

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

Service Learning: Study on 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 a través de su participación activa 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. En esto radica uno de sus mayores impactos. Además, este tipo de prácticas contribuye a despertar en el alumnado su interés por la acción colectiva, su formación ciudadana, etc.

La investigación que se presenta ha consistido en un estudio diagnóstico-comprensivo con 39 estudiantes, donde- a partir del modelo de satisfacción con el que se ha trabajado- se han analizado 4 dimensiones clave (conocimiento e intencionalidad 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* donde hemos triangulado técnicas (cuestionario, entrevista y grupos de discusión) e informantes (estudiantes, profesorado, coordinadores y miembros de entidades).

El análisis de la información muestra un alto grado de satisfacción del alumnado participante. La dimensión que ha influido más en este resultado ha sido: *valoración de la utilidad atribuida*; en concreto, la percepción que tiene el alumnado sobre la adquisición de unos aprendizajes conceptuales, personales y ciudadanos. Atendiendo a lo anterior, cabe señalar que estos resultados han estado condicionados por la relación generada entre profesorado, entidades y estudiantes así como por la posibilidad de vincular la teoría con la práctica.

Palabras clave: aprendizaje y servicio, satisfacción, investigación cualitativa, educación superior, participación estudiantil.

Abstract

Service Learning projects promote student learning through their active participation in community service experiences. Thus, the methodology used allows students to engage directly with those whom they offer their services by adapting to their needs and to a reality which is often very different from that inside a classroom. It is one of the major impacts. In addition, this type of practice helps to awaken students an interest in collective action, citizenship education, etc.

The research presented here consisted of a comprehensive diagnosis study of 39 students,

where –from the model of satisfaction with which we worked– we analyzed 4 key dimensions (attributed knowledge and intentionality, evaluation of its usefulness, evaluation of the process and social impact). These dimensions have led us to reflect on key elements of Learning and Community Service projects (citizen learning, personal learning, curricular learning, processes, social projection, etc.). The main technique for data analysis was *content analysis* where we triangulated techniques (questionnaire, interview and discussion groups) as well as informants (students, teachers, coordinators and other members of organizations).

Data analysis shows a high degree of satisfaction of the participant students. The dimension that has most influenced these results has been: assessment of the attributed value. And more specifically, the perception the students have on the conceptual, personal and citizenship knowledge they have acquired. It should be noted that these results have been affected by the relationship generated among teachers, students and institutions as well as the possibility to link theory with practice.

Keywords: service learning, satisfaction, citizenship education, 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 sólo debe formar al estudiante para enfrentarse al dinámico mercado de trabajo que requiere respuestas rápidas, innovadoras y especializadas, sino que también debe contribuir en su *formación ciudadana*. “Una formación universitaria de calidad no puede separar la formación profesional de la formación ciudadana” (Martínez, M. 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 promueve la *solidaridad* y la *responsabilidad*. El *Aprendizaje y Servicio* fomenta el aprendizaje de los estudiantes a través de su *participación activa* 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 le 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 a la que vive en el aula. En definitiva, el *Aprendizaje y Servicio* *representa una nueva manera de trabajar los valores asociados a 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 mediante un estudio diagnóstico-comprensivo¹ -realizado durante el curso académico 2009-2010- 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 ya finalizadas 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: Folgueiras, P. (coord.), Cabrera, F., Luna, E. y Puig-Latorre, G. (2011) “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 el Estado Español.

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 valores de equidad, responsabilidad y cohesión social. Desde distintas instancias educativas se pretende ofrecer medidas formativas que tomen en consideración el desarrollo de una cultura democrática 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 90 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 el alumnado. En el contexto norteamericano, el desarrollo que alcanzaron los programas de APS tiene su origen, en primer lugar, en mejorar la calidad de vida de las comunidades a través del desarrollo de la agricultura, a la vez que se subsana la preocupación de la sociedad civil por el bajo nivel de implicación social de los estudiantes. Es así que importantes iniciativas institucionales contribuyeron a promocionar las prácticas del APS en todos los niveles educativos durante los años 70. 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
- 90' Learn and Serve America's National Service-Learning Clearinghouse (NSLC)
- 90' Service-Learning Research and Development Center (Berkeley)
- Higher Education Research Institute at UCLA
- Prácticamente todas las universidades norteamericanas disponen de programas de APS
- Implicación de importantes fundaciones privadas dando soporte a iniciativas y programas de APS como Kellogs, Carnegie, Readers-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 el alumnado aprende desde pequeño 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 de *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:

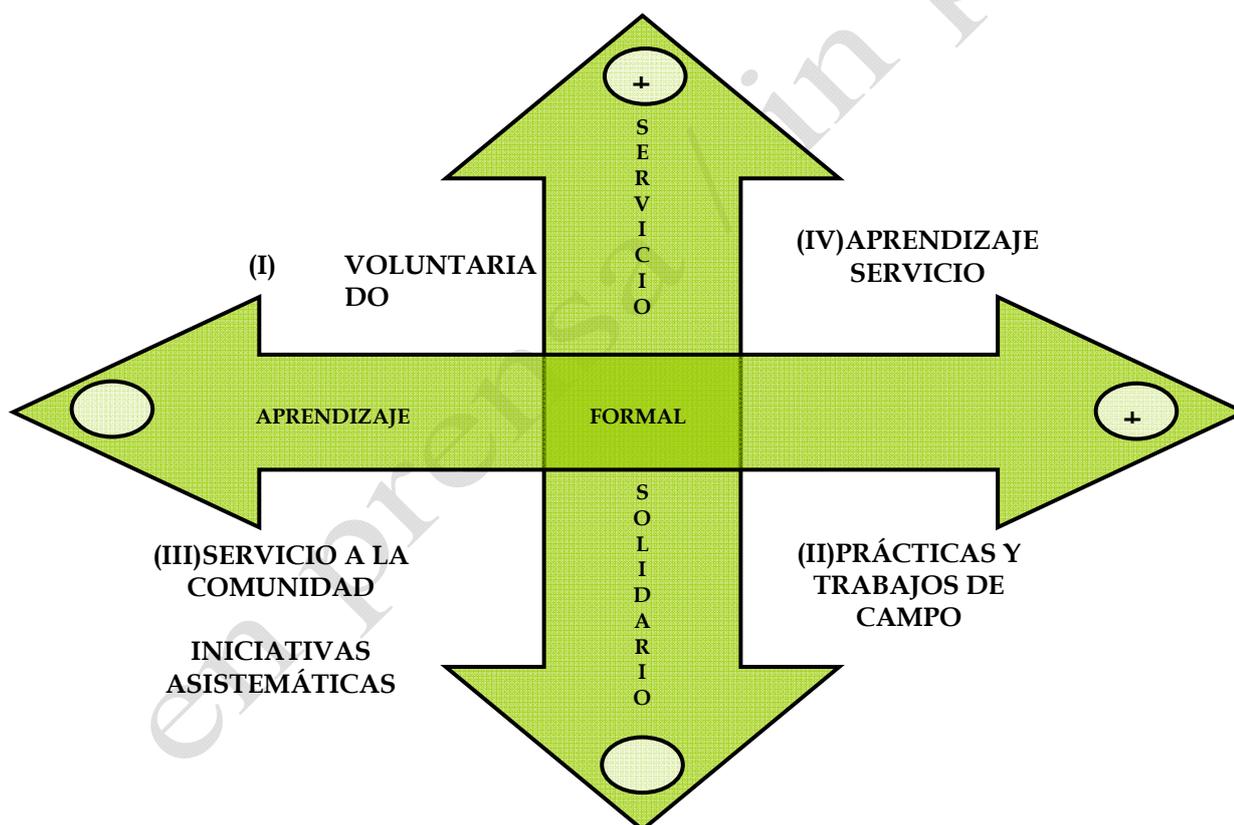
- Council for Citizenship and Learning in the Community (CSV/CCLC)
- 2002 Higher Education Active Community Fund
- 2005 Service Learning: Dialogue between Universities and Communities (Proyecto Leonardo: CIVICUS)
- 2005 Forum-Cívico Educativo (Madrid)
- 2005 Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio (Barcelona)

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

- Das Hochschulnetzwerk (La Red de Educación Superior) La educación de la responsabilidad 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 (Brusselas)
- 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

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 los dos elementos claves del APS: 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; "los cuadrantes del aprendizaje servicio" (Figura I) 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 diversas índoles donde el alumnado ocupa 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

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 y profesoras del Estado Español, de Argentina y de 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 pueden contactar con Enric Prats (eprats@ub.edu) o Laura Rubio (lrubio@ub.edu).

el servicio solidario que presta, como la adquisición de objetivos curriculares que se pretenden adquirir con dicha actividad.

Partiendo de esta clarificación conceptual, hemos realizado una primera aproximación a investigaciones centradas en APS y Universidad en el contexto europeo. Si bien, 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 siguientes investigaciones⁶ que recogemos en la siguiente tabla:

TABLA I. Algunas investigaciones sobre Aprendizaje y Servicio en la Universidad en el contexto europeo (2000-2010)

Autores	Temática
Annette (2005)	En este estudio se investiga como el aprendizaje y servicio vinculado a la educación moral puede conducir al alumnado a fomentar el deber y la responsabilidad social.
Acquadro, Soro, Biancetti and 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 and Quinn (2010)	En este estudio se investiga los efectos que el voluntariado tiene en los estudiantes universitarios.
Galambos and Kozma (2005)	En esta investigación se estudian los fenómenos que favorecen o dificultan la introducción de proyectos de APS en Hungría
Bednarz et al. (2008)	En esta investigación se analiza –mediante un estudio de caso– diferentes proyectos que siguen metodologías participativas.
Higgins (2009)	Esta investigación consiste en una tesis doctoral donde se 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.

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.

⁵ La búsqueda la hemos realizado a través de 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, es interesante el apartado de “research” y “publications” que encontramos en la siguiente página WEB: <http://www.nuigalwaycki.ie/main.asp?menu=37>

Muestra/informantes

La muestra del estudio ha estado formado por 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 de APS 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. Tomando en consideración 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 significar un servicio a la comunidad como un APS. En base a ello, hemos establecido los siguientes criterios de selección de la muestra. Los estudiantes seleccionados debían participar en proyectos que cumplieran con los siguientes requisitos:

- Proyectos que funcionen desde hace, como mínimo, tres años.
- Proyectos que ofrezcan un servicio a la comunidad.
- Proyectos que estén articulados con organizaciones, entidades, etc. de la sociedad civil.
- Proyectos que estén integrados en el currículum.

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

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

Proyecto 2. De manera sintética, el proyecto consiste en la participación de estudiantes en la comunidad, los cuales dan un servicio a escuelas e institutos colaborando en tareas de comprensión lectora de niños y adolescentes, curricularmente se realiza desde dos asignaturas obligatorias de primero de la facultad de Pedagogía. La participación en este proyecto es voluntaria y los estudiantes que lo realizan obtienen una parte de la nota de las asignaturas.

De los y las 39 estudiantes que forman parte de la muestra:

- El 61,54% participan 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 participaba.

Los *informantes* han sido; los 39 estudiantes, los dos coordinadoras de los proyectos, cinco profesores/a⁹ y cinco miembros entidades¹⁰.

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

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

⁹ El número total de profesorado participante es de 11.

¹⁰ El número total de entidades participantes es de 26.

Técnicas de recogida y análisis de información

Las principales técnicas de recogida de información han sido el *grupo de discusión* y la *entrevista*, además, también, hemos utilizado un *cuestionario*. Hemos realizado *triangulación* de técnicas y de informantes. En la siguiente tabla recogemos 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 2 coordinadores de cada uno de los proyectos			X
5 profesores/as			X
5 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. En base a 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 del alumnado.

Ambos aspectos nos ubican en un plano que se ha venido a denominar objetivo por el carácter “externo” de la información recopilada. Ésta 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 del propio alumnado 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 tiene el alumnado sobre los aprendizajes y el servicio que realiza en el proyecto.
 - *Valoración del proceso:* el nivel de implicación que los estudiantes tienen hacia 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 el alumnado hace de las acciones que está realizando; es decir, de su utilidad social.

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

TABLA III. Relación de dimensiones y subdimensiones de análisis

Conocimiento e intencionalidad 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
Valoración del proceso	Reflexión Relación teoría y práctica Seguimiento Relación estudiantes-profesorado-entidades Evaluación
Proyección social	Utilidad social de las acciones que realizan

Los *resultados* obtenidos a través de este estudio diagnóstico-comprensivo nos muestran que existe *un alto grado de satisfacción en el alumnado* o participante. En concreto un 94,9% del alumnado recomendaría a sus amigas y amigos participar en proyectos de APS. Un 79,5% le gustaría participar en alguna asociación cuando acabe el proyecto. Un 89,7% % le ha gustado mucho o bastante las actividades del proyecto. Por último, un 59% participaría el próximo curso en proyectos como éste. Si bien, el porcentaje en este cuarto ítem es inferior, cuando analizamos las respuestas cualitativas vemos que las personas que dudan es, principalmente, por motivos externos; por ejemplo, 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 a través del trabajo de campo realizado, que hemos organizado a partir de las dimensiones presentadas en la Tabla III.

Conocimiento e intencionalidad atribuida

El análisis realizado nos indica que la mayoría de los estudiantes conoce los *objetivos* de los proyectos en los que participa. Narra sus experiencias sin dificultad y aunque no siempre aparece de manera directa, identifica 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.

El alumnado reconoce que el proyecto que realiza está integrado a sus curricula (*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 entender mejor algunos contenidos de las materias y el 54% *bastante*.

Además de identificar la integración de los aprendizajes dentro de los mismos también, en algunos casos, el alumnado hace transferencias entre asignaturas, contenidos, etc. Estas transferencias ayudan a entender los fenómenos de forma global y les acerca al conocimiento desde una mirada compleja.

Con relación al *servicio* que realizan cabe destacar que si bien la mayoría de estudiantes afirma que la motivación primera por 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

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.

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 en la mayoría de ellos aumenta su motivación por continuar a medida que se conciencia sobre la desigualdad y sobre su responsabilidad hacia 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% del alumnado considera que el proyecto le ha ayudado *mucho* a interesarse más por los problemas que hay en la sociedad y un 43,6% *bastante*. Éste ha sido uno de los elementos que han causado mayor *satisfacción*.

Valoración de la utilidad atribuida

El alumnado *percibe* la adquisición de diferentes *tipologías de aprendizajes*:

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

b) *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 y tal. Entonces yo me puse a buscar que maneras de enseñar a leer, de rapidez en la lectura (estudiante, grupo de discusión 1).

c) *Aprendizaje ciudadanos* en cambios de actitudes con respecto a sentimientos como el de la xenofobia o el machismo. Observamos que no sólo se sienten *satisfechos* de los cambios vividos sino que también les gustaría que la ciudadanía experimentara estos cambios. De alguna manera, 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, 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 and 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, éste no aprender nada hace referencia a aspectos concretos, puesto que de sus reflexiones se extrae que aprenden una perspectiva, filosofía, orientación, etc. diferente de trabajar en su disciplina. Es decir, el aprendizaje es tan amplio que a veces no lo identifican como tal.

En general, los nuevos *aprendizajes* les ayuda a fomentar su compromiso con el trabajo que están realizando. Además este compromiso les motiva enormemente pasando a ser, como decíamos anteriormente, en muchos casos, 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 éste. Hemos de creer que el cambio social es posible, y, personalmente, gracias a esta experiencia me he concienciado. Me ha servido para darme cuenta que dedicando unas horas a los alumnos, se pueden conseguir grandes retos (estudiante, pregunta abierta del cuestionario¹³).

El grado de concienciación social que el alumnado va 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 los mismos, de sus causas estructurales, y ayuda a desarrollar en el alumnado herramientas de análisis social.

También, 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, estudiantes que si bien sienten que han aprendido y están *satisfechos*, no creen que les pueda servir profesionalmente. Reconocemos en las respuestas del alumnado 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).

Si bien, esta disociación se aprecia en algunos estudiantes no ocurre así con el profesorado, 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 el alumnado* es mayor por el alto grado de compromiso social del profesorado que lo está poniendo en práctica.

Valoración del proceso

La *satisfacción* que demuestra el alumnado viene dada, principalmente, porque percibe que ha aprendido y ha 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

¹³ El cuestionario incluye 22 preguntas cerradas y 3 abiertas.

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 una mayor *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 a través de la cual los estudiantes adquieren conocimientos y habilidades; la *reflexión*¹⁴ además de ser el punto de llegada de los proyectos de APS es el camino por donde deben transitar los mismos, tanto en referencia a los aprendizajes del alumnado como en las relaciones que se establecen entre todas las personas implicadas.

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 deba poner la emoción en el proceso de reflexión, dado que ésta siempre ha estado y siempre estará, ni animando a utilizar la reflexión simplemente preguntado al alumnado “¿cómo se siente?”, sino que sugerimos que el profesorado de manera explícita debe 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, generándose emociones de todo tipo, si las visibilizamos, 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 rol 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 haran caso? ¿Servirá para algo? ¿Cómo lo he de hacer?”. Nosotros les insistimos mucho de que si no tienen buena relación, buen rollo, difícilmente aprenderán a leer, o difícilmente mejoraran. 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 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 del alumnado 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 Alzheimer, y puedo aprender mucho de su experiencia ¡no 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 que en concreto son 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 1) el alumnado disfruta escuchando las experiencias de sus compañeros y de los debates que se generan en torno a ellas; 2) les ayuda 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 del alumnado como las de ellos mismos.

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

No obstante, el profesorado señala que deberían 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 tener que dedicar un menor número de espacios. En el caso de uno de los proyectos analizados, el hecho 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. Aún así, el alumnado de este proyecto se siente muy *satisfecho* 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* en el alumnado, 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 como lo solucionarías a nivel profesional (estudiante, grupo de discusión 3).

Esta valoración positiva sobre la *relación 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 valorado por los estudiantes universitarios participantes en un proyecto de APS, es la posibilidad de pasar de la teoría a la práctica.

Asimismo, el profesorado participante en el proyecto también valora esta *relación entre teoría y práctica*, de hecho, las dos motivaciones que aparecen para escoger esta metodología son: 1) la posibilidad de vincular elementos teóricos con experiencias prácticas 2) la posibilidad de fomentar la responsabilidad social de la universidad¹⁵. Destacamos estos elementos porque consideramos que ha sido esencial en la *satisfacción* del alumnado, 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 debe tener el profesorado participante en proyectos de APS nos responde “el profesorado implicado deber querer hacerlo” y “éste querer hacerlo” entendemos que 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 profesorado, alumnado, 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 el estudiante que valora más positivamente la relación que se ha dado 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 and Grenier (2009) se propone la figura de un “planificador” responsable (responsible service-learning planner), que lo entienden como una

¹⁵ Entre el profesorado 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 el profesorado manifiesta la necesidad que siente de realizar innovaciones que vayan más allá de los típicos exámenes. Asimismo, Abes, Jackson and Jones (2002) encuentran que la participación en la comunidad es un importante factor de motivación para el profesorado.

¹⁶ De todas ellas, destacamos la investigación de Clayton, Bringle, Bryanne, Hug and Morrison (2010). En este estudio se recoge información de 20 experiencias de APS para medir –mediante una escala de evaluación que diseñan– las 9 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.

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 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 en las facultades (él habla de la suya en concreto) de crear una comisión de seguimiento de proyectos de APS. Su propuesta la plantea como necesaria para dar una respuesta adecuada 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 profesorado, miembros de las asociaciones y alumnado.

Los datos analizados nos revelan que la *satisfacción* del alumnado 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 del alumnado, un 28,2% responde que está *muy de acuerdo* con la manera de evaluar, y un 43,6% *bastante de acuerdo*. Especialmente 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 éste no es el elemento donde se aprecia un *mayor grado de satisfacción*, hay varias aportaciones que también la valoran positivamente. Estas valoraciones positivas tienen que ver con una vivencia satisfactoria del aprendizaje más allá de la evaluación.

Las principales técnicas que han utilizado han sido 1) entrega de memoria 2) 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 procesual. Este aspecto es valorado por el alumnado muy positivamente.

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

- La autoevaluación que ayuda en 1) la elaboración de un pensamiento crítico y en el desarrollo de una mayor autonomía y autorregulación del aprendizaje 2) el logro de los objetivos transversales que mayor presencia tienen en el currículum de Educación Superior 3) el desarrollo de la metacognición.
- La coevaluación que contribuye en 1) el desarrollo del aprendizaje cooperativo 2) la formación en la solidaridad, autonomía, responsabilidad, etc.

Proyección social

El alumnado es consciente del valor social o educativo (*proyección social*) que tienen las acciones que están realizando, y esta conciencia les motiva y les hace valorar más su implicación en los mismos. Podríamos decir que encuentran sentido en los proyectos que realizan y esto les *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,

¹⁷ Desde septiembre de 2010, la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona ha puesto en marcha “La Coordinación de proyectos de APS”

pero no fue hasta que acabé que 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 indica 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 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% del alumnado responde que al acabar el proyecto participaría en alguna asociación o entidad social.

Conclusiones, límites y prospectiva

A modo de conclusión destacamos 1) los elementos que han influido más en el grado de satisfacción 2) la perspectiva procesual de los proyectos de APS 3) la evaluación en los proyectos de APS 4) la interdisciplinariedad en los proyectos de APS.

1) Los datos analizados nos indican que el alumnado se siente especialmente satisfecho por haber adquirido unos aprendizajes a partir de su colaboración en 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 ambos aspectos que han causado mayor *satisfacción* están unidos y no se hubiesen podido dar sin la *relación generada entre profesorado, entidades y estudiantes*.

2) Desde la perspectiva procesual de los proyectos de APS, que ha ido apareciendo implícita o explícitamente, cabe destacar el protagonismo del alumnado. Al igual que Furco (2005) consideramos que el hecho que el estudiante sea protagonista le empodera y le ayuda a desarrollar actitudes y competencias transversales que difícilmente serían adquiridas de otra manera. Consideramos que los elementos que han causado mayor satisfacción en el alumnado - comentados con anterioridad- le han ayudado a sentirse, en mayor o menor grado parte de los proyectos.

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

3) Las características de la metodología de APS posibilitan tanto la evaluación de los resultados como la de proceso en la medida que implica el desarrollo de actividades y espacios de reflexión con intencionalidad formativa-evaluativa, siempre que se acompañen de un plan de evaluación.

4) Los proyectos de APS pueden ser una opción para trabajar interdisciplinarmente. Si bien, la disciplina de la Pedagogía en sí misma tiene sentido, reconocemos que puede cobrar mayor significado cuando se intercala con otras disciplinas. Los grupos interdisciplinares de profesorado¹⁸ tan aclamados y defendidos desde diferentes foros científicos y académicos, pueden tener mucho sentido y significado 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

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

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 y explicado anteriormente, consideramos que hubiese sido más adecuado extraerla de un mayor número de proyectos. Sin duda alguna, cabe destacar que esta limitación está condicionada por el tiempo que llevan realizándose este tipo de proyectos de forma sistemática así como por los criterios establecidos (ver apartado muestra).

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

Con relación a nuestra investigación, se podrían analizar qué factores pueden estar asociados al grado de satisfacción; por ejemplo, edad, participación previa en entidades, etc. Con relación al estado de la investigación en APS, la ausencia de estudios en este ámbito en el Estado Español nos indica la necesidad de realizar investigaciones que profundicen en:

- La evaluación de competencias transversales y específicas que se trabajan en proyectos de APS.
- Realizar estudios de caso en profundidad en aquellos proyectos de APS que están obteniendo mejores resultados.
- Establecer modelos de evaluación de proyectos de APS.

Con relación 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 éstos, nos referimos a la *reciprocidad*. Si bien, en este estudio no lo hemos trabajado, reconocemos como indica Kolenko, Porter, Wheatley and Colby (1996) que el proyecto de aprendizaje y servicio debe basarse en este valor. Si el servicio de los proyectos no se basa en él 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, el profesorado y el servicio –y más tarde el alumnado- deben comprender y aceptar la idea de que su relación es de aprendizaje mutuo. No se trata 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 and Berry, 2005).

Referencias bibliográficas

- ABES, E. S., JACKSON, G. & 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. & 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. ET AL. (2008). Community Engagement for Student Learning in Geography, *Journal of Geography in Higher Education*, 32: 1, 87-100.
- BILLIG, S., JESSE, D. & 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, CO: 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. & 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., & DOMENZAIN, A. (2005). Fostering of Youth Leadership to address workplace and commun environmental health issues: A university-school-community partnership. *Health Promotion Practice*, 6, 3, 270-285.
- EINFELD, A. & 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. & DARBY, A. (2006). Emotion and Learning: Feeling our Way Toward a New Theory of Reflection in Service-Learning. *Michigan Jo urnal of Community Service Learning*, 12, 2, 38-46.
- FIELDING, J. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Ed ucational 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. In S.H. Billig i A. S. Waterman (Eds.), *Studying Serveice-Learning: innovations in education research methodology* (pp. 11-30). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.— 2005: Impactos de los proyectos de aprendizaje-servicio. En D. Filmus, I. Hernaiz, M.N. TAPIA, AND P.J. ELICEGUI (Auts.). *Aprendizaje y servicio solidario en la Educacion Superior y en Los Sistemas Educativos Latinoamericano* (pp. 19-26). Buenos Aires, Republica Argentina: Ministerio de Educacion, Ciencia y Tecnologia.
- GALAMBOS, R. & 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. & 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 Nobi's project – a creative process approach to service-learning and global citizenship education* . Tesis doctoral.: University of Birmingham.
- HOLDSWORTH, C. & 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. Presented at the American Educational Research Association (AERA). National Conference, New Orleans, L.A. (paper).
- 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. & 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 doctoral. Universitat de Barcelona.

- MARTÍNEZ, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior, *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 85-102.
- MCKAY, V. C. & 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. & 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. & 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 Special edition on service learning*, 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: Ed. Octaedro.
- REINDERS, H. (2010). The Promotion of Learning Processes through Service Learning in Higher Education. *Zeitschrift Fur Padagogik*. 56,4, 531-547.
- SANDMANN, L. R., KIELY, R. C. & 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. & 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. Pº Vall de Hebron,
171, Edificio Levante, 2ª planta. E-mail: pfolgueiras@ub.edu