área de conocimiento (Brown y Bright, 2017; Carlson y Witschey, 2018; Howari, Qafisheh y Nazzal, 2018), siendo además un facilitador de la interdisciplinariedad, cuestión no menor cuando hablamos de superar las áreas estancadas y rígidas en las que están encuadradas las asignaturas en educación obligatoria, posobligatoria y/o en la universidad (Elejalde y Pereira, 2014; Knight, Lattuca y Kimball, 2013; Monereo y Pozo, 2003).

Este trabajo analiza la influencia que tienen algunos factores en el desarrollo de determinadas actitudes, habilidades y conductas sobre las que el ApS tiene influencia (Moely, Mercer, Ilustre, Miron y McFarland, 2002) una vez aplicado un programa en futuros maestros y maestras dentro del ámbito de la expresión corporal.

Una de las tendencias más actuales en el ámbito de la enseñanza de la expresión corporal y la educación física es apostar por proporcionar al alumnado experiencias significativas como elemento decisivo para el aprendizaje (Beni, Fletcher y Ní Chróinín, 2016). En esta línea, Ní Chróinín, Fletcher y O'Sullivan (2018) evidencian dos cuestiones fundamentales. Por una parte, indican la falta de evidencia empírica sobre el uso de metodologías que puedan facilitar

al alumnado experiencias de aprendizaje significativas; y por otra parte, establecen cinco principios pedagógicos que deben cumplir las metodologías que aspiren a proporcionar este tipo de experiencias con evidente riqueza formativa. Ambas son especialmente importantes cuando nos referimos a la formación de docentes, ya que no es únicamente lo que aprenden personalmente, sino el modelo didáctico que se les está ofreciendo y que puede ser guía de su futuro desempeño laboral. Los cinco principios que determinan estos autores son: la metodología debe proporcionar interacción social y participación positiva del alumnado, plantear un reto o desafío a superar, suponer un incremento de sus competencias y capacidades motoras, incorporar un punto de diversión y de disfrute inmediato y, finalmente, desarrollar un compromiso en el alumnado fruto del placer de la experiencia. Desde esta visión conceptual que compartimos, planteamos como propuesta el ApS. Una simple mirada a su definición, características y objetivos nos permite afirmar que cumple todas las premisas pedagógicas expuestas. Por ello queda configurado como una herramienta metodológica con evidente potencial formativo global.

Pero ¿qué tipo de aprendizajes proporciona el ApS? La bibliografía, en este sentido, es abundante. Algunas revisiones y artículos de investigación reportan efectos en diversos campos (Celio, Durlak y Dymnicki, 2011; Conway, Amel y Gerwien, 2009; Lim, Maccio, Bickham y Dabney, 2017; Warren, 2012; Yorio y Ye, 2012) relacionados con el desarrollo personal, moral, social y cívico. Fundamentalmente, como consecuencia de su propia definición, los podemos clasificar en dos: aprendizajes académicos y personales. Realmente, la apuesta por el uso del ApS en la enseñanza es la punta de lanza de una concepción más amplia del sistema educativo: no puede haber formación de calidad si no se conjugan la formación académica con la personal, es decir, si no se incorpora la dimensión ética, moral y ciudadana a la formación técnica (Cortina, 2013; García, Jover y Escámez, 2010).

En esta nebulosa emerge el ApS como estrategia práctica que combina la formación en los dos ámbitos (Chiva-Bartoll y Gil-Gómez, 2018).

Más específicamente, consideramos necesario avanzar en la comprensión de cómo futuros docentes del campo de la motricidad construyen parte de su identidad docente gracias al uso del ApS dentro de lo que hemos denominado efectos personales. Esta construcción es, en la práctica, la esencia misma de la formación que debe adquirir una persona dedicada a la educación (Day y Gu, 2007; Mockler, 2011). Desarrollar la formación de la identidad docente de manera integral es necesario, ya que, como indica Holland (2016), los desafíos sobre constructos tan cruciales como la identidad y la diversidad, los problemas globales en la perspectiva local, nacional y global se han extendido entre la comunidad en general y, en particular, entre el estudiantado.

Como se ha mencionado anteriormente, este artículo se centra en determinar la influencia de seis factores (edad, estudios de acceso, estudios familiares, participación social, orientación ideológica y situación laboral) en los efectos que el ApS produce en una muestra de estudiantes del Grado de Maestro o Maestra de Educación Infantil, medidos a través del cuestionario Civic Attitudes and Skills Questionnaire (Moely *et al.*, 2002).

La influencia de determinados factores en el rendimiento o eficacia escolar ha sido estudiada en múltiples investigaciones. Gamazo, Martínez-Abad, Olmos-Migueláñez y Rodríguez-Conde (2018) hacen una recopilación de las mismas y determinan que el género, nivel socioeconómico, curso, repetición de curso y cambio de escuela durante la escolarización son determinantes en el aprendizaje. No obstante, en nuestro intento de establecer aquellos factores que *a priori* pensamos puedan tener influencia sobre los efectos del ApS en el alumnado, y teniendo en cuenta las particulares características de esta metodología, entendemos adecuada

la clasificación de los mismos establecida por Jornet, González-Such y Perales (2012), en la que los catalogan en tres tipos (de entrada, de proceso y de producto). La compatibilidad con el ApS deriva de que los de entrada o contextuales van a existir siempre en cualquier entorno educativo, y dado el carácter social del ApS pueden tener un peso específico importante en sus efectos; en lo tocante a los de proceso o no contextuales, abarcan aspectos relacionados con percepciones del propio alumnado sobre sus capacidades, hábitos, opiniones o personalidad, y son coherentes con los efectos personales que se han descrito del ApS; finalmente, los de producto se refieren al rendimiento académico, que asimismo es uno de los objetivos a conseguir con el ApS, ya que debe propiciar aprendizajes académicos de la asignatura en la que se utilice. De acuerdo con esta justificación teórica, y siempre desde la óptica de considerar qué es el ApS y los fines que persigue, de entre todo el universo de factores que pudieran influir en los efectos que produce se seleccionaron los seis antes nombrados, que se reparten entre las tres categorías de factores descritas.

Más específicamente, existe poca investigación relacionada con la influencia de estos factores sobre los efectos que produce el ApS. De acuerdo con Hou y Wilder (2017), la edad de los docentes es un factor que afecta a los efectos, reportando que a mayor edad mayor percepción de resultados en el aula. Howari, Qafisheh y Nazzal (2018) determinan efectos variables en la edad: a mayor edad, mayor rendimiento académico, asimismo afirman que personas que habían realizado actividades de voluntariado previas no presentan mejores resultados que aquellas que sí lo habían hecho. En otro orden, Engberg y Fox (2017), Fredericksen (2000), Miyazaki, Anderson y Jones (2017) indican que el ApS produce una mejora sustancial en algunos aspectos de la conciencia, actitudes y habilidades cívicas del estudiantado, mejora que varía en función del sexo, edad, participación en voluntariado, ingresos familiares y etnia. En referencia a la situación laboral del estudiantado,

existen evidencias de que es un factor determinante en el desempeño académico (Ruesga, Da Silva y Eduardo, 2014), si bien no nos constan antecedentes de haber estudiado la relación de este factor con los efectos del ApS. De esta somera revisión se extraen dos consecuencias: 1) existen factores consustanciales al acto educativo que tienen influencia sobre los aprendizajes y 2) es necesario aportar datos empíricos respecto a su influencia en el ámbito concreto del uso del ApS. Este trabajo se enmarca en esta línea, procurando ofrecer a la comunidad docente elementos de decisión sobre las metodologías a emplear.

La hipótesis de esta investigación es la siguiente: los factores edad, estudios de acceso, estudios familiares, participación social previa, orientación ideológica y situación laboral tendrán influencia en los efectos producidos por el uso del ApS sobre actitudes y habilidades cívicas del alumnado medidas a través del cuestionario CASQ.

Método

La muestra está constituida por 98 estudiantes ($n=98$) de segundo curso del Grado en Maestro o Maestra de Educación Infantil. Durante el curso académico 2017-2018 realizaron una asignatura obligatoria de carácter anual del área de la didáctica de la expresión corporal, con una carga docente de 6 créditos ECTS. Se trata, por tanto, de un muestreo no probabilístico por conveniencia a partir de un grupo natural creado aleatoriamente. Es representativa de la tipología habitual de las aulas en este tipo de titulación, con un sesgo en cuanto al sexo con predominancia femenina, cuestión que nos hace descartar este factor en el estudio.

En la asignatura se aplicó el ApS. Esta asignatura tiene como objetivos capacitar al alumnado para trabajar la expresión corporal en niños y niñas de la etapa de infantil y desarrollar su motricidad a través del uso del juego motor. Se

implementó un programa de ApS en el cual el alumnado, organizado en grupos de intervención de 4-5 personas, trabajó con seis entidades del entorno socioeducativo de la zona, caracterizadas por atender a niños y niñas con diversidad funcional y/o problemas de exclusión social. El servicio consistió en planificar y ejecutar sesiones de juegos motores y de expresión corporal que ayudaran a mejorar las limitaciones motoras y el desarrollo motor, así como la inclusión del colectivo de las entidades que sufría estas problemáticas. El programa se diseñó de acuerdo a las pautas de calidad recomendadas por el National Youth Leadership Council (2008). Como características esenciales cabe destacar que cada grupo de intervención realizó una media de 8 horas de servicio directo con una duración temporal variable (3 meses de media a razón de 1-2 sesiones semanales). Considerando todas las fases de ejecución del ApS (Puig, 2015), la carga horaria para cada alumna participante fue de 25 horas de media.

Para la investigación se utilizó un diseño pre-experimental basado en medidas pretest-postest. El alumnado participó en el proyecto de ApS implementado en la asignatura. Se recogieron datos referentes a los factores delimitados en la investigación para poder contrastar la hipótesis del estudio.

El instrumento de medición empleado fue el cuestionario Civic Attitudes and Skills Questionnaire, validado por Moely *et al.* (2002). Fue administrado en lengua inglesa, ya que parte de la asignatura se impartía en este idioma y no suponía problemas de comprensión para el alumnado. Es una escala Likert formada por 44 ítems que se valoran con puntuaciones del 1 al 5, en el que el 1 representa la posición “nada de acuerdo” y el 5 “completamente de acuerdo”. Mide las actitudes y habilidades cívicas y está estructurado en 6 dimensiones. La primera se relaciona con la acción cívica y mide la intención futura de involucrarse en algún servicio a la comunidad; la segunda se refiere al desarrollo de habilidades interpersonales y de resolución

de problemas y mide su capacidad para escuchar, para trabajar cooperativamente, hacer amigos, colocarse en el lugar de otro y desarrollar el pensamiento lógico y analítico para resolver problemas; la tercera trata sobre la conciencia política expresada en el conocimiento de cuestiones y eventos políticos de carácter local y nacional; la cuarta mide habilidades de liderazgo en términos de capacidad para ser eficaces como líderes; la quinta engloba las actitudes hacia la justicia social y se enfoca concretamente hacia las actitudes sobre la pobreza y la desgracia de los demás, así como la capacidad de proponer soluciones; por último, la sexta concierne las actitudes hacia la diversidad y mide el interés para relacionarse con gente de culturas diferentes. Algunos ejemplos de ítems de cada dimensión son: “tengo planeado involucrarme en mi comunidad”, “puedo resolver exitosamente conflictos con otros”, “estoy al tanto de los eventos que pasan en mi comunidad local”, “tengo la habilidad de liderar un grupo de gente”, “necesitamos cambiar la actitud de la gente para resolver problemas sociales” o “me divertí conociendo gente con antecedentes muy diferentes a los míos”. A efectos de fiabilidad, en esta investigación obtuvimos un valor del alfa de Cronbach de 0.935 que, según Field (2009), podemos considerar una medida confiable e internamente consistente.

Los factores estudiados en esta investigación junto con las agrupaciones realizadas y los porcentajes de la muestra se presentan en la tabla 1.

Es conveniente definir y justificar algunas de las cuestiones sobre los factores elegidos para el estudio. El factor edad entendemos que puede afectar a los resultados en cuanto las experiencias vitales van acumulándose y puede haber diferencia en la manera de ver la vida. Los grupos de edad se han establecido de acuerdo a los siguientes criterios: hasta 21 años sería la edad cronológica correspondiente al curso en que está matriculado el alumnado, 22-25 se corresponde con el alumnado que haya cursado un ciclo de formación profesional y haya accedido

TABLA 1. Factores estudiados, grupos y porcentajes de la muestra

Factores	Grupos			
Edad	≤ 21	22-25	> 25	
Porcentaje	46,9	46,9	6,1	
Estudios acceso	Bachiller	FP	FP y Bachiller	
Porcentaje	57,1	43,7	7,1	
Estudios familiares	Otros	Básico	Medio	Superior
Porcentaje	1	14,3	69,4	16,3
Participación social previa	Sí	No		
Porcentaje	44,9	55,1		
Orientación política	Conservador	Progresista		
Porcentaje	15,3	84,7		
Situación laboral	Sí trabaja	No trabaja		
Porcentaje	37,8	62,2		

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la investigación.

a la universidad y más de 25 años agrupa al alumnado con trayectorias vitales diversas que han retomado sus estudios. La forma de acceso a la universidad, la formación de las familias y trabajar a la vez que estudiar en la universidad son predictores clásicos del desempeño escolar, como se ha visto en la bibliografía citada, razón determinante para incluirlos en la investigación. La participación social previa hace referencia a haber realizado algún voluntariado o participado en alguna asociación con fines sociales con regularidad. Haberlo hecho significa *a priori* un rasgo de prosocialidad en la personalidad que puede hacer pensar en que el ApS puede tener mayor influencia en las personas que hayan participado. También consideramos interesante incluir el factor que denominamos “orientación política”, ya que presupone una visión diferente de la sociedad y que puede tener afectación a la hora de integrar en la identidad personal los aprendizajes derivados de las vivencias proporcionadas por el ApS. Como se ha justificado teóricamente, el ApS es un método que propicia aprendizajes personales a la vez que académicos, y podemos pensar que estos factores seleccionados, que abarcan los tres

tipos definidos por Jornet, González-Such y Perales (2012), pueden modular los efectos sobre las habilidades y actitudes cívicas del estudiantado.

Se analizaron los datos mediante el programa SPSS versión 25, utilizando estadística descriptiva e inferencial. Para el análisis estadístico se opta por pruebas paramétricas, tras la comprobación de los requisitos para la aplicación de este tipo de análisis (homocedasticidad y distribución normal de la muestra). Específicamente se emplearon pruebas *t* de comparación de medias y modelos de análisis de varianza (ANOVA).

Resultados

Para analizar la influencia de los factores sobre los efectos del ApS en el alumnado a través del cuestionario CASQ se realiza inicialmente un contraste de medias para muestras relacionadas con el objetivo de determinar los cambios globales en el estudiantado a través de la aplicación ApS. Los resultados muestran que la media entre el pretest y el postest se incrementa en

0.109 puntos. Los resultados de la prueba *t* para muestras relacionadas revelan que existe significatividad en este incremento, ya que se obtiene el siguiente resultado: $t(98) = -2.805$, $p < 0.05$, con un tamaño del efecto medio (d de Cohen = 0.287). Ello muestra indicios de que el ApS puede incidir positivamente en el desarrollo de actitudes y habilidades cívicas de la muestra.

Partiendo de este dato, se realizó un análisis de varianza (ANOVA) con medidas repetidas para evaluar el efecto individual de los seis factores estudiados sobre los resultados en el CASQ entre las medidas pre y postest. Para ello se introdujeron como covariables cada uno de los factores. Los resultados obtenidos se presentan en la tabla 2.

Al combinar ambos estudios se muestra que existen diferencias significativas en la comparativa global pre-postest de los resultados del CASQ. Pero al analizar la influencia de los factores a través del ANOVA con medidas repetidas se puede ver que estas no existen en ninguno de los seis factores estudiados ($p > 0.05$ en todos los casos). Esto nos indica que todos los factores tienen influencia en los resultados del cuestionario.

Pasamos a profundizar en la influencia de cada uno de ellos sobre el uso del ApS medido en términos del CASQ. A continuación, se muestran los resultados obtenidos en el cuestionario en las medidas pre y postest en la tabla 3 en función de los factores de estudio. Únicamente

TABLA 2. Pruebas de contrastes intrasujetos CASQ pretest-postest

Origen	CASQ Pretest-postest	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
CASQ Pretest-postest	Lineal	.064	1	.064	.863	.355
CASQ Pretest-postest Edad	Lineal	.041	1	.041	.554	.458
CASQ Pretest-postest Estudios acceso	Lineal	.009	1	.009	.127	.723
CASQ Pretest-Postest Estudios familiares	Lineal	.123	1	.123	1.663	.201
Participación previa CASQ Pretest-postest	Lineal	.006	1	.006	.076	.784
Orientación ideológica CASQ Pretest-postest	Lineal	.011	1	.011	.142	.707
Situación laboral CASQ Pretest-postest	Lineal	.092	1	.092	1.236	.269
Error CASQ Pretest-postest	Lineal	6.752	91	.074		

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la investigación.

TABLA 3. Pruebas t en función de factores

	Media	Desviación	Desv. error promedio	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)	Tamaño efecto (d Cohen)
				Inferior	Superior				
Edad									
≥ 21 años	-.165	.283	.041	-.249	-.081	-3.954	45	.000	,448
> 25 años	-.185	.133	.054	-.325	-.045	-3.402	5	.019	,528
Estudios acceso									
Bachiller	-.138	.209	.027	-.19479	-.082	-4.967	55	.000	,449
Estudios familiares									
Medios	-.107	.400	.048	-.204	-.011	-2.224	67	.030	,227
Superiores	-.225	.221	.055	-.344	-.107	-4.073	15	.001	,869
Participación social previa									
Sí	-.156	.310	.046	-.250	-.062	-3.348	43	.002	,376
Orientación ideológica									
Conservador	-.180	.218	.05648	-.30144	-.059	-3.192	14	.007	,463
Progresista	-.096	.407	.04470	-.18503	-.007	-2.150	82	.034	,253
Situación laboral									
No	-.075	.277	.03547	-.14620	-.004	-2.122	60	.038	,217

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la investigación.

se muestran aquellas comparaciones que han tenido diferencias significativas. En referencia al tamaño del efecto, podemos ver que los valores oscilan entre efectos medianos y grandes.

Podemos ver que en el factor edad existen diferencias significativas entre el pre y el postest de los grupos “hasta 21 años” y “más de 25 años”, siempre a favor del postest, no existiendo en el grupo “22 a 25 años”, es decir, el estudiantado en el que coincide la edad cronológica con el nivel cursado y el que se ha reincorporado a los estudios después de una experiencia laboral u otra circunstancia vital mejoran significativamente sus actitudes y habilidades cívicas en términos del CASQ después del uso del ApS. Lo mismo ocurre con las personas que accedieron a los estudios de magisterio a través del bachiller. Los estudios familiares es otro factor que presenta influencia en los resultados; a más formación familiar, más efectos tiene el ApS, no siendo significativo el cambio en el

alumnado con familias con una formación básica. Quienes han participado en alguna actividad prosocial previa cambian significativamente en sus habilidades, aunque quienes no lo han hecho también mejoran en la puntuación media sin llegar a la significatividad. Aparecen mejoras significativas en las dos orientaciones ideológicas estudiadas, si bien la mejora en el grupo “conservador” es más pronunciada. Finalmente, el alumnado que no trabaja experimenta un avance significativo en sus habilidades cívicas frente al que trabaja, que no alcanza diferencias significativas a pesar de aumentar bastante la puntuación media entre el pre y el postest.

Dado que los factores de estudio cuentan con diversas agrupaciones en su propia estructura (ver tabla 1), es conveniente analizar los resultados en el CASQ en función de cada una de ellas. Para ello se realizan ANOVA tomando las puntuaciones obtenidas en el postest y se estudia

TABLA 4. ANOVA CASQ postest en función de grupos

ANOVA	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Edad					
Entre grupos	.632	2	.316	1.787	.173
Dentro de grupos	16.800	95	.177		
Total	17.432	97			
Estudios acceso					
Entre grupos	1.419	2	.709	4.171	.018
Dentro de grupos	15.989	94	.170		
Total	17.408	96			
Estudios familiares					
Entre grupos	.839	2	.419	2.401	.096
Dentro de grupos	16.593	95	.175		
Total	17.432	97			
Participación social previa					
Entre grupos	.471	1	.471	2.665	.106
Dentro de grupos	16.961	96	.177		
Total	17.432	97			
Orientación ideológica					
Entre grupos	.002	1	.002	.010	.922
Dentro de grupos	17.430	96	.182		
Total	17.432	97			
Situación laboral					
Entre grupos	.046	1	.046	.254	.615
Dentro de grupos	17.386	96	.181		
Total	17.432	97			

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la investigación.

la significatividad en los cambios. La tabla 4 recoge los resultados en cada factor.

En el postest no se obtienen diferencias significativas entre los tres grupos de edad, a pesar de que se constatan mejores puntuaciones medias en los grupos “hasta 21 años” y “más de 25 años”. Sí se obtienen entre los postest a favor del grupo que accede a los estudios desde el bachiller, existiendo una mejora en los valores medios bastante considerable en términos absolutos (0.138 puntos), que va descendiendo entre las personas que acceden desde la FP (0.082) y entre quienes han cursado los dos tipos de estudios de acceso (0.0064). El

factor estudios familiares, al analizar los resultados en el postest entre los tres grupos, no obtiene diferencias significativas de acuerdo con el ANOVA, sin embargo, sí detectamos una tendencia en la evolución de las puntuaciones medias que van creciendo a medida que aumenta la formación familiar (3.75 para el grupo estudios básicos, 3.87 para el grupo de estudios medios y 4.07 para el grupo de estudios superiores). Es decir, los resultados mejoran en el CASQ a medida que aumenta la formación familiar sin llegar a la significatividad. Respecto al factor orientación ideológica no existe significatividad en los resultados entre alumnado que se define “progresista” frente al que se define

“conservador”; si bien el punto de partida diverge a favor del grupo progresista (3.79 puntos frente a 3.70 del grupo conservador), el punto de llegada es muy similar (3.89 conservador-3.88 progresista). Cuestión similar se da en el grupo de alumnado que trabaja y el que no lo hace. No encontramos diferencias significativas en el posttest del CASQ en función de trabajar o no, si bien la puntuación media final del grupo que trabaja es mayor que la del que no (3.91-3.87), partiendo inicialmente de medias muy similares (3.75-3.79).

Discusión

La hipótesis de esta investigación se ha formulado en la línea de que los factores contextuales y no contextuales —edad, estudios de acceso, estudios familiares, participación social previa, orientación ideológica y situación laboral— tendrán influencia en los efectos que el uso del ApS produce en el alumnado, constituido por estudiantes del Grado de Maestro o Maestra en Educación Infantil.

La bibliografía reciente reporta que estos factores, entre otros, tienen influencia en el desempeño escolar (Gamazo *et al.*, 2018). No obstante, nuestro estudio se basa en analizar una aplicación de ApS, metodología con marcado carácter social y práctico (Chiva-Bartoll, Pallerés-Piquer y Gil-Gómez, 2018; Gil-Gómez, Chiva-Bartoll y Martí-Puig, 2015), cuestión que ha propiciado decantarnos hacia el estudio de factores de influencia en un sentido más amplio que el puramente académico, entrando en el campo de las actitudes cívicas. Además, reforzando esta idea, nuestra aplicación de ApS se ha realizado en un contexto muy especial por sus características: el campo de la motricidad y del juego. Futuros docentes han prestado un servicio organizando y ejecutando sesiones de juegos motores a niños y niñas con diversidad funcional o en riesgo de exclusión social, caldo de cultivo ideal para incrementar las interacciones personales y el conocimiento de realidades personales muy específicas. Sin duda, esta vivencia

real impulsa a poner en juego habilidades personales y actitudes cívicas sobre las que hemos puesto el foco de la investigación.

De acuerdo con los resultados obtenidos en el contraste global de medias pre-posttest recogidas mediante el cuestionario CASQ, encontramos significatividad ($t(98) = -2.805$, $p < 0.05$), por lo que el alumnado ha desarrollado habilidades y actitudes cívicas en la aplicación ApS. Estos resultados coinciden con los de Celio *et al.* (2011), Conway *et al.* (2009), Lim *et al.* (2017), Warren (2012) y Yorio y Ye (2012), cuando determinan en sus estudios y revisiones que, entre otros efectos, el ApS permite avanzar en las actitudes y habilidades cívicas del estudiantado, es decir, en la construcción de su identidad docente. De la misma forma, a través del ANOVA con medidas repetidas, hemos determinado que los factores estudiados influyen en los resultados, por lo que, consecuentemente, la hipótesis de la investigación se acepta.

Sin embargo, resulta interesante profundizar en la interpretación de los resultados más detalladamente, ya que de aquí derivan algunas conclusiones que responden a uno de los objetivos iniciales del estudio: ofrecer información al colectivo docente sobre el estudiantado que les permita seleccionar adecuadamente las estrategias metodológicas a emplear.

La edad ha sido uno de los factores estudiados. Los resultados muestran que modula la efectividad del ApS respecto al desarrollo de actitudes cívicas. Han mejorado significativamente los grupos de “hasta 22 años” y de “más de 25 años” después de la aplicación ApS, alcanzando también puntuaciones medias más elevadas al compararlas entre ellos, aunque sin significatividad. Concluimos que el alumnado más joven y el que se ha reincorporado a los estudios universitarios después de otras experiencias educativas o vitales avanza sustancialmente en su concepción cívica y participativa con el ApS, resultados en línea con los obtenidos por Hou y Wilder (2017) y Howari *et al.* (2018). Relacionado en el factor edad, podemos mencionar que la forma de

acceder a la universidad también influye en los efectos que produce el ApS en las variables del CASQ. El alumnado que accede desde el bachiller mejora en la comparación pre-postest, así como alcanza valores en el postest significativamente más altos que los otros grupos de acceso. Aun intuyendo que el grupo que accede desde la formación profesional podría tener acumulada una mayor cantidad de vivencias educativas y prácticas (la totalidad de estudiantes han cursado los ciclos formativos superiores de Educación Infantil o de Animación Sociocultural) que les hubiera ayudado a consolidar una estructura de valores y actitudes cívicas, los datos no corroboran esta apreciación.

Según Engberg y Fox (2017), Fredericksen (2000) y Miyazaki *et al.* (2017), el ApS mejora las actitudes cívicas en el estudiantado. También determinan que el voluntariado previo, los estudios y los ingresos familiares son elementos que condicionan sus efectos en este campo. Los resultados de esta investigación coinciden con los efectos reportados por estos autores en lo relacionado con la realización de voluntariado previo y formación familiar. A más formación familiar, más efectos en la evolución de la formación cívica, aunque en el postest no aparezcan diferencias significativas respecto al nivel alcanzado por los grupos cuyas familias tienen formación básica o media. Es decir, aunque el alumnado de familias con formación superior evoluciona más, no alcanza un desarrollo más elevado de las actitudes y habilidades cívicas que el alumnado con familias con formación básica o media, lo que nos lleva a concluir que aunque este factor modula los efectos, los estudios familiares no son un elemento decisivo en los efectos que produce el ApS en la construcción de la identidad cívica del alumnado. En la línea de los autores citados, en lo referente a la participación social previa, obtenemos diferencias significativas entre el pre y el postest en el grupo que sí ha tenido experiencia en este sentido, cuestión que parece confirmar que personalidades con tendencia prosocial obtienen mejores resultados en sus habilidades cívicas con el uso del

ApS. Una conclusión que podemos extraer de estos resultados sería la conveniencia de fomentar el asociacionismo o el voluntariado en los centros escolares.

Los factores orientación ideológica y situación laboral parece ser que no han sido estudiados en cuanto a su influencia sobre los efectos del ApS en el estudiantado. Nuestros resultados indican que el alumnado de ambas tendencias mejora significativamente en sus habilidades sociales y cívicas después de aplicar el ApS de acuerdo con nuestro diseño, si bien aparece un mayor cambio en el grupo conservador. Al estudiar los niveles alcanzados en el postest, no existen diferencias significativas, es decir, el nivel de desarrollo de habilidades y actitudes sociales es similar en los dos casos. Ruesga *et al.* (2014) establecen que la situación laboral es determinante en el desempeño académico, si bien, en el caso concreto del ApS no hemos encontrado referencias que vinculen ambas cuestiones. Esta investigación aporta que el grupo que no trabaja mejora significativamente entre el pre y el postest, sin embargo, en el nivel de desempeño alcanzado en el postest no existen diferencias entre el grupo que trabaja y el que no. Es decir, el grupo que trabaja despliega significativamente sus habilidades y actitudes cívicas, pero no supera al que trabaja en su nivel en esta cuestión.

Los factores estudiados influyen en los efectos que sobre las habilidades y actitudes cívicas tiene el ApS aplicado en la formación de docentes en un contexto de interacción con colectivos de niños y niñas con diversidad y en riesgo de exclusión social. Los resultados obtenidos deben ser circunscritos al entorno, situación y muestra en la que se ha realizado la investigación, así como ser interpretados con cautela debido a las limitaciones del diseño investigador. En todo caso, aportan elementos para la toma fundamentada de decisiones metodológicas del colectivo docente en cuanto al uso del ApS, a la vez que pretenden incentivar al colectivo investigador a aportar más datos que abunden esta línea.

Referencias bibliográficas

- Beni, S., Fletcher, T. y Ni Chróinín, D. (2016). Meaningful Experiences in Physical Education and Youth Sport: A Review of the Literature. *Quest*, 69(3), 291-312. doi: 10.1080/00336297.2016.1224192
- Brown, K. M. y Bright, L. M. (2017) Teaching caring and competence: Student transformation during an older adult focused service-learning course. *Nurse Education in Practice*, 27, 29-35. doi: 10.1016/j.nepr.2017.08.013
- Carlson, W. y Witschey, H. (2018). Undergraduate Students' Attitudes Toward Individuals With Disabilities. *Teaching of Psychology*, 45(2), 189-192. doi: 10.1177/0098628318762929
- Celio, C. I., Durlak, J. y Dymnicki, A. (2011). A Meta-analysis of the Impact of Service-Learning on Students. *Journal of Experiential Education*, 34(2), 164-181. doi: 10.5193/jee34.2.164
- Chiva-Bartoll, O. y Gil-Gómez, J. (eds.) (2018). *Aprendizaje-servicio universitario. Modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente*. Barcelona: Octaedro.
- Chiva-Bartoll, O., Pallarés-Piquer, M. y Gil-Gómez, J. (2018). Aprendizaje-servicio y mejora de la personalidad eficaz en futuros docentes de Educación Física. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 181-197. doi: 10.5209/rced.52164
- Conway, J. M., Amel, E. L. y Gerwien, D. P. (2009). Teaching and Learning in the Social Context: A Meta-Analysis of Service Learning's Effects on Academic, Personal, Social, and Citizenship Outcomes. *Teaching of Psychology*, 36(4), 233-245. doi: 10.1080/00986280903172969
- Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente la ética?* Barcelona: Paidós.
- Day, C. y Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423-443. doi: 10.1080/03054980701450746
- Elejalde, M. J. y Pereira, J. A. (eds.) (2014). *Los grados universitarios: posibilidades y caminos de innovación*. Bilbao: UPV/EHU.
- Engberg, M. E. y Fox, K. (2011). Exploring the Relationship between Undergraduate Service-Learning Experiences and Global Perspective-Taking. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 48(1), 85-105. doi: 10.2202/1949-6605.6192
- Field, A. (2009) *Discovering Statistics Using SPSS*. 3rd edition. Londres: Sage Publications Ltd.
- Fredericksen, P. J. (2000). Does Service Learning Make a Difference in Student Performance? *Journal of Experiential Education*, 23(2), 64-74. doi: 10.1177/105382590002300204
- Gamazo, A., Martínez-Abad, F., Olmos-Migueláñez, S. y Rodríguez-Conde, M. J. (2018). Evaluación de factores relacionados con la eficacia escolar en PISA 2015. Un análisis multinivel. *Revista de educación*, 379, 56-84. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2017-379-369
- Gargallo, B., Sahuquillo Mateo, P. M., Verde, I. y Almerich, G. (2018) ¿Qué ocurre cuando los profesores utilizan métodos centrados en el aprendizaje? Efectos en los enfoques de aprendizaje, en las capacidades del alumno y en su percepción del entorno de aprendizaje. *Revista de Educación*, 382, 163-197. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2018-382-396
- Gil-Gómez, J., Chiva-Bartoll, O. y Martí-Puig, M. (2015). The impact of service learning on the training of pre-service teachers. *European Physical Education Review*, 21(4), 467-484. doi: 10.1177/1356336x15582358
- Gil-Gómez, J., Moliner-García, O., Chiva-Bartoll, O. y García, R. (2016). A service-learning experience in future teachers: development of the social and civic competence. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 53-73. doi: dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45071
- Holland, B. A. (2016). Factors and strategies that influence faculty involvement in public service. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 20(1), 63-72.

- Hou, S. I. y Wilder, S. (2017) Age, gender, career track, and rank on faculty service-learning beliefs. En Hou, S. I. (ed.), *Service-Learning: Perspectives, Goals and Outcomes* (pp. 21-44). Nueva York: Nova Science Publishers, Inc.
- Howari, F., Qafisheh, N. y Nazzal, Y. (2018) Environmental service-learning in the United Arab Emirates: Is it mediated by the effects of biographical and demographical variables? *Applied Environmental Education & Communication*, 1-13. doi: 10.1080/1533015X.2018.1473820
- Jornet, J. M., González-Such, J. y Perales, M. J. (2012). Diseño de cuestionarios de contexto para la evaluación de sistemas educativos: optimización de la medida de constructos complejos. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64(2), 89-110.
- Knight, D. B., Lattuca, L. R. y Kimball, E. W. (2013). Understanding interdisciplinarity: Curricular and organizational features of undergraduate interdisciplinary programs. *Innovative Higher Education*, 38(2), 143-158. doi: 10.1007/s10755-012-9232-1
- Lim, Y., Maccio, E. M., Bickham, T. y Dabney, W. F. (2017). Research-based service-learning: outcomes of a social policy course. *Social Work Education*, 36(7), 809-822. doi: 10.1080/02615479.2017.1350639
- Miyazaki, T., Anderson, J. B y Jones, S. (2017). The Influence of Service-Learning on the Civic Attitudes and Skills of Japanese Teacher Education Candidates. *International Journal of Research on Service-Learning in Teacher Education*, 5, 1-10.
- Mockler, N. (2011). Beyond 'what works': understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching*, 17(5), 517-528. doi: 10.1080/13540602.2011.602059
- Moely, B. E., Mercer, S. H., Ilustre, V., Miron, D. y McFarland, M. (2002). Psychometric properties and correlates of the Civic Attitudes and Skills Questionnaire (CASQ): A measure of students' attitudes related to service-learning. *Michigan Journal of Community Service-learning*, 8(2), 15-26.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2003). La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. La universidad ante la nueva cultura educativa. *Enseñar y aprender para la autonomía*, 15-30.
- National Youth Leadership Council (2008). *K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice*. Recuperado de <https://nylc.org/standards/>
- Ní Chróinín, D., Fletcher, T. y O'Sullivan, M. (2018). Pedagogical principles of learning to teach meaningful physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(2), 117-133. doi: 10.1080/17408989.2017.1342789
- Pérez-Gómez, A. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 37-60.
- Puig, J. M. (coord.) (2015). *11 ideas clave. ¿Cómo realizar un proyecto de Aprendizaje-Servicio?* Barcelona: Graó.
- Ruesga Benito, S. M., Da Silva Bichara, J. y Monsueto, S. E. (2014). Estudiantes universitarios, experiencia laboral y desempeño académico en España. *Revista de Educación*, 365, 67-95. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2014-365-265
- Sureda-Negre, J., Oliver-Trobat., M. F y Comas-Forgas, R. (2016). Medidas para la mejora de la formación inicial de los maestros según el profesorado de un departamento de pedagogía. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 155-168. doi: doi.org/10.13042/Bordon.2016.68210
- Warren, J. L. (2012). Does service-learning increase student learning? A meta-analysis. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 18, 56-61.
- Yorio, P. L. y Ye, F. (2012). A meta-analysis on the effects of service-learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11, 9-27. doi: 10.5465/amle.2010.0072

Zorrilla, L. (2017). *Diseño y aplicación del programa socioemocional Siente Jugando en alumnado de Educación Primaria mediante metodología Aprendizaje-Servicio* (tesis doctoral). Universitat Jaume I, Castellón. doi: dx.doi.org/10.6035/14034.2017.190841

Abstract

Factors that influence in the civic attitudes of pre-service teachers developed through service-learning. A study in the Area of Corporal Expression

INTRODUCTION. The choice of the teaching methodology is a very important decision since it will determine to a great extent the achievement of the learning objectives. The literature suggests that service-learning is a suitable methodology to promote effects in the personal, moral, social and civic learning of students. Nevertheless, there is little research explaining how certain socio-demographic factors could influence on them. This paper has two main objectives: 1) to show the service-learning as a suitable methodology for developing civic attitudes and 2) to provide empirical data to facilitate the methodological decision of teachers. **METHOD.** We used a quantitative method with a quasi-experimental design based in pre-test-post-test measures. A non-probabilistic sampling convenience was applied. 98 students (N = 98) of the Master's Degree in Early Childhood Education took part in the study. Particularly, we measured the effects of a service-learning program through the Civic Attitudes and Skills Questionnaire. Later we analysed how certain demographic variables such as the age of the participants, the access route to the degree, the students' family academical background, the previous social participation, the ideological orientation and the employment situation influenced on them. **RESULTS.** The results show that these variables could significantly influence the effects caused by the service-learning program regarding the development of civic skills and attitudes. **DISCUSSION.** The interpretation and contrast of the results obtained provide elements of decision to the teachers when they have to opt for the incorporation of this methodology.

Keywords: *Service-learning, Higher Education, Teaching methods, Pre-service teachers, Physical Education.*

Résumé

Facteurs qui influencent les attitudes civiques des futurs enseignants développés par l'apprentissage-service. Une étude dans le domaine de l'expression corporelle

INTRODUCTION. Le choix de la méthodologie d'enseignement est une décision très importante car elle déterminera dans une grande partie la réalisation des objectifs d'apprentissage. La littérature suggère que l'Apprentissage-Servicio est une méthodologie adéquate pour promouvoir des effets sur l'apprentissage personnel, moral, social et civique des étudiants. Cependant, peu de recherches expliquent comment certains facteurs sociodémographiques pourraient influencer sur ces apprentissages. Cet article a deux objectifs principaux: 1) montrer le potentiel de l'Apprentissage-Servicio en tant que méthodologie adéquate pour développer les attitudes civiques ; et 2) fournir des données empiriques pour faciliter les décisions méthodologiques de l'équipe enseignante. **METHODE.** On a utilisé une méthode quantitative avec une conception quasi-expérimentale basée sur des mesures prétest et posttest. Un échantillonnage non probabiliste a

été appliqué pour des raisons pratiques. L'étude comprenait 98 étudiants (n= 98) du Diplôme d'Enseignant ou Enseignante en Éducation Maternelle. En particulier, on a mesuré les effets d'un programme d'apprentissage-service utilisant le 'Questionnaire sur les Attitudes et les Compétences Civiques'. Puis on a analysé la manière dont certaines variables démographiques (telles que l'âge des participants, l'accès aux études universitaires, les antécédents académiques de la famille, la participation sociale, l'orientation idéologique et la situation professionnelle ou de chômage) leur ont influencés. **RÉSULTATS.** Les résultats montrent que ces variables pourraient influencer de manière significative sur les effets du programme d'apprentissage-service sur le développement des compétences et des attitudes civiques. **DISCUSSION.** L'interprétation et le contraste des résultats obtenus fournissent des éléments de décision aux enseignants lorsqu'ils doivent opter pour l'incorporation de cette méthodologie.

Mots-clés: *Apprentissage-service, Enseignement supérieur, Méthodes d'enseignement, Formation des enseignants, Éducation physique.*

Perfil profesional de los autores

María Maravé-Vivas (autora de contacto)

Profesora del Departamento de Educación de la Universitat Jaume I mediante un contrato predoctoral de formación de personal investigador (FPI). Forma parte del Seminario Permanente de Innovación Metodológica Universitaria, de la Red de Universidades Valencianas por el Aprendizaje-Servicio y del grupo de investigación ENDAVANT.

Correo electrónico de contacto: marave@uji.es

Dirección para la correspondencia: Dpto. de Educacion. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universitat Jaume I. Av. Vicent Sos Baynat s/n, 12071 Castellón de la Plana (España).

Jesús Gil Gómez

Doctor en Educación y profesor del Departamento de Educacion de la Universitat Jaume I. Codirige el grupo de investigación ENDAVANT, donde centra su actividad investigadora en el análisis de metodologías activas y experienciales, y está especializado en el aprendizaje-servicio. Ha participado como investigador principal en diversos proyectos de investigación competitivos relacionados con este campo.

Correo electrónico de contacto: jegil@uji.es

Òscar Chiva Bartoll

Profesor del Departamento de Educación de la Universitat Jaume I. Codirige el Seminario Permanente de Innovación Metodológica Universitaria, la Red de Universidades Valencianas por el Aprendizaje-Servicio y el grupo de investigación ENDAVANT. Ha publicado múltiples artículos y libros sobre ApS y ha presentado diferentes ponencias y comunicaciones sobre esta misma temática, fruto de diversos proyectos concedidos.

Correo electrónico de contacto: ochiva@uji.es



COMPETENCIAS EMOCIONALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO. EL APRENDIZAJE Y SERVICIO COMO ESTRATEGIA PARA SU DESARROLLO

Service-learning as an approach to develop emotional skills in pre-service teacher training

LAURA SÁNCHEZ CALLEJA⁽¹⁾, REMEDIOS BENÍTEZ GAVIRA⁽²⁾, VICTORIA QUESADA SERRA⁽³⁾
Y MAYKA GARCÍA GARCÍA⁽⁴⁾

^{(1), (2), (4)} Universidad de Cádiz (España)

⁽³⁾ Universitat de les Illes Balears (Palma de Mallorca, España)

DOI: 10.13042/Bordon.2019.68385

Fecha de recepción: 31/10/2018 • Fecha de aceptación: 18/05/2019

Autora de contacto / Corresponding author: Laura Sánchez Calleja. E-mail: lauradelasflores.sanchez@uca.es

INTRODUCCIÓN. Este trabajo presenta los resultados de una investigación financiada por la Universidad de Cádiz, que indaga el desarrollo de competencias emocionales a través del aprendizaje y servicio en la formación inicial del profesorado. En primer lugar, se presenta el marco conceptual sobre el que se sostienen los constructos clave de la investigación, para, en un segundo momento, situar el estado de la cuestión. Este arroja la relación entre competencias emocionales y aprendizaje y servicio como aspecto escasamente evidenciado en trabajos de corte empírico. **MÉTODO.** Basándonos en el método de encuesta, el alumnado participante de una asignatura de último curso del Grado de Educación Infantil contesta a un cuestionario con el fin de conocer en qué grado han aplicado y/o desarrollado las competencias emocionales durante un proyecto de ApS. Este cuestionario se basa en el modelo pentagonal de Bisquerra (2010). **RESULTADOS.** En líneas generales se ponen en práctica, en mayor o menor medida, todos los aspectos de las cinco competencias emocionales analizadas. De hecho, las medias obtenidas son relativamente altas y homogéneas, situándose entre los 7,12 y 8,83 puntos. De todas ellas, la *competencia social* es la que ha obtenido una mayor puntuación en cuanto al grado de aplicación. **DISCUSIÓN.** Las competencias emocionales son un aspecto esencial en la formación inicial del profesorado, y el aprendizaje y servicio constituye una estrategia metodológica válida para el desarrollo de estas. En concreto, favorece la toma de conciencia de la necesidad de participar en la construcción de una sociedad más humana y justa a través de la toma de conciencia que supone *ponernos en relación* con el otro.

Palabras clave: *Competencias emocionales, Aprendizaje y servicio, Formación inicial del profesorado.*

Introducción

Este trabajo surge desde la reflexión y el análisis sobre las competencias que ha de desarrollar el alumnado que cursa el Grado de Educación Infantil, recogidas en la Orden ECI/3854/2007, que desarrolla el currículum de la formación inicial del profesorado (al tratarse la docencia de una profesión regulada), y partiendo de trabajos anteriormente publicados sobre las competencias que se desarrollan a través de la puesta en acción del aprendizaje y servicio (en adelante, ApS).

En primer lugar, se hace visible qué aspectos de las competencias emocionales (en adelante, CE) se necesitan para el desarrollo de las competencias del grado, lo que nos permitirá (tras conocer el grado en que las personas consideran que han participado en un itinerario curricular de ApS a lo largo de su formación académica que han desarrollado las CE) llegar a una serie de conclusiones sobre el desarrollo de las citadas competencias en la formación inicial del profesorado empleando como estrategia metodológica el ApS para su desarrollo.

Son numerosas las competencias que según la literatura se ponen en juego a través del ApS (Bingle y Hatcher, 1995; Hernández, Larrauri y Mendía, 2009; Loreto y Matallanes, 2013; Richard, Keen, Hatcher y Pease, 2017) y, de manera particular, en la formación inicial del profesorado (Root, 1994; Woods y Conderman, 2005). Como su propia definición acoge, el ApS implica “aprender a ser competentes siendo útiles a los demás” (Battle, 2014: 58). De entre todas las competencias, en este trabajo nos vamos a centrar en las CE, ya que son consideradas transversales o genéricas y básicas para la vida (Bisquerra, 2016); lo que las dota de gran interés para todas las profesiones, y en especial para la docencia, pues en las aulas se está formando y construyendo no solo a la ciudadanía del hoy, sino también a la del mañana. Como exponen Pérez-Escoda, Berlanga y Alegre, la formación y desarrollo de competencias

emocionales forma “parte intrínseca de una formación integral de los futuros profesionales” (2019: 109), sobre todo en el caso de aquellas profesiones en las que el trabajo en equipo o la atención a otras personas son aspectos esenciales de su día a día como sucede, por ejemplo, en la docencia, ya que “el rol docente implica una importante carga de trabajo emocional” (Cejudo, 2017: 352).

El principal beneficio que aporta el desarrollo de las competencias emocionales a la formación inicial del profesorado es que le dota de una serie de herramientas y estrategias que son imprescindibles para su quehacer diario, como son las habilidades comunicativas, la conciencia y regulación de lo que está sintiendo, la empatía, la gestión del estrés, la comprensión y sensibilidad, la prevención y resolución de conflictos, la toma de decisiones, etc., que irán en pos de su bienestar personal; lo que, según Torrijos, Martín y Rodríguez (2018), desembocará en una mejora de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en los que de base existe una interacción entre personas, la cual se encuentra impregnada de la dimensión emocional. Además, esta dimensión también está presente en la motivación y en la creación de un buen clima del aula (Cejudo *et al.*, 2015), aspectos imprescindibles para la construcción del aprendizaje.

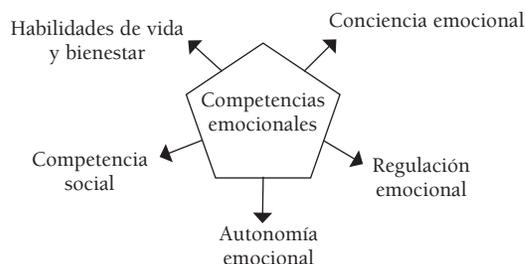
El ApS, considerado como estrategia metodológica, es definido por García y Cotrina como “una metodología valiosa [...] para que nuestros/as estudiantes tomen conciencia de su papel como agentes sociales activos y comprometidos. Está suponiendo una línea de innovación educativa en el contexto de las universidades españolas” (2012: 133). Y de manera más concreta, el ApS está siendo una vía de desarrollo de la denominada “innovación responsable” (Vasen, 2015), que es aquella que conecta la responsabilidad social con las acciones docentes innovadoras que nos sitúan de una manera clara en el ámbito de los valores y de las emociones. En sí mismo, resulta de igual forma

innovador el abordaje de posibilidades que hagan factible el desarrollo de CE en la propia formación de profesionales de la educación, al ser esta tanto una necesidad sentida como expresada por la investigación en relación con el tema (Fernández-Díaz, Rodríguez-Mantilla y Fernández-Cruz, 2016).

Competencias emocionales y aprendizaje y servicio en la formación inicial del profesorado

Las CE son “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2010: 19). Son cinco las que especifica el citado autor.

FIGURA 1. Modelo pentagonal de Bisquerra (2010)



Fuente: Bisquerra (2010: 20).

El currículo oficial determinado por la Orden ECI/3854/2007, común para todas las titulaciones de maestro del Estado, se conforma de 31 competencias en formación básica, 26 en materias didáctico disciplinares y 8 en prácticum. Tras un análisis de las mismas, se observa que en 16 se contemplan aspectos relativos a competencias emocionales (ver tabla 1), y en concreto en relación con:

- El conocimiento de la interacción y la promoción de la participación, el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual (C1).

- La información y colaboración con otros profesionales (C2).
- La adquisición de recursos que favorezcan la integración educativa (C3).
- La creación y mantenimiento de lazos comunicativos con las familias (C4).
- Las funciones de tutorización y orientación (C5).
- La promoción y colaboración en acciones tanto dentro como fuera de la escuela con distintos organismos y estamentos (C6).
- El análisis crítico de la sociedad actual, que influye en la educación familiar y escolar (C7).
- La comprensión de la dinámica cambiante de un aula de educación infantil y saber ajustarse a ello desde la flexibilidad (C8).
- La estabilidad y regularidad de los estados de ánimos del profesorado como aspecto que contribuye al progreso holístico del alumnado (C9).
- El trabajo en equipo con profesionales de dentro y fuera del centro (C10).
- La atención de las necesidades del alumnado y la transmisión de seguridad, tranquilidad y afecto (C11).
- La valoración de lo importante que es el trabajo en equipo (C12).
- La valoración personal de cada estudiante y su familia (C13).
- La gestión del aula (C14).
- Los procesos de interacción y comunicación, habilidades sociales, fomento del clima de aula para facilitar el aprendizaje y la convivencia (C15).
- La regulación de los procesos de interacción y comunicación en los grupos-clase (C16).

Teniendo en cuenta el anterior marco de referencia adscrito al ámbito de la educación emocional y adentrándonos en la relación entre ApS y CE, se puede avanzar que, concretamente, en la formación inicial del profesorado son escasas las investigaciones, tanto nacionales como internacionales, que exploran el vínculo o relación existentes entre ambos constructos. Podemos hablar

FIGURA 2. Relación entre las competencias del Grado de Educación Infantil y las CE

CE	Aspectos	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16
Conciencia emocional	Toma conciencia interacción: emoción, cognición y comportamiento	x						x		x		x	x	x	x	x	x
	Comprende las emociones de los demás	x	x	x	x	x		x	x	x		x	x	x	x	x	x
	Da nombre a las emociones	x	x	x	x	x		x	x	x		x	x	x	x	x	x
	Toma conciencia de las propias emociones	x	x	x	x	x		x	x	x		x	x	x	x	x	x
Regulación emocional	Competencia para autogenerar emociones positivas									x			x	x	x	x	x
	Habilidades de afrontamiento	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Regulación de emociones y sentimientos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Autonomía emocional	Expresión emocional apropiada	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Realizar un análisis crítico de normas sociales		x	x				x	x		x			x	x	x	x
	Presenta una actitud positiva		x	x				x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Responsabilidad	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Autoeficiencia emocional							x	x	x		x	x	x	x	x	x
	Automotivación									x		x	x	x	x	x	x
Competencia social	Autoestima									x		x	x	x	x	x	x
	Capacidad para gestionar situaciones emocionales	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Previene y soluciona conflictos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Asertividad	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Comportamiento prosocial y cooperación	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Comparte emociones	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Practica la comunicación expresiva	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x
	Practica la comunicación receptiva	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x
	Respeto a los demás	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Domina las HH.SS. básicas	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Habilidades de vida y bienestar	Resiliencia							x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Fluir			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Bienestar emocional									x						x	x
	Ejerce una ciudadanía activa y participativa, crítica y responsable y comprometida	x			x	x	x	x			x		x	x	x	x	x
	Busca ayuda y recursos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Toma decisiones	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Fija objetos adaptativos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	

de una cierta incursión a través de trabajos de investigación como el de Billig (2000), que pone de manifiesto que el ApS puede tener un impacto fuerte entre los estudiantes cuando existen actividades donde se asocia reflexión, resolución de problemas y cuestiones de relación, ya que en su base se encuentra una intencionalidad de desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Simons y Cleary (2006) desarrollaron una investigación explicativa orientada a evaluar los efectos del ApS en estudiantes en términos de aprendizajes personales y sociales, sugiriendo que son los procesos socioemocionales implícitos los que contribuyen al desarrollo personal y social. El trabajo de Hunt (2007), también orientado al ApS en la universidad, se centró en un contexto muy distinto, el de la formación de profesionales de la enfermería, presentando a través de un estudio fenomenológico que el ApS llevaba al alumnado a vivir emociones intensas, no siempre fáciles de expresar. Este trabajo permite profundizar en la relación entre el servicio y el aprendizaje emocional. Chung y McBride (2015)

no abordan el ApS en el contexto de la universidad, sino en enseñanzas medias, pero nos parece relevante poner en valor que ahondan en la relación entre ApS y aprendizaje emocional, y cómo este contribuye a un desarrollo emocional positivo durante la adolescencia. En la misma línea se encuentra un reciente trabajo de Barry, Clarke, Morreale y Field (2018), que vincula ApS y otros programas de naturaleza vivida y corte comunitario con el desarrollo de CE y la convivencia positiva.

Sin embargo, si hay un trabajo que muestre una clara relación entre ApS y CE, es el de Fredericks (2003), dedicado específicamente a estudiar los puntos comunes entre uno y otras y el eje de dicha relación. Ello lo presenta a través de la descripción de distintas prácticas y programas exitosos de ApS como herramienta inserta en propuestas de educación emocional. Además, este trabajo también ofrece recomendaciones para abordar programas combinados de esta naturaleza.

En el ámbito específico de la formación inicial del profesorado cabe destacar los recientes trabajos de Gil, Moliner, Chiva y García (2016) y García y Sánchez (2017). El primero se centra en presentar los vínculos entre ApS y la competencia social y ciudadana en el contexto de la formación del profesorado, mientras que el segundo aborda específicamente la relación entre ApS y CE. El presente trabajo supone una profundización en la línea del último de los trabajos señalados.

Método

El objetivo principal de esta investigación es analizar en qué grado se han aplicado las CE en los proyectos de ApS desde la percepción de los participantes. Para ello se ha realizado un estudio basado en el método de encuesta.

Técnica e instrumento de recogida de información

Utilizando la encuesta como técnica de recogida de información, se utilizó el Cuestionario sobre ApS y Competencias Emocionales en Alumnado de Grado¹ con el fin de conocer en qué grado el alumnado participante considera que aplica y/o desarrolla las competencias emocionales durante un proyecto de ApS, concretamente en la asignatura “Fundamentos pedagógicos de las necesidades educativas en la infancia”, que pertenece al cuarto curso del Grado de Educación Infantil.

El cuestionario se diseñó siguiendo el modelo de CE de Bisquerra (2010). Así, presenta las 5 competencias emocionales, especificando los aspectos que componen cada una de ellas. Concretamente el cuestionario consta de 38 ítems, distribuidos entre datos de identificación, con ocho ítems, y las actuaciones a valorar relacionadas con las cinco CE (tabla 1).

El rango de respuesta de la escala del cuestionario es de 10 puntos, siendo 1 “no lo he puesto

en juego en absoluto durante el ApS” y 10 “lo he puesto en juego de forma constante durante el ApS”. El ítem de opción abierta se refiere a mostrar un ejemplo de alguna situación en la que hayan aplicado la competencia durante el ApS.

TABLA 1. Número y tipo de preguntas del cuestionario

CE	N.º total de ítems	Tipo de pregunta	
		Escala tipo Likert	Opción abierta
Conciencia emocional	4	3	1
Regulación emocional	3	2	1
Autonomía emocional	6	5	1
Competencia social	10	9	1
Habilidades de vida y bienestar	7	7	1

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las propiedades psicométricas del instrumento, los ítems del cuestionario obtienen una puntuación en el alfa de Cronbach de 0.93 puntos, lo que garantiza la fiabilidad de la escala utilizada.

Contexto y muestra

Se llevó a cabo un muestreo no probabilístico, concretamente un muestreo intencional (Fink, 1995), siguiendo como criterio de elegibilidad que fueran estudiantes de la asignatura “Fundamentos pedagógicos de las necesidades educativas en la infancia” en la que se desarrolla un proyecto de ApS. De este modo, la muestra está compuesta por el alumnado de dos cursos académicos (2015-2016 y 2016-2017) de la citada asignatura.

En el contexto de esta recogida de datos, y en concreto de la asignatura donde se pone en acción el ApS, cabe señalar que el aprendizaje y

servicio conecta con el currículum, con los contextos de prácticas experimentados por el alumnado recientemente y con los recursos comunitarios, conviviendo con otras estrategias inclusivas. El alumnado analizó la realidad detectando las necesidades sociales a las cuales iban a proponer ideas para dar respuestas a través del diseño y ejecución del servicio. Para ello, los estudiantes, en equipos de trabajo, accedieron a los centros, escucharon las voces de las personas beneficiarias y negociaron, crearon redes, buscando alianzas para conseguir los retos planteados con el servicio. Durante todo el proceso se reflexionó en equipo y estas reflexiones se evaluaron en forma de texto a través de la entrega de diferentes producciones. Al finalizar la asignatura se pidió al alumnado que contestara al cuestionario, para lo cual se utilizó la herramienta Google Drive.

Durante el desarrollo de la asignatura participaron un total de 187 estudiantes durante el curso 2015-2016 y 192 en 2016-2017, resultando una población objeto de estudio de 397 estudiantes. Concretamente, la muestra productora de datos está compuesta por 248 alumnas y alumnos de entre 21 y 46 años, situándose el 79,8% entre los 21 y los 25 años. Hay que indicar que el 95,6% de la muestra son mujeres.

Es importante destacar que, de todas las personas encuestadas, un poco más de la mitad (59,3%) conocía el ApS antes de iniciar la asignatura. De forma semejante, casi la mitad

(49,2%) había desarrollado algún ApS anteriormente. Y es que gran parte del alumnado que conforma la muestra había participado en un itinerario curricular que desarrolla de forma habitual prácticas de aprendizaje y servicio en el contexto de asignaturas vinculadas a la atención a la diversidad. La participación en estas experiencias es unas veces obligatoria y otras, voluntaria, lo que explica que hubiera estudiantes con experiencias previas en ApS y sin ellas.

Análisis de datos

Se ha realizado un análisis descriptivo de los ítems de escala. El software estadístico JASP ha facilitado el análisis cuantitativo. Se debe considerar que se localizaron un total de 30 valores perdidos. Se analizó la naturaleza de dichos valores perdidos y se imputaron calculando la media del ítem en cuestión.

Por otra parte, se ha realizado un análisis de contenido de las respuestas obtenidas en los ítems de opción abierta (tabla 2), llevándose a cabo una codificación de los 615 ejemplos proporcionados por los estudiantes en categorías preestablecidas, en función del aspecto de la CE evidenciado.

Para ello, nos hemos servido del software Nvivo 12. La tabla 3 muestra el sistema de categorías utilizado.

TABLA 2. Número de ejemplos proporcionados por los estudiantes en cada competencia emocional

Conciencia emocional	Regulación emocional	Autonomía emocional	Competencia social	Habilidades de vida y bienestar	N.º total de comentarios
135	134	108	124	114	615

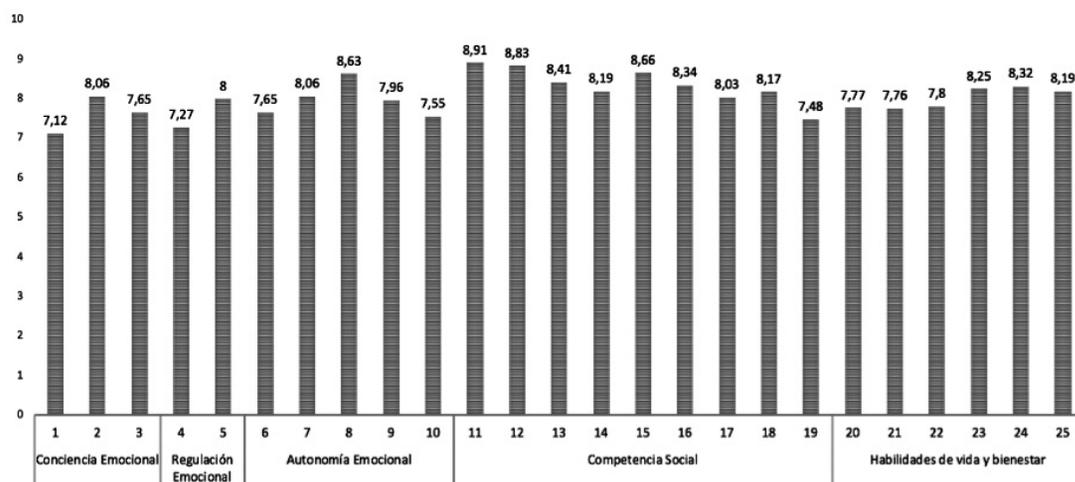
Fuente: elaboración propia.

TABLA 3. Sistema de categorías

Categoría	Subcategoría	n
Conciencia emocional	0. No aplicado o no relacionado	3
	1.1. Identifica y nombra las emociones	55
	1.2. Comprender emociones de los demás y atender	61
	1.3. Toma conciencia. Interacción entre emoción, cognición y comportamiento	9
	1.4. Otra competencia emocional	18
Regulación emocional	0. No relacionado	14
	2.1. Expresión emocional adecuada	8
	2.2. Regulación de emociones y sentimientos	84
	2.3. Capacidad para autogenerar emociones positivas	6
	2.4. Otra competencia emocional	6
Autonomía emocional	0. No aplicado o no relacionado	14
	3.1. Autoestima	12
	3.2. Automotivación	15
	3.3. Responsabilidad	22
	3.4. Actitud positiva	34
	3.5. Realiza un análisis crítico de las normas sociales	0
	3.6. Otra competencia emocional	29
Competencia social	0. No lo ha puesto en práctica o no relacionado	17
	4.1. HH. SS. básicas	23
	4.2. Respeta a los demás	22
	4.3. Comunicación receptiva	8
	4.4. Comunicación expresiva	6
	4.5. Comportamiento prosocial y cooperación	18
	4.6. Asertividad	10
	4.7. Comparte emociones	1
	4.8. Previene y soluciona conflictos	12
	4.9. Capacidad para gestionar situaciones emocionales	7
	4.10. Otra competencia emocional	20
Habilidades de vida y bienestar	0. No lo ha puesto en práctica o no relacionado	14
	5.1. Fija objetivos adaptativos	10
	5.2. Toma de decisiones	2
	5.3. Busca ayuda y recursos	6
	5.4. Ejerce ciudadanía activa, crítica y participativa	6
	5.5. Bienestar emocional	53
	5.6. Fluir	20
	5.7. Otra competencia emocional	25

Fuente: elaboración propia.

GRÁFICO 2. Media por cada competencia emocional e ítem



(gráfico 3). Así, es coherente con los comentarios obtenidos, en los que 61 estudiantes hacen alusión a ejemplos en los que comprendieron las emociones o sentimientos de los demás.

Al preguntar a los niños si les había gustado la charla de AFA, respondieron que sí con una gran sonrisa, alegría y felicidad (E-39).

De estos 61 estudiantes, 11 hacen referencia explícita a la atención a los demás en base a estas necesidades y/o emociones detectadas.

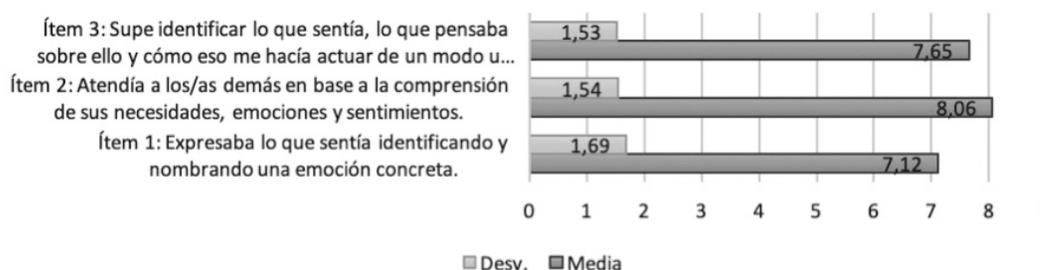
Cuando he observado que alguna compañera ha tenido alguna dificultad he intentado atender y

responder de la mejor forma a las necesidades que tenía en esos momentos (E-47).

Al alumnado le ha costado más expresar sentimientos, identificando y nombrando las emociones propias, aunque indica haberlo hecho de manera notable ($m=7,12$). En este sentido, los comentarios analizados lo avalan, pues nombran numerosas emociones: alegría, decepción, impotencia, frustración, sorpresa, satisfacción, etc.

Miedo a lo desconocido, ira porque las personas ignoran el tema, dolor porque es duro lo que vi y alegría por poder aportar mi grano de arena (E-1).

GRÁFICO 3. Media y desviación típica por cada actuación de la competencia “conciencia emocional”



Igualmente, si bien el alumnado ha puntuado relativamente alta la toma de conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento (ítem 3) ($m= 7,75$), esta interacción solamente se ha podido apreciar en 9 de los ejemplos proporcionados. Algunos manifestaron haber sido conscientes de dicha interacción y unos pocos establecieron una relación clara entre las tres dimensiones referidas.

A la hora de encontrar problemas para llevar a cabo el ApS, sentía e identificaba la emoción de desesperanza, sintiendo frustración. Pero tornaba en buscar soluciones, cambiando, por tanto, con el pensamiento, mi actitud (E-122).

Hay que señalar que el hecho de poder identificar *in situ* la interacción entre cognición, emoción y comportamiento es una tarea que implica un grado de conciencia emocional muy elevado, siendo el aspecto más retador de esta competencia.

Regulación emocional

Dentro de esta competencia, la “gestión de las propias emociones” es el aspecto que obtiene una mayor puntuación ($m= 8$) (gráfico 4). Respecto a ello, señalar que este es el aspecto sobre el que se han obtenido más ejemplos, contando con 84 estudiantes que evidencian su aplicación.

Cuando me he sentido agobiada a la hora de realizar el servicio he sabido tranquilizarme y

controlar mis agobios para que estos no vayan a más y me impidiesen continuar (E-46).

En muchas ocasiones he sentido estrés o ansiedad y he intentado regular estas emociones a través de ejercicios de relajación (E-140).

En sus expresiones, indicar que la gran mayoría de estudiantes aluden a la palabra “control”, que en este caso hace referencia a la contención o freno emocional.

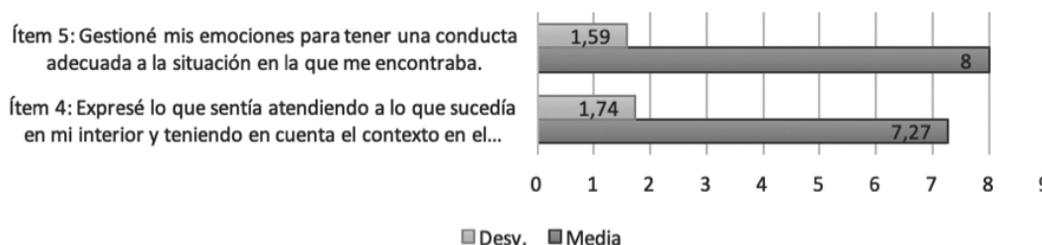
Supe regular mis emociones cuando las alianzas nos rechazaban o daban nuestros recursos a otros centros escolares. Sentía ira, pero me contenía (E-222).

Cabe precisar que la gestión emocional se puede confundir con la represión de lo que se está sintiendo, ya que culturalmente no está aceptado que se expresen ciertas emociones o existe cierto miedo a hacerlo. Ello se infiere también del hecho de que el ítem referido a “expresión emocional” tenga una de las puntuaciones más bajas de todo el cuestionario ($m= 7,27$) y de que solamente 8 estudiantes hayan reflejado una expresión emocional adecuada en sus ejemplos, mientras que 2 han indicado su dificultad para poder hacerlo.

He sabido decir lo que me molesta de una manera adecuada (E-26).

Si bien la expresión emocional puede resultar un aspecto complejo, la gestión emocional no deja de tener sus dificultades. En esta experiencia,

GRÁFICO 4. Media y desviación típica por cada actuación de la competencia “regulación emocional”



algunos estudiantes han indicado la dificultad que les ha supuesto intentarlo, o directamente que no lo han conseguido.

A veces, en base al tema elegido, ha sido complicado para mí mantenerme "serena" y regular mis emociones, sobre todo frente a testimonios de personas que no lo están pasando bien y que se les está tratando de forma injusta (E-19).

Autonomía emocional

En autonomía emocional destaca la alta valoración que obtiene el ítem relativo a "la responsabilidad" (ítem 8) en su alta puntuación ($m=8,63$) (gráfico 5), y por la baja desviación presentada (1,20). 22 estudiantes decidieron manifestar este aspecto en los ejemplos elegidos.

Teníamos un compromiso con el centro, por lo cual estaba bajo nuestra responsabilidad llevar a cabo de manera adecuada este servicio (E-221).

Esto viene a demostrar la responsabilidad vivida, que supone desarrollar un proyecto de ApS en

relación con el otro, con el grupo y consigo mismo. Se ve reforzado a través de las puntuaciones del ítem 7 (media= 8,06) (gráfico 5), entendido como la automotivación, donde se valora el esfuerzo personal por la mejora bajo criterios de excelencia, y al que han hecho referencia 15 estudiantes.

Cuando se me han presentado tareas que no sé hacer; y al principio yo misma me niego, pero me propongo hacerlas y aunque le dedique mucho tiempo lo consigo (E-87).

A su vez, se encuentra altamente relacionada con la "actitud positiva" (ítem 9), relativa a la persistencia en la consecución de objetivos con optimismo, que ha obtenido una puntuación media de 7,9 y ha sido el aspecto de la competencia más mencionado por los estudiantes en sus ejemplos en esta CE, con 33 comentarios, y también relacionado con la autoestima (ítem 6) ($m=7,65$), con 12 ejemplificaciones.

Siempre me mantuve positiva a pesar de los imprevistos que iban surgiendo (E-78).

GRÁFICO 5. Media y desviación típica por cada actuación de la competencia "autonomía emocional"



El aspecto con un grado de aplicación media menor en autonomía emocional es el relativo a “evaluación crítica de las normas sociales” ($m= 7,55$), lo que también se ve reflejado en las verbalizaciones del alumnado, ya que ninguno de los ejemplos planteados puede englobarse dentro de este aspecto. Esta actuación implica una gran complejidad en sí misma y supone, de hecho, la aspiración de desarrollo de una competencia de egreso de orden superior.

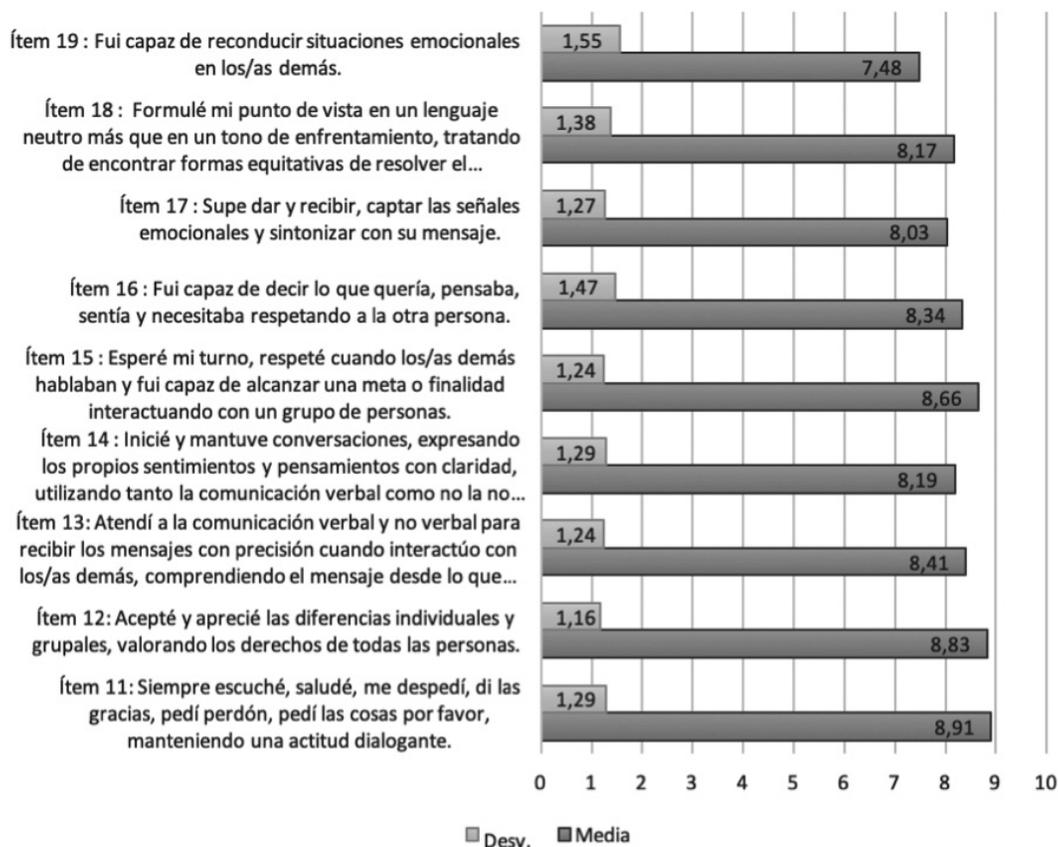
Competencia social

Que esta competencia haya alcanzado la mayor puntuación en esta investigación concuerda

con lo que la literatura muestra en referencia a que la participación de estudiantes en proyectos de esta naturaleza supone un vehículo de desarrollo de ambas, más aún cuando situamos el aprendizaje cooperativo como núcleo metodológico de articulación del ApS. Lo que sí evidencian los resultados del cuestionario (gráfico 6) es que el ApS dibuja un escenario para *ponernos en relación*, en cuanto que un proyecto de esta naturaleza requiere del contacto con otros, deseo y voluntad de ayuda en forma de un servicio a la comunidad o proacción en la creación de redes de apoyo o colaboración con entidades o personas.

Entre todas las actuaciones consultadas en el ejercicio de la competencia social, destaca la

GRÁFICO 6. Media y desviación típica por cada actuación de la competencia “competencia social”



relativa a habilidades sociales básicas (ítem 11), que ha sido la que ha obtenido la mayor puntuación del cuestionario ($m=8,91$). “Escuchar, saludar, dar las gracias, pedir perdón y mantener una actitud dialogante” resultan actuaciones esenciales en el día a día, y denotan la conformación de una comunidad socialmente acogedora.

En cada visita al centro, pedíamos las cosas por favor, y siempre con el consentimiento de los responsables. Saludábamos al llegar y nos despedimos dando las gracias por la colaboración con nosotros (E-148).

Por otra parte, el respeto a los otros, entendido como la aceptación y apreciación de las diferencias individuales y grupales (ítem 12), es altamente puntuado ($m=8,83$) y también referenciado en los comentarios.

Todos somos diferentes, y cada una de nosotras aportábamos ideas diferentes, y pienso que acepté cada diferencia, tomando esta diversidad como una fuente de información de la que siempre se aprende algo nuevo (E-27).

Se considera que se asocia tanto a la estrategia metodológica aplicada (ApS) como a la naturaleza de la asignatura en la que se desarrolló la experiencia, que conecta con una atención a la diversidad desde una pedagogía inclusiva. Igualmente, el ítem 15, relativo a comportamiento prosocial y cooperación, y entendido como la capacidad de alcanzar metas interactuando con un grupo, también reportó ser aplicado en gran medida y de forma bastante homogénea entre el alumnado ($m=8,66$; rango de entre 5 y 10 puntos) y obteniendo 18 ejemplificaciones ilustrativas.

[...] en grupo hemos sabido decir siempre lo que pensamos y ponernos de acuerdo para un fin común (E-141).

Por otra parte, la “gestión de situaciones emocionales en los demás”, siendo una actuación de compleja ejecución, se sitúa en el polo opuesto, hallándose con la puntuación media

menor en el grado de aplicación en competencia social ($m=7,48$). Aun teniendo en cuenta su complejidad, 7 estudiantes han indicado participar durante el proceso, animando a compañeros del mismo equipo.

A veces guie la situación cuando aparecían adversidades, con empatía y buenas palabras de ánimo levanté la moral de mis compañeras en alguna ocasión (E-243).

Asimismo, dos estudiantes indican haberlo intentado, aunque sin éxito.

A veces una compañera se sentía triste y frustrada porque no sabía muy bien cómo encauzar el trabajo y en algún momento no supe muy bien cómo hacer que se sintiese mejor, me bloqueaba (E-222).

Si bien los ítems relativos a la comunicación receptiva y expresiva y el relativo a compartir emociones reciben puntuaciones medias superiores a los 8 puntos, recogen pocas referencias en los ejemplos de los estudiantes, lo que denota su propia complejidad.

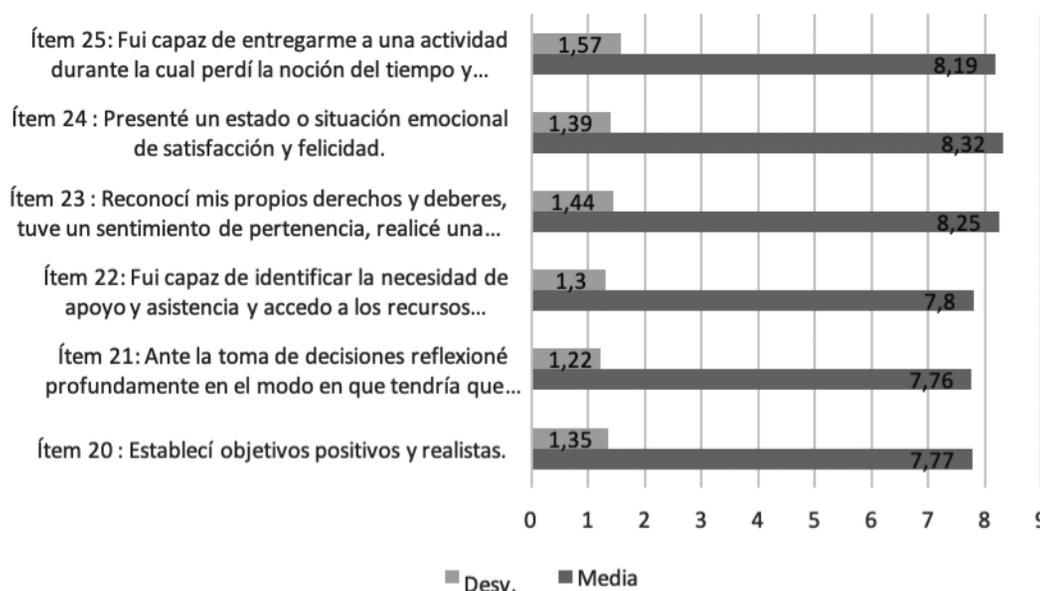
Habilidades de vida y bienestar

Las puntuaciones medias por actuación, dentro de esta competencia, pueden apreciarse en el gráfico 7, que revela no solo que es la segunda competencia mejor valorada, sino también que las puntuaciones son relativamente homogéneas ($m=$ entre 7,76 y 8,32).

De las actuaciones establecidas, cabe resaltar el ítem “presenté un estado de satisfacción y felicidad” ($m=8,32$), pues todos los estudiantes han manifestado sentirse de este modo en un momento u otro durante el proyecto de ApS. Y se refleja también por la cantidad de ejemplos que evidencian este estado de bienestar emocional.

Cuando trabajamos con los niños y niñas del hospital y los del centro y veíamos cómo los

GRÁFICO 7. Media y desviación típica por cada actuación de la competencia “habilidades de vida y bienestar”



unos se interesaban por los otros y cómo disfrutaban cuando realizaban las actividades, eso provocaba en mí un gran sentimiento de satisfacción y felicidad (E-84).

“Fluir” (ítem 25) ha sido también mencionada por los 20 estudiantes que han mostrado perder la noción del tiempo durante el ApS.

Cuando comenzamos a interactuar con el alumnao el tiempo voló, se pasó muy rápido (E-124).

Además, “ejercer una ciudadanía crítica y participativa” (ítem 23) ha obtenido también una puntuación muy elevada ($m= 8,25$), siendo 6 los estudiantes que han hecho evidente su puesta en acción a través del ApS.

Durante la elaboración del ApS me sentí orgullosa de poder ayudar a personas que lo necesitan [...] (E-63).

No hay que olvidar que el ApS implica la puesta en práctica de una ciudadanía participativa a través de la ayuda al otro.

Así, “fijar objetivos adaptativos”, “la toma de decisiones” y “la búsqueda de ayuda y recursos” son los aspectos que obtienen una puntuación media menor en esta competencia, aunque siguen siendo relativamente elevadas ($m=$ entre 7,76 y 7,8).

Busqué ayuda en mis compañeras y docentes ante las dificultades, expresando mis ideas y preocupaciones (E-50).

Discusión y conclusiones

Que el desarrollo de CE es un aspecto esencial en la formación inicial del profesorado es algo que actualmente no se pone en cuestión (Cejudo, López-Delgado, Rubio y Latorre, 2015), y menos a medida que avanzamos en conciliar razón y emoción como rasgos que nos definen como seres humanos. La propia configuración de los títulos de maestro presenta indicios de la necesidad del desarrollo de este tipo de competencias en la profesión docente.

En este artículo se presenta una aproximación a cómo el ApS supone una estrategia que puede facilitar el desarrollo de las CE, identificando cuáles y en qué medida, lo que sirve para hacer emerger la posible predominancia de unas u otras, a nivel general, así como para facilitar el diseño de actuaciones y programas específicos donde, a través de la reflexión (Billig, 2000) se ponga el acento en aquellas que nos resulten de más interés. Al revisar las competencias del Grado en Formación Inicial del Profesorado aparecen 16 competencias relacionadas con las CE. Es, por tanto, responsabilidad de los centros de formación inicial —las universidades— buscar estrategias metodológicas que puedan favorecer su desarrollo. En este sentido, el ApS se antoja como una estrategia válida para desarrollar diversas CE en el alumnado a través de las experiencias que se desarrollan durante la implementación de un proyecto de ApS —contacto con agentes sociales y educativos del entorno inmediato del alumnado, detección de necesidades, planificación de una actuación, etc.—. De hecho, en este estudio se presentan algunos datos que podrían sustentar esta afirmación. Entre los mismos cabe destacar que:

- El alumnado encuestado ha manifestado, en líneas generales, poner en práctica diferentes aspectos de las 5 competencias emocionales, en mayor o menor medida.
- Las medias obtenidas son relativamente altas y homogéneas, situándose entre los 7,12 y 8,83 puntos.

En relación con ello se puede especificar que, aunque unos y otros obtienen puntuaciones elevadas, parece que las actuaciones relativas a la *competencia social* obtienen las puntuaciones más altas en el autorreporte. En contraposición, las competencias *regulación emocional* y *conciencia emocional* son las que menor puntuación han obtenido, siendo los ítems referidos a la expresión los que han recibido la más baja. Esto puede interpretarse como un reflejo de patrones culturales compartidos socialmente,

como puede ser la expresión de los propios sentimientos, ya que lo emocional ha estado tradicionalmente relacionado con el ámbito más íntimo y personal (Zaccagnini, 2008). No obstante, la *regulación emocional* es la competencia en la que el alumnado ha aportado mayor número de ejemplos, concretamente en el aspecto de la gestión.

Como limitación, destacar que el cuestionario se aplicó al finalizar la asignatura, en modalidad electrónica y de forma voluntaria, lo que supuso que contestaran un 62,47% de los estudiantes participantes y no la totalidad de los participantes de la misma. Por otro lado, como todo tipo de autorreportes, no podemos olvidar la posible influencia que pueda estar ejerciendo la deseabilidad social en las respuestas. Aun considerando estas limitaciones, no debemos olvidar que este estudio ofrece una aproximación interesante a la relación entre el desarrollo de CE a través del ApS. Resulta importante continuar con líneas de investigación en las que se pueda evidenciar las CE y aspectos que se aplican en las estrategias de ApS.

En conclusión, el ApS al desarrollar las CE, como afirman García y Sánchez (2017), permite hacer visible y dar espacio a la educación emocional dentro de las aulas de la universidad, a la par que educa para la justicia social, una necesidad imperante en la sociedad actual (Murillo y Aramburuzabala, 2014). Como se muestra en el presente trabajo y en otros anteriores, como el de Gil, Moliner, Chiva y García (2016), la competencia social se hace necesaria para fomentar una participación activa desde el desarrollo de una conciencia social. Esta requiere de aspectos básicos como la empatía, el respeto, la responsabilidad, la actitud crítica, la cooperación, los valores éticos y morales y las habilidades interpersonales. A estas hay que añadir las intrapersonales, pues no podemos olvidar que a la sociedad vamos de forma individual para convertirnos en parte de un todo, donde lo que somos, sentimos y pensamos configura ese tejido social.

Nota

¹ Este cuestionario es fruto del proyecto Haciendo Visible el Desarrollo de las Competencias Emocionales a través del Aprendizaje-Servicio, financiado por la convocatoria de actuaciones avaladas para la mejora docente durante el curso académico 2015-2016.

Referencias bibliográficas

- Barry, M. M., Clarke, A. M., Morreale, S. E. y Field, C. A. (2018). A Review of the Evidence on the Effects of Community-based Programs on Young People's Social and Emotional Skills Development. *Adolescent Research Review*, 3(1), 13-27.
- Battle, R. (2014). La evolución del aprendizaje-servicio en España. *Cuadernos de Pedagogía*, 450, 57-59.
- Billig, S. H. (2000). The effects of service learning. *The School Administrator*, 57(7), 14-18.
- Bisquerra, R. (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori Editorial.
- Bisquerra, R. (2016). *10 ideas claves. Educación emocional en la práctica*. Barcelona: Graó.
- Bringle, R. G. y Hatcher, J. A. (1995). A service-learning curriculum for faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2(1), 112-122.
- Cejudo, J. (2017). Competencias profesionales y competencias emocionales en orientadores escolares. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 349-370.
- Cejudo, J., López-Delgado, M. L., Rubio, M. J. y Latorre, J. M. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros/Training teachers in emotional education: a vision of future school teachers. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 45-62.
- Chung, S. y McBride, A. M. (2015). Social and emotional learning in middle school curricula: A service learning model based on positive youth development. *Children and Youth Services Review*, 53, 192-200.
- Fernández-Díaz, M. J., Rodríguez-Mantilla, M. R. y Fernández-Cruz, F. J. (2016). Evaluación de competencias docentes del profesorado para la detección de necesidades formativas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 85-101. doi: 10.13042/Bordon.2016.68206
- Fink, A. (1995). *How to sample in surveys*. Londres: SAGE.
- Fredericks, L. (2003). Making the Case for Social and Emotional Learning and Service-Learning. ECS Issue Brief. *Education Commission of the States (NJ1)*. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505359.pdf>
- García, M. y Cotrina, M. J. (2012). La contribución de la universidad al desarrollo de prácticas inclusivas: dilemas y propuestas para avanzar compartiendo. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 123-138.
- García, M. y Sánchez, L. (2017). El aprendizaje servicio y el desarrollo de las competencias emocionales en la formación inicial del profesorado. *Contextos Educativos*, 20, 127-145. doi: 10.18172/con.2991
- Gil, J., Moliner-García, O., Chiva, O. y López, R. G. (2016). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. A service-learning experience in future teachers: development of the social and civic competence. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 53-73.
- Hernández, C., Larrauri, J. y Mendiá, R. (2009). *Aprendizaje y servicio solidario y desarrollo de las competencias básicas*. Recuperado de <http://www.zerbikas.es/wp-content/uploads/2015/07/2.pdf>

- Hunt, R. N. (2007). Service-learning: An eye-opening experience that provokes emotion and challenges stereotypes. *Journal of Nursing Education*, 46(6), 277.
- Loreto, V. y Matallanes, B. (2013). Desarrollo y evaluación de competencias psicosociales en estudiantes universitarios a través de un programa de aprendizaje-servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 155-176.
- Murillo, F. J. y Arambuzabala, P. (2014). Aprendizaje-servicio y justicia social. *Cuadernos de Pedagogía*, 450, 50-53.
- Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. BOE n.º 312 de 29 de diciembre de 2007.
- Pérez-Escoda, N., Berlanga, V. y Alegre, A. (2019). Desarrollo de competencias socioemocionales en educación superior: evaluación del posgrado en educación emocional. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(1), 97-113.
- Richard, D., Keen, C., Hatcher, J. A. y Pease, H. A. (2017). Pathways to adult civic engagement: Benefits of reflection and dialogue across difference in higher education service-learning programs. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 23(1), 60-75.
- Root, S. (1994). Service-Learning in Teacher Education: A Third Rationale. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1(1), 94-97.
- Simons, L. y Cleary, B. (2006). The influence of service learning on students' personal and social development. *College Teaching*, 54(4), 307-319.
- Torrijos, P., Martín, J. F. y Rodríguez, M. J. (2018). La educación emocional en la formación permanente del profesorado no universitario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 579-597.
- Vasen, F. (2015). Innovación responsable: un marco aún demasiado europeo. *SciDev.Net*. Recuperado de <https://www.scidev.net/america-latina/innovacion/opinion/innovacion-responsable-un-marco-aun-demasiado-europeo.html>
- Waterman, A. S. (ed.) (2014). *Service-learning: Applications from the research*. Londres: Routledge.
- Woods, C. S. y Conderman, G. (2005). Service learning and teacher education. *Academic Exchange Quarterly*, 9(1), 155-161.
- Zaccagnini, J. L. (2008). La comprensión de la emoción: una perspectiva psicológica. En M. S. Jiménez Benedit (coord.), *Educación emocional y convivencia en el aula* (pp. 31-84). Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Abstract

Service-learning as an approach to develop emotional skills in pre-service teacher training

INTRODUCTION. This paper presents the results of a research project funded by the Universidad de Cádiz, which explores the development of emotional skills through service-learning in pre-service teacher education. Firstly, we introduce the theoretical framework that underpins the research. The literature review focuses on the relationship among emotional skills and service-learning as a scarcely evidenced aspect in empirical research. **METHOD.** The students participating in a fourth-year subject of the Early-childhood undergraduate programme completed a survey with the aim to analyze the extent to which they implemented and developed emotional skills through a service-learning project. The survey used was based on Bisquerra's (2010) pentagonal model. **RESULTS.** They implemented, to a greater or lesser extent, all the items related with the

five emotional skills. In fact, it is reflected in the means obtained, which are relatively high and homogeneous, obtaining an average in each item between 7.12 and 8.83 points in a one to ten rating scale. Of all the items, those related with social competence are the ones that attained the highest scores. **DISCUSSION.** Emotional skills are considered essential in pre-service teacher training programmes. To develop such skills, service-learning constitutes a promising and valid approach. In particular, it favours the awareness of the need to participate in the construction of a more humane and just society, through the awareness that involves getting in touch with the other.

Keywords: *Emotional education, Emotional development, Service-learning, Pre-service Teacher Education.*

Résumé

Compétences émotionnelles dans la formation initiale des enseignants. L'apprentissage-service comme stratégie pour leur développement

INTRODUCTION. Cet article présente les résultats d'une recherche financée par l'Université de Cadix (Espagne), qui étudie le développement des compétences émotionnelles à travers l'apprentissage-service dans la formation initiale des enseignants. D'abord, le cadre conceptuel sur lequel reposent les principaux concepts de recherche est présenté afin de situer, deuxièmement, l'état de la question. Cela montre que le lien entre les compétences émotionnelles et l'apprentissage-service comme a été peu étudié dans les travaux de recherche empirique. **METHODE.** Sur la base de la méthode d'enquête, les étudiants inscrits dans une matière de la dernière année du diplôme en Éducation de la Petite Enfance ont répondu à un questionnaire afin de savoir dans quelle mesure ils ont appliqué et/ ou développé des compétences émotionnelles au cours d'un projet APS. Ce questionnaire est basé sur le modèle pentagonal de Bisquera (2010). **RÉSULTATS.** En lignes générales, tous les aspects des cinq compétences émotionnelles analysées sont, à des degrés différents, mis en pratique. En effet, les moyennes obtenues sont relativement élevées et homogènes, se situant entre 7,12 et 8,83 points. Parmi celles-ci, la compétence sociale est celle qui a obtenu un score plus élevé en termes de degré d'application. **DISCUSSION.** Les compétences émotionnelles sont un aspect essentiel dans la formation initiale des enseignants, et l'apprentissage-service constitue une stratégie méthodologique valable pour leur développement. Cela favorise en particulier la prise de conscience de la nécessité de participer à la construction d'une société plus humaine et plus juste, à travers la prise de conscience de 'nous mettre en relation avec l'autre'.

Mots-clés: *Compétences émotionnelles, Apprentissage-service, Formation initiale des enseignants.*

Perfil profesional de las autoras

Laura Sánchez Calleja (autora de contacto)

Profesora sustituta interina del Departamento de Didáctica en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. Doctora en Ciencias Sociales y Jurídicas. Miembro del grupo de

investigación EVALfor-Evaluación en contextos formativos (SEJ-509). Su línea de investigación se centra en educación emocional, innovación educativa y atención a la diversidad.

Correo electrónico de contacto: lauradelasflores.sanchez@uca.es

Dirección para la correspondencia: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz. Campus de Puerto Real. Av. Saharaui s/n, 11519 Puerto Real, Cádiz (España).

Remedios Benítez Gavira

Profesora sustituta interina del Departamento de Didáctica en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. Doctora en Pedagogía. Miembro del grupo de investigación didáctica Análisis Tecnológico y Cualitativo de los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje (HUM390). Su línea de investigación se centra en atención a la diversidad, TIC y educación inclusiva.

Correo electrónico de contacto: r.benitez@uca.es

Victoria Quesada Serra

Profesora contratada doctora en el Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas de la Universitat de les Illes Balears. Doctora en Ciencias Sociales y Jurídicas. Miembro de GIFES (Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social). Su línea de investigación principal gira en torno a la evaluación para el aprendizaje y la evaluación de programas e intervenciones educativas y socioeducativas.

Correo electrónico de contacto: victoria.quesada@uib.eu

Mayka García García

Profesora titular de universidad en el Departamento de Didáctica en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Miembro del grupo de investigación HUM 230 Eduardo Benot. Sus líneas de docencia e investigación se centran en educación inclusiva, respuesta educativa a la diversidad, aprendizaje y servicio y pedagogía inclusiva.

Correo electrónico de contacto: mayka.garcia@uca.es



TO BE OR NOT TO BE. SERVICE-LEARNING IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Ser o no ser. Aprendizaje-servicio en una institución de educación superior

ANTOINETTE R. SMITH-TOLKEN AND MARIANNE MCKAY
Stellenbosch University, South Africa (Stellenbosch, Sudáfrica)

DOI: 10.13042/Bordon.2019.72004

Fecha de recepción: 08/04/2019 • Fecha de aceptación: 09/10/2019

Autora de contacto / Corresponding author: Antoinette R. Smith-Tolken. E-mail: asmi@sun.ac.za

INTRODUCTION. Many universities across the world prefer service learning (SL) as pedagogical framework and practice to integrate community engagement in teaching and learning. The pursuit of reciprocal collaborative relationships with society and the prominence of reflection in bridging the gap between theory and practice are characteristic of this framework. Furthermore, the focus of SL on personal growth, academic learning and social responsibility articulate well with the aim of Higher Education to develop student graduate attributes such as professionalism, critical citizenship and employment competencies. This study explores the mutations of SL in one institution where SL was articulated to be the preferred pedagogical framework for practical components of academic programmes. The question became: Is community-engaged teaching and learning a broader evolving practice of multiple pedagogical approaches in one institution or do they still constitute aspects of SL? **METHOD.** The study took an explorative interpretive approach to determine if SL was the only pedagogy practiced in the institution and examined the concept of collaborative engaged teaching and learning. It started with a rapid survey of all courses that was offered using experiential pedagogy and a report was compiled. In a follow-up study, specific academic programmes were purposively selected and educators were asked to analyse the approaches they were using. This was followed by purposive open-ended interviews with specific course facilitators about their teaching practice. A round table discussion was held where everyone presented his or her work. **RESULTS.** Content analysis showed a diversity of learning strategies. It was found that not all courses followed specific service learning methodology, but a mixture of practicums, including internships, community-based learning and work integrated learning. Multiple pedagogical approaches and methodologies were used. During interviews and presentations, it was found, however, that all courses followed at least one of the SL tenets namely service, academic learning, reflection, students developing a social responsibility and competencies. **DISCUSSION.** Although SL was used as a basis for their teaching/learning strategy, many of the respondents felt they did not practice SL as the latter was experienced as prescriptive and not always applicable in its entirety. Community-engaged teaching and learning (CETL) evolved as an inclusive concept that encompass multiple pedagogies that strengthen the notion of engaged teaching and engaged research as engaged scholarship. A typology of student engagement challenges the Furco (1996) depiction of SL and related activities and introduces the new concept of community-engaged teaching and learning.

Keywords: *Experiential learning, Service learning, Scholarship, Student engagement.*

Introduction

University-society engagement has become far more than integrating community engagement into teaching and learning. It has grown to new notions of integrating and relating to all spheres of society through both teaching, learning and research while embracing the notion of engaged scholarship and scholarship of engagement (McNall, Reed, Brown & Allen, 2009; Boyer, 1996). Networks have developed across the world to show solidarity with the notion of university engagement in society. These include Australia Engage, Europe Engage, Asia Engage, Community Knowledge Initiative (CKI) and Centro Latino Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS). Most of these regional networks are affiliates of the Talloires Network, a global network of 388 members in 77 countries around the world (<https://talloiresnetwork.tufts.edu/>). In each of these examples, SL is practiced in different contexts, and thus multiple definitions of SL have evolved from these settings. Similar to the term community engagement, the term SL is used for practices such as community service, volunteerism, community outreach and others.

In developed contexts such as in the United States of America (USA), the term ‘civic engagement’ is more common and refers to a particular way of conducting teaching, research and service with and in communities. The meaning attached to civic engagement is therefore similar to community engagement, but it puts engagement at the centre of all the activities that emanate from core university functions (Hatcher & Erasmus, 2008; Thomson, Smith-Tolken, Naidoo, & Bringle, 2011). In these contexts, SL is perceived as a preferred avenue through which civic engagement may be accomplished with students (Kenny & Gallagher, 2002).

In South Africa (SA), the USA model of SL as learning by doing gradually developed its own ‘African’ flavour by not only perceiving it as

learning by doing, but following a more ‘engaged’ way of developing solidarity with community organisations and their constituencies. Here students do not only volunteer their service, but become change agents together with community partners in a post-apartheid society where gross inequalities and poverty prevail in a highly unstable society of attempted state capture and governmental corruption. Aligned to the ‘*aprendizaje servicio solidario*’ in Latin America, South African SL tend to be leaning towards becoming a vehicle for ‘Ubuntu’ meaning ‘*I am because you are*’. The importance of students developing critical citizenship and becoming professionals that care, are some of the values that emerged in SA SL practices.

Over time, many forms of experiential learning (EL) have adopted the values and principles of the SL framework such as reflection and collaborative learning with and in communities and industry. In one institution, these different forms of EL do not always fit the definition of SL, but fit the characteristics of being “engaged”, because they rely on well-defined collaboration with industry or non-academic communities beyond the boundaries of the university where students learn. Although SL provides a well-developed pedagogical framework and strategy for student community engagement, non-educationists and many educators find it prescriptive and tedious to apply in some contexts. Just as Le Grange (2007) argued that SL should have more than one theoretical grounding, SL may become an anchor pedagogy for more than one practice under the umbrella of community-engaged teaching and learning. Engaged scholarship can be realised through more than one ‘engaged’ pedagogy, which correlates with the global trend of Responsible Research and Innovation (RRI) favouring a strong relevance to society and graduate attributes of professional conduct and critical citizenship of graduates in society.

This paper argues for a broader and inclusive concept that encompass all forms of EL taking

place outside the classroom and campus including both curricular and co-curricular forms of learning taking place in industry or community organisations. The well-known Furco (1996) graphic of student engagement is adapted to demonstrate the different contexts in which EL takes place in one university. The concept Community Engaged Teaching and Learning (CETL) is explored and the definition of Kennesaw State University is used as a point of departure. This states: "Community-Engaged Teaching at KSU denotes curricular and co-curricular instruction that is intentionally designed to meet learning goals while simultaneously fostering reciprocal relationships with a community. In addition, community-engaged teaching is assessable and requires structured reflection by learners. Community-engaged teaching encompasses pedagogical practices such as community-based learning, service-learning, experiential learning, and civic engagement" (Kennesaw State University).

Literature Overview

Encompassing a set of intentional educational objectives, SL is increasingly recognized as a valuable strategy for strengthening both civil society and Higher Education (HE) in the USA and in other parts of the world as mentioned earlier (Astin and Sax, 1998). In the past decade, there has been an upsurge of interest in the United Kingdom in 'third stream' activity or community engagement by HE institutions. For instance, the 'Science Shop' movement in Europe, active since the 1970s, has been reactivated through the International Science Shop Network, and various models of student community engagement and SL from the USA have begun to spread to other parts of the world (Hatcher & Erasmus, 2008; Millican, 2007). There seems to be general agreement that 'engagement' between universities and communities is a positive approach which helps address various aims including making science accessible to society, highlighting issues of

social justice, encouraging sustainable development and tackling problems of marginalisation and deprivation.

Service Learning

SL, known for providing a bridge between theory and practice, through reflection, builds on Dewey's educational philosophy that provided principles, values, and a moral basis of how and what education was to become. Dewey's belief that education should lead to personal growth, contribute to humane conditions, and engage citizens in association with each other is a key characteristic of his educational philosophy (Bringle & Hatcher, 1999). Eyler (2002) alludes to Dewey and the link between the learning process and democratic citizenship of students when they are immersed in worthwhile experiences that stimulate their interest and further inquiry. Felten and Clayton (2011) affirm Dewey's work as foundational for the advancement of SL and reflective practice, alongside the contributions of Sigmon (1979) who helped to establish and formalize the pedagogy and Ehrlich (1996) who provided a general framework for SL.

Bringle and Clayton (2012), adapted a frequently used definition of SL, and expanded on the context within which SL occurs to include more current thinking. Their definition states:

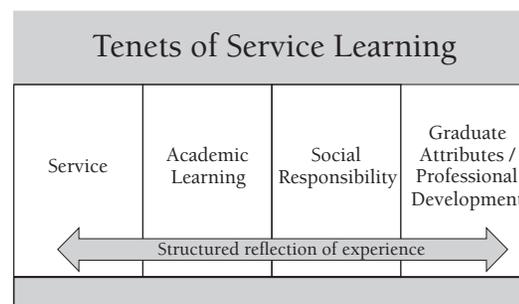
Service-learning is a course or competency-based, credit-bearing educational experience in which students (a) participate in mutually identified service activities that benefit the community, and (b) reflect on the service activity in such a way as to gain further understanding of course content, a broader appreciation of the discipline, and an enhanced sense of personal values and civic responsibility (p. 105).

Bringle and Clayton (2012) further state that other definitions do not delimit SL to curricular

gains as some emphasize the roles of faculty and community members in the process, while others make social justice or systems change an explicit objective. Felten and Clayton (2011) echo this view. They state that as the field of SL has matured, the range of its definitions has converged on several core characteristics: service-learning experiences advance both learning goals and community processes. This is possible if collaboration among participants (students, faculty, community members, community organizations, and educational institutions) is inclusive and of a reciprocal nature, resulting in meaningful collaboration to fulfil shared objectives and building capacity among all partners. A central feature in collaborative partnerships is reciprocity that creates a strong connection between the academic context and public concerns. Critical reflection in particular enables and reinforces this linkage and is the component of SL that generates, deepens, and documents learning (Ash & Clayton, 2009; Felten & Clayton, 2011). Furthermore, the focus of service-learning on personal growth, academic learning and social responsibility articulates well with the aims of HE to develop student graduate attributes such as professionalism, critical citizenship and employment competencies. Service-learning may be content-focused (developing future professionals linking content with practice) or social-change focused (changing status quo in community and developing solidarity between partners) (Osman and Peterson, 2013). Service-learning experiences also include critical reflection and assessment processes that are purposefully designed and facilitated to produce and document meaningful learning and service outcomes. If well designed and rigorously implemented, reflection is the component of the learning process that generates meaning, new questions, and enhanced understanding of practice. In the light of the above, the tenets of SL are depicted in Figure 1 below. Professional development is one of the more recent impacts of SL that might not fit the original intention of

SL as being solely based on interaction with civil society and focused on service rather than development objectives.

FIGURE 1. Tenets of Service Learning



Furco (2003) states that one of the greatest challenges in the study of SL is the absence of a common, universally accepted definition for the term. The overarching educational goals of SL are subject to numerous interpretations. It is not surprising that mutations of the pedagogy may prevail. The question is whether SL can have its own identity and simultaneously become one of and potentially the anchor pedagogy of a range of practices under the umbrella of community engaged teaching and learning. From a SA perspective, Le Grange (2007) critiques the philosophical thought of Dewey as the only foundation for service-learning and reflection. He argues that “[t]he notion ‘in imitation of’ opens up endless possibilities for enriching SL ‘theoretically,’ linking service-learning to Deweyan thought ...” and contends that Dewey’s view is only one of the possible philosophical and theoretical foundations. It opens up other possibilities “in imitation of” such as “... service-learning after Dewey, service-learning after Foucault, service-learning after Rorty, service-learning after Nussbaum, and on - the possibilities are infinite” (p. 6). Despite this critique, it is fair to acknowledge Dewey’s contribution to the conceptualization of SL, which also gave impetus to the development of the EL cycle by Kolb (1984) and his predecessors Kurt Lewin,

and Jean Piaget's learning models. Despite the multiple definitions of SL, one definition of SL (as adapted by Bringle and Clayton above) stood the test of time, albeit with subtle changes mentioned earlier.

Community Engaged Teaching and Learning

When looking at SL and the endless depth and innovation it presents for HE, it is no wonder that scholars who has a grasp of the pedagogy, started to use some of its pedagogical principles and methods in their work with teaching students. However, one of the imperfections of SL is the focus on civil society and 'communities' as being the 'third sector'. Its Deweynian grounding tends to limit it to a pedagogy of human development, delimiting the vast impact HE can have on the rest of society. It is also important to consider factors such as the advancement of scholarship and the foregrounding of community engagement in debates and thinking about the public role of Higher Education institutions in the 21st century, which have become more prominent. Boyer (1996) introduced the concept of scholarship of engagement, rendering service as a catch-all phrase for 'third stream activity' in HE inappropriate. He contended that scholarship should be in the centre of all university-societal engagements. McNall *et al.* (2009:318) explain engaged scholarship further: "As faculty members, staff, and students have engaged with communities, a new form of scholarship – engaged scholarship - has emerged. It is a form of scholarship that cuts across teaching, research, and service". To them "engaged scholarship is about the doing of engagement, the scholarship of engagement is about reflecting on and writing about it" (McNall *et al.*, 2009: 319). In both Australia and South Africa, the notion of social impact through engaged scholarship is growing. The Centre for Social Impact is a collaboration of three universities: UNSW Australia, Swinburne University of Technology and the University of Western Australia. On their website, they state:

"We believe everyone has a role to play in creating social change. Our purpose is to catalyse positive social change, to help enable others to achieve social impact <https://www.csi.edu.au/about-csi/>. In their 2017 annual report, it stated:

Our research develops and brings together knowledge to understand current social challenges and opportunities; our postgraduate and undergraduate education develops social impact leaders; and we aim to catalyse change by drawing on these foundations and translating knowledge, creating leaders, developing usable resources, and reaching across traditional divides to facilitate collaborations (p. 6).

This resonates well with Boyer's conviction that HE should play an active role in addressing the most pressing challenges in society (Boyer, 1996). In South Africa, Stellenbosch University strives to promote social impact through an evaluative social change strategy working towards the attainment of the sustainable development goals. Engaged scholarship forms the backbone of both these examples and includes both engaged teaching and research. Social Impact is also a much broader conceptualisation of university-society relations. It encompasses a reciprocal impact between a Higher Education institution and society, incurring change through collaboration with societal institutions and structures, engaged scholarship and engaged citizenship (Social Impact Strategic Plan 2017-2022).

It is within this context that the concept of community-engaged teaching and learning evolved. Apart from Kennesaw, other universities use similar definitions of their student engagement. University of Sydney denotes: [We] explore knowledge and develop the skills of enquiry through a diverse array of experiential and applied activities, which we call Community Engaged Learning and Teaching (CELT). These activities take students

out of the classroom to learn through partnership projects with business, industry, government, education, non-government and community organisations". The Southern Cross University describes what they call Community Engaged Learning as the term used to describe contextualised learning experiences for students across a range of communities. The activity is structured, intentional and recognised by the University in order to secure directed learning outcomes for the student that are both transferable and relevant. Stellenbosch University describe Engaged Teaching and Learning as:

"...a form of teaching and learning which may take a curricular or co-curricular character, is assessable for academic credit and includes structured reflection by learners and educators. It is embedded in reciprocal benefit for all involved and encompasses all pedagogical practices that favour experiential type learning where knowledge is socially constructed and activity based. It aims to facilitate student transition from university to workplace, is associated with collaborative teaching practice where professionals in practice become mentors and co-educators of students and provides opportunities for collaborative research that focus on teaching practice. Students are mentored to be a new generation of engaged critical citizens and social change enablers" (Social Impact Strategic Plan 2017-2022: 17).

The use of the word 'community' distinguishes CETL from the view of engaged learning held by Barnett and Coate (2005: 123) which related to the way students engage with the curriculum, the student's identity, and unique way of integrating the self into processes of knowing and enquiry.

As literature on CETL is currently limited, more research is necessary to explore this theme further. The research presented in this paper is a preliminary exploration of the term, 'Community-Engaged Teaching and Learning,

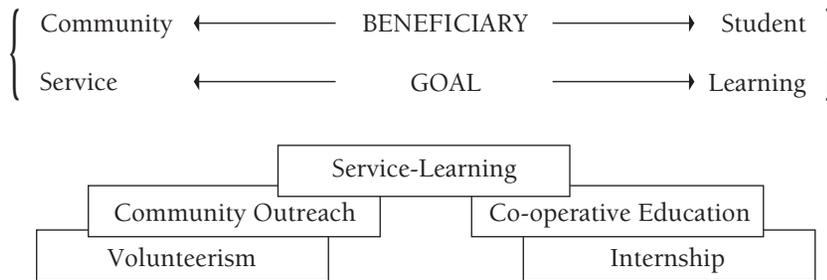
including its theoretical grounding and practices.

Research Context and Design

One academic institution is used to illustrate the case. Stellenbosch University (SU) defines itself as a research driven African university in service of all its stakeholders. SL has been part of SU policies and structures since the inception of what was described as 'community interaction' and mostly focused on civil society as the focus of its student and staff engagements beyond the boundaries of the campus. As SL was promoted as the preferred way of integrating community interaction into teaching and learning, SL capacity building programmes were offered at this university since 2005. SL was widely practiced, but it was clear that all practical components of its qualification offer, did not follow the SL strategy rigorously. Further exploration proved that even the academics who attended the SL courses, adapted the methodology to fit the individual character of their academic programme. This phenomenon also surfaced in a PhD on scholarly-based service processes (Smith-Tolken, 2010). Mirrored against the Furco (1996) depiction of student engagement (Figure 2 below), the practices did not fit the types that Furco depicted (Bender, Daniels, Lazarus, Naude & Sattar, 2006), which shows the equal benefit of SL to students and communities. This sparked the question why there was a need to deviate from SL practice.

An action research process was initiated which later evolved into a mixed methods approach. The study took an explorative interpretive approach, focusing on the meanings that were connected to practicing EL or similar ways of knowing (including SL). A report of a rapid survey of all courses using experiential pedagogy in one institution was used as a background document. In a follow-up study, specific academic programmes were purposively

FIGURE 2. Typology Student Community Engagement



(Adapted from Furco, 1996)

selected and asked to analyse the approaches they were using. This was followed by purposive open-ended interviews with specific course educators about their teaching practice. Each of the respondents signed a consent to participate in the follow-up study and ethical clearance attained for the study. These respondents were also asked to write up a summary of their teaching practice in teaching a course with a practical component. Respondents from seven Faculties were asked to present their practice at a conference round table discussion. Practitioners from the Faculties of Engineering and Education did not participate in the roundtable, but contributed to the diversity of practices in the institution. The data were collated in a table projecting all the different pedagogical approaches they used in their teaching. Some of them also presented some feedback from their students. The data also used to determine patterns in the length and content of the different practices. A new typology framework was developed from the research.

Findings

The main aim of the study was to determine if community-engaged teaching and learning an evolving practice of multiple pedagogical approaches in the institution. The survey provided baseline data that gave an indication

of the EL practices in one institution. According to the results, ninety-six (96) courses¹ in eight faculties had an EL component. It was found that forty-one (41) of the courses awarded one or fewer credits to the component, with forty-four (44) awarding more than one credit to experiential activities. In SL courses, at least twenty (20) % of the marks are awarded for SL related activities and outputs (such as journals or assignments). In some cases SL is integrated throughout the whole course in which it would be referred to as a SL-course. Graph 4 depicts that thirty-one (31) courses awarded more than twenty present to the EL component. In some of those courses, SL was integrated into the full credit value of the courses (Community Interaction, 2012).

The participants that were purposively invited to participate in the follow-up study, were asked to compile a report with the following information (see table 1 below):

- A) Their discipline and the name of their course.
- B) A description of the CETL component;
- C) A description of the pedagogical practice.
- D) The envisaged outcomes they aim to achieve namely academic learning, professional development or graduate attributes.

TABLE 1. Diversity in Practices Evolving from SL

A	B	C	D	E	F
Discipline	Component	Pedagogical practice	Outcome	On-site time	Duration
Sociology	Full SL module	Service, Research project	AD	FT	Six months
Medicine	Community based education (CBE)	Interprofessional learning and practice	AD, PD	PT	One year
Forestry	Final year 'Capstone' project	Three week field work in industry	AD	FT once off	Three weeks
Theology	Service learning	Fieldwork, teaching in schools	GA	PT once p.w.	Six months
Engineering	Internship	Year-long work-based learning	PD	FT	One year
	Co-curricular service learning	Teaching Maths in schools	GA	PT	Ten weeks
Viticulture & Oenology	Service learning	In-trade training and service	PD, AD	FT	One week
	Health & Safety audit	Project-based learning	AD	PT	Five days
	Internship with SL elements	Workplace-based learning	PD, AD, GA	FT	Six months
Education	Teaching practice	Teaching practice in schools	PD, AD, GA	FT	Eleven weeks

Outcomes: GA: Graduate attributes; AD: academic development; PD: personal development On-site time: PT: part-time; FT: Full-time.

E) Whether on-site activities are full-time or part-time and the time units of the on-site work.

F) Duration of the CETL activity in days, months or weeks.

The results showed a diversity of practices and in some cases more than one practice in one course or academic programme. Some inputs were more elaborate, but the information could be collated in the table.

Sociology: The Sociology course formed part of ten different academic programmes on an exit-level (third year). Students are placed in groups at a community-based organisation where they

provide any service the organisation requires to fulfil community development objectives. Students also initiated a research project based on a knowledge gap, which the organisation defined and collaborated with students to find answers. The aim of this SL course was to equip students with the essential knowledge, insights, skills and mind-set in the context of participatory, human-centred and sustainable micro-level development in South Africa. The SL approach was aimed at amalgamating theory, research methodology (community-based collaborative research), with practical experience.

Theology: Similar to Sociology, Theology applies a SL approach took the form of volunteering at faith-based organisations where

they used their tacit knowledge to assist in afterschool care consisting of helping children with school homework and teaching them life skills. Students also did a case study analysis, wrote a research essay and an integrated reflexive assignment as part of their academic outputs. The aim of this SL approach is to foster the competencies of working in a team, experiencing cultural diversity in work contexts, organising and managing oneself, demonstrating an understanding of the world as a set of interrelated systems and personal development.

Medicine: In medicine, students spend their fifth year in a rural setting doing a combination of clinical practice in a hospital and in community settings within an Interprofessional education context. This kind of CETL aims to facilitating learning in, with, for and from the community with a focus on reciprocity, sustainability and social accountability while rendering relevant, meaningful and mutually agreed upon service with the community addressing community needs and the learning outcomes of students. It fosters personal growth and the cultivation of relevant competencies in the students while promoting active citizenship and social responsibility.

Forestry: Forestry have a three week workplace-based learning in a government institution where they apply their theoretical knowledge from forestry courses over the four year curriculum on real life plantation practice in order to develop a comprehensive management plan for a specific plantation project. They do a combination of data gathering, spreadsheet modelling and writing with minimal input from lecturers. Their guidance consist on one lecture per week and feedback on written submissions of management plan components. The educator in this course did a graduate research survey on the impact of this course and work-based learning. The survey provided clear indications that students learn from workplace-based learning in terms of understanding forestry as a whole, how to apply their technical knowledge,

planning and time management (Ham and Smith-Tolken, 2014).

Viticulture and Oenology: One of the examples of CETL on different levels of an academic programme is that of Viticulture and Oenology. The table above indicates how different pedagogical practices manifest in one programme. Each of the courses have a different aim, a different CETL approach that fit the purpose and specific outcomes that fit the particular course as depicted in Table 2.

Engaged strategies are layered throughout the programme, culminating in an extended internship (6 months in industry) in the final (fourth year). These strategies include investigations into social issues in Western Cape, Health and Safety Audits in commercial wineries, and SL at the beginning of the second year. There are normally 30-35 students per academic year on the programme. Students are placed in tasting rooms in second year for SL for around a month (a minimum of 25 hours). They will work intermittently during this time, but frequently end up in long-term employment at the farm. The Internship period is from the end of third year to the middle of fourth year, during which time students do not return to campus, but work continuously at the estate/wine farm carrying out viticulture and cellar duties while experiencing the entire harvest process, from grape ripeness monitoring to the finished wine in bottles. They often live on the farms for this period, and earn a cellar-hand's wage, and will interact intensively with staff on the farm during this time.

What is significant about this internship, is that students learn from practice, conduct a small-scale research project and are mentored during this time by academic staff and wine industry practitioners. Reflections on daily activities and experiences culminate in a reflective report at the end of their internship. McNall, *et al.* (2009) stated that an important component of the students' (as well as staff members) activities is

to reflect on their experiences during SL. In this programme, this takes the form of four reflections on the second year SL work in the tasting rooms (before, during and after) in which students analyze intersections (or lack thereof) between their academic work, and their ‘real-life’ experience of wines and consumers. What was also notable was that industry feedback reported that the learning was reciprocal. Winemakers, viticulturalists, farm and cellar workers were often the recipients of learning as a result of interacting with students, who brought with them a wealth of theoretical and research knowledge from their classes. Winemakers, particularly, indicated that it was a pleasure to interact with the interns and hear their views on practices, and apply new techniques as a result. In the small research projects, knowledge was created reciprocally as winemakers suggested, students tested, and results were processed together, leading to valuable new information that was collaboratively constructed through mutually beneficial activity.

Engineering: The four-year Engineering degree provides an option for students to take a gap year after their third year to work in an industry and return to university to complete their studies. Furthermore, third and fourth year students are offered the option to tutor school learners in Mathematics. The approach is co-curricular, but include the earning of credits and reflection on their experience.

Education: In education, teacher training is a combination of teaching practice and SL. Here students work in schools and apart from teaching practice, also develop learning materials to aid the schools where they work.

In all the examples above, it was found that the tenets of SL were aspired to in one or another format and beyond. Activity theory was used as a theoretical grounding for work integrated learning and social constructivist learning surfaced in the courses where student worked in teams. The majority of the courses used reflection as a way to assess learning and assist

TABLE 2. Diversity of Practices in One Academic Programme

Module name/ Component	Oenology 214	Oenology 244	Viticulture 478 & Oenology 478
Type of CETL	Service learning	Industry interaction	Internship and Industry interaction
Community	Tasting rooms	Wineries	Wine farms
Outcomes	Demonstrate understanding of the SA wine industry, including its structure Identify regulations concerning production, distribution, and exportation of wine Knowledge of consumers, their preferences and products in a trade context	An overview of occupational health and safety legislation within a winery context Understand the Wine of Origin quality system. Report on various facets within the South African wine industry	Work independently in the wine and/or table grape industry Gain experience in vineyard an operation cellars carried out throughout the season Communicate effectively as expected in the work environment Identify and critically assess problem areas within the work environment Conduct themselves in a professional manner

students to bridge the gap between theory and practice.

Conclusion

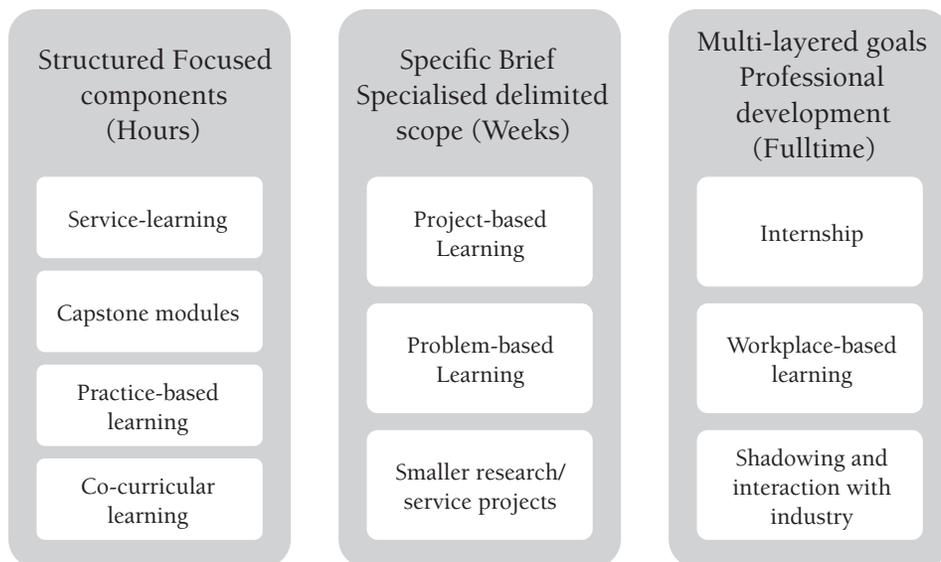
The findings showed that, in one institution there are multiple practices that may have evolved from the SL pedagogical framework, but did not strictly comply with the definition of SL. Each of the courses were credit bearing whether they were curricular or co-curricular. The experiences were carefully structured and occurred in a wide variety of community, industry and workplace contexts. The outcomes achieved were skills, competencies, academic learning and application and benefitted both student and societal structure or institution. The type of programmes where these courses were taught represented both professional and non-professional qualifications. Reflections did not just articulate learning, but served as a way to understand the broader society and its systems as well as unintended learning. Although this resonates well with the SL

definition of Bringle and Clayton (2012), the practices had a broader context than SL.

A further analysis of the data culminated in a new typology of CETL where pedagogical practices were distinguished according to their duration, the focus of the engagement and the pedagogical practices that fitted into the three categories as depicted in Figure 3.

It was found that service learning, capstone modules, practice-based learning and preparation for practice as in teacher education happened on a regular bases (mostly weekly) where students focus on providing service with a focused aim. A set number of hours has to be fulfilled in this time period. This type of learning is formatively assessed throughout the interaction with a community with a summative assessment in the form of a portfolio. One group of students follows through on their predecessors' work and the project continues to roll over from semester to s when the new group fulfils their task at the organisation. In the second category, students are given a

FIGURE 3. Typology of Community Engaged Teaching and Learning



specific brief where they engage in a specialised activity for a number of weeks. This type of engagement is focused on a problem of project that has a specific start and a completion date. In the third category, the focus is multi-layered, for longer periods and on a fulltime basis for a set period. It was found that the layers in this type of engagement could include some of the other categories. The conclusion is that community-engaged teaching and learning is an evolving practice of multiple pedagogical approaches in one institution through mutations of the SL pedagogical practice. A more appropriate definition would be that community-engaged teaching and learning is a form of engaged scholarship though engaged teaching and learning that may take a curricular or co-curricular character, is assessable for academic credit and includes structured reflection by learners and educators. Reciprocal benefit for all stakeholders are embraced and it encompasses all pedagogical

practices that favour an experiential type of learning where knowledge is socially constructed and activity based. It aims to facilitate student transition from university to workplace, is associated with collaborative teaching practice where professional practitioners become mentors and co-educators of students and provides opportunities for collaborative research that focus on teaching practice. New knowledge may be created. Students are mentored to be a new generation of engaged critical citizens and social change enablers.

The limitations of the study is that it was done in one university and could have included feedback from more stakeholders. A much broader study, inclusive of exploring the theoretical grounding of the respective pedagogical practices and funded by a research foundation, is underway. More research on the topic is imminent and is encouraged.

Note

- ¹ Please note that in the context of the study, courses also refer to modules.

References

- Astin, A. W. & Sax, L. J. (1998). How undergraduates are affected by service participation. *Journal of College Student Development*, 39, 251-263.
- Barnett, R. & Coate, K. (2005). *Engaging the Curriculum in Higher Education*. Berkshire: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bender, C. J., Daniels, P., Lazarus, J., Naude, L. & Sattar, K. (2006). *Service learning in the curriculum. A resource for higher education institutions*. Pretoria, South Africa: The Council on Higher Education. Retrieved from http://www.che.ac.za/sites/default/files/publications/HEQC_Service-Learning_Curriculum_Jun2006_0.pdf
- Boyer, E. (1996). The scholarship of engagement. *Journal of Public Service and Outreach*, 1(1), 11-20.
- Bringle, R. G. & Clayton, P. H. (2012). Civic education through service learning: What, how, and why? In L. McIlraith, A. Lyons & R. Munck (eds.), *Higher education and civic engagement: Comparative perspectives* (pp. 101–124). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Bringle, R. G. & Hatcher, J. A. (1999). Reflection in service-learning: Making meaning of experience. *Educational Horizons*, 77(4), 179-185.
- Community Interaction (2012). *Experiential Learning Survey*. Unpublished Report. Stellenbosch University.

- Council on Higher Education (2010). *Higher Education in South Africa 2008*. Retrieved from <http://www.che.ac.za/heinsa/>
- Ehrlich, T. (1996). Foreword. In B. Jacoby & Associates (eds.), *Service-learning in higher education: Concepts and practices* (p. xi). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Eyler, J. (2002). Reflection: Linking service and learning-Linking students and communities. *Journal of Social Issues*, 58(3), 517-534.
- Felten, P. & Clayton, P. H. (2011). Service-learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 128, 77-84. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/tl.470>
- Furco, A. (1996). Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. Expanding Boundaries. *Service and Learning*, 2-6. Washington DC: Corporation for National Service.
- Furco, A. (2003). Issues of Definition and Program Diversity in the Study of Service-Learning. In S. H. Billig and A. S. Waterman (eds.), *Studying Service-Learning: Innovations in Education Research Methodology*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ham, C. & Smith-Tolken, A. R. (2014). Work-integrated learning in forestry education in South Africa: from theory to practice. In *International Proceedings, DAAD (Deutscher Akademischer Austausch Dienst)*. Annual Workshop held in Indonesia, April 2014.
- Hatcher, J. & Erasmus, M. (2008). Service-learning in the United States and South Africa: A comparative analysis informed by Dewey John and Julius Nyerere. *Michigan Journal of Community Service Learning*, Fall, 49-61.
- Kennesaw State University, KSU Engage. Retrieved from <https://engageksu.kennesaw.edu/engaged-teaching/about.php>
- Kenny, M. E. & Gallagher, L. A. (2002). Service learning: A history of systems. In M. Kenny, L. A. K. Simon, K. K. Brabeck & R. M. Lerner (eds.), *Learning to serve – Promoting civil society through service learning* (pp. 15-30). Boston, MA: Kluwer Academic.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Le Grange, L. (2007). The “theoretical foundations” of community service-learning: From taproots to rhizomes. *Education as Change*, 11(3), 3-13.
- McNall, M., Reed, C. S., Brown, R. E. & Allan, A. (2009). Brokering community-university engagement. *Innovation Higher Education*, 33, 317-331.
- Millican, J. (2007). *Finding commonality among difference – Developing emotional literacy through experiential work (Unpublished document)*. CUPP, University of Brighton.
- Osman, R. & Petersen, N. (eds.) (2013). *Service learning in South Africa*. Cape Town, South Africa: Oxford University Press.
- Sigmon, R. L. (1979). Service-learning: Three principles. *Synergist*, 8(1), 9-11.
- Stellenbosch University (2016). *Social Impact Strategic Plan 2017-2022*. Retrieved from http://www.sun.ac.za/si/en-za/Documents/SocialImpactStrategicPlan2017-2022_25Nov.pdf
- Thomson, A. M., Smith-Tolken, A., Naidoo, A. & Bringle, R. G. (2011). Service learning and community engagement: A comparison of three national contexts. *Voluntas*, 22, 214-237.

Resumen

Ser o no ser. Aprendizaje-servicio en una institución de educación superior

INTRODUCCIÓN. Muchas universidades de todo el mundo eligen el aprendizaje-servicio (ApS) como marco pedagógico y práctica educativa para integrar el compromiso con la comunidad en la

enseñanza y el aprendizaje. La búsqueda de relaciones de colaboración recíproca con la sociedad y la importancia de la reflexión para cerrar la brecha entre la teoría y la práctica son características de este marco. Además, el enfoque del ApS en el crecimiento personal, el aprendizaje académico y la responsabilidad social se articulan bien con el objetivo de la educación superior de desarrollar competencias de los estudiantes de Grado tales como profesionalidad, ciudadanía crítica y competencias para el empleo. Este estudio explora las mutaciones del ApS en una institución donde la metodología se articuló para ser el marco pedagógico preferido para cuestiones prácticas de los programas académicos. La pregunta era: ¿El proceso de enseñanza-aprendizaje comprometido con la comunidad una práctica en evolución que abarca múltiples enfoques pedagógicos en una institución o estos son aspectos del ApS? **MÉTODO.** El estudio adoptó un enfoque interpretativo exploratorio para determinar si el ApS era la única pedagogía que se utilizaba en la institución y examinó el concepto de enseñanza y aprendizaje comprometido y colaborativo. Comenzó con una encuesta breve de todos los cursos ofertados que utilizaban la pedagogía experiencial y se elaboró un informe. En un estudio de seguimiento, se seleccionaron deliberadamente programas académicos específicos y se pidió a los docentes que analizaran los enfoques que estaban utilizando. Esto fue seguido por entrevistas con preguntas abiertas con facilitadores de cursos específicos sobre su práctica docente. Se llevó a cabo una mesa redonda donde todos presentaron su trabajo. **RESULTADOS.** El análisis de contenido mostró una diversidad de estrategias de aprendizaje. Se descubrió que no todos los cursos seguían una metodología de aprendizaje-servicio específica, sino una combinación de prácticas, incluidas pasantías, aprendizaje basado en la comunidad y aprendizaje integrado en el trabajo. Se utilizaron múltiples enfoques y metodologías pedagógicas. Sin embargo, durante las entrevistas y presentaciones se encontró que todos los cursos seguían al menos uno de los principios del ApS; a saber, el servicio, el aprendizaje académico, la reflexión, desarrollo de la responsabilidad social y de competencias por parte de los estudiantes. **DISCUSIÓN.** Si bien el ApS se utilizó como base para su estrategia de enseñanza-aprendizaje, muchos de los encuestados sentían que no practicaban ApS, ya que este se percibía como prescriptivo y no siempre aplicable en su totalidad. La enseñanza-aprendizaje comprometida con la comunidad (CETL) evolucionó como un concepto inclusivo que abarca múltiples pedagogías que fortalecen las nociones de enseñanza e investigación comprometidas como educación comprometida. Un tipo de participación estudiantil desafía la descripción de Furco (1996) del ApS y actividades relacionadas e introduce el nuevo concepto de enseñanza-aprendizaje comprometido con la comunidad.

Palabras clave: *Aprendizaje experiencial, Aprendizaje-servicio, Academia, Participación estudiantil.*

Résumé

Être ou ne pas être. Apprentissage-Service dans un établissement d'enseignement supérieur

INTRODUCTION. De nombreuses universités à travers le monde ont opté par l'apprentissage-servicio (ApS) comme cadre pédagogique et pratique pour intégrer le compromis communautaire dedans l'enseignement et l'apprentissage. La quête de relations de collaboration réciproques avec la société, d'un côté, et l'importance de la réflexion pour combler le fossé entre la théorie et la pratique, d'un autre côté, sont caractéristiques de ce cadre. En outre, l'accent mis par ApS sur la croissance personnelle, l'apprentissage académique et la responsabilité sociale s'articule bien grâce à l'objectif

de l'enseignement supérieur de développer les caractéristiques des étudiants diplômés tels que le professionnalisme, la citoyenneté critique et les compétences professionnelles. Cette étude explore les mutations de l'ApS dans une institution où l'ApS a été défini comme étant le cadre pédagogique privilégié pour les éléments pratiques des programmes académiques. La question est alors la suivante: l'enseignement et l'apprentissage engagés pour la communauté sont-ils une pratique évolutive plus large et font-ils appel à de multiples approches pédagogiques dans une même institution ou, par contre, constituent-ils toujours des aspects de l'ApS? **MÉTHODE.** L'étude a adopté une approche exploratoire interprétative pour déterminer si l'ApS était la seule pédagogie pratiquée dans l'institution et a examiné les concepts d'enseignement et d'apprentissage collaboratifs et engagés. Tout a commencé par une rapide étude de tous les cours offerts sur une pédagogie basée sur l'expérience. Finalement, un rapport a été établi. Dans une étude de suivi, des programmes académiques spécifiques ont été sélectionnés délibérément et les éducateurs ont été invités à analyser les approches qu'ils utilisaient. Cela a été suivi d'entrevues ouvertes concernant la pratique d'enseignement de quelques animateurs des cours. Une table ronde a eu lieu afin de que chacun présente son travail. **RÉSULTATS.** L'analyse du contenu a révélé une diversité de stratégies d'apprentissage. Il a été constaté que tous les cours ne suivaient pas une méthodologie spécifique pour l'apprentissage-service, mais plutôt une combinaison de pratiques, y compris de stages, d'apprentissage communautaire et d'apprentissage intégré au travail. De multiples approches et méthodologies pédagogiques ont été utilisées. Au cours des entretiens et des présentations, il a toutefois été constaté que tous les cours suivaient au moins l'un des principes de l'ApS; à savoir : le service, l'apprentissage académique, la réflexion, le développement de la responsabilité sociale et des autres compétences. **DISCUSSION.** Bien que l'ApS ait été utilisé comme base pour leur stratégie d'enseignement-apprentissage, beaucoup de répondants ont estimé qu'ils ne pratiquaient pas l'ApS, étant considéré comme normatif et pas toujours applicable dans sa totalité. L'enseignement et l'apprentissage impliqués à la communauté a évolué pour devenir un concept inclusif qui englobe de multiples pédagogies qui renforcent la notion d'enseignement engagé et de recherche engagée en tant que chercheur engagé. Une typologie de l'engagement des élèves remet en question la description de ApS et des activités connexes décrits par Furco (1996) et introduit le nouveau concept d'enseignement et d'apprentissage axé sur la communauté.

Mots-clés: *Apprentissage expérientiel, Apprentissage-service, Académie, Engagement de l'étudiant.*

Author Profiles

Antoinette R. Smith-Tolken (corresponding author)

Antoinette holds a Master of Philosophy degree in Sociology and a PhD in Education (Curriculum Studies) from Stellenbosch University. She retired at the end of 2018 after holding different senior managerial positions in the Division for Social Impact the last five years. She pioneered service-learning in her own institution and is the co-founder of the International Symposium for Service-Learning being held on four continents and for the seventh time in Galway Ireland in 2017. She has more than ten years teaching experience in both undergraduate and graduate classes. Her research record reflects several national and international publications.

E-mail: asmi@sun.ac.za

Correspondence address: Department of Sociology and Social Anthropology, Stellenbosch University. P O Box 2052, Dennesig, 7601 South Africa.

Marianne McKay

Senior Lecturer, Department of Viticulture and Oenology, Stellenbosch University, South Africa. Marianne has a BSc in Chemistry and Geography from University of Cape Town, and an MSc(Agric) from Stellenbosch University (SU). She has worked in various capacities in South Africa and the UK as scientific officer, scientific validation manager and lecturer in wine sciences . Her research has taken her from wine chemistry and sensory evaluation to engaged teaching and learning. She is a Distinguished Teacher (2017) and a Teaching Fellow (2016 - 2019) at SU.
E-mail: marianne@sun.ac.za

RECENSIONES /
BOOK REVIEW



1



DÍEZ-GUTIÉRREZ, E. J. y RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ, J. R. (2018). *La “polis” secuestrada. Propuestas para una ciudad educadora*. Gijón: Ediciones Trea, 303 pp.

Enrique Javier Díez Gutiérrez es ensayista y profesor titular de la Facultad de Educación en la Universidad de León. Es especialista en organización educativa. Actualmente desarrolla su labor docente e investigadora en el campo de la educación intercultural, el género y la política educativa. Trabajador incansable, coherente y constructivo de una política educativa que fomenta la inclusión, el respeto a la diversidad, la dirección democrática y la participación activa de toda la comunidad educativa en la escuela pública del siglo actual.

Juan Ramón Rodríguez Fernández es licenciado y doctor por la Universidad de Oviedo. Sus líneas de investigación giran en torno a la educación, la antropología, la etnografía, la teoría crítica y la renta básica.

A juicio de Enrique Díez Gutiérrez y Juan Ramón Rodríguez Fernández —profesores de la Universidad de León— “el capitalismo, en su forma actual neoliberal, trata de producir y gestionar un determinado tipo de paisaje urbano y geográfico favorable para sus propios intereses, para sus propios objetivos y para la garantía de su reproducción y legitimación social como discurso hegemónico”.

La “polis” secuestrada. Propuestas para una ciudad educadora se compone de tres capítulos, todos ellos estructurados en subcapítulos, desarrollados de forma coherente, lógica y constructiva.

En el primer capítulo, “El discurso neoliberal y sus consecuencias en

la ciudad”, se analiza el discurso neoliberal (las cadenas ya no están en nuestros pies, sino en nuestras mentes); la cultura neoliberal, que se apoya en el principio de trabajar más para ganar más y así vivir supuestamente mejor, pero realmente estamos sometidos a un eterno ciclo de vivir pagando y morir debiendo; la colonización ideológica, el neoliberalismo estructura nuestro propio pensamiento, nuestra propia subjetividad, nuestra propia forma de ver las cosas; los valores de la doctrina neoliberal, destacan de entre todos ellos: el individualismo, el éxito, el dinero, el consumismo... Todos ellos cumplen el papel de modelar las conciencias y subordinarnos a los designios del sistema; el pensamiento único, la doctrina neoliberal defiende que no hay ninguna alternativa digna de consideración, que otro mundo no es posible, que este es el mejor (o el único) de los mundos posibles; el nuevo sujeto neoliberal, el cual se convierte en un consumidor de servicios que nunca tiene que asumir otra cosa que su satisfacción egoísta y admira al individuo que no le debe nada a nadie. El sujeto neoliberal es el gran logro del neoliberalismo.

Las consecuencias que el neoliberalismo tiene en los diferentes contextos sociales, medioambientales, arquitectónicos y educativos son: la educación como producto; la libertad de elección en el mercado educativo (los “conciertos”, financiamiento de los centros privados con recursos comunes). Detrás del derecho de libertad de elección que tienen los padres se esconde el miedo a educar a sus hijos con otros

niños que no son de la misma clase, lo que conlleva y contribuye a la segregación educativa y social; la reconceptualización de lo público, olvidando la visión de la escuela como construcción participada, colegiada y democrática; la educación en venta, al producirse un recorte progresivo de medios y recursos destinados a la educación pública, se empuja a estos a buscar formas de financiación externas, asociándose con empresas, por ejemplo. Esta situación también se observa en los estudios de educación superior donde nos encontramos que los recursos no se asignan en función del número de estudiantes, sino de los resultados obtenidos por la propia institución; adaptar la educación al mercado, así la profesionalización es el pilar fundamental del nuevo orden de la escuela, siendo la principal línea directriz de todas las reformas (mercado de las competencias y la empleabilidad); la redefinición de la educación, que conlleva conseguir un currículum adaptado al mercado laboral con el fin de incrementar la competitividad internacional, la ganancia. El currículum se ha convertido en batalla para neoliberales y neoconservadores, privatización y externalización del fracaso, premia la excelencia y los sistemas de oportunidades de calidad, basados en itinerarios, currículos distintos y separados, que conducen a vías diferentes.

En el segundo capítulo, "Propuestas para una polis basada en la convivencia y la solidaridad", se analizan diferentes propuestas. No se trata solo de combatir los efectos de la doctrina neoliberal, sino de construir alternativas viables y

concretas más allá del capitalismo. Así, Díez y Rodríguez proponen: una redistribución de la riqueza, una participación política democrática y una educación al servicio de la ciudadanía. Educar en y para otra polis posible; la educación como derecho: escuela pública; equidad, comprensividad y calidad; otra educación es posible: las escuelas democráticas, las escuelas aceleradoras, las comunidades de aprendizaje, la educación inclusiva; otro currículum es posible: un currículum intercultural; un currículum coeducativo y la reordenación del espacio público y de la arquitectura para la ciudadanía.

La doctrina neoliberal ha transformado radicalmente el sentido común de la sociedad en todos los ámbitos (económico, político y cultural). Es necesario no solo deconstruir este discurso dominante, sino enraizar este análisis y esta práctica al sentido común de mucha gente ofreciendo alternativas concretas que den esperanza y muestren que otro mundo es realmente posible.

Es un texto íntegro, valiente, honesto, coherente, racional, maduro, intelectual, crítico y constructivo ante una realidad (social, política y educativa) dominada por el neoliberalismo. Terminamos destacando las palabras de Enrique Javier "¿Por qué no podemos hacerlo nosotros y nosotras, que somos infinitivamente más y de cuya parte están la ética, la justicia, la solidaridad y, en definitiva, el bien?"

Esperanza Bausela Herreras
Universidad Pública de Navarra

NAVAL, C. y ARBUÉS, E. (2018). *Hacer la universidad en el espacio social*. Pamplona: EUNSA, 204 pp.

¿Cuál es la responsabilidad social que ha de asumir la universidad y qué papel juega en ella el aprendizaje-servicio? En este libro se presenta la relación entre universidad y sociedad, que ha de tener un carácter abierto y bidireccional, de intercambio y retroalimentación.

El papel de la metodología aprendizaje-servicio (ApS, en adelante) en este contexto es el de ofrecer una oportunidad óptima de cuidar esa relación y transformar la sociedad a través de la educación, provocando cambios que mejoren nuestras realidades más cercanas. Además, el ApS encaja en el paradigma de la educación que plantea el EEES, así como en la consecución de las competencias que este establece para los alumnos de educación universitaria.

Las universidades tienen la obligación de ser agentes de una innovación social cada vez más demandada en una sociedad gobernada por necesidades continuamente cambiantes y pueden hacerlo adoptando medios como el ApS.

En esta línea temática, el libro presenta tres apartados: el primero se compone de tres capítulos dedicados al enfoque de fundamentación de la metodología ApS; el segundo y el tercero lo conforman los siguientes cinco capítulos que versan sobre el enfoque aplicado del ApS, concretamente en la Universidad de Navarra.

Así, el primer apartado abarca la fundamentación del ApS desde su institucionalización en las universidades, su papel como facilitador pedagógico en la educación moral y, concretamente, del carácter, y por

último, aquellas raíces pedagógicas que sostienen y dan consistencia a la conveniencia y eficacia del ApS.

El ADN pedagógico del ApS no es coherente con el de la educación superior tradicional. Es por ello que cuando estas dos concepciones de la educación entran en contacto se producen dificultades de funcionamiento. Dichos conflictos se resuelven mediante la institucionalización, que actúa como motor y progreso del ApS al crear mecanismos de adaptación para esta metodología dentro de nuestras, cada vez más, arcaicas instituciones.

En cuanto a la utilidad del ApS en la educación moral, concretamente en la educación del carácter, los autores argumentan la relación de complementariedad que existe entre esta y la herramienta pedagógica ApS, la cual ayuda a la educación a dar un paso hacia la alteridad, superando así una visión individualista de la educación del carácter y centrándose en la idea de comunidad. El ApS ofrece una oportunidad idónea para adquirir y poner en práctica tanto las virtudes intelectuales como las virtudes morales plenas.

El primer apartado termina con una explicación pedagógica de por qué el ApS es funcional. Se concluye que el ApS tiene un impacto muy positivo en diversos ámbitos de la comunidad educativa, la comunidad social y en cada individuo, particularmente. Dichos efectos convergen en que el ApS combina trabajo experiencial e intelectual a la vez que educa en actitudes ético-cívicas, dando la oportunidad a sus participantes de promover el

cambio social mediante la reflexión crítica sobre su entorno.

El cambio educativo que persigue el ApS pasa por la asunción común de una responsabilidad social dentro de la universidad, la cual exige compromiso social y voluntad de transformación del profesorado. Por ello, el segundo apartado comienza con un capítulo dedicado a la creación de una escala que evalúa a los profesores en la práctica docente, el compromiso social universitario y la innovación docente. Los datos que arroja la aplicación de dicha escala indican una alta implicación de los profesionales en su práctica docente y un alto interés en cuanto a la responsabilidad social de la universidad. Sin duda, es el momento de actualizar la formación del profesorado incluyendo metodologías que, como el ApS, vinculan la innovación docente y el compromiso social.

El siguiente de los capítulos ofrece una visión sobre el impacto que el ApS ejerce sobre los estudiantes. A través de la aplicación de un cuestionario elaborado *ad hoc* se obtiene información sobre el impacto del ApS en los alumnos en tres ámbitos esenciales: contenidos, capacidades y habilidades profesionales y actitudes sociales y cívicas. Se concluye con estos datos que el ApS es una metodología mediante la cual los alumnos adquieren un aprendizaje significativo de los contenidos curriculares y que aquello que los estudiantes valoran por encima de esto es la oportunidad de poner en práctica sus habilidades y estrategias como futuros profesionales, así como su

capacidad de adquirir y desarrollar actitudes sociales y cívicas aportando al bien común.

El segundo apartado concluye mostrando una manera de introducir el ApS en el entorno universitario en el que hasta ahora aún se encuentran ciertas dificultades para su total institucionalización. Se presenta para ello un vínculo del ApS con la realización de los TFG, concretamente de los alumnos del Grado de Administración y Dirección de Empresas. Quienes han llevado a cabo la experiencia afirman el creciente éxito de esta modalidad de TFG cada año.

El final de este libro está dedicado al relato detallado de dos proyectos de ApS en el entorno universitario destinados a abordar y mejorar situaciones de vulnerabilidad desde el plano educativo. Este último apartado resulta especialmente útil para aquellas personas que se acercan a esta metodología con fines prácticos, puesto que se explicita cuál es la planificación de los proyectos, sus fases de ejecución y su continuación y evaluación.

El desarrollo de este libro desde un plano más teórico-filosófico hasta un ámbito más práctico y aplicado permite al lector adquirir conocimientos sobre el ApS y su fundamentación, así como la reflexión sugestiva de ideas creativas para poner en práctica esta metodología desde cualquiera que sea su área de desempeño.

Paloma Redondo Corcobado.
Universidad Complutense
de Madrid

RUIZ-CORBELLA, M. Y GARCÍA-GUTIÉRREZ, J. (eds.) (2018). *Aprendizaje-servicio. Los retos de la evaluación*. Madrid: Narcea, 206 pp.

Los importantes cambios surgidos en la universidad española a partir de la integración europea determinan innovaciones y experiencias novedosas que se reflejan en retos, exigencias y propuestas metodológicas y evaluadoras para mejorar el aprendizaje. Ya Zabalza (2003) apuntaba tres condiciones para incorporar la innovación en la actividad docente: apertura, actualización y mejora; lo que implica cambios que superen la transmisión de conocimientos para pasar a enseñar a acceder a ellos, analizarlos, transformarlos y comunicarlos, a fin de que los estudiantes también contribuyan a la ampliación y evolución del conocimiento. Una de las propuestas más innovadoras la constituye el aprendizaje-servicio (ApS), que pretende acercar la teoría a la práctica y facilitar que el estudiante sea capaz de poner en práctica lo aprendido en su formación académica con las experiencias que tendrá en determinado puesto de trabajo. A tal fin dos profesores de la UNED, con amplia experiencia docente e investigadora, se han dedicado a enmarcar el contexto en el que surge esta propuesta innovadora que pretende, además, implicar a la comunidad de cada titulación universitaria en un claro compromiso de desarrollo humano y social en el que la “corresponsabilidad y la reciprocidad se muestran como elementos imprescindibles en el proceso hacia el cambio social” (p. 8). A ellos se unen profesores de doce universidades españolas y la experiencia del Centro Latinoamericano de Aprendizaje-Servicio Solidario de Argentina. En el libro reconocen la importancia de los diseños,

procesos, metodología, etc., pero acotan el estudio a los retos que en esta metodología plantea la evaluación de aprendizajes, proyectos, programas y acciones educativas.

A lo largo de once capítulos se revisan y se exponen los criterios básicos que debe atender tanto el proceso de evaluación de los aprendizajes con criterios e indicadores de auto y heteroevaluación, evaluación autogestionada, evaluación participativa, recursos para evaluar como la rúbrica, los diarios de campo o las competencias transversales presentes en los aprendizajes. Así, en el primer capítulo se plantea si es posible evaluar los resultados de los ApS con las evidencias como la clave del éxito.

Sigue el cómo abordar la evaluación de los proyectos ApS a través de las preguntas clásicas del tema: ¿Para qué se evalúa? ¿Qué se evalúa? ¿Quién evalúa? ¿Cuándo se evalúa? ¿Cómo se evalúa? y ¿Quién evalúa? Además de la diversidad de agentes implicados en la evaluación, de los tiempos, de los espacios de debate y la reflexión de los participantes.

La evaluación del impacto del ApS va más allá de los resultados de aprendizaje, incidiendo en la capacidad de generar cambios en el entorno, consiguiendo competencias técnicas y sociales, con el aprendizaje fuera del aula y sacar el aula a la realidad.

La evaluación ex-ante de un programa de intervención parte de que el éxito del mismo viene determinado por la pertinencia y suficiencia

de su diseño y planificación, por la fidelidad de su implementación y por la sistematicidad y rigor de su evaluación. A ello se une la experiencia de evaluación de la calidad con los resultados de una investigación en la universidad española que valida un modelo de institucionalización de la metodología del ApS, a la vez que fomenta la cultura de evaluación entre el profesorado, los estudiantes y otros participantes. También se ofrecen ideas para la realización participativa y autogestionada en el ApS en instituciones comunitarias referida a la evaluación de competencias adquiridas por los estudiantes. En ese tema se presenta el estado de la cuestión referido a competencias curriculares, identificando criterios, herramientas e instrumentos fiables que avalen una evaluación de calidad. Además, se incluye un capítulo para promover la competencia ética y el compromiso cívico en los proyectos de ApS, reconociendo la dificultad de evaluar este aspecto, pero no renunciando a hacerlo. Como instrumento específico de evaluación se presentan las rúbricas, se describen, se muestra su utilización y cuáles son los elementos clave para convertirlas en pauta de trabajo en

el diseño y planificación de nuevos proyectos. A las rúbricas se unen los diarios de campo, también como instrumentos versátiles y flexibles de evaluación, permitiendo trascender la función académica, implicando al profesorado en la transformación social a través de la acción docente.

El último capítulo dedicado a la evaluación de los procesos de institucionalización del ApS aborda los aspectos transversales que atraviesan las distintas fases y acciones de los proyectos. Para tal fin presentan un modelo de evaluación orientado a acompañar los procesos de institucionalización desarrollado por CLAYSS en Latinoamérica. También revisan otros modelos de evaluación de procesos de institucionalización asociados a buenas prácticas y premiados en concursos nacionales. Reconocen que habrán de pasar algunos años antes de que se consoliden los modelos evaluadores de ApS, de que se desarrollen, se tipifiquen y se extiendan, pero este trabajo ya contribuye a ello y constituye un apreciable avance en esa dirección.

Isabel Cantón Mayo
Universidad de León

HERNÁNDEZ PRADOS, M. A. (coord.) (2017). *Educación para la vida ciudadana en una sociedad plural*. Murcia: Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia, 338 pp.

En un mundo en continua evolución, la educación forma parte inherente del ser humano y, por lo tanto, esta debe evolucionar al son de la sociedad. Este libro que reseña tiene por título *Educación para la vida ciudadana en una sociedad plural* y se ha realizado gracias a la coordinación de la doctora María

de los Ángeles Hernández Prados, profesora titular de la Universidad de Murcia, que ha realizado un compendio de las adendas de diversos autores aportadas a los tres grandes trabajos que conformaron el Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (SITE) de 2017. De acuerdo con estos, el

libro se divide en tres partes diferenciadas.

La primera parte, que tiene por título “Migraciones y educación”, liderada por la comunicación “Migraciones y educación: Claves para la reconstrucción de la ciudadanía” de Santos, Ruiz y Ballester (2017), muestra la imperante necesidad que tiene la educación actual de actuar ante el fenómeno migratorio. Un hecho que se produce debido al avance de un mundo cada vez más globalizado, que trae consigo importantes cambios políticos, sociales y, por supuesto, educativos. Esto deriva en un sistema educativo cada vez más vulnerable al hecho que nos acontece y donde se espera que se dé una respuesta lo más inclusiva posible. De este modo, en esta parte se extrae una pregunta clara ¿Qué retos tiene la educación del siglo XXI para dar respuesta a este fenómeno? Para responderla, se ponen sobre la mesa una serie de objetivos donde se destaca la formación del profesorado, la elaboración de proyectos para el desarrollo intercultural, la participación de las familias inmigrantes en la vida escolar, las barreras lingüísticas y el avance de las tecnologías en pos de generar una ciudadanía más tolerante e igualitaria.

La segunda parte, que se titula “Ética y ciudadanía”, viene encabezada por la aportación de Bernal, González y Burguet (2017) que tiene por título “La construcción ética de la ciudadanía en la actualidad”. De aquí se extraen cuestiones no tanto socioeducativas, sino más bien ético-morales en una sociedad

cambiante y cada vez más intercultural. Las adendas de los distintos autores versan sobre conceptos que valoran la ética ciudadana como una parte inexorable de la humanidad. En este sentido, se expresan ideas en relación a una dimensión ética, en cuanto a los valores que deben imperar en lo público, pero también dentro de los ámbitos más personales como medio de alcanzar una sociedad más democrática. Asimismo, se hace especial hincapié en el concepto de pertenencia a la comunidad como una vía de facilitar la cohesión de las distintas culturas y fortalecer así una sociedad futura libre de prejuicios. Todo ello se relaciona con el concepto de (neo)republicanismo, donde se espera que en la sociedad se produzcan profundos procesos de cambio para establecer una ciudadanía que elimine fronteras y acerque espacios. De este modo, encontramos en la educación el motor de cambio y mejora. Para ello, como citan Barroso y Rodríguez (2017) se debe apostar por elaborar contextos de aprendizajes a través de dilemas ecosociales con el fin de promover el sentido crítico y racional del alumnado, fuera de cualquier formalismo, incluso se hace alusión al papel de la universidad en materia de ciudadanía y ética. Esta institución tiene una responsabilidad al respecto y no puede hacer oídos sordos al cambio que se está produciendo. Debe apostar por ser un pilar más hacia el avance una sociedad democrática cada vez más plural y con grandes retos ante la diversidad étnica y cultural.

La última parte se titula “Buenas prácticas de educación ciudadana”

y la aportación principal es la de Naval, Fuentes y Quintanilla (2017) llamada “La educación para la ciudadanía global. Buenas teorías que orientan buenas prácticas”. En ella se realiza un recorrido comparado de los efectos políticos y sociales acontecidos en la sociedad en los últimos treinta años en los Estados Unidos, la Europa continental y el Reino Unido, como los diversos ataques terroristas, la crisis económica, el *brexit*, etc. Esta se complementa con un total de once adendas donde se refleja la visión de ser un buen ciudadano global, un ciudadano que va más allá de ser políticamente correcto en la sociedad occidental, lo que lleva consigo ser mejor persona. La clave de esta condición recae en la educación, y aquí se presentan algunas propuestas teórico-prácticas en la formación de una ciudadanía activa para incrementar una sociedad más justa. Se cuestiona el concepto de ciudadanía global en la actualidad como una utopía. Para hacerla real, se plantea como medio la educación, a través de un aprendizaje

experiencial, con metodologías como el aprendizaje-servicio y el aprendizaje integrado, donde se pone al alumnado a vivenciar, asociando tareas sociales al aprendizaje de contenidos, así como la creación de espacios de colaboración y de interacción con grupos intergeneracionales y organizaciones sociales, entre otras. En este sentido, Girard señala muy bien que las acciones educativas deben encaminarse a la toma de conciencia por parte de los estudiantes, que no sean meros reproductores de lo vivido, como un ciclo, sino que deben asumir la responsabilidad social y avanzar de forma creativa hacia una forma mejor de sociedad, más respetuosa con la diversidad. Al igual que en las otras dos partes del libro, la universidad sigue teniendo un papel principal, yendo más allá de la docencia clásica y manteniendo un compromiso con el desarrollo de una ciudadanía acorde a los principios que se describen a lo largo del libro.

Juan Antonio Gil Noguera
Universidad de Murcia

POLÍTICA EDITORIAL DE LA REVISTA *BORDÓN*

- 1) *Bordón* acepta trabajos científicos de temática multidisciplinar dentro del campo de la educación. Los trabajos presentados podrán utilizar cualquier método científico aceptado en nuestras ciencias. *Bordón* y la SEP protegen la investigación no empírica (teórica, filosófica e histórica) siempre que se destaque por su rigor científico en el tratamiento del tema en cuestión.
- 2) Todos los trabajos, con independencia de su naturaleza, deben incluir: una revisión significativa y actualizada del problema objeto de estudio que abarque el panorama internacional (como orientación y con las excepciones justificadas por el tema de estudio, al menos el 30% de las referencias serán de los cinco últimos años. Además, un porcentaje significativo de las citas provendrán de otras revistas científicas de impacto de ámbito internacional), así como una descripción precisa de la metodología adoptada. Igualmente deben incluir los hallazgos principales, discutir las limitaciones del estudio y proporcionar una interpretación general de los resultados en el contexto del área de investigación.
- 3) En el resumen debe presentarse una síntesis de los aspectos citados ajustándose al formato IMRyD¹ (Introducción, Método, Resultados y Discusión), tal y como se especifica en las normas de colaboración. El equipo editorial ha decidido adoptar el formato IMRyD porque permite dotar de sistematicidad a los resúmenes en todos artículos publicados en *Bordón*, adoptando un formato internacional multidisciplinar para comunicar resultados de la investigación. Por otra parte, favorece enormemente la capacidad de citación de cada artículo particular y de la revista en general. Responde, finalmente, a las recomendaciones de la FECYT para las publicaciones con sello de calidad, como es *Bordón*.
- 4) Se aceptarán trabajos de corte histórico, comparativo o filosófico. Se considerarán igualmente estudios empíricos así como trabajos de revisión y meta análisis sobre la investigación realizada en relación con un problema o área particular:

¹ El equipo editorial es consciente de que no todas las metodologías de estudio se ajustan, por su naturaleza y por tradición, a este formato de resúmenes, por lo que es flexible en su utilización en determinados casos. No obstante, toda investigación, más allá de su metodología y planteamientos epistemológicos, parte de un problema o unos objetivos para llegar a unos resultados que no necesariamente son cuantificables, pero sí identificables, y para ello se ha debido utilizar algún método (que no necesariamente corresponde con el método experimental ni con métodos estadísticos; por ejemplo, la Historia, la Teoría, la Filosofía, etc., tienen sus propios métodos de investigación). Así, de modo general y aplicable a cualquier área científica, la INTRODUCCIÓN busca identificar el planteamiento del tema objeto de estudio, los objetivos o preguntas que lo guían. El MÉTODO, los métodos, fuentes, instrumentos o procedimientos utilizados para responder a los objetivos. Los estudios empíricos incluirán siempre en este apartado el tamaño de la muestra, los instrumentos y las técnicas de análisis. Los RESULTADOS aportarán los hallazgos principales que puedan atraer a la lectura del artículo a un potencial investigador que esté realizando una búsqueda bibliográfica en bases de datos. La DISCUSIÓN confrontará los resultados o conclusiones a los que se ha llegado con los obtenidos por otros autores, teorías o posiciones, señalando las fortalezas y límites propios.

- Los trabajos de corte histórico, comparativo o filosófico deben mostrar que han sido conducidos con sistematicidad y rigor, conforme a la metodología propia de este tipo de estudios.
- Los trabajos de revisión deben adoptar los estándares convencionales de una revisión sistemática reproducible tanto como sea posible. En todo caso las revisiones tienen que:
 1. Justificar la revisión en el contexto de lo que ya se conoce sobre el tema.
 2. Plantear de forma explícita la/s pregunta/s que se desean contestar.
 3. Describir la metodología usada: fuentes de información (p.e. bases de datos), criterios de elegibilidad de estudios, estrategia de búsqueda, trabajos finalmente incluidos y excluidos con detalles de las razones, etc.

Serán rechazados los trabajos teóricos que propongan un mero resumen de la literatura sobre un tema sin objetivos específicos de indagación ni precisiones metodológicas.

- Los estudios empíricos (ya sean cuantitativos o cualitativos) deberán especificar con claridad la muestra utilizada y el método de selección de la misma, los instrumentos utilizados y sus características psicométricas cuando sea pertinente, así como las fuentes de recogida de información. Siempre que sea factible, se indicará el tamaño del efecto además de los datos de significación estadística. Los estudios descriptivos y correlacionales de enfoque cuantitativo basados en muestras pequeñas, sesgadas o de carácter local (por ejemplo, estudiantes universitarios de una única titulación o universidad) tienen menores probabilidades de ser considerados para su publicación. En todo caso deberán incluir una justificación suficiente sobre su aportación al conocimiento del problema estudiado; de otro modo, serán desestimados. Igualmente se desestimarán trabajos que supongan meras réplicas de trabajos existentes si no se justifica convenientemente su necesidad y el valor añadido que aportan al área de investigación.

NORMAS PARA LOS AUTORES

REDACCIÓN, PRESENTACIÓN Y PUBLICACIÓN

DE COLABORACIONES

1. Todos los artículos publicados en la revista *Bordón* son previamente valorados por dos revisores externos según el sistema de revisión por pares (doble ciego). En caso de discrepancia, el Editor podrá solicitar la revisión a un tercer evaluador.
2. Los trabajos deben ser originales y no deben estar siendo evaluados simultáneamente en otra publicación. El incumplimiento de esta norma se considera falta muy grave e implicará la imposibilidad de volver a publicar en *Bordón* en el futuro.
3. Ética de publicación: dadas las relaciones históricas de la Sociedad Española de Pedagogía y la revista *Bordón* con el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), la Sociedad Española de Pedagogía adopta el Código de Buenas Prácticas Científicas aprobado por el CSIC en marzo de 2010. Así, los artículos publicados en *Bordón* deben atenerse a los principios y criterios éticos de este Código (disponible en español e inglés en <http://www.csic.es/web/guest/etica-en-la-investigacion>).
4. Idioma de publicación: *Bordón* acepta artículos originales en español e inglés, publicándose en el idioma de envío. Excepcionalmente se aceptarán artículos originales en portugués; los autores interesados en publicar en portugués deberán ponerse en contacto previamente con la Secretaría de la revista.
5. Los trabajos deben ser enviados exclusivamente a través de la Plataforma de Gestión de Revistas RE-CYT, de la Fundación de Ciencia y Tecnología: <http://recyt.fecyt.es/index.php/index/login>. Los nuevos usuarios (autores, revisores) disponen de unas orientaciones en la web de la revista que les ayudará a registrarse adecuadamente en la plataforma.
6. Los autores redactarán el artículo de forma que los revisores no puedan deducir por las autocitas quiénes son los autores del mismo; por ejemplo, se evitarán expresiones del tipo “como dijimos anteriormente (Pérez, 2015)” o “según nuestro trabajo (Pérez, 2015)”, etc. También se eliminarán las etiquetas de identificación del archivo que crea por defecto el formato Word en el menú [archivo - preparar - inspeccionar un documento - propiedades del documento].
7. El equipo editorial comprobará si los artículos cumplen con los criterios formales y si se ajustan a la política editorial de *Bordón*. En caso positivo, los artículos pasarán al proceso de evaluación por pares de acuerdo con los criterios de evaluación de la revista *Bordón* (ver ficha de evaluación). En caso contrario, los artículos podrán ser directamente desestimados.
8. Una vez evaluado el artículo, el Director de *Bordón* o persona en quien delegue informará al autor de contacto de la decisión de los revisores, pudiendo solicitarse modificaciones o correcciones tanto de forma como de contenido para proceder a su publicación. Los autores tendrán un plazo máximo de un mes para enviar las modificaciones sugeridas.
9. La extensión de los trabajos, que deberán ser enviados en formato Word, no sobrepasará las 6.500 palabras en total, exceptuando únicamente las traducciones del resumen y de las palabras clave.
10. En un documento independiente se enviará la hoja de datos que se subirá a la plataforma como fichero complementario en el que NO se accionará la orden “Mostrar fichero a los revisores”, con los siguientes datos:
 1. Título del artículo.
 2. Autores, en el orden en el que aparecerán en la publicación.

3. Para cada autor: nombre y apellidos, filiación, categoría o puesto de trabajo, dirección postal, teléfono, e-mail y breve curriculum vitae de los últimos cinco años (máximo 5 líneas).
 4. Autor con el que se establecerá la correspondencia sobre el proceso de evaluación.
11. Se enviará el artículo en un documento cuyas páginas estén numeradas consecutivamente, que debe ajustarse a la estructura siguiente.
1. TÍTULO DEL ARTÍCULO EN ESPAÑOL
 2. TÍTULO DEL ARTÍCULO EN INGLÉS
 3. RESUMEN EN ESPAÑOL (entre 250 y 300 palabras y en formato IMRyD). Se rechazarán los artículos que no cumplan esta norma. Tanto en español como en inglés, se seguirá el formato IMRyD (Introducción, Método, Resultados y Discusión/Introduction, Method, Results, Discussion), con la flexibilidad indicada en la política editorial. Estas palabras se indicarán como apartados en MAYÚSCULAS dentro del resumen, seguidas de un punto y seguido.
 4. PALABRAS CLAVE: Las palabras clave (entre 4 y 6) serán extraídas originalmente del y se traducirán al español.
 5. RESUMEN EN INGLÉS (ABSTRACT).
 6. KEYWORDS, extraídas del Tesauro de ERIC.
 7. TEXTO DEL ARTÍCULO.
 8. NOTAS (si existen).
 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.
 10. Las TABLAS, GRÁFICOS o CUADROS, cuando puedan ir en formato Word, deberán ir en el lugar que le correspondan dentro del artículo, con su correspondiente título y leyenda y numerados correlativamente. Cuando sea necesario utilizar otros formatos (tipo imagen jpg, tif, etc.), se enviarán en archivos aparte, indicando en el texto el lugar y número de la tabla, gráfico o cuadro que deberá insertarse en cada caso. La calidad de las ilustraciones deberá ser nítida y en escala de grises.
 11. SOLO a los artículos que resulten finalmente aceptados, se les pedirá traducción del título, resumen y palabras clave al FRANCÉS, que deberán entregar en el plazo de una semana.
12. Al RESUMEN, en su caso, podrá añadirse otro en cualquiera de las lenguas oficiales del Estado español.
13. Las NOTAS ACLARATORIAS al texto, numeradas correlativamente, se indicarán con superíndices y se incluirán al final del texto bajo el epígrafe de Notas.
14. Las referencias en el texto, las referencias bibliográficas finales, las citas textuales, etc., seguirán el formato de la última edición de las normas APA. Recuérdese la obligatoriedad de incluir el DOI siempre que exista.
15. Las pruebas de imprenta de los artículos aceptados para su publicación se enviarán al autor de contacto para su corrección. Las pruebas deberán ser devueltas en un plazo de tres días a la editora de la revista. Las correcciones no podrán significar, en ningún caso, modificaciones considerables del texto original.
16. Cada autor recibirá un ejemplar electrónico de la revista en la que haya salido publicada su colaboración, estando obligado a respetar el periodo de embargo de la revista.
17. Las RECENSIONES DE LIBROS, cuya fecha de publicación no podrá ser anterior al año previo de la fecha de envío (es decir, si se envía en 2014 no podrá haberse publicado el libro antes de 2013), también deben ser enviadas exclusivamente a través de la Plataforma de Gestión de Revistas RECYT seleccionando la sección de reseñas (no como artículo). Deberán ajustarse a la siguiente estructura:
1. Apellidos del autor del libro, Iniciales (Año de publicación). Título del libro. Ciudad de publicación, Editorial, número de páginas del libro.
 2. TEXTO de la reseña del libro (extensión máxima de 900 palabras).
 3. NOMBRE Y APELLIDOS del autor de la reseña.
 4. Filiación del autor de la reseña.
 5. Datos del autor de la reseña (nombre, correo electrónico, dirección postal y puesto de trabajo).
18. El Consejo Editorial se reserva el derecho de introducir las modificaciones pertinentes, en cumplimiento de las normas descritas anteriormente.
19. Aceptado un artículo para su publicación, tendrán prioridad en la fecha de publicación aquellos artículos en los que todos los autores sean miembros de la Sociedad Española de Pedagogía o que se hagan miembros en el plazo de un mes una vez recibida la carta de aceptación.











