

Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios

Service learning: study of the degree of satisfaction of university students

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-157

Pilar Folgueiras Bertomeu

Esther Luna González

Gemma Puig Latorre

Universidad de Barcelona. Facultad de Pedagogía. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Barcelona, España.

Resumen

El aprendizaje y servicio es una metodología pedagógica que fomenta el aprendizaje de los estudiantes mediante su participación activa en experiencias asociadas al servicio comunitario. Esta metodología 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 de la que vive en el aula. En esto radica uno de sus mayores impactos. Además, este tipo de prácticas contribuye a despertar en los alumnos su interés por la acción colectiva, su formación ciudadana, etc.

La investigación que se presenta ha consistido en un estudio diagnóstico-compreensivo con 39 estudiantes, donde –a partir del modelo de satisfacción con el que se ha trabajado– se han analizado cuatro dimensiones clave (conocimiento e intención atribuida, valoración de la utilidad atribuida, valoración del proceso y proyección social). Estas dimensiones nos han conducido a reflexionar sobre elementos claves del aprendizaje y servicio (aprendizajes ciudadanos, aprendizajes personales, aprendizajes curriculares, procesos de reflexión, etc.). La muestra del estudio ha estado formada por 39 estudiantes y la principal técnica de análisis de la información recogida ha sido el *análisis de contenido*, mediante la triangulación

de técnicas (cuestionario, entrevista y grupos de discusión) e informantes (estudiantes, profesores, coordinadores y miembros de entidades).

El análisis de la información muestra un alto grado de satisfacción de los alumnos participantes. La dimensión que ha influido más en este resultado ha sido la *valoración de la utilidad atribuida*; en concreto, la percepción que tienen los alumnos sobre la adquisición de unos aprendizajes conceptuales, personales y ciudadanos. Atendiendo a lo anterior, cabe señalar que la relación generada entre profesores, entidades y estudiantes, así como la posibilidad de vincular la teoría con la práctica han condicionado los resultados.

Palabras clave: aprendizaje y servicio, satisfacción, investigación cualitativa, Educación Superior, participación estudiantil.

Abstract

Service learning projects promote student learning through active participation in community service. Thus, the service learning method enables students to engage directly with the people to whom they offer their services and requires them to adapt to other peoples' needs and to a reality that is often very different from the classroom. This is one of the major ways in which service learning has an impact. In addition, service learning helps to awaken students' interest in collective action, citizenship, etc. A comprehensive diagnostic study of 39 students was conducted to analyse four key dimensions (attributed knowledge and intentionality, evaluation of usefulness, evaluation of the process and social impact) on the basis of the chosen satisfaction model. The four dimensions led to reflection on key elements of learning and community service (learning about citizenship, learning about oneself, learning of a curriculum, processes of reflection, etc.). The main data analysis technique was *content analysis*, involving the triangulation of various techniques (questionnaires, interviews and discussion groups) and informants (students, teachers, coordinators and members of other organisations). Data analysis showed a high degree of satisfaction among the participating students. The dimension that most influenced the results was *assessment of the attributed value*, more specifically the students' perception of their acquisition of conceptual, personal and citizenship knowledge. It should be cautioned that the results were swayed by the relationship generated among teachers, students and institutions and the possibility of linking theory with practice.

Key words: service learning, satisfaction, qualitative research, higher education, student participation.

Introducción

La progresiva convergencia que genera la construcción del Espacio Europeo en Educación Superior (EEES) ayuda a recuperar y trabajar desde nuevas perspectivas algunos compromisos que las universidades tienen; uno de ellos es la *formación integral* de los titulados. La universidad, en su papel educativo, no solo debe formar al estudiante para enfrentarse al dinámico mercado de trabajo que requiere respuestas rápidas, innovadoras y especializadas, sino que también debe contribuir a su *formación ciudadana*. «Una formación universitaria de calidad no puede separar la formación profesional de la formación ciudadana» (Martínez, 2006, p. 85). Desde esta perspectiva, el *aprendizaje y servicio* solidario constituye hoy una de las principales vías metodológicas (Billig, Jesse y Root, 2006; Delp, Brown y Domenzain, 2005; Fielding, 2001; Morgan y Streb, 2003; Oldfather, 1995; Tapia, 2002) para poner en práctica contenidos teóricos a la vez que se promueven la *solidaridad* y la *responsabilidad*. El aprendizaje y servicio fomenta que los estudiantes aprendan *participando activamente* en experiencias asociadas al *servicio comunitario*, combina los procesos de *aprendizaje* y de *servicio* a la *comunidad* en un solo *proyecto* (Puig y Palos, 2006). De esta forma, la metodología utilizada permite al estudiante involucrarse directamente con aquellos a quienes les ofrece un servicio, adaptándose a sus necesidades y a una realidad que a menudo es muy diferente de la que vive en el aula. En definitiva, el aprendizaje y servicio representa una nueva manera de trabajar los valores vinculados con las sociedades democráticas y plurales a partir de la relación entre los contenidos curriculares de cada disciplina y el servicio a la comunidad.

En este artículo nos aproximamos a la metodología del aprendizaje y servicio a través de los resultados obtenidos en un estudio diagnóstico-compreensivo¹ –realizado durante el curso académico 2009-10– con estudiantes que participan en proyectos de aprendizaje y servicio desarrollados en la Universidad de Barcelona. La investigación que aquí se presenta constituye una aportación novedosa en el Estado español, pues no se conocen investigaciones² concluidas sobre APS y universidad en nuestro país.

⁽¹⁾ La investigación que presentamos ha sido encargada por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Barcelona y se denomina «Projecte d'estudi sobre l'avaluació de l'impacte (grau de satisfacció i xarxa territorial) dels projectes d'aprenentatge-servei». Todas las investigadoras pertenecen al grupo de investigación GREDI (www.gredi.net).

⁽²⁾ En la actualidad, son ya varias las tesis doctorales sobre APS y universidad que se están realizando en nuestro país.

Antecedentes

El auge en las iniciativas del aprendizaje-servicio (de ahora en adelante APS) que vivimos en la actualidad no es ajeno a los retos que hoy plantea la sociedad ante situaciones que atentan contra nuestra democracia y nuestros valores de equidad, responsabilidad y cohesión social. Desde distintas instancias educativas se pretende ofrecer medidas formativas que consideren el desarrollo de una cultura democrática y participativa, que despierten el interés de la juventud por formar parte activa de la vida pública, que promuevan la convivencia en sociedades multiculturales desde la comprensión y el diálogo y que luchen contra la exclusión en pro de la cohesión social.

La expansión del APS en el contexto norte y sudamericano³ en la década de los noventa es resultado de la preocupación por vincular el currículo de la educación formal con las posibilidades educativas que ofrece el marco comunitario para lograr una educación más significativa y de interés para los alumnos. En el contexto norteamericano, el desarrollo que alcanzaron los programas de APS comienza, en primer lugar, por mejorar la calidad de vida de las comunidades desarrollando la agricultura, a la vez que se subsana la preocupación de la sociedad civil por el bajo nivel de implicación social de los estudiantes. Así pues, importantes iniciativas institucionales contribuyeron a promocionar las prácticas del APS en todos los niveles educativos durante los años setenta. Algunos ejemplos que en la actualidad continúan son:

- 1983-2004: National Youth Leadership Council of Minnesota.
- 1985: Campus Compact.
- 2003: International Center for Service Learning in Teacher Education.
- 1994: Corporation for National and Community: Learn and Serve America.
- Años noventa: Learn and Serve America's National Service-Learning Clearinghouse (NSLC).
- Años noventa: Service-Learning Research and Development Center (Berkeley).
- Higher Education Research Institute at UCLA.
- Prácticamente todas las universidades norteamericanas disponen de programas de APS.

³ Luna (2010) ha realizado un análisis de los antecedentes del APS en diferentes continentes.

- Implicación de importantes fundaciones privadas dando apoyo a iniciativas y programas de APS como Kellogg, Carnegie, Reader's Digest, etc.

El auge y popularidad conseguida por el APS en Latinoamérica, particularmente en países como Argentina, Uruguay o Chile, se asocia a una vocación de solidaridad y de ayuda que los alumnos aprenden desde pequeños realizando servicios en una comunidad cercana; de aquí que se prefiera hablar más de 'aprendizaje servicio solidario' que de aprendizaje y servicio. También, las primeras prácticas se sitúan en los años ochenta, pero será en los noventa cuando se consoliden algunas iniciativas que culminan en el año 2000 con la creación del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) en Buenos Aires, Argentina.

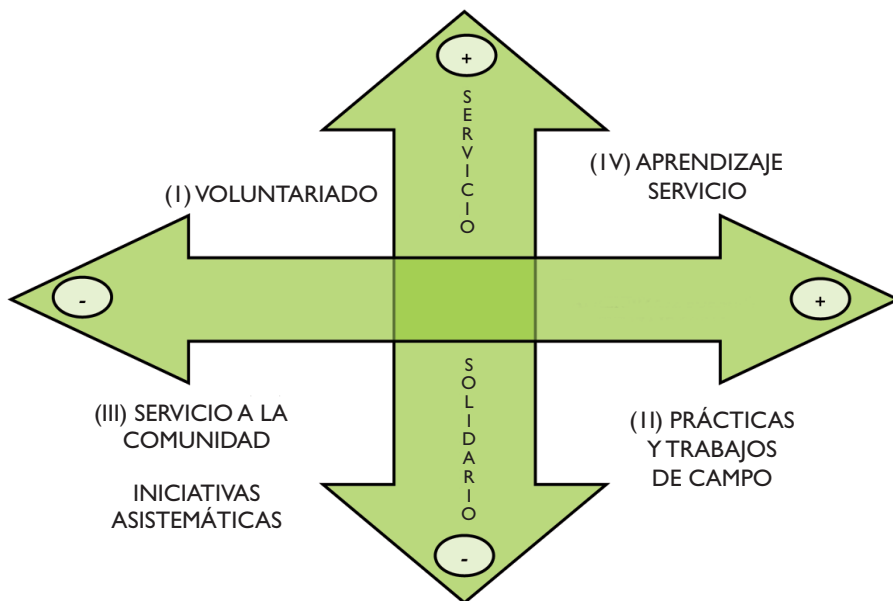
En el contexto europeo, las prácticas de APS son aún incipientes, los primeros intentos de sistematización se sitúan ya iniciado el siglo XXI con la creación de distintas organizaciones, programas y encuentros. Algunos ejemplos que en la actualidad existen son los siguientes:

- Council for Citizenship and Learning in the Community (CSV/CCLC).
- 2002: Higher Education Active Community Fund.
- 2005: Service Learning: Dialogue between Universities and Communities (Proyecto Leonardo: CIVICUS).
- 2005: Fórum Cívico-Educativo (Madrid).
- 2005: Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio (Barcelona).
- Das Hochschulnetzwerk (La Red de Educación Superior). Es un consorcio de universidades que tienen que ver con el método de aprendizaje de servicio y el compromiso cívico de los estudiantes (servicio a la comunidad).
- 2007: The First International Conference on Service-Learning in Teacher Education (Bruselas).
- 2008: Second International Conference on Service-Learning in Teacher Education (Irlanda).
- 2010: Encuentro sobre APS y Universidad (Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona)⁴.

⁴ El ICE de la Universidad Barcelona ha iniciado una apuesta fuerte con el desarrollo de proyectos de APS en la universidad. A raíz del encuentro del día 29 de junio del 2010 en el que participaron más de 50 profesores de España, Argentina y Brasil, han creado un espacio online de encuentro y están iniciando diferentes acciones en los ámbitos de innovación, formación, evaluación, investigación y difusión. Para más información se puede contactar con Enric Prats (eprats@ub.edu) o Laura Rubio (lrubio@ub.edu).

Si bien el auge del APS es una realidad en diferentes contextos, también lo es la disparidad de definiciones y conceptualizaciones que existen sobre proyectos y programas que se definen como APS. La consideración de sus dos elementos clave –el aprendizaje curricular y el servicio a la comunidad– lleva a la Universidad de Stanford (Service-Learning 2000 Center, 1996) a presentar estos dos conceptos y la tensión entre ellos, utilizando un eje de coordenadas; La representación sobre los cuadrantes del aprendizaje servicio (véase Figura 1) es ampliamente utilizada en la bibliografía para diferenciar el APS de otras actividades similares con las que suele confundirse.

FIGURA I. Service-Learning Quadrants (Service-Learning 2000 Center, 1996)



En el cuadrante IV se sitúa el aprendizaje y servicio que posibilita realizar proyectos de diversa índole; en ellos, los alumnos desempeñan un papel relevante en el diagnóstico, en la formulación de un plan de acción, en su seguimiento y en la evaluación. Así, tan importante es el servicio solidario que se presta como la adquisición de objetivos curriculares con dicha actividad.

Partiendo de esta clarificación conceptual, hemos realizado una primera aproximación a investigaciones centradas en APS y universidad en el contexto europeo. Aunque hemos encontrado numerosas prácticas de APS en la universidad, la búsqueda⁵ no ha sido tan fructífera en el terreno de las investigaciones. En concreto, entre los años 2000 y 2010 hemos localizado las investigaciones⁶ que recogemos en la Tabla I.

TABLA I. Algunas investigaciones sobre aprendizaje y servicio en la universidad en el contexto europeo (2000-10)

Autores	Temática
Annette (2005)	En este estudio se investiga cómo el aprendizaje y servicio vinculado a la educación moral puede conducir a los alumnos a fomentar el deber y la responsabilidad social.
Acquadro, Soro, Biancetti y Zanotta (2009)	En este estudio se investiga sobre la necesidad de establecer vínculos entre la universidad y el mundo del voluntariado y se describen las áreas específicas de acción local.
Murphy (2010)	En esta investigación se estudia la relación entre el aprendizaje y servicio y la adquisición de competencias relacionadas con la educación para la ciudadanía.
Holdsworth y Quinn (2010)	En este estudio se investigan los efectos que el voluntariado tiene en los estudiantes universitarios.
Galambos y Kozma (2005)	En esta investigación se estudian los fenómenos que favorecen o dificultan la introducción de proyectos de APS en Hungría.
Bednarz et ál. (2008)	En esta investigación se analizan –mediante un estudio de caso– diferentes proyectos que siguen metodologías participativas.
Higgins (2009)	Esta investigación consiste en una tesis doctoral que evalúa un proyecto de APS que busca fomentar el desarrollo de una educación para una ciudadanía global.
Reinders (2010)	En esta investigación se comparan formas convencionales de enseñanza con la metodología de APS.

⁽⁵⁾ La búsqueda la hemos realizado en la base de datos Eric, E-Journals y Teacher Reference Center (mediante EBSCO). Queremos remarcar que en la búsqueda no hemos tenido en cuenta todos los términos asociados a *service learning*.

⁽⁶⁾ Somos conscientes de la existencia de otras investigaciones aunque no aparezcan en las bases de datos consultadas. En esta línea, son interesantes los apartados de *Research* y *Publications* que encontramos en la siguiente página web: <http://www.nuigalwaycki.ie/main.asp?menu=37>

Metodología y objetivos

La investigación constituye un estudio diagnóstico-comprensivo que persigue los siguientes objetivos:

- Valorar el grado de satisfacción de los estudiantes que participan en proyectos de APS.
- Aportar orientaciones para la mejora de proyectos de APS.

Muestra e informantes

La muestra del estudio la formaron 39 estudiantes⁷ que participan en dos proyectos de APS de la Universidad de Barcelona. El muestreo ha sido intencional –estudiantes que participaran en los dos proyectos seleccionados– y se ha seguido la técnica de la ‘bola de nieve’. Para la selección de los proyectos hemos tenido en cuenta las aportaciones de Furco (2003). Este autor señala la falta de un acuerdo claro sobre las características que deberían ser definitorias para que una práctica educativa pueda ser considerada como APS. Denuncia esta confusión terminológica, particularmente importante en el momento de interpretar resultados de investigaciones sobre prácticas diferentes que se reconocen como proyectos de APS. Partiendo de esta aportación, hemos tenido en cuenta en la selección de proyectos el planteamiento de Tapia (2002) cuando se refiere a los criterios que gozan de mayor consenso a nivel internacional, para denominar un servicio a la comunidad como APS. En función de eso, hemos establecido los siguientes criterios de selección de la muestra. Los estudiantes seleccionados debían participar en proyectos que cumplieran con los siguientes requisitos:

- Llevar funcionando, como mínimo, tres años.
- Ofrecer un servicio a la comunidad.
- Estar articulados con organizaciones, entidades, etc., de la sociedad civil.
- Integrarse en el currículo.

⁷ El número total de estudiantes que participan en los proyectos asciende a 69 (46 del proyecto 1 y 23 del proyecto 2).

Los criterios establecidos –especialmente el primero–han reducido enormemente las posibilidades de contar con diversos proyectos; esto, unido a la duración de la investigación y a las posibilidades de acceder a la muestra, nos ha conducido a seleccionarla de los dos proyectos⁸ que a continuación describimos:

Proyecto 1. De manera sintética, el proyecto consiste en que los estudiantes participen en la comunidad, dando un servicio a través de entidades sociales que tratan el derecho en grupos de riesgo de exclusión social. Curricularmente se realiza desde el prácticum de tercero y cuarto de Derecho. La participación en este proyecto es voluntaria; es decir convive con otras opciones de prácticum.

Proyecto 2. Básicamente, el proyecto consiste en que los estudiantes participen en la comunidad, dando un servicio a escuelas e institutos: para ello, colaboran en tareas de comprensión lectora para niños y adolescentes. Curricularmente se realiza desde dos asignaturas obligatorias de primero de Pedagogía. La participación en este proyecto es voluntaria y los estudiantes que lo realizan obtienen una parte de la nota de dichas asignaturas.

A continuación esbozamos algunas características de los 39 estudiantes que forman parte de la muestra:

- El 61,54% participa en el proyecto 1 y el 38,46% en el proyecto 2.
- El 71,8% son mujeres y el 28,21% son hombres.
- El 46,15% tiene edades comprendidas entre los 18 y los 22 años, el 46,7% entre los 23 y los 26 años y el 10,3% entre los 27 y los 32 años.
- El 20,51% tiene trabajo estable, el 33,33% tiene trabajo ocasional y el 46,15% no trabaja.
- El 20,5% participaba antes de iniciar el proyecto en alguna entidad social y el 79,5% no.

Los informantes han sido los 39 estudiantes, los dos coordinadoras de los proyectos, cinco profesores⁹ y cinco miembros de las entidades involucradas¹⁰.

⁽⁸⁾ Queremos agradecer la facilidad para acceder a la muestra que nos han ofrecido los coordinadores de los proyectos.

⁽⁹⁾ En total participaron 11 profesores.

⁽¹⁰⁾ En total participaron 26 entidades.

Técnicas de recogida y análisis de información

Las principales técnicas de recogida de información han sido el grupo de discusión y la entrevista, además, hemos utilizado un cuestionario. Hemos triangulado las técnicas y los informantes. En la siguiente tabla mostramos la relación de informantes y técnicas de recogida de información.

TABLA II. Relación de informantes y técnicas de recogida de información

	Cuestionario	Grupo de discusión	Entrevista
39 estudiantes	X	X	X
Los dos coordinadores de cada uno de los proyectos			X
Cinco profesores			X
Cinco miembros de entidades			X

Resultados. Grado de satisfacción

Partimos de un concepto multidimensional de satisfacción propuesto por Cabrera, Donoso, Aneas, Del Campo y Pi (2010), que incluye componentes objetivos y subjetivos. De acuerdo con su propuesta, realizamos adaptaciones que tienen que ver con las características que definen la metodología del APS.

■ Componentes objetivos

- *Características de los proyectos de APS*: la descripción del conjunto de acciones que se llevan a cabo durante la puesta en práctica de los proyectos de APS.
- *Contexto educativo en el que se desarrollan los proyectos*: las características de los ámbitos educativos constituyen un marco de referencia básico para el análisis de las respuestas de los alumnos.

Ambos aspectos nos ubican en un plano que se ha venido a denominar ‘objetivo’ por el carácter ‘externo’ de la información recopilada. Esta nos permite contextualizar los procesos posteriores de elaboración subjetiva a través de los cuales se estructuran los significados atribuidos.

■ *Componentes subjetivos: atribución de significados*

- *Conocimiento e intencionalidad atribuida*: el grado de conocimiento sobre la participación de los propios alumnos en el proyecto de aprendizaje y servicio respecto a lo que hacen y por qué lo hacen.
- *Valoración de la utilidad atribuida*: la percepción que los alumnos tienen sobre los aprendizajes y el servicio que prestan en el proyecto.
- *Valoración del proceso*: el nivel de implicación que los estudiantes tienen con el proyecto, la relación entre la teoría y la práctica que ha generado la propia dinámica, y la reflexión y la evaluación que hacen durante el proceso.
- *Proyección social*: la proyección que los alumnos hacen de las acciones que está realizando; es decir, de su utilidad social.

En la siguiente tabla recogemos los diferentes componentes que constituyen las dimensiones de análisis de nuestro estudio¹¹, con sus correspondientes subdimensiones.

TABLA III. Relación de dimensiones y subdimensiones de análisis

Conocimiento e intención atribuida	Finalidad del proyecto que realizan Objetivos del proyecto que desarrollan Integración curricular Servicio a la comunidad
Valoración de la utilidad atribuida	Percepción de los aprendizajes conceptuales Percepción de los aprendizajes ciudadanos Percepción de los aprendizajes personales

⁽¹¹⁾ Los componentes objetivos nos sirven para contextualizar los proyectos y relacionar los resultados de cada una de las dimensiones de análisis con dicha contextualización.

Valoración del proceso	Reflexión Relación entre teoría y práctica Seguimiento Relación entre estudiantes, profesores y entidades Evaluación
Proyección social	Utilidad social de las acciones que realizan

Los resultados obtenidos nos muestran que existe *un alto grado de satisfacción en los alumnos* que participan. En concreto, un 94,9% de los alumnos recomendaría a sus amigos participar en proyectos de APS. A un 79,5% le gustaría participar en alguna asociación cuando acabe el proyecto. A un 89,7% % le han gustado mucho o bastante las actividades del proyecto. Por último, un 59% participaría el próximo curso en proyectos como este. Aunque el porcentaje en este cuarto ítem es inferior, cuando analizamos las respuestas cualitativas vemos que las personas dudan, principalmente, por motivos externos, por ejemplo: algunos son estudiantes que el próximo curso finalizan la carrera y deben empezar a trabajar.

Para evidenciar el *grado de satisfacción del alumnado*, vamos a analizar las respuestas obtenidas del trabajo de campo, que hemos organizado a partir de las dimensiones presentadas en la Tabla III.

Conocimiento e intención atribuida

El análisis realizado nos indica que la mayoría de los estudiantes conoce los objetivos de los proyectos en los que participa. Narran sus experiencias sin dificultad y, aunque no siempre aparece de manera directa, identifican tanto la parte del servicio como la curricular. En algunos casos, los contenidos curriculares están más asociados a aspectos conceptuales mientras que en otros se vinculan mayormente con actitudes y valores.

Los alumnos reconocen que el proyecto que realizan está integrado en sus currículos (*integración curricular*). En concreto, el 36% está muy de acuerdo y el 46% bastante de acuerdo en que el desarrollo del proyecto tiene relación directa con los contenidos de la carrera. Asimismo, el 23% opina que realizar el proyecto ha incidido mucho en una mejor

comprensión de algunos contenidos de las materias y el 54% considera que lo ha hecho bastante.

Además de identificar la integración de los aprendizajes dentro de los currículos, en algunos casos, los alumnos también hacen transferencias entre asignaturas, contenidos, etc. Estas transferencias ayudan a entender los fenómenos de forma global y los acercan al conocimiento desde una perspectiva compleja.

En relación con el servicio que realizan, cabe destacar que, si bien la mayoría de estudiantes afirma que la motivación primera para participar en el proyecto es más instrumental –buscan poner en práctica conocimientos teóricos–, a medida que su implicación en el proyecto avanza, la motivación por continuar está más vinculada a aspectos relacionados con fines solidarios. Este resultado coincide con el estudio realizado por Einfeld y Collins (2008); en su investigación realizan entrevistas a estudiantes que participan en un proyecto de APS y observan que la motivación por continuar de la mayoría aumenta a medida que se conciencian sobre la desigualdad y sobre su responsabilidad respecto a los problemas sociales. Resultados similares se obtienen en la investigación llevada a cabo por Folgueiras y Martínez (2009).

Queremos destacar que, en nuestra investigación, un 48,7% de los participantes considera que el proyecto los ha ayudado mucho a interesarse más por los problemas que hay en la sociedad y un 43,6%, bastante. Este ha sido uno de los elementos que han causado mayor satisfacción.

Valoración de la utilidad atribuida

Los alumnos perciben la adquisición de diferentes tipos de aprendizajes:

- *Aprendizajes conceptuales* en ámbitos como derecho de extranjería, derecho administrativo, derecho penitenciario, estrategias y técnicas didácticas para enseñar a leer y metodologías participativas.

Se observa la intención pedagógica a la que hacen referencia Furco (2003); Tapia (2006); Puig, Batlle, Bosch y Palos (2006) y Cabrera y Luna (2008) sobre la adquisición de los objetivos curriculares.

- *Aprendizajes personales*, como el desarrollo de habilidades sociales, la empatía, la prososociabilidad, la iniciativa, las competencias comunicativas¹², etc.

El hecho de trabajar con personas, el saber, con todos y con personas con problemáticas que pueden ser muy fuertes, dar una visión más positiva, habilidades comunicativas [...] los estudiantes que han estado conmigo sí que lo han adquirido (entidad, entrevista 2).

Yo lo que sí que veo es que me ha dado iniciativa; por ejemplo, cuando empezamos no teníamos ni idea de nada, ni de cómo se enseñaba a leer ni nada. Entonces, yo lo que hice fue hablar con la profesora. Nos dijo que buscáramos un poquito y tal, y que intentáramos ver maneras de enseñar. Entonces yo me puse a buscar qué maneras de enseñar a leer, de rapidez en la lectura (estudiante, grupo de discusión 1).

- *Aprendizaje ciudadano* en cambios de actitudes con respecto a sentimientos como la xenofobia o el machismo. Observamos que no solo se sienten *satisfechos* con los cambios vividos, sino que también les gustaría que la ciudadanía experimentara estos cambios. Se puede afirmar que se sienten *satisfechos*, dado que quieren extender sus aprendizajes al resto de la ciudadanía.

Yo no era xenófobo ni racista, pero sí que había ciertas cosas que no me gustaban; por ejemplo, que muchos de los inmigrantes mantuvieran sus tradiciones se me hacía extraño, me generaba una reacción de rechazo, y yo pensaba: «Esto no es un buen pensamiento, pero es automático». Pero cuando después ves la parte humana de un inmigrante que llega aquí, que no tiene las cosas fáciles, aunque se les diga que se les da de todo. Es muy diferente cuando ves cómo lo están pasando y entiendes que mantengan sus tradiciones porque emigrar es muy duro, dejas tu vida atrás, toda tu familia [...] y cuando llegas aquí buscas algún conocido, es normal, nosotros haríamos lo mismo. Y esta empatía, ponerte en el lugar del inmigrante para mí es muy importante, y esto sí que me gustaría que la ciudadanía pudiera

⁽¹²⁾ Tucker y McCarthy (2001) realizan un estudio donde enfatizan la asunción de competencias comunicativas mediante la participación en proyectos de APS.

verlo, porque cambiarían muchas cosas, seríamos más tolerantes y ellos se abrirían más y nosotros también, y podríamos aprender muchas cosas (estudiante, grupo de discusión 2).

Sobre los *aprendizajes ciudadanos* destacan las aportaciones de estudiantes de Derecho cuando afirman que no aprenden nada; sin embargo, este no aprender nada hace referencia a aspectos concretos, puesto que de sus reflexiones se extrae que aprenden una perspectiva, filosofía, orientación, etc., diferentes para trabajar en su disciplina. Es decir, el aprendizaje es tan amplio que a veces no lo identifican como tal.

En general, los nuevos *aprendizajes* los ayudan a fomentar su compromiso con el trabajo que están realizando. Además este compromiso los motiva enormemente, tanto que en muchos casos pasa a ser, como decíamos antes, el principal elemento de motivación *y satisfacción*. Este grado de compromiso que van desarrollando incide en su grado de concienciación sobre problemas educativos y sociales a los que se debería contribuir desde cualquier disciplina. Sienten que contribuyen socialmente, ven la *proyección social del proyecto*.

Me he dado cuenta de la importancia que tiene que gente joven y con iniciativa como yo entre en proyectos como este. Hemos de creer que el cambio social es posible y, personalmente, gracias a esta experiencia, me he concienciado. Me ha servido para darme cuenta de que, dedicando unas horas a los alumnos, se pueden conseguir grandes retos (estudiante, pregunta abierta del cuestionario¹³).

El grado de concienciación social que los alumnos van adquiriendo también aparece en el estudio realizado por Yeh (2010). Entre sus resultados se señala que la acción de trabajar con personas con ciertos problemas sociales o educativos fomenta una comprensión crítica de estos, de sus causas estructurales, y ayuda a que los alumnos desarrollen herramientas de análisis social.

El análisis sobre la percepción de los nuevos aprendizajes nos conduce, en ocasiones, a detectar una disociación entre lo personal y lo profesional. Es decir, hay estudiantes que sienten que han aprendido y están *satisfechos*, pero que no creen que eso les pueda servir profesionalmente.

¹³ El cuestionario incluye 22 preguntas cerradas y tres abiertas.

Reconocemos en las respuestas de los alumnos que esta disociación es resultado de la falta de reconocimiento que la sociedad en general otorga a este tipo de tareas más sociales.

No está muy bien visto esto en general en la sociedad, es una cosa sin reconocimiento. Tú dices que vas a ayudar a unos inmigrantes que no tienen recursos y te dirán: «¿Cuándo te buscarás un trabajo de verdad?» (estudiante, grupo de discusión 5).

Aunque esta disociación se aprecia en algunos estudiantes, no ocurre así con los profesores, todos ellos encuentran el sentido en el valor social y educativo del proyecto y en cómo estos valores pueden repercutir favorablemente en los profesionales y en la sociedad en general. De hecho, el grado de satisfacción en los alumnos es mayor por el alto grado de compromiso social de los profesores que lo están poniendo en práctica.

Valoración del proceso

La satisfacción que demuestran los alumnos viene dada, principalmente, porque perciben que han aprendido y han tenido espacios para reflexionar sobre este aprendizaje. No en vano, un 61,2% está muy de acuerdo y un 28,2% está bastante de acuerdo en que los proyectos de APS deben ayudar a desarrollar la reflexión crítica. Observamos, por tanto, que los estudiantes valoran mucho este elemento y en sus respuestas cualitativas indican que han contado con espacios para ello. Asimismo, detectamos más satisfacción en aquellos estudiantes que han podido disfrutar de un mayor número de espacios de reflexión.

Como ya decía Dewey, «no aprendemos tanto de la acción sino de la reflexión que hacemos de ella». La *reflexión* es, por tanto, un principio fundamental en cualquier programa de aprendizaje servicio (Holland, 2001). Esta autora considera que es la herramienta indispensable con la que los estudiantes adquieren conocimientos y habilidades; la reflexión¹⁴, además de ser el punto de llegada de los proyectos de APS, es el camino por donde deben transitar estos, tanto por lo que se refiere a los aprendizajes de los alumnos como en lo tocante a las relaciones que se establecen entre todas las personas implicadas.

⁽¹⁴⁾ Somos conscientes de que la reflexión es un elemento que debería estar siempre más allá de la metodología pedagógica que se utilice.

Consideramos que estos procesos de reflexión deben implicar la interacción entre emoción y cognición (Felten, Gilchrist, Darby, 2006). Abriendo la puerta a la emoción no estamos sugiriendo que se la deba poner en el proceso de reflexión, dado que siempre ha estado en él y siempre lo estará, ni tampoco estamos animando a utilizar la reflexión simplemente preguntando al alumno cómo se siente. Lo que sugerimos es que los profesores, de manera explícita, deben considerar el papel que las emociones pueden ejercer en todo proceso reflexivo de aprendizaje. Esta consideración es particularmente importante en los proyectos de APS porque a menudo los estudiantes se colocan ante situaciones desafiantes y nuevas dentro de la comunidad, en las que se generan emociones de todo tipo, si las hacemos visibles, aprovechamos y reflexionamos sobre ellas vinculándolas con los aspectos cognitivos, es probable que el aprendizaje sea más significativo.

Nuestros alumnos se ven interpelados a decir: «He de entrar en relación con un crío tal, y he de entrar en relación en un papel que nunca había tenido, que es el del educador». «Y ¿cómo me pongo aquí? ¿Qué problemas tengo? ¿Qué angustias?». Todo el mundo lo vive con angustia. «¿Me harán caso? ¿Servirá para algo? ¿Cómo lo he de hacer?». Nosotros les insistimos mucho en que si no tienen buena relación, buen rollo, difícilmente aprenderán a leer, o difícilmente mejorarán. Poner en marcha estas habilidades personales, estas competencias [...] me parece que es muy, pero que muy bueno. Claro, después en clase lo trabajamos, lo discutimos y hacen un diario, en clase lo hablan y tal [...]; nos encargamos de que tomen conciencia de lo que les está pasando (entrevista, profesor).

Por otro lado, cabe destacar que entre las respuestas de los alumnos encontramos que algunos estudiantes reclaman espacios de *reflexión conjunta*.

Sí estaría bien que al acabar hiciésemos una reunión, pusiésemos en común todo, porque yo no sabía que había alzhéimer, y puedo aprender mucho de su experiencia, ino tanto como él! pero puedo ver una visión diferente (estudiante, grupo de discusión 2).

Desde esta perspectiva de reflexión conjunta, queremos destacar el estudio realizado por Ikeda (2000). En esta investigación se analizan las

estrategias utilizadas para sistematizar la reflexión; en concreto se trata de los *journal writing* y los grupos de discusión. Sobre los grupos de discusión, el estudio destaca el valor añadido de la reflexión colectiva que esta estrategia permite. En concreto se apunta que los alumnos disfrutaban escuchando las experiencias de sus compañeros y con los debates que se generan en torno a ellas; que los diarios los ayudan a resolver problemas y a desarrollar competencias implicadas en diferentes situaciones.

Obviamente, el profesorado concibe la reflexión como un elemento que forma parte del proyecto, prueba de ello son tanto las respuestas de los alumnos como las de ellos mismos. No obstante, los profesores señalan que debería haber habido más espacios de reflexión, pero la cantidad de trabajo de gestión, de tutorización, de seguimiento que genera este tipo de proyectos obliga, en ocasiones, a dedicar menos espacio a la reflexión. En uno de los proyectos analizados, el hecho de que participar en el mismo no sea obligatorio, sino que forme parte de una de las modalidades de evaluación dentro de una asignatura obligatoria y presencial, ha dificultado estos espacios de reflexión. Aun así, los alumnos de este proyecto se sienten muy satisfechos de haber podido participar en un seminario formativo sobre los contenidos que trabajaban en el proyecto. Consideramos que esta propuesta es muy positiva para aquellos proyectos que se encuentren en esta situación.

La reflexión sobre la práctica nos conduce a otro de los elementos que han causado mayor satisfacción entre los alumnos, nos referimos a la *relación entre teoría y práctica*.

En general, te puedo decir que te hace ir a la realidad. Con lo que te puedes encontrar y cómo lo solucionarías a nivel profesional (estudiante, grupo de discusión 3).

Esta valoración de la relación entre teoría y práctica también aparece en el estudio cualitativo elaborado por McClam, Diambra, Burton, Fuss y Fudge (2008). Los autores observan que uno de los aspectos más valorados por los estudiantes universitarios participantes en un proyecto de APS es la posibilidad de pasar de la teoría a la práctica.

Asimismo, los profesores que participan en el proyecto también valoran esta relación, de hecho, las dos motivaciones que aparecen para escoger esta metodología son, en primer lugar, la posibilidad de vincular elementos teóricos con experiencias prácticas; en segundo lugar, la posibilidad de

fomentar la responsabilidad social de la universidad¹⁵. Destacamos estos elementos porque consideramos que, en la satisfacción de los alumnos, ha sido esencial que el profesorado participante tenga una o ambas motivaciones. Como comenta muy acertadamente uno de los profesores entrevistados cuando le preguntamos por las características que deben tener los profesores que participan en proyectos de APS, «el profesorado implicado deber querer hacerlo» y entendemos que este «querer hacerlo» puede tener relación con sentirse cómodo con la metodología: si no te sientes a gusto o no crees en sus posibilidades difícilmente los proyectos seguirán un buen curso y los estudiantes se sentirán satisfechos.

El análisis de la relación entre la teoría y la práctica (fuera de las aulas) nos conduce a hablar de uno de los aspectos más determinantes en la satisfacción de los estudiantes, nos referimos a las *relaciones que se establecen entre profesores, alumnos, organizaciones comunitarias y miembros de la comunidad*. No en vano, la relación entre los implicados está siendo objeto de estudio de numerosas investigaciones¹⁶. En nuestro estudio hemos identificado que los estudiantes que más valoran la relación entre los implicados son aquellos que se sienten más satisfechos con el proceso y los resultados obtenidos.

Para fomentar la relación entre los implicados, Kenworthy-U'Ren (2008) apuesta por el diseño de una relación entre comunidad y universidad que sea sostenible. Desde esta perspectiva, en la investigación de Sandmann, Kiely y Grenier (2009), se propone la figura de un 'planificador' responsable (*responsible service-learning planner*), que se concibe como una persona que tiene competencias técnicas, habilidades relacionales, disposición reflexiva y capacidad de reconocer y negociar democráticamente los intereses y necesidades de las partes implicadas. La

¹⁵ Entre los profesores también se identifican beneficios que tienen que ver con la necesidad de innovar; es decir, con salir de la manera tradicional de evaluar y probar nuevas maneras más acordes con la sociedad actual. Esta última reflexión también aparece en el estudio realizado por McKay and Rozee (2004), donde los profesores manifiestan la necesidad que sienten de realizar innovaciones que vayan más allá de los típicos exámenes. Asimismo, Abes, Jackson y Jones (2002) encuentran que la participación en la comunidad es un importante factor de motivación para los profesores.

¹⁶ De todas ellas, destacamos la investigación de Clayton, Bringle, Bryanne, Hug y Morrison (2010). En este estudio se recoge información de 20 experiencias de APS para medir –mediante una escala de evaluación que diseñan– las nueve dimensiones clave que identifican en las relaciones entre los implicados (resultados, objetivos comunes, toma de decisiones, recursos, gestión de conflictos, formación de la identidad, poder, importancia y satisfacción, y el cambio para la mejora). Los autores señalan que esta escala de evaluación puede proporcionar un marco conceptual y un instrumento de investigación para comprender mejor las relaciones que se dan entre los implicados en los proyectos de APS. Esta comprensión permitiría aprovechar mejor el potencial de transformación del APS y la participación cívica en general.

propuesta puede ser especialmente eficaz en aquellos proyectos de APS que trabajan con un gran número de asociaciones, entidades, etc.

También encontramos interesante la propuesta de uno de los profesores entrevistados. En concreto, señala la necesidad de crear una comisión de seguimiento de proyectos de APS en las facultades (él habla de la suya en concreto). Indica que su propuesta es necesaria para responder adecuadamente tanto a iniciativas más amplias como a iniciativas más concretas que puedan surgir en cada facultad¹⁷.

En este sentido, consideramos que una buena propuesta podría ser la organización de comisiones mixtas de seguimiento formadas por profesores, miembros de las asociaciones y alumnos.

Los datos analizados nos revelan que la satisfacción de los alumnos también viene dada por el *seguimiento de los proyectos*. Sin duda alguna, la gestión de los proyectos a partir de comisiones o de un 'planificador' responsable ayudaría en este seguimiento e incrementaría la satisfacción del alumnado.

Otro elemento clave en la valoración del proceso ha sido la *evaluación*. Reconocemos que este tema siempre es complejo, todavía más si los aprendizajes que se realizan ocurren fuera del aula. Entre las respuestas de los alumnos, un 28,2% responde que está muy de acuerdo con la manera de evaluar y un 43,6% está bastante de acuerdo. Destacan aquellas aportaciones que señalan la cantidad de trabajo que les ha supuesto participar en estos proyectos. Sobre todo acusan una falta de tiempo para profundizar en los nuevos aprendizajes. No obstante, si bien este no es el elemento en que se aprecia un mayor grado de satisfacción, hay varias aportaciones que también lo valoran. Estas valoraciones tienen que ver con una experiencia satisfactoria del aprendizaje más allá de la evaluación.

Las principales técnicas que han utilizado han sido la entrega de una memoria y los escritos individuales.

Cabe destacar que algunos profesores utilizan los espacios de reflexión como espacios de evaluación, es decir, ambos conviven en los mismos momentos adoptando un carácter procesal. Este aspecto es muy valorado por los alumnos.

Consideramos que una propuesta interesante podría ser combinar las técnicas de evaluación ya utilizadas con otras técnicas:

⁽¹⁷⁾ Desde septiembre de 2010, la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona ha puesto en marcha la coordinación de proyectos de APS.

- La autoevaluación que ayuda en la elaboración de un pensamiento crítico y en el desarrollo de una mayor autonomía y autorregulación del aprendizaje; en el logro de los objetivos transversales que mayor presencia tienen en el currículum de Educación Superior; en el desarrollo de la metacognición.
- La coevaluación que contribuye al desarrollo del aprendizaje cooperativo y a la formación en la solidaridad, autonomía, responsabilidad, etc.

Proyección social

Los alumnos son conscientes del valor social o educativo (*proyección social*) que tienen las acciones que están realizando y esta conciencia los motiva y los hace apreciar más su implicación. Podríamos decir que encuentran sentido en los proyectos que realizan y esto los satisface enormemente. No obstante, este sentido no siempre está desde el principio.

Yo al principio no entendía que el Derecho tuviera relación con esto. Porque al principio de la carrera te inculcan una visión del Derecho diferente y, entonces, cuando lo vi un poco más, pensé que estaba bien, hasta que no acabé no dije: «Esto es muy muy necesario, porque son unas entidades que hacen un trabajo que no hace el ayuntamiento, ni la ciudadanía» (estudiante, grupo de discusión 2).

Tal y como afirma Cabrera (2002), esto nos revela un grado de conocimiento del proyecto –algo que ya señalábamos en la dimensión 1 (conciencia e intencionalidad)– y un elevado compromiso con el mismo. En la medida en que la persona toma conciencia de lo que está haciendo e identifica el valor social del proyecto, se genera compromiso y responsabilidad compartida. De hecho, el 79,3% de los alumnos responden que al acabar el proyecto participará en alguna asociación o entidad social.

Conclusiones, límites y prospectiva

A modo de conclusión destacamos cuatro cuestiones: por un lado, los elementos que han influido más en el grado de satisfacción; por otro lado, la perspectiva procesal de los proyectos de APS; la evaluación en los proyectos de APS; por último, la interdisciplinariedad de este tipo de proyectos.

Respecto al primer punto, los datos analizados nos indican que los alumnos se sienten especialmente satisfechos por haber adquirido unos aprendizajes a partir de su colaboración con entidades sociales y educativas; es decir, por la oportunidad de relacionar teoría y práctica. Esta contextualización en la práctica influye paulatinamente en su grado de motivación e implicación en el servicio y en el aprendizaje. Asimismo, se detecta una mayor satisfacción en aquellos estudiantes que han tenido más espacios de reflexión para visualizar y analizar los nuevos aprendizajes. Evidentemente, estos dos aspectos que han causado mayor satisfacción están unidos y no se hubiesen podido dar sin la relación generada entre profesores, entidades y estudiantes.

Respecto al carácter de los procesos de los proyectos de APS, que ha ido apareciendo implícita o explícitamente, cabe destacar el protagonismo de los alumnos. Al igual que Furco (2005), consideramos que el hecho de que el estudiante sea protagonista lo empodera y lo ayuda a desarrollar actitudes y competencias transversales que difícilmente serían adquiridas de otra manera. Consideramos que los elementos que han causado mayor satisfacción en los alumnos –comentados con anterioridad– los han ayudado a sentirse, en mayor o menor grado, parte de los proyectos.

Cabe destacar que, en ocasiones, este protagonismo no se da desde el principio. Más bien es un elemento que se va adquiriendo a lo largo del proceso, por lo que se puede considerar más un criterio de calidad que un requisito de partida.

Respecto a la evaluación, las características de la metodología de APS posibilitan tanto la evaluación de los resultados como la de proceso en la medida en que este implica el desarrollo de actividades y de espacios de reflexión con intención formativo-evaluativa, siempre que se acompañen de un plan de evaluación.

Por lo que se refiere a la interdisciplinariedad, los proyectos de APS pueden ser una opción para trabajarla. Si bien la disciplina de la Pedagogía en sí misma tiene sentido, reconocemos que puede cobrar mayor

significado cuando se intercala con otras. Los grupos interdisciplinarios de profesores¹⁸, tan aclamados y defendidos desde diferentes foros científicos y académicos, pueden tener mucho sentido dentro del desarrollo conjunto de proyectos de APS. En la línea de esta interdisciplinariedad de la Pedagogía con otras disciplinas, nos resulta interesante la experiencia que se está llevando a cabo en la Facultad de Veterinaria de la Universidad de Buenos Aires (Argentina). En esta facultad están creando un observatorio pedagógico que tiene entre sus objetivos promover innovaciones pedagógicas –por ejemplo proyectos de APS–dentro de la Facultad de Veterinaria.

En cuanto a los límites de la investigación, queremos señalar la selección de la muestra. Tal y como hemos indicado anteriormente, consideramos que hubiese sido más adecuado extraerla de un mayor número de proyectos. Sin duda alguna, cabe destacar que esto es así debido al poco tiempo que llevan realizándose este tipo de proyectos de forma sistemática, así como por los criterios establecidos (véase el apartado dedicado a la muestra).

En cuanto a la prospectiva, vemos diferentes líneas de actuación:

Respecto a nuestra investigación, se podría analizar qué factores pueden estar asociados al grado de satisfacción; por ejemplo, edad, participación previa en entidades, etc. En relación con el estado de la investigación en APS, la ausencia de estudios en este ámbito en España nos indica la necesidad de realizar investigaciones que profundicen en los siguientes aspectos:

- La evaluación de competencias transversales y específicas que se trabajan en proyectos de APS.
- La realización de estudios de caso en aquellos proyectos de APS que están obteniendo mejores resultados.
- El establecimiento de modelos de evaluación para proyectos de APS.

Respecto al gran auge que en la actualidad están viviendo los proyectos de APS, sería conveniente reflexionar sobre uno de los conceptos clave del éxito en la práctica de estos, nos referimos a la *reciprocidad*. Aunque en este estudio no lo hemos trabajado, reconocemos, como indican Kolenko,

⁽¹⁸⁾ También se podrían promover grupos interdisciplinarios de estudiantes. Estos grupos podrían estar formados por estudiantes que participan en proyectos de APS. En ellos se podrían realizar lecturas y debates sobre aspectos sociales y educativos vinculados a su participación en los proyectos.

Porter, Wheatley y Colby (1996), que el proyecto de aprendizaje y servicio debe basarse en este valor. Si el servicio de los proyectos no se basa en la reciprocidad y consta de un solo sentido, es bastante probable que los estudiantes no aprendan sobre las realidades educativas y sociales en las que colaboran y por tanto el aprendizaje no será tan completo. Por tanto, si consideramos que la reciprocidad es uno de los principios, los profesores y el servicio –y más tarde los alumnos– deben comprender y aceptar la idea de que su relación es de aprendizaje mutuo. No se trata de que la universidad vaya al servicio para obtener unos aprendizajes o para ofrecer unos conocimientos, sino que el servicio también aprende con los proyectos y también aporta conocimientos (Godfrey, Illes y Berry, 2005).

Referencias bibliográficas

- Abes, E. S., Jackson, G. y Jones, S. R. (2002). Factors that Motivate and Deter Faculty Use of Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 9, 5-17.
- Acquadro, D., Soro, G., Biancetti, A. y Zanotta, T. (2009). Serving Others and Gaining Experience: A Study of University Students Participation in Service Learning. *Higher Education Quarterly*, 63 (1), 46-63.
- Annette, J. (2005). Character, Civic Renewal and Service Learning for Democratic Citizenship in Higher Education. *British Journal of Educational Studies*, 53 (3), 326-340.
- Bednarz, S. W., Chalkley, B., Fletcher, S., Hay, I., Le Heron, E., Mohan, A. y Trafford, J. (2008). Community Engagement for Student Learning in Geography. *Journal of Geography in Higher Education*, 32 (1), 87-100.
- Billig, S., Jesse, D. y Root, S. (2006). *The Impact of Service-Learning on High School Students' Civic Engagement. Evaluation Report Prepared for the Carnegie Corporation of New York*. Denver (Colorado): RMC Research Corporation.
- Cabrera, F. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En M. Bartolomé (Ed.), *Identidad y ciudadanía: Un reto a la educación intercultural* (79-104). Madrid: Narcea.

- Cabrera, F. y Luna, E. (2008). Diálogo escuela-comunidad: el aprendizaje-servicio. En E. Soriano (Coord.), *Educación para la ciudadanía intercultural y democrática* (191-226). Madrid: La Muralla.
- Cabrera, F., Donoso, T., Aneas, A., Del Campo, J. y Pi, A. (2010). Valoración de la satisfacción de usuarios de programas sociales: propuesta de un modelo de análisis. *Revista de Educación*, 351, 311-336.
- Clayton, P., Bringle, R., Senor, B., Hug, J. y Morrison, M. (2010). Differentiating and Assessing Relationships in Service-Learning and Civic Engagement: Exploitative, Transactional, or Transformational. *Journal of Community Service Learning*, 16 (2), 5-22.
- Delp, L., Brown, M. y Domenzain, A. (2005). Fostering of Youth Leadership to Address Workplace and Common Environmental Health Issues: A University-School-Community Partnership. *Health Promotion Practice*, 6 (3), 270-285.
- Einfeld, A. y Collins, D. (2008). The Relationships between Service-Learning, Social Justice, Multicultural Competence, and Civic Engagement. *Journal of College Student Development*, 49, 95-109.
- Felten, P., Gilchrist, L. y Darby, A. (2006). Emotion and Learning: Feeling our Way Toward a New Theory of Reflection in Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 12 (2), 38-46.
- Fielding, J. (2001). Students as Radical Agents of Change. *Journal of Educational Change*, 2, 123-141.
- Folgueiras, P. y Martínez, M. (2009). El desarrollo de competencias en la universidad a través del aprendizaje y servicio solidario. *Revista Interamericana de Educación y Democracia*, 2 (1), 56-76.
- Furco, A. (2003). Issues of Definition and Program Diversity in the Study of Service-Learning. En S. H. Billig y A. S. Waterman (Eds.), *Studying Service-Learning: Innovations in Education Research Methodology* (11-30). Mahwah (Nueva Jersey): Lawrence Erlbaum Associates.
- (2005). Impactos de los proyectos de aprendizaje-servicio. En D. Filmus, I. Hernaiz, M. N. Tapia y P. J. Elicegui. *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos* (19-26). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Galambos, R. y Kozma, J. (2005). Service-Learning and Civic Education in Hungarian Higher Education. *Vocational Education: Research and Reality*, 10, 40-51.

- Godfrey, P. C., Illes, L. M. y Berry, G. (2005). Creating Breadth in Business Education Through Service-Learning. *Academy of Management Learning & Education*, 4 (3), 309-323.
- Higgins, C. (2009). *A Critical Evaluation of the Nobis Project – a Creative Process Approach to Service-Learning and Global Citizenship Education*. (Tesis inédita de doctorado). University of Birmingham, Birmingham, Reino Unido.
- Holdsworth, C. y Quinn, J. (2010). Student Volunteering in English Higher Education. *Studies in Higher Education*, 35 (1), 113-127.
- Holland, B. (2001). A Comprehensive Model for Assessing Service-Learning and Community-University Partnerships. *New Directions for Higher Education*, 114, 51-60.
- Ikeda, E. K. (2000). *How Reflection Enhances Learning in Service-Learning Courses*. American Educational Research Association (AERA). National Conference, New Orleans, Luisiana (en papel).
- Kenworthy-U'ren, A. L. (2008). A Decade of Service Learning: A Review of the Field Ten Years after JOBE'S Seminal Special Issue. *Journal of Business Ethics*, 81, 811-822.
- Kolenko, T. A., Porter, G., Wheatley, W. y Colby, M. (1996). A Critique of Service Learning Projects in «A Decade of Service-Learning 821 Management Education: Pedagogical Foundation, Barriers, and Guidelines». *Journal of Business Ethics*, 15 (1), 133-142.
- Luna, E. (2010). *Del centro educativo a la comunidad: un programa de aprendizaje servicio para el desarrollo de ciudadanía activa*. (Tesis inédita de doctorado). Universitat de Barcelona, Barcelona, España.
- Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 85-102.
- McKay, V. C. y Rozee, P. D. (2004). Characteristics of Faculty Who Adopt Community Service Learning Pedagogy. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 10 (2), 21-33.
- McClam, T., Diambra, J. F., Burton, B., Fuss, A. y Fudge, D. (2008). An Analysis of a Service-Learning Project: Students' Expectations, Concerns, and Reflections. *Journal of Experiential Education*, 30 (3), 236-249.
- Morgan, W. y Streb, M. (2003). First Do no Harm: The Importance of Student Ownership in Service-Learning. *Metropolitan State Universities*, 14 (3), 36-52.
- Murphy, T. (2010). Conversations on Engaged Pedagogies, Independent Thinking Skills and Active Citizenship. *Issues in Educational Research* (edición especial sobre aprendizaje servicio), 20 (1), 39-46.

- Oldfather, P. (1995). Songs «come back most to them»: Students' experiences as researchers. *Theory into Practice*, 34 (2), 131-151.
- Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje y servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2006). *Aprentatge-servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona: Octaedro.
- Reinders, H. (2010). The Promotion of Learning Processes through Service Learning in Higher Education. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (4), 531-547.
- Sandmann, L. R., Kiely, R. C. y Grenier, R. X. (2009). Program Planning: The Neglected Dimension of Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 15 (2), 17-33.
- Service-Learning 2000 Center (1996). *Service-Learning Quadrants*. California: Stanford University.
- Tapia, M. N. (2002). *Service-Learning in Latin America*. Buenos Aires: CLAYSS.
- (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tucker, M. L. y McCarthy, A. M. (2001). Presentation Self-Efficacy: Increasing Communication Skills through Service-Learning. *Journal of Managerial Issues*, 13 (2), 227-245.
- Yeh, T. L. (2010). Service-Learning and Persistence of Low-Income, First-Generation College Students: An Exploratory Study. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 16 (2), 50-65.

Datos de contacto: Pilar Folgueiras Bertomeu. Universidad de Barcelona. Facultad de Pedagogía. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Passeig de la Vall de Hebron, 171, edificio Levante, 2.^a planta; Barcelona, España. E-mail: pfolgueiras@ub.edu