



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Facultad de Economía y Empresa

Trabajo de
fin de grado

**Aprendizaje y
Servicio**

Calidad académica y
responsabilidad social

Alba Conde Segade

Tutor/a: María Mercedes
Teijeiro Álvarez

**Programa de Simultaneidad en Administración y
Dirección de Empresas y Derecho**

Año 2020

Trabajo de Fin de Grado presentado en la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de A
Coruña para la obtención del Programa de Simultaneidad en Administración y Dirección de Empresas y

Derecho

Resumen

El Aprendizaje y Servicio (Aps) es una metodología innovadora que, según diversos autores, promueve la vinculación de las tres misiones de la Universidad: la docencia, la investigación y la responsabilidad social universitaria. Este Trabajo de Fin de Grado lleva a cabo una revisión bibliográfica de los estudios publicados sobre la materia con el fin de determinar de qué manera el ApS puede contribuir a la realización de estos objetivos, incidiendo en los beneficios que podría tener la implementación del ApS en el ámbito de la educación y formación empresarial. Finalmente, se muestran los resultados de una experiencia concreta de ApS que fue desarrollada en la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de A Coruña.

Palabras clave: Aprendizaje y Servicio, ApS, calidad académica, responsabilidad social, educación empresarial, formación empresarial.

Número de palabras: 10041

Abstract

Service Learning (SL) is an innovative methodology that, according to various authors, promotes the linking of the three missions of the University: teaching, research, and social responsibility. This thesis carries out a bibliographic review of the studies published on the subject in order to determine how SL can contribute to the achievement of these objectives, with emphasis on the benefits that the implementation of SL could have in the field of business education and training. Finally, the results of a specific SL experience that was developed at the Faculty of Business of the University of A Coruña are shown.

Key words: Service – Learning, SL, academic quality, social responsibility, business education, business training.

Number of words: 10041

Índice

Introducción	7
1. Aprendizaje y Servicio	11
1.1 Concepto	11
1.1.1 Diferencia entre el ApS, el voluntariado y las prácticas en empresa.	12
1.2 ApS y calidad académica	13
1.3 ApS y responsabilidad social	19
2. Implantación del ApS	20
2.1 El ApS en el mundo.....	20
2.2 El ApS en España	22
3. El ApS en la educación y formación empresarial	27
4. Análisis de caso	30
4.1 Antecedentes	30
4.2 Objetivos	31
4.3 Metodología	31
4.3.1 Instrumento de recogida de datos	31
4.3.2 Participantes	32
4.3.3 Variables	33
4.4 Análisis de fiabilidad.....	34
4.5 Resultados.....	35
5. Conclusiones	42
Anexo I. Encuesta	44
Bibliografía	46

Índice de figuras

Figura 1. Número de publicaciones anuales (2019-1996) en la base de datos Web of Science relacionadas con la búsqueda: “service learning” o “aprendizaje y servicio”.....	21
Figura 2. Número de artículos publicados por año en España.	25
Figura 3. Etapas del estudio	31
Figura 4. Agrupación de las cuestiones a efectos del análisis de datos.....	33
Figura 5. Categoría “General”. Diagrama de sectores (%).	35

Índice de tablas

Tabla 1. Diferencias entre voluntariado, ApS y prácticas en empresa.....	12
Tabla 2. Resultados del análisis: Competencias reforzadas por el ApS	17
Tabla 3. Opciones de respuesta del cuestionario	32
Tabla 4. Participantes en el estudio.	33
Tabla 5. Variables del estudio	34
Tabla 6. Resultados del α - Cronbach.....	35
Tabla 7. Categoría "General". Estadísticos descriptivos. Agrupación por tipo.	36
Tabla 8. Categoría "General". Cuartiles. Agrupación por tipo.	36
Tabla 9. Categoría "General". Prueba U- Mann Whitney. Agrupación por "tipo".....	37
Tabla 10. Competencias. Estadísticos descriptivos. Agrupación por tipo.....	38
Tabla 11. Prueba U de Mann-Whitney. Competencias. Agrupación por tipo.....	39
Tabla 12. ApS. Estadísticos descriptivos. Agrupación por género.....	40
Tabla 13. ApS. Prueba de la U de Mann – Whitney. Agrupación por género.	40

Introducción

Las circunstancias económicas, sociales y políticas de los últimos años han impulsado grandes cambios en la educación y especialmente en las universidades, las cuales se enfrentan actualmente a dos grandes desafíos:

1. Ofrecer una educación de calidad capaz de proporcionar a los estudiantes las habilidades exigidas por el nuevo contexto socioeconómico (Calidad académica).
2. Incrementar su contribución socioeconómica a través de la investigación, la innovación y la formación en valores (Responsabilidad social).

Por una parte, el paso de la sociedad industrial a la sociedad de la información ha supuesto una modificación de las habilidades requeridas por el mercado. En la sociedad actual en la que vivimos, basada en la información, las tecnologías, la globalización y la diversidad, cobran mayor relevancia las habilidades prácticas y comunicativas. Esto obliga a las universidades a replantearse su modelo educativo tradicional, basado en el aprendizaje poco dialógico y centrado casi exclusivamente en las habilidades académicas, y apostar por un modelo que potencie la participación del alumnado y el trabajo en equipo (Tortajada & Flecha, 1999).

Además, la mayor complejidad del contexto social, político y económico en el que vivimos exige ciudadanos mejor formados y, por lo tanto, una elevada calidad académica (Martínez, 2008).

Por otra parte, los ciudadanos han tomado consciencia de la repercusión de las acciones individuales de los agentes sociales sobre el conjunto de la sociedad, lo que se ha traducido en el auge de lo que se conoce como la responsabilidad social corporativa. Dicho proceso ha tenido sus efectos también en el ámbito educativo, produciendo una mayor concienciación respecto a la misión social de la universidad y de las instituciones educativas en general (Durán & Corbella, 2012).

Los colegios, institutos y, especialmente, las universidades son ahora más que nunca concebidos como entidades cuya función es formar “ciudadanos reflexivos, críticos y capaces de pensar por cuenta propia” (Martínez, 2008, p. 59), lo que exige la enseñanza de valores éticos y democráticos. Solo de esta manera los ciudadanos adquirirán los conocimientos necesarios para “poder vivir de manera sostenible a nivel personal, laboral y comunitario” (Martínez, 2008, p. 12), y “crear una sociedad más digna, inclusiva, cohesionada y equitativa” (Martínez, 2008, p. 11).

Las entidades educativas son las encargadas de formar a los individuos que posteriormente tomarán partido en todos los ámbitos de la sociedad (Durán & Corbella, 2012) y no lo hacen únicamente a nivel académico; no se limitan a transmitir conocimientos, sino que contribuyen a la formación integral de los individuos al proporcionar herramientas para el desarrollo de la personalidad y al transmitir valores que, muchas veces, el individuo no tiene ocasión de adquirir en otros contextos (Martínez, Esteban & Buxarrais, 2011). Por ello, no cabe duda de que toda transformación o mejora social que se pretenda tendrá que iniciarse en el ámbito educativo.

Estas ideas han sido promovidas por diversas instituciones de todos los niveles.

Así, la Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI de la UNESCO, defiende que la universidad debe “contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad” y “reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades” (UNESCO, 1998).

En la Unión Europea, se ha creado el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el cual reconoce la importancia de la dimensión social de la Universidad y supone el cambio hacia un sistema educativo más participativo (Martínez, 2008) y basado en el aprendizaje de competencias (Mayor, 2019). Concretamente, el Comunicado de Londres realizado por los ministros responsables de la Educación Superior en los países participantes en el EEES en mayo de 2007 afirma lo siguiente: “La educación superior debería desempeñar un papel importante en el fomento de la cohesión social, la reducción de las desigualdades y el aumento del nivel de conocimientos, aptitudes y competencias en la sociedad” (Bologna Process, 2007).

Y, en España, se ha adoptado, por ejemplo, la Estrategia Universidad 2015 (Ministerio de Educación, 2010), una directriz que incide en la importancia de la misión social de la universidad al promover la transferencia de conocimientos del ámbito académico al empresarial, la contribución de las universidades a la innovación y la incorporación en el currículo de aspectos relativos a la ética y deontología profesional, a la responsabilidad social y al desarrollo sostenible. A mayores, se ha reforzado la misión social de la universidad también a nivel normativo: se incluye dentro de las cualificaciones a obtener por los estudiantes de grado la capacidad para hacer reflexiones éticas en su ámbito de conocimiento (Real Decreto nº 1027, 2011) y se establece que las universidades deben incorporar la formación personal y en valores a sus objetivos formativos (Real Decreto nº 1791, 2010), entre otras cosas.

El Aprendizaje y Servicio, también conocido como ApS es una propuesta educativa innovadora que se articula, según diversos autores, como un instrumento ideal para la consecución simultánea de los dos objetivos tratados anteriormente: la calidad académica y la responsabilidad social de la universidad. Es más, suele afirmarse que el ApS promueve la vinculación de las tres misiones de la Universidad: la docencia, la investigación y la responsabilidad social universitaria (Jiménez-Fontana, García-González, Navarrete & Azcárate, 2015).

En este Trabajo de Fin de Grado se lleva a cabo una revisión bibliográfica de los estudios sobre el Aprendizaje y Servicio con el fin de comprobar cómo y conocer en qué medida esta práctica contribuye a alcanzar los objetivos mencionados con anterioridad. Posteriormente, una vez claro el concepto de ApS y las competencias reforzadas por esta metodología, se analiza la utilidad que ésta puede tener en el ámbito empresarial. Y finalmente, se analizan los datos de una experiencia de ApS desarrollada en la Facultad de Economía y Empresa (FEE) de la Universidad de A Coruña con el fin de comprobar si los resultados obtenidos se ajustan a las conclusiones resultantes de la revisión bibliográfica.

El trabajo se ha estructurado en cinco partes. En la primera de ellas se define el concepto de Aprendizaje y Servicio, distinguiéndolo de otras experiencias similares y explicando por qué y cómo contribuye a la mejora de la calidad académica y a la realización de la responsabilidad social de las universidades. En la segunda, se estudia la evolución de la investigación e implementación del ApS a nivel internacional y nacional. En la tercera parte, se examina el potencial del ApS en el ámbito de la

formación empresarial y en la cuarta se analizan los resultados de una experiencia de ApS llevada a cabo en la Facultad de Economía y Empresa (FEE) de la Universidad de A Coruña durante el curso 2018-2019. Finalmente, se incluye un apartado en el que se reflejan las principales conclusiones derivadas del estudio realizado.

1. Aprendizaje y Servicio

1.1 Concepto

Desde la aparición del término Aprendizaje y Servicio en el año 1967 (Giles & Eyler, 1994), han sido muchas las definiciones propuestas. Sin embargo, la gran disparidad de definiciones así como la ambigüedad de alguna de ellas, han dificultado encontrar una definición consensuada del ApS que permita distinguirlo fácilmente de otras actividades similares como el voluntariado o las prácticas en empresa (Furco, 1996). A continuación, trataremos de proporcionar una definición clara y concisa de esta práctica a través de la combinación de diversas definiciones que han sido propuestas hasta la fecha.

El Aprendizaje y Servicio puede definirse como una práctica de aprendizaje experiencial integrada en el plan de estudios que combina los contenidos curriculares (aprendizaje), el servicio a la comunidad y la reflexión, con un doble propósito: pedagógico y social. Por un lado, pretende reforzar “conocimientos, habilidades, actitudes y valores” aprendidos a través de su aplicación práctica, además de facilitar la adquisición de nuevas competencias. Y, por otro, busca beneficiar a la comunidad a través de la satisfacción de necesidades sociales reales, así como promover valores éticos (solidaridad, integridad, tolerancia, etc.) y aumentar el compromiso cívico de los estudiantes (Sigmon, 1979; Bringle & Hatcher, 1995; Giles & Eyler, 1996; Puig & Palos, 2006; Amar, Montes, Tapia & Yaber, 2013; Mayor, 2019).

Para que una práctica de ApS produzca efectos satisfactorios, deberá cumplir unos criterios mínimos de calidad. La comunidad académica conviene sobre los siguientes (Martínez, 2008):

1. Tener una duración suficiente para producir impacto en la comunidad y en los estudiantes.

2. Contar con una intensidad significativa. Es decir, que la actividad solidaria se realice con frecuencia y se le dedique el tiempo suficiente.
3. Caracterizarse por un grado elevado de participación del estudiante.
4. Satisfacer necesidades reales de la comunidad.
5. Estar integrado en el currículo académico.
6. Haber sido minuciosamente planificado.

1.1.1 Diferencia entre el ApS, el voluntariado y las prácticas en empresa.

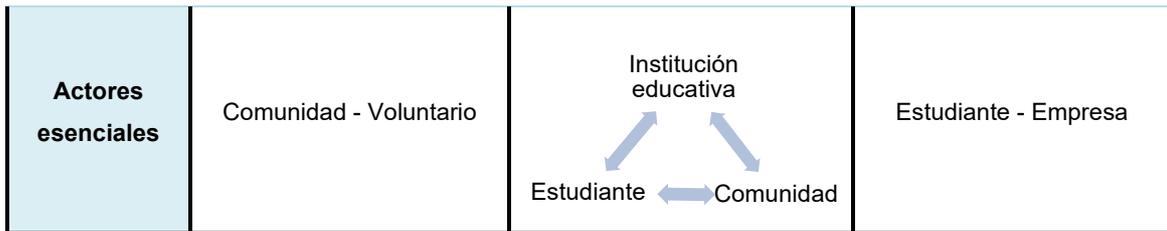
Una vez formulada una definición clara y concisa del Aprendizaje y Servicio, es importante identificar las características que permiten distinguir esta actividad del voluntariado y de las prácticas en empresas. Las principales serían las siguientes:

- El ApS es una actividad cuidadosamente planificada por parte de las instituciones académicas.
- Las actividades de ApS están totalmente integradas con los contenidos del curso académico.
- El ApS atribuye igual importancia al aprendizaje y a los servicios prestados.

A continuación, se recoge una tabla que permite observar con mayor claridad las diferencias entre estas tres prácticas:

Tabla 1. Diferencias entre voluntariado, ApS y prácticas en empresa

	Voluntariado	ApS	Prácticas en empresa
Objetivo fundamental	Ayudar a los demás, satisfacer las necesidades de la sociedad.	Reforzar los conocimientos teóricos del estudiante a través de la prestación de un servicio a la comunidad.	La adquisición, por parte del estudiante, de las habilidades necesarias para tener éxito en el mundo laboral.
Principal beneficiado	Comunidad	Comunidad + Estudiante	Estudiante
Énfasis	Servicio	Aprendizaje – Servicio (equilibrio)	Aprendizaje



Fuente: Elaboración propia a partir de Furco (1996).

1.2 ApS y calidad académica

Ya desde principios del siglo XX, numerosos autores¹ han defendido el aprendizaje experiencial como el mejor método para la adquisición de conocimientos. Según ellos, la interacción con el medio y la reflexión son imprescindibles para lograr un aprendizaje significativo. Así lo refleja, entre otros, el modelo de aprendizaje de John Dewey que distingue las siguientes etapas: experiencia concreta, reflexión, conceptualización abstracta y aplicación (Romero, 2010).

Más recientemente, se han llevado a cabo numerosos estudios que han demostrado que la enseñanza a través del aprendizaje experiencial, y más concretamente del ApS, tiene un efecto positivo más significativo sobre las competencias de los alumnos que la educación tradicional.

El ApS, al combinar los contenidos académicos con el servicio a la comunidad, permite a los estudiantes aplicar sus conocimientos teóricos y habilidades en un contexto real. Esto les hace tomar consciencia de la complejidad que entraña la resolución de problemas en el entorno complejo en el que vivimos y les exige aprovechar al máximo todos sus conocimientos y capacidades, incluidos aquellos que no tienen un carácter estrictamente académico. Además, el saber que están contribuyendo a dar respuesta a una necesidad social, les hace sentirse útiles y aumenta su motivación.

El ApS se fundamenta así en la participación, cooperación y reflexión de los estudiantes. Durante la experiencia de aprendizaje y servicio, los estudiantes participan en la toma de decisiones y desarrollan un trabajo en equipo, debiendo cooperar no solo con los representantes de las instituciones a las que prestan el servicio sino también con sus compañeros. Finalmente, para tomar verdadera consciencia de la tarea

¹ Kolb, Dewey y Piaget, entre otros.

realizada y superar el activismo², los estudiantes llevan a cabo una actividad de reflexión (Puig et al., 2016).

Se consigue, de este modo, adquirir o mejorar muchas de las competencias que resultan clave para tener éxito en el mundo actual: autonomía, capacidad para tomar decisiones, adaptabilidad, habilidades comunicativas, liderazgo, capacidad para trabajar en equipo, polivalencia...

Para respaldar lo dicho anteriormente, hemos procedido al análisis de un conjunto de trabajos que estudian los efectos del ApS sobre los estudiantes. Concretamente, se han analizado los resultados de diez estudios que han sido seleccionados en base a los siguientes criterios:

1. Ser relativamente recientes (publicados a partir de 1990).
2. Utilizar el método del metaanálisis³ o muestras de más de 50 individuos.
3. Tener un carácter general o interdisciplinar.
4. Analizar los efectos del ApS en diferentes niveles educativos.

A continuación, se mencionan las principales características de cada uno de los estudios analizados y se incluye una tabla resumen de los resultados obtenidos.

Integrating Community Service and Classroom Instruction Enhances Learning: Results from an Experiment (1993). Analiza los efectos de un curso de ciencias políticas de la Universidad de Michigan sobre los estudiantes, comparando los resultados obtenidos por los alumnos que han participado en la modalidad tradicional con aquellos obtenidos por estudiantes que han participado en la experiencia de ApS. Los datos han sido recopilados a través de encuestas realizadas, antes y después del curso, a un total de 89 estudiantes, de los cuales 37 participaron en la actividad de aprendizaje y servicio.

National Evaluation of Learn and Serve America School and Community-Based Programs. Final Report (1998). Este informe recoge los resultados de un estudio llevado a cabo por el Centro de Recursos Humanos de la Universidad de Brandeis y Abt Associates Inc., en el cual se evalúa el impacto del programa "Learn and Serve America"

² "Hacer mucho sin pensar demasiado" (Puig et al., 2016, p. 163)

³ "El metaanálisis es una metodología de investigación que tiene como objetivo acumular de forma sistemática y objetiva las evidencias obtenidas en los estudios empíricos sobre un mismo problema". (Sánchez-Meca & Botella, 2010, p. 8). Consiste en aplicar métodos estadísticos para integrar y analizar los resultados de diversos estudios y cuantificarlos mediante algún índice estadístico del tamaño del efecto (Sánchez-Meca & Botella, 2010).

entre los años 1994 y 1997. Se han analizado los datos procedentes de encuestas realizadas a 608 estudiantes de educación primaria y secundaria de 17 instituciones diferentes con el objetivo de determinar el impacto del ApS sobre los alumnos y sobre la comunidad.

How Service Learning Affects Students (2000). Astin y Vogelgesang llevaron a cabo un estudio cuantitativo de los datos obtenidos de 22.236 estudiantes de educación secundaria (bachillerato) y superior que participaron en actividades de ApS y de servicio a la comunidad. El principal objetivo del estudio es comparar los efectos del ApS y el servicio a la comunidad sobre un total de 11 variables clasificadas en las siguientes categorías: “rendimiento académico”, “valores”, “autoeficacia”, “liderazgo”, “planes de carrera”, e “intención de participar en actividades de servicio a la comunidad tras los estudios”.

Building Citizenship: How Student Voice in Service-Learning Develops Civic Values (2001). Este artículo recoge los resultados de un estudio realizado durante el curso académico 1997-1998 con el objetivo de conocer los efectos del ApS sobre la auto percepción, la participación política y las actitudes hacia grupos externos. Los datos han sido obtenidos a partir de la realización de encuestas, antes y después de la experiencia, a un total de 200 estudiantes de 10 centros de educación secundaria. Todos estos estudiantes han participado en programas de ApS que otorgan gran protagonismo y responsabilidad al alumnado. Las estimaciones han sido obtenidas mediante regresión robusta o regresión de Huber.

A Meta-Analysis of Service Learning Research in Middle and High Schools (2001). En este estudio Amy E. White combina el metaanálisis y el análisis cualitativo para estudiar la incidencia de diversos programas de ApS sobre los estudiantes de educación primaria y secundaria (entre 5º y 12º curso) de diferentes escuelas privadas y públicas de los Estados Unidos. El estudio se basa en los resultados obtenidos en un total de 26 estudios publicados entre 1983 y el año 2000, de los cuales nueve son cuantitativos, doce cualitativos y cinco mixtos. Dicho estudio analiza, concretamente, tres categorías de competencias: “academic progress”, “self concept” y “personal and social growth”.

Teaching and Learning in the Social Context: A Meta-Analysis of Service Learning's Effects on Academic, Personal, Social, and Citizenship Outcomes (2009). El metaanálisis llevado a cabo por Conway, Amel y Gerwien tiene como objetivo analizar

los efectos del ApS sobre las competencias académicas, sociales, personales y cívicas en todos los niveles académicos (incluso se incluyen datos relativos a otros colectivos). Asimismo, estudia cuales son las variables moderadoras de dichos efectos. Para ello, analiza 103 muestras procedentes de 78 estudios cuantitativos.

Improving Student Learning Outcomes with Service Learning (2010). Este artículo resume un estudio llevado a cabo por la American Association of Community Colleges (AACCC) con el fin de conocer los resultados de los programas de aprendizaje y servicio que ella misma había financiado durante los años 2006 y 2009. Se analizan datos procedentes de un total de 2317 encuestas, de las cuales 1687 corresponden a estudiantes que participaron en experiencias de ApS y 630 a estudiantes que no lo hicieron. Finalmente, se comparan los resultados obtenidos para ambos grupos.

A Meta-analysis of the Impact of Service-Learning on Students (2011). Esta investigación utiliza la metodología del metaanálisis para extraer resultados a partir de los datos de un total de 62 estudios que, publicados antes de abril del 2008, analizan incidencia del ApS en la educación elemental, primaria, secundaria o profesional. Los resultados obtenidos se clasifican en cinco categorías: actitud hacia uno mismo, actitud hacia la comunidad, compromiso cívico, habilidades sociales y logros académicos.

A Meta-Analysis on the Effects of Service-Learning on the Social, Personal, and Cognitive Outcomes of Learning (2012). Este artículo presenta los resultados de un metaanálisis realizado a partir de 40 estudios cuantitativos publicados entre 1993 y 2010, y dedicados a estudiar los efectos del ApS sobre estudiantes de educación superior. En dicho metaanálisis se contrastan tres hipótesis con el objetivo de descubrir si el ApS favorece el entendimiento de los problemas sociales, si tiene incidencia sobre la visión personal y si tiene un efecto positivo sobre el desarrollo cognitivo.

A Meta-Analysis of the Relationship between Experiential Learning and Learning Outcomes (2019). Este último trabajo lleva a cabo un metaanálisis a partir de los datos recopilados por otros 89 estudios cuantitativos publicados entre 1974 y 2017. El principal objetivo es comprobar si el ApS tiene efectos positivos sobre los estudiantes y en qué medida afecta al entendimiento de los problemas sociales, a la visión personal y al desarrollo cognitivo, así como entender qué factores modulan sus efectos. Debe tenerse en cuenta que este estudio analiza datos relativos a actividades de aprendizaje experimental en general y no únicamente al aprendizaje y servicio. Sin embargo, dado

que el ApS se incluye dentro de las prácticas de aprendizaje experimental, se consideran extrapolables dichos resultados.

Tabla 2. Resultados del análisis: Competencias reforzadas por el ApS

	Competencias	Estudios
Personales	Autoeficacia	<ul style="list-style-type: none"> • Astin, Vogelgesang, Ikeda & Yee 2000, pp. 15-17 • Celio, Durlak & Dymnicki, 2011, pp. 170-172,175 • Conway, Amel & Gerwien 2009, pp. 234, 237 • Morgan & Streb, 2001, pp. 162-163 • Yorio & Ye, 2012, pp. 12-13,18
	Autoestima	<ul style="list-style-type: none"> • Celio et al., 2011, pp. 170-172,175 • Conway et al., 2009, pp. 234, 237 • Morgan & Streb, 2001, pp. 162-163 • White, 2001, pp. 44-46 • Yorio & Ye, 2012, pp. 12-13, 18
	Pensamiento crítico	<ul style="list-style-type: none"> • Astin et al., 2000, pp. 17-19 • Prentice & Robinson, 2006, pp. 2-6 • Yorio & Ye, 2012, p. 13,18
	Habilidades cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> • Astin et al., 2000, pp. 17-19 • Burch et al., 2019, pp. 242-244, 252-254 • Yorio & Ye, 2012, p. 13,18
	Capacidad para solucionar problemas	<ul style="list-style-type: none"> • Yorio & Ye, 2012, p. 13,18
Sociales	Desarrollo interpersonal ⁴	<ul style="list-style-type: none"> • Astin et al., 2000, pp. 19-21 • Celio et al., 2011, pp. 170-172,175 • Prentice & Robinson, 2006, pp. 2-6
	Conciencia social	<ul style="list-style-type: none"> • Burch et al., 2019, pp. 242-244, 252-254 • Celio et al., 2011, pp. 170-172, 175 • Markus, Howard & King, 1993, pp. 413-416 • Melchior, 1998, pp. 32-41 • Yorio & Ye, 2012, pp. 11-12,18

⁴ Incluye habilidades comunicativas y de liderazgo.

	Competencias	Estudios
Sociales	Tolerancia	<ul style="list-style-type: none"> • Astin et al., 2000, pp. 15-17 • Burch et al., 2019, pp. 242-244, 252-254 • Markus et al., 1993, pp. 413-416 • Morgan & Streb, 2001, pp. 164-165 • Yorio & Ye, 2012, pp. 11-12, 18
	Empatía	<ul style="list-style-type: none"> • Celio et al., 2011, pp. 170-172, 175 • Conway et al., 2009, pp. 234, 237-238
	Compromiso cívico ⁵	<ul style="list-style-type: none"> • Astin et al., 2000, pp. 15-17, 21-25 • Burch et al., 2019, pp. 242-244, 252-254 • Celio et al., 2011, pp. 170-172,175 • Markus et al., 1993, pp. 413-416 • Melchior, 1998, pp. 32-41 • Morgan & Streb, 2001, pp. 163-164 • Prentice & Robinson, 2006, pp. 2-6 • Yorio & Ye, 2012, pp. 11-12, 18
Académicas	Motivación	<ul style="list-style-type: none"> • Celio et al., 2011, pp. 170-172,175 • Conway et al., 2009, p. 234, 237 • Markus et al., 1993, pp. 413-416 • Melchior, 1998, pp. 32-41 • White, 2001, pp. 44-46
	Resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Astin et al., 2000, pp. 17-19 • Celio et al., 2011, pp. 170-172,175 • Conway et al., 2009, p. 234, 237 • Prentice & Robinson, 2006, pp. 2-6 • White, 2001, pp. 44-46 • Yorio & Ye, 2012, pp. 13, 18

Fuente: Elaboración propia

Muchas de estas competencias también se ven reforzadas a través de otras prácticas de aprendizaje experiencial, sin embargo, el ApS ha demostrado tener un efecto positivo más significativo en algunas de ellas (tolerancia, compromiso cívico, competencia escrita y resultados académicos) (Astin et al., 2000).

⁵ Hace referencia a la participación en actividades de servicio a la comunidad (voluntariado o actividad profesional) y participación política (por ejemplo, a través del ejercicio del derecho de voto).

1.3 ApS y responsabilidad social

El ApS contribuye a la realización de la misión social de la universidad en dos sentidos: prestando un servicio a la comunidad y formando a los estudiantes en valores.

Las experiencias de ApS pretenden que los estudiantes refuercen sus conocimientos y habilidades prestando un servicio a la comunidad. Se trata de satisfacer necesidades reales existentes en el entorno y así ayudar a entidades, personas o colectivos vulnerables o con pocos recursos (Aramburuzabala & Opazo, 2015).

A través del ApS, las entidades participantes podrán contar con mano de obra más económica puesto que los servicios ofrecidos por los estudiantes no son retribuidos y las entidades solo tendrán que limitarse a proporcionarles los recursos necesarios para la prestación del servicio. Esto puede permitirles a dichas instituciones acceder a servicios que de otra manera no podrían costear. Además, los estudiantes pueden aportarles una nueva visión de las cosas, valoraciones más objetivas e ideas innovadoras. Por último, cabe destacar que el ApS también se presenta como una oportunidad para captar talento.

La comunidad es, por lo tanto, la otra gran beneficiaria del Aprendizaje y Servicio y la universidad consigue de este modo satisfacer parte de las exigencias de la responsabilidad social: compartir conocimiento con la sociedad, interactuar con la comunidad e implicarse en el desarrollo económico y social del entorno (Ministerio de Educación, 2010).

Por otro lado, las actividades de ApS permiten formar a los estudiantes en valores, objetivo que también puede englobarse dentro de la misión social de la universidad. Al identificar y solucionar necesidades sociales de su entorno, los estudiantes comprenden mejor los problemas sociales existentes a su alrededor e incluso descubren algunos de los que no eran conscientes, es decir, aumentan su conciencia social. A mayores, al relacionarse con colectivos, generalmente vulnerables, con los que probablemente no habían tenido oportunidad de relacionarse anteriormente, desarrollan su empatía y tolerancia. Todo ello puede también, en caso de experiencia satisfactoria, despertar un deseo de repetir la experiencia involucrándose, por ejemplo, en actividades de voluntariado (lo que se traduce en un mayor compromiso cívico). El efecto positivo del ApS sobre estos valores ha sido demostrado por numerosos estudios, como puede verse en la Tabla 2.

2. Implantación del ApS

El Aprendizaje y Servicio (también conocido como ApS) es una práctica educativa relativamente reciente que ha ido ganando especial relevancia a lo largo de los últimos años tanto en España (Redondo-Corcobado & Fuentes, 2020) como en el resto del mundo (Salam, Iskandar, Ibrahim & Farooq, 2019). A continuación, analizamos el nivel de implantación del ApS a nivel global y nacional.

2.1 El ApS en el mundo

Los primeros antecedentes del ApS se sitúan a finales del siglo XIX – principios del siglo XX dado que, aunque pueden identificarse prácticas aisladas con anterioridad, no es hasta esta época cuando aparecen las primeras manifestaciones masivas de la práctica. Estos antecedentes no se corresponden, sin embargo, estrictamente con nuestra definición de ApS puesto que muchas veces no integraban el servicio a la comunidad en el currículo académico (Martínez, 2008).

EE. UU., junto con Canadá y América Latina, es una de las naciones donde el ApS ha tenido un mayor impulso. La formación de los estudiantes a través del servicio a la comunidad ha sido promovida por los diferentes gobiernos desde 1970 (White, 2001). En 1985 se crea el *Campus Compact*, una asociación actualmente formada por más de 1000 *colleges* y universidades estadounidenses y algunos miembros internacionales, que promueve la integración del servicio a la comunidad en el currículo académico y presta apoyo a las universidades compartiendo con ellas investigaciones y prácticas relativas a este tema (<https://compact.org/>). Posteriormente, en 1993 se creará también la *Corporation for National and Community Service*, una agencia gubernamental que todavía hoy subvenciona proyectos de ApS en escuelas y universidades del país (<https://www.nationalservice.gov/>). En América Latina, la institución más importante en el ámbito del ApS es la Red Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, fundada en 2005 y actualmente formada por “74 organismos gubernamentales, organizaciones,

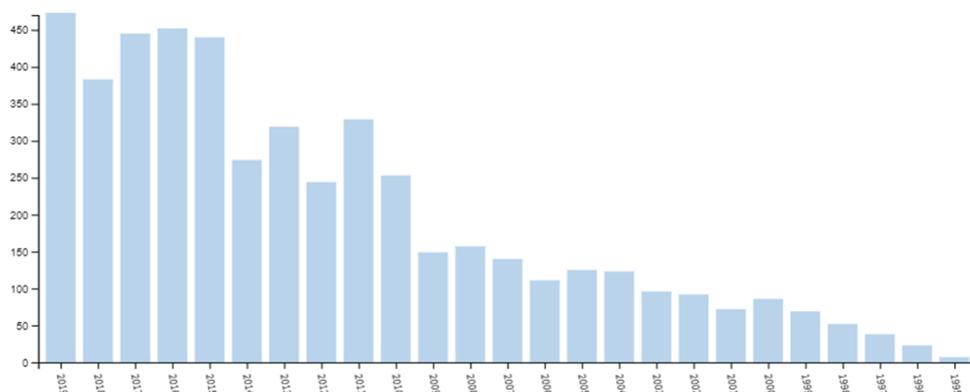
universidades y organismos regionales de América Latina y el Caribe, Estados Unidos y España” (<http://www.clayss.org/redibero.html>).

En Europa hemos tenido que esperar hasta 2018, para que se organizara la primera Conferencia Europea de Aprendizaje y Servicio en la Educación Superior y hasta 2019 para que se fundara la European Association of Service-Learning in Higher Education (<https://www.eoslhe.eu/>). Esto no significa, sin embargo, que las instituciones académicas de diferentes países europeos no hayan implementado prácticas de ApS con anterioridad.

El proyecto *Europe Engage* ha llevado a cabo estudios para analizar el nivel de implantación del ApS en diversos países europeos, concretamente en Croacia, Bélgica, Finlandia, Portugal, Países Bajos, el Reino Unido e Italia. Esto nos permite hacernos una idea de la situación en el conjunto de Europa. En general, la atención que se presta a las experiencias de ApS parece estar creciendo, sin embargo, las prácticas de ApS siguen siendo dispersas y siguen sin formar parte de la oferta formativa de los centros educativos, es decir, el ApS no está institucionalizado. Llama la atención la situación de los Países Bajos donde el ApS tuvo gran protagonismo hasta 2011 y ahora parece haberse abandonado. También es peculiar lo que sucede en Finlandia donde, pese a dársele un gran énfasis a la cooperación con la sociedad y a la misión social de la universidad, el ApS no está demasiado presente en el currículo (Europe Engage, 2016).

Por lo que respecta al ámbito de la investigación en ApS, son numerosos los estudios que se han llevado a cabo, especialmente en la última década (Figura 1). El pionero en esta área vuelve a ser EE. UU.

Figura 1. Número de publicaciones anuales (2019-1996) en la base de datos Web of Science relacionadas con la búsqueda: “service learning” o “aprendizaje y servicio”.



Fuente: Web of Science

La mayoría de estos trabajos se encuadran en el área de la investigación educativa. Gran parte de ellos se dedican a estudiar los efectos del ApS sobre los estudiantes bien sea a partir de una experiencia concreta o de diversos programas implementados en diferentes universidades. También se han llevado a cabo numerosos metaanálisis con el fin de intentar resumir los hallazgos de estudios anteriores. Son escasos, sin embargo, los estudios que analizan la incidencia del ApS sobre la comunidad (White, 2001).

A continuación, se mencionan tres de los estudios internacionales más relevantes sobre el ApS:

- *Wingspread Principles of Good Practice for Combining Service and Learning* (1989). Propone diez principios a seguir con el fin de diseñar e implementar actividades de ApS eficaces.
- *Serving to Learn, Learning to Serve* (1994). Este estudio presenta cuatro tipologías (service-LEARNING, SERVICE-learning, service learning y SERVICE-LEARNING) que han resultado ser muy útiles para distinguir el ApS de otro tipo de experiencias también basadas en el servicio a la comunidad.
- *Implementing Service Learning in Higher Education* (1996). En este artículo, Bringle & Hatcher presentan un modelo para la implementación del ApS a nivel institucional, identificando sus cuatro actores fundamentales y las principales actividades a llevar a cabo con respecto a cada uno de ellos.

Finalmente, hay que destacar que en 2005 se ha creado una organización internacional consagrada a la investigación en el ámbito del ApS: la International Association for Research on Service-Learning & Community Engagement (IARSLC).

2.2 El ApS en España

El ApS hace su aparición en España en el año 2002 con la presentación del Proyecto Service-Learning en la delegación del Parlamento Europeo en Madrid. Las primeras iniciativas de ApS se llevarán a cabo en Cataluña y posteriormente se irán extendiendo a otros territorios. La difusión del Aprendizaje y Servicio se llevó a cabo en un primer momento a través de plataformas y organizaciones ya existentes como la Asociación Española de Voluntariado (AEVOL), y no será hasta más tarde cuando

aparezcan instituciones especializadas en la materia (Masgrau et al., 2015; Redondo-Corcobado & Fuentes, 2020).

Los primeros centros promotores del ApS aparecen en Cataluña (2004) y el País Vasco (2008) con el fin de promover el estudio, la difusión, la formación y el desarrollo de experiencias de aprendizaje servicio, además de proporcionar asesoramiento y formación en el ámbito del ApS (<https://aprenentatgeservei.cat/>, <http://www.zerbikas.es/>). Estas dos asociaciones desempeñarán un papel clave en la expansión del ApS por el territorio español (Masgrau et al., 2015).

Una vez más extendido el ApS por el territorio nacional, se crea la Red Española de Aprendizaje-Servicio (2010). Dicha red comenzó como un conjunto de encuentros entre grupos defensores del ApS y acabó convirtiéndose en una asociación sin ánimo de lucro que participa activamente en la promoción del ApS. Actualmente está formada por un conjunto de 17 grupos territoriales impulsores, uno por cada comunidad autónoma (en Galicia, recibe el nombre de Asociación Galega de Aprendizaxe-Servizo). Desde 2015 organiza, junto con otras entidades, el Premio Aprendizaje-Servicio el cual se otorga cada curso académico a las mejores prácticas de ApS desarrolladas en los siguientes niveles educativos: Infantil-Primaria, ESO-Bachillerato y Formación Profesional (<https://aprendizajeservicio.net/>).

Además, en este mismo año comienzan a impulsarse el ApS también a nivel legislativo. Concretamente, aparece el Real Decreto 1791/2010 de 30 de diciembre a través del cual se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, en el cual se establece que las universidades “favorecerán prácticas de responsabilidad social y ciudadana que combinen aprendizajes académicos en las diferentes titulaciones con prestación de servicio en la comunidad orientado a la mejora de la calidad de vida y la inclusión social”.

Finalmente, uno de los últimos hitos en este ámbito fue la creación de la Asociación de Aprendizaje-Servicio Universitario en 2017. Esta organización se centra en promocionar el ApS a nivel universitario y tiene como fin último lograr su institucionalización (<https://www.apsuniversitario.org/>).

Como puede verse, el proceso de promoción y difusión del ApS empezó de abajo a arriba. Las instituciones empezaron a promover esta práctica en los últimos años mientras que, en un principio, lo hacían particulares y pequeñas asociaciones (Batlle,

2014). Además, también es importante resaltar que la implantación del ApS comenzó por los niveles educativos más bajos (educación primaria y secundaria) para llegar después también a la universidad (Masgrau et al., 2015).

Dos de los proyectos de ApS más relevantes de nuestro país, ambos de ámbito no universitario, son (Rosa Batlle, s.f):

1. Kilómetros de solidaridad. Se trata de una iniciativa de la ONG Save the Children que anima a los colegios a organizar una actividad deportiva con el fin de recaudar fondos para los niños que viven en situación de pobreza. La experiencia se complementa con el apoyo de materiales didácticos que permiten a los niños conocer a los Rohingya y trabajar valores. En la edición 2017-2018 han participado unos 548.257 alumnos (<https://www.savethechildren.es/kilometros-de-solidaridad>).
2. Campaña de Donación de Sangre. El BST, un banco de donación de sangre de Cataluña, organiza un programa educativo en el cual los estudiantes se encargan de organizar una campaña de promoción de la donación de sangre al mismo tiempo que aprenden cosas sobre ella. (<https://www.donarsang.gencat.cat/es/quiero-colaborar/campanas/>). En esta experiencia participan anualmente unos 29000 estudiantes de entre 6 y 18 años.

En el ámbito universitario, los estudios realizados muestran que las universidades españolas están lejos de alcanzar la institucionalización del ApS. La mayoría de las prácticas implementadas en la universidad son promovidas a nivel particular por algunos profesores, sin que exista apoyo por parte del centro educativo. Las universidades no cuentan con planes de promoción del ApS ni con entidades que lo promuevan, a diferencia de lo que sucede con el voluntariado. Además, gran parte del profesorado todavía desconoce o no tiene claro el concepto de ApS (Masgrau et al., 2015).

Existen, no obstante, algunas excepciones. Así, por ejemplo, la Universitat Rovira i Virgili incluye en su página web un apartado dedicado al Aprendizaje y Servicio donde pueden consultarse los proyectos desarrollados en las diferentes titulaciones, la oferta de Proyectos de ApS para el curso 2020-2021 y datos relativos a los proyectos desarrollados en los últimos años. Además, ha designado un organismo para la gestión de este tipo de actividades: el Vicerrectorado de Relaciones Institucionales, Cultura i Compromiso Social (<https://www.urv.cat/es/estudios/modelo-docente/aprendizaje-servicio/>). La Universitat de Barcelona también ha avanzado en la implementación del

ApS: ha creado un organismo especializado “L'oficina de l'ApS” y desarrolla numerosas actividades tanto en el ámbito de asignaturas concretas como a nivel transversal (<https://www.ub.edu/portal/web/educacio/on-fer-aps>). Otro ejemplo es la Universidad de Alcalá, la cual ha creado un Observatorio de Aprendizaje Servicio con el “objetivo institucionalizar toda una serie de prácticas metodológicas y docentes vinculadas al desarrollo del compromiso ético y social” (<https://www3.uah.es/ice/observatorio-aps.html>).

En el ámbito de la Universidad de A Coruña, el Centro de Innovación Educativa convoca cada año (hasta el curso 2018-2019) un procedimiento para la obtención de la certificación de proyectos de Aprendizaje y Servicio y, posteriormente, publica el catálogo de experiencias de ApS certificadas en cada convocatoria. Se trata, sin embargo, según puede observarse, de proyectos no institucionalizados que son organizados por determinados profesores por iniciativa propia.

En cuanto a la investigación en el ámbito del ApS, se observa que ha aumentado considerablemente desde el primer estudio publicado en España en 2003, y especialmente en los últimos diez años (Figura 2).

Figura 2. Número de artículos publicados por año en España.



Fuente: Redondo-Corcobado & Fuentes, 2020

La mayoría de estos estudios se desarrollan en el ámbito universitario y estudian experiencias llevadas a cabo en las titulaciones de las facultades de Educación. Entre los autores más importantes se encuentran Rosa Batlle, Pilar Aramburuzabala y Héctor Opazo. Al igual que sucede a nivel global, los estudios publicados se centran en analizar los efectos del ApS en el desarrollo personal, social y académico de los estudiantes,

siendo muy escasos aquellos que analizan las repercusiones del ApS en las comunidades asistidas (Redondo-Corcobado & Fuentes, 2020).

Finalmente, conviene destacar que las características de los estudios llevados a cabo en nuestro país hasta la fecha impiden la realización de un metaanálisis. Gran parte de los estudios son de carácter exclusivamente teóricos (44%) y aquellos que son teórico - empíricos abogan en su gran mayoría (75%) por un análisis cualitativo de los datos (Redondo-Corcobado & Fuentes, 2020).

3. El ApS en la educación y formación empresarial

A lo largo de este trabajo, han quedado claros los beneficios de incorporar el Aprendizaje y Servicio en el currículo académico para cualquiera de los niveles y ramas educativas. Sin embargo, su implementación es todavía más recomendable si cabe en el ámbito de la formación empresarial, y ello, por dos motivos fundamentales que se comentan a continuación.

En primer lugar, porque la formación en el ámbito empresarial siempre se ha caracterizado por tener dificultades para conectar los conocimientos teóricos con la práctica. Los cursos se organizan en asignaturas, en las cuales se enseñan contenidos de forma aislada, sin interrelacionarlos con los conceptos enseñados en otras materias. Los alumnos se enfrentan así a problemas aislados que no representan la complejidad de la gestión empresarial en el ámbito real. De esta forma, al finalizar el grado, los estudiantes tendrán un conocimiento especializado en las diferentes áreas de gestión empresarial, pero se enfrentarán a serias dificultades a la hora de resolver problemas que afecten conjuntamente a diferentes áreas de la empresa o a la hora de evaluar las consecuencias de sus decisiones sobre la empresa en su conjunto. No estarán, por lo tanto, preparados para la vida laboral y esto los llevará a tener la percepción de que los conocimientos aprendidos en la universidad no sirven de mucho, con la consecuente desacreditación que eso puede suponer para la institución (Godfrey, Illes & Berry, 2005).

El ApS puede contribuir a solucionar este problema al permitir a los estudiantes desarrollar actividades en un contexto real y, en consecuencia, al fomentar el desarrollo de su capacidad para adaptarse a los problemas reales, a los imprevistos y para trabajar bajo presión (Vega, 2007).

En segundo lugar, pero no por ello menos importante, la implementación del ApS es recomendable porque es necesario formar empresarios y directivos que vayan a desarrollar su actividad con honestidad, responsabilidad e integridad. En las últimas décadas, los ciudadanos vienen exigiendo a las empresas un comportamiento más responsable y una participación más activa en la lucha contra los grandes problemas de la sociedad (p. ej. la pobreza y el cambio climático) (Pless, Maak & Stahl, 2011). Las empresas desempeñan un rol fundamental en la sociedad y, por ello, deben contribuir al progreso económico y social de manera sostenible y responsable. Debe abandonarse la idea de que el único objetivo de la empresa es maximizar beneficios, así como dejar de evaluar las decisiones, transacciones o relaciones únicamente en función de su potencial para generar beneficios o ventajas competitivas, y optarse por revalorizar principios éticos como la solidaridad, la justicia social y la integridad (Godfrey et al., 2005; Steiner & Watson, 2006).

A través del ApS, los estudiantes podrían tomar consciencia de las necesidades de los diversos stakeholders, de los problemas sociales y de la importancia del compromiso cívico al prestar servicios en entornos vulnerables y, en muchas ocasiones, desconocidos para ellos. Esto les ayudaría a tener en cuenta a todas las partes interesadas a la hora de tomar decisiones y a comprender mejor el impacto de dichas decisiones sobre el conjunto de la sociedad (Vega, 2007). Así, por ejemplo, es probable que un estudiante que haya prestado un servicio destinado a trabajadores en situación de precariedad laboral durante el ApS “recuerde el impacto de una vida con un salario mínimo en los trabajadores pobres y pueda trabajar para aumentar el salario mínimo (y, por lo tanto, el nivel de vida) en el futuro” (Vega, 2007, p. 651).

Además, el hecho de que muchas empresas operen actualmente a nivel global hace que cobren mayor relevancia competencias como la adaptabilidad, la tolerancia, la empatía y la capacidad para trabajar en entornos multiculturales; competencias que pueden ser todas ellas reforzadas a través del Aprendizaje y Servicio (Pless et al., 2011).

Finalmente, hay que señalar que el ApS no solo es aplicable en un entorno educativo, sino que también puede ser utilizado en el seno de la propia empresa para reforzar las habilidades y competencias de aquellos individuos que ya trabajan en un entorno empresarial. Y, si bien este caso no estaría integrado en un currículum académico propiamente dicho, habría que diseñar la experiencia en función de los objetivos formativos que se quisieran lograr.

En las últimas décadas, son varias las empresas que han fomentado el servicio a la comunidad entre sus empleados a través de la creación de programas que permiten compaginar la vida laboral con el voluntariado (p.ej. Starbucks, Deloitte, LinkedIn, Indra, etc). Y pese a que una gran mayoría de estas experiencias no podrían ser consideradas experiencias de Aprendizaje y Servicio al no estar relacionadas con unos objetivos formativos concretos, sí que han podido identificarse algunas experiencias que coinciden con la definición de ApS.

Destaca el Proyecto Ulysses creado por la empresa PwC en 2001, el cual ofrece a los participantes (responsables de dirección de las diferentes filiales) la posibilidad de trabajar durante dos meses en un país en vías de desarrollo en colaboración con una entidad sin ánimo de lucro. Este programa se divide en diversas fases entre las cuales se incluye una fase previa a la prestación del servicio en la cual se informa a los participantes sobre los objetivos del proyecto, y una fase posterior en la cual se comparten impresiones y se evalúan los resultados de la experiencia. El objetivo fundamental de este proyecto es concienciar a los directivos de la empresa de sus responsabilidades frente a la sociedad con el fin de que, en un futuro, actúen de manera ética (Pless et al., 2011).

4. Análisis de caso

En este apartado vamos a analizar los resultados de un estudio relativo a una experiencia de Aprendizaje y Servicio desarrollada en la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad de A Coruña durante el curso 2018-2019.

4.1 Antecedentes

En la asignatura Análisis Económico de las Organizaciones (de aquí en adelante AEO), impartida durante el segundo cuatrimestre del curso 2018-2019, se planteó a los alumnos dos posibilidades con el fin de profundizar en los problemas organizativos de las organizaciones:

1. La realización de un trabajo teórico en el cual debían analizar los problemas organizativos más frecuentes de las entidades sin ánimo de lucro y proponer soluciones para resolverlos o;
2. La participación en una experiencia de ApS que consistía en asesorar a la Oficina Provincial de Cruz Roja de A Coruña para la mejora de la gestión de su capital humano.

La experiencia de ApS comenzó con una ponencia de Marcos Gómez Paz, secretario autonómico de Cruz Roja, en la cual hizo una breve introducción de la organización y explicó a los alumnos las principales dificultades organizativas a las que debía enfrentarse la entidad. Esta sesión incluyó un turno de preguntas durante el cual los alumnos pudieron resolver todas sus dudas. Además, también se ofreció la posibilidad de formular preguntas a posteriori, las cuales se hicieron llegar a Marcos vía email a través de la profesora.

Los alumnos estuvieron desarrollando sus propuestas en grupos durante el cuatrimestre y, posteriormente, tuvieron la oportunidad de presentárselas a Marcos en

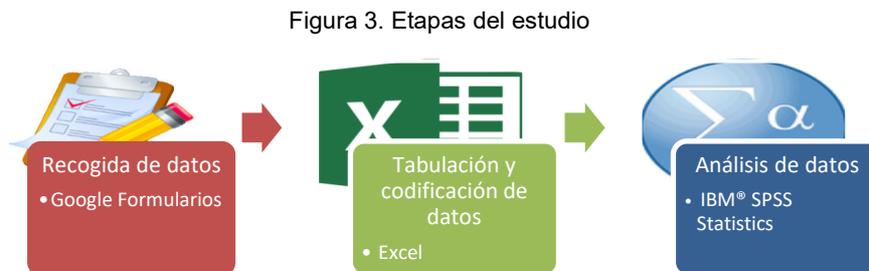
una reunión, la cual permitió a los alumnos recibir feedback sobre sus propuestas y percibir las dificultades que podían surgir a la hora de su aplicación práctica.

4.2 Objetivos

El objetivo principal de este estudio es analizar si la experiencia de ApS mencionada anteriormente tiene una incidencia positiva, a juicio de los propios estudiantes, sobre sus competencias personales y sociales. Asimismo, se pretende segmentar los resultados obtenidos en función de las categorías “género” y “experiencia” con el fin de poder realizar comparaciones. Para la finalidad de este estudio resulta especialmente interesante comparar las respuestas del grupo de ApS con las del grupo de trabajo teórico puesto que este análisis permitirá corroborar si esta técnica de aprendizaje experiencial tiene mayor efectividad que los métodos pedagógicos tradicionales.

4.3 Metodología

El proceso seguido para la implementación de este estudio consta de las siguientes fases:



Fuente: Elaboración propia

4.3.1 Instrumento de recogida de datos

Para la recogida de datos se realizó una encuesta a través de Google Formularios tanto a los alumnos que participaron en la experiencia de ApS como a aquellos que realizaron el trabajo teórico, los cuales serán utilizados como grupo de control⁶.

⁶ Grupo de control: Conjunto de individuos casi idénticos al grupo bajo prueba, pero no sometidos a la intervención o procedimiento que se está estudiando. Son utilizados como grupo de comparación (OMS, 1997).

Con la encuesta se pretende averiguar si el trabajo realizado (APS o teórico) por los alumnos ha contribuido a mejorar sus competencias. El análisis de los resultados de este cuestionario permitirá conocer los efectos del ApS sobre determinadas competencias de los estudiantes y comparar la efectividad de esta técnica con la de un trabajo teórico tradicional.

El cuestionario presentado estaba compuesto por 13 preguntas (ver Anexo I). La primera de ellas era relativa al género y las demás preguntas eran preguntas de respuesta única en escala Likert⁷ de 1 a 5, siendo las opciones de respuesta las siguientes:

Tabla 3. Opciones de respuesta del cuestionario

Opciones de respuestas	
5	“Totalmente de acuerdo” o “Muy alto”
4	“Parcialmente de acuerdo” o “Alto”
3	“Ni de acuerdo ni en desacuerdo” o “Normal o regular”
2	“Posiblemente en desacuerdo” o “Bajo”
1	“En total desacuerdo” o “Muy bajo”

Fuente: Elaboración propia

Es importante señalar que las encuestas que sirven de base a este estudio han sido diseñadas y realizadas por los profesores del área de Organización de Empresas implicados en dicha materia, limitándose este trabajo al análisis de los datos obtenidos.

4.3.2 Participantes

Como puede verse en la Tabla 4, la cual detalla el número de participantes en función del género, de la titulación y del tipo de experiencia, en el estudio han participado un total de 97 alumnos de los cuales 39 son hombres (40,21%) y 58 mujeres (59,79%).

Asimismo, puede observarse que hay un total de 67 alumnos que cursan ADE frente a los 30 que cursan el programa de simultaneidad, y que un 70,10 % de los

⁷ Escala Likert: Escala de varias categorías (3,5,7,9 o 11) que se utiliza para analizar el grado de acuerdo o desacuerdo del entrevistado con las proposiciones formuladas (Grande & Abascal, 2005).

encuestados pertenece al grupo ApS mientras que el grupo del trabajo teórico está formado únicamente por el 29,90 % de los encuestados.

Tabla 4. Participantes en el estudio.

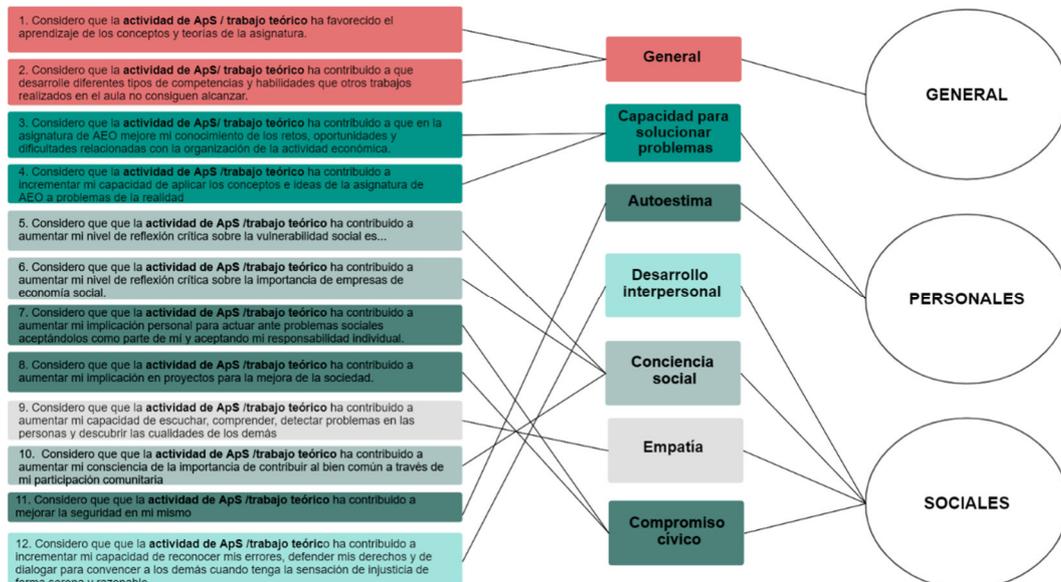
Género	Titulación	Tipo	Recuento de Individuo
Hombre	ADE	APS	21
Hombre	ADE	Teórico	6
Hombre	DADE	APS	4
Hombre	DADE	Teórico	8
Mujer	ADE	APS	34
Mujer	ADE	Teórico	6
Mujer	DADE	APS	9
Mujer	DADE	Teórico	9
Total			97

Fuente: IBM® SPSS Statistics

4.3.3 Variables

Con el fin de lograr un mayor entendimiento de los resultados del estudio y simplificar su presentación, se han agrupado las diferentes preguntas por competencias y por categorías de competencias. La clasificación adoptada es similar a la ya realizada en el apartado 2.2 del documento con el objetivo de dar una mayor coherencia al trabajo en su conjunto.

Figura 4. Agrupación de las cuestiones a efectos del análisis de datos⁸



Fuente: Elaboración propia con Cacao

⁸ Cabe señalar que “general” no es una categoría de competencias ni una competencia en sentido estricto, sino que hace referencia a la opinión general que tienen los estudiantes sobre la experiencia.

Así, se va a trabajar con seis variables principales (diferentes competencias), dos variables de caracterización del individuo y la variable “Tipo”, la cual nos va a permitir observar las diferencias entre el grupo experimental (ApS) y el grupo de control (trabajo teórico):

Tabla 5. Variables del estudio

Variables objetivo de estudio	
Autoestima	Consideración que uno tiene de sí mismo.
Capacidad para resolver problemas	Eficacia y agilidad para dar soluciones a problemas reales.
Compromiso cívico	Grado de implicación del individuo en la comunidad, incluye desde actividades de voluntariado hasta el ejercicio del derecho de voto.
Conciencia social	Conocimiento que una persona tiene sobre el estado de los demás integrantes de su comunidad.
Desarrollo interpersonal	Hace referencia al desarrollo de habilidades que permiten a los individuos dialogar y negociar con otros.
Empatía	Capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos.
Variables relacionadas con el objetivo de estudio	
Tipo	Experiencia de ApS o trabajo teórico
Variables de caracterización del encuestado	
Género	Hombre o Mujer
Titulación	Grado en el cual se encuentra matriculado el alumno (ADE o DADE ⁹)

Fuente: Elaboración propia, basada en Grande & Abascal, 2005.

Las variables principales son variables cualitativas ordinales politómicas mientras que la variable “tipo” y las variables de caracterización son variables cualitativas nominales dicotómicas (Grande & Abascal, 2005).

4.4 Análisis de fiabilidad

En este estudio se ha evaluado, en primer lugar, el nivel de fiabilidad del cuestionario utilizado a través del coeficiente α -Cronbach. El coeficiente de Cronbach toma valores entre 0 y 1, siendo mejor la consistencia interna de la escala cuanto más se aproxime dicho valor a 1. En cuanto al valor mínimo aceptable, se sitúa en 0,70 (Oviedo & Campos Arias, 2005). El análisis de fiabilidad de la encuesta ha arrojado los siguientes resultados:

⁹ ADE: Grado en Administración y Dirección de Empresas. DADE: Programa de simultaneidad del Grado en Administración y Dirección de Empresas y el Grado en Derecho.

Tabla 6. Resultados del α -Cronbach

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0,923	12

	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1	,618	,919
2	,596	,920
3	,664	,917
4	,667	,917
5	,765	,913
6	,696	,916
7	,786	,912
8	,734	,914
9	,796	,911
10	,675	,917
11	,624	,919
12	,550	,922

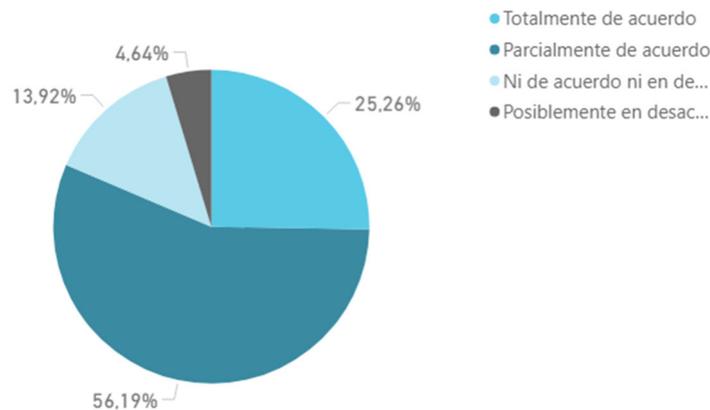
Fuente: IBM® SPSS Statistics

En vista de las consideraciones mencionadas anteriormente y de los resultados obtenidos, puede concluirse que la encuesta tiene un elevado nivel de fiabilidad, así como que no es recomendable la supresión de ninguna de las preguntas formuladas puesto que, de eliminarse alguna de ellas, el coeficiente α -Cronbach disminuiría.

4.5 Resultados

En primer lugar, se analizará la percepción general que tienen los alumnos de la experiencia.

Figura 5. Categoría “General”. Diagrama de sectores (%).



Fuente: IBM® SPSS Statistics

Como puede verse en el diagrama de sectores (Figura 5), el 25,26 % de los alumnos encuestados está totalmente de acuerdo en que la experiencia realizada ha mejorado sus conocimientos y habilidades, y un 56,19 % se muestra “parcialmente de acuerdo” con esta afirmación. Por el contrario, el porcentaje de alumnos que se muestra “posiblemente en desacuerdo” es mucho menor, representando menos de un 4,64 % y

sin que ninguno de los alumnos haya optado por la respuesta “en total desacuerdo”. Los porcentajes acumulados, por su parte, permiten afirmar que una gran mayoría de los alumnos (81,45 %) han quedado satisfechos con lo aprendido durante la actividad.

Una vez analizada la percepción general de la totalidad de los alumnos, resulta interesante estudiar si existen diferencias entre el grado de satisfacción general de los alumnos que participaron en la actividad de ApS y aquellos que realizaron el trabajo teórico.

Se estudiarán, en primer lugar, los estadísticos descriptivos. Para hacer posible su cálculo, se han codificado las opciones de respuesta asignándoles valores numéricos de 5 a 1, siendo 5 = “Totalmente de acuerdo” y 1 = “En total desacuerdo” (ver tabla 3), y se han calculado los valores medios, las desviaciones típicas y los coeficientes de variación de Pearson para ambos grupos. Cuanto más próximo a 5 esté el valor medio de las respuestas, mayor será el grado de satisfacción de los alumnos.

Tabla 7. Categoría "General". Estadísticos descriptivos. Agrupación por tipo.

GENERAL					
	N	Media	Mediana	D.T	CV
ApS	136	4,04	4	0,824	0,204
Teórico	58	3,97	4	0,591	0,149

Fuente: IBM® SPSS Statistics

Del análisis de los estadísticos descriptivos para las categorías ApS y teórico se extrae que la media de respuestas del grupo ApS es superior a la del grupo teórico, si bien es cierto que también presenta una mayor variabilidad (coeficiente de Pearson más elevado). Las medianas, en cambio, coinciden para ambas categorías.

Tabla 8. Categoría “General”. Cuartiles. Agrupación por tipo.

GENERAL		
Percentiles	ApS	Teórico
25	4	4
50	4	4
75	5	4

Fuente: IBM® SPSS Statistics

Los cuartiles, por su parte, también indican que los valores de respuesta del grupo ApS son más elevados y es que, un 75% de los estudiantes del grupo teórico han contestado “Parcialmente de acuerdo” o un valor inferior mientras que, en el caso del ApS, este porcentaje es menor.

Los datos estudiados anteriormente no son suficientes, sin embargo, para determinar si las diferencias existentes entre el nivel de satisfacción de ambos grupos son significativas. Para averiguarlo, habrá de realizarse la prueba U de Mann – Whitney. Se opta por esta prueba, que compara las medianas de las muestras analizadas (muestras independientes) y no por la más habitual prueba t de Student que compara medias porque las variables objeto de estudio son variables cualitativas ordinales politómicas que únicamente pueden tomar 5 valores y, por lo tanto, es poco frecuente que adopten una distribución normal (Sánchez Turcios, 2015).

El test de la U de Mann – Whitney contrasta las siguientes hipótesis:

1. H_0 : MedA = MedB.
2. H_1 : MedA \neq MedB.

Y, en consecuencia, podrá afirmarse que existen diferencias significativas entre el nivel de satisfacción general de los alumnos del grupo ApS y del grupo teórico cuando el p-valor obtenido en la prueba sea inferior al nivel de significación, en este caso $\alpha=0.05$.

Tabla 9. Categoría “General”. Prueba U- Mann Whitney. Agrupación por “tipo”.

Prueba U-Mann Whitney	
	Categoría “General”
U de Mann-Whitney	3569,000
W de Wilcoxon	5280,000
Z	-1,168
Sig. asintótica(bilateral)	0,243

Fuente: IBM® SPSS Statistics

A un nivel de significación del 5%, los resultados de la prueba no permiten rechazar la hipótesis nula y, por lo tanto, no puede afirmarse que existan diferencias significativas entre el nivel de satisfacción de los estudiantes que participaron en la actividad de ApS y aquellos que realizaron el trabajo teórico.

Una vez analizada la satisfacción general con la experiencia, se estudiará si existen diferencias significativas entre los efectos que tienen ApS y trabajo teórico sobre las competencias de los alumnos.

Tabla 10. Competencias. Estadísticos descriptivos. Agrupación por tipo.

Variables	Tipo	N	Media	Mediana	D.T	CV
Cap. para resolver problemas	ApS	136	4,11	4,00	0,956	0,233
	Teórico	58	3,98	4,00	0,737	0,185
Conciencia social	ApS	204	3,79	4,00	1,044	0,275
	Teórico	87	3,74	4,00	1,005	0,269
Compromiso cívico	ApS	136	3,71	4,00	1,062	0,286
	Teórico	58	3,43	4,00	1,094	0,319
Empatía	ApS	68	3,72	4,00	1,077	0,290
	Teórico	29	3,59	4,00	0,946	0,264
Autoestima	ApS	68	2,76	3,00	1,235	0,447
	Teórico	29	2,86	3,00	0,990	0,346
Desarrollo interpersonal	ApS	68	3,47	4,00	1,029	0,297
	Teórico	29	3,38	3,00	1,147	0,339

Fuente: IBM® SPSS Statistics

La tabla 10 muestra que el valor promedio de las respuestas del grupo ApS es superior al del grupo teórico para todas las competencias excepto la “Autoestima”. Pero, sin embargo, existe un mayor grado de consenso en las respuestas ofrecidas por los alumnos que han realizado el trabajo teórico, salvo en lo que respecta a las competencias “Compromiso cívico” y “Desarrollo interpersonal”. Por otra parte, se observa que las competencias sobre las cuales tanto el ApS como el trabajo teórico han tenido una mayor incidencia son la “Capacidad para resolver problemas” y la “Conciencia social”.

Para saber si las desigualdades observadas son reveladoras de la existencia de diferencias significativas entre los efectos del ApS y del trabajo teórico sobre las competencias de los alumnos, habrá de realizarse la prueba de la U de Mann-Whitney para cada una de las competencias.

Tabla 11. Prueba U de Mann-Whitney. Competencias. Agrupación por tipo.

	Cap. para resolver problemas	Conciencia social	Compromiso cívico	Empatía	Autoestima	Desarrollo interpersonal
U de Mann-Whitney	3434,500	8584,500	3341,000	869,000	953,000	940,000
W de Wilcoxon	5145,500	12412,500	5052,000	1304,000	3299,000	1375,000
Z	-1,527	-0,471	-1,772	-0,970	-0,269	-0,379
Sig. asintótica(bilateral)	0,127	0,637	0,076	0,332	0,788	0,704

Fuente: IBM® SPSS Statistics

Como puede observarse en la tabla 11, el p-valor resultante de la prueba es superior al nivel de significación ($\alpha = 0,05$) para todas las competencias y, por lo tanto, no puede rechazarse en ningún caso la hipótesis nula. Esto implica que, a un nivel de significación del 5%, no puede afirmarse que el ApS tenga una incidencia positiva más significativa que el trabajo teórico sobre las competencias de los alumnos.

Finalmente, se va a estudiar si los efectos del ApS sobre las competencias de los estudiantes difieren en función del género. Este análisis resulta especialmente relevante dado que numerosas investigaciones (Infante et al., 2002; Cardozo, Dubini, Fantino & Ardiles, 2011; Espino & González, 2015, entre otros) han afirmado que las mujeres tienen más desarrolladas las habilidades sociales. Esta realidad se debe al diferente proceso de socialización al que están sometidos ambos géneros, a los cuales se han atribuido roles socialmente opuestos (Cardozo, Dubini, Fantino & Ardiles, 2011). Las mujeres son generalmente educadas para ser sensibles, cariñosas y anteponer las necesidades ajenas a las propias mientras que a los hombres se les educa para ser fuertes, independientes y competitivos. Y esto parece reflejarse en una mayor empatía y preocupación por los demás del género femenino, así como en mejores habilidades comunicativas de las mujeres (Encabo, 2003; Yubero & Navarro, 2017).

Tabla 12. ApS. Estadísticos descriptivos. Agrupación por género.

Variables	Género	N	Media	Mediana	D.T	CV
Cap. para resolver problemas	Hombre	50	4,00	4,00	0,926	0,232
	Mujer	86	4,17	4,00	0,972	0,233
Conciencia social	Hombre	75	3,48	4,00	1,107	0,318
	Mujer	129	3,98	4,00	0,964	0,242
Compromiso cívico	Hombre	50	3,38	4,00	1,141	0,338
	Mujer	86	3,90	4,00	0,970	0,249
Empatía	Hombre	25	3,40	4,00	1,190	0,350
	Mujer	43	3,91	4,00	,971	0,248
Autoestima	Hombre	25	2,48	2,00	1,194	0,481
	Mujer	43	2,93	3,00	1,242	0,424
Desarrollo interpersonal	Hombre	25	3,28	4,00	1,137	0,347
	Mujer	43	3,58	4,00	,957	0,267

Fuente: IBM® SPSS Statistics

Los estadísticos descriptivos indican que las mujeres han notado en mayor medida la incidencia positiva del ApS sobre sus competencias. La media de respuestas de las mujeres es superior a la de los hombres para todas las competencias y, además, por lo general, las respuestas muestran menor dispersión.

A continuación, se comprobará si estas diferencias tienen entidad suficiente para tener la consideración de significativas.

Tabla 13. ApS. Prueba de la U de Mann – Whitney. Agrupación por género.

	Cap. para resolver problemas	Conciencia social	Compromiso cívico	Empatía	Autoestima	Desarrollo interpersonal
U de Mann-Whitney	1872,500	3583,000	1606,500	401,000	433,500	473,000
W de Wilcoxon	3147,500	6433,000	2881,500	726,000	758,500	798,000
Z	-1,336	-3,251	-2,587	-1,832	-1,362	-0,865
Sig. asintótica(bilateral)	0,182	0,001	0,010	0,067	0,173	0,387

Fuente: IBM® SPSS Statistics

Los resultados de la prueba U de Mann-Whitney permiten rechazar la hipótesis nula, a un nivel de significación del 5%, para las competencias “Conciencia social” y “Compromiso cívico”. Por lo tanto, puede afirmarse que los efectos del ApS sobre dichas competencias difieren en función del género, siendo mayores en el caso de las mujeres.

5. Conclusiones

Las sociedades actuales, cada vez más diversificadas y globalizadas, se enfrentan a grandes desafíos. La consecución de una sociedad más justa y equitativa se articula como uno de ellos y, para lograrlo, resulta indispensable educar a los jóvenes en la tolerancia y el respeto hacia los demás.

Los resultados de la revisión bibliográfica realizada en este trabajo permiten afirmar que el Aprendizaje y Servicio se constituye como un instrumento ideal para conseguir este objetivo al educar a los estudiantes en valores y, en consecuencia, contribuir a la consecución simultánea de la calidad académica y de la responsabilidad social de la Universidad. Y ello no solo porque se presente como una metodología más efectiva que las utilizadas tradicionalmente, sino también porque se trata de una técnica que no exige la movilización de grandes recursos económicos.

Sin embargo, el análisis de caso llevado a cabo no ha permitido corroborar la existencia de diferencias significativas entre los efectos del ApS y del trabajo teórico sobre las competencias de los alumnos. Se ha analizado tanto el grado de satisfacción general del alumnado con la práctica como su incidencia sobre diferentes competencias del estudiantado, segmentando los resultados en función del tipo de experiencia, pero no se han encontrado evidencias estadísticas de que existan diferencias entre los efectos del ApS y del trabajo teórico, más allá de aquellas que pueden ser fruto de la casualidad. Finalmente, se han analizado los efectos del ApS en función del género y, en este caso, sí se han encontrado evidencias estadísticas que muestran que la incidencia del ApS es mayor sobre las mujeres que sobre los hombres. Esto vendría a respaldar la idea, defendida por diversos autores, de que las mujeres tienen más facilidad para el desarrollo de habilidades sociales.

A pesar de estos resultados, el ApS es una metodología de enseñanza que puede producir resultados muy satisfactorios si las experiencias son diseñadas correctamente. Así lo ha demostrado la profunda revisión bibliográfica realizada, pudiendo deberse la

falta de congruencia de los resultados del análisis de caso al escaso tamaño de la muestra o a un diseño de la experiencia que no explote al máximo el potencial del ApS. Y es que, si bien existen diferentes modalidades, los autores coinciden en que resulta fundamental incentivar al máximo la participación de los estudiantes en todas las fases del proyecto.

Pese a todo ello, el ApS goza de escasa implementación en la educación superior, tanto en España como en el resto de Europa, donde gran parte de las universidades todavía están lejos de alcanzar la institucionalización de esta práctica. Según se ha podido comprobar, la mayoría de las experiencias de ApS llevadas a cabo son prácticas aisladas que han sido puestas en marcha a iniciativa de profesores o asociaciones privadas. Y, la gran mayoría de las universidades no tienen organismos propios que se dediquen a la promoción, financiación y supervisión de este tipo de actividades.

Este trabajo pretende contribuir, aunque sea mínimamente, a lograr una mayor difusión del ApS tanto en el ámbito de esta facultad (FEE) como en el ámbito de la Universidad de A Coruña en general, con la esperanza de que algún día se alcance un nivel de institucionalización del ApS similar al logrado por algunas universidades mencionadas en este documento.

Y, además, pretende dar a conocer el potencial que ofrece el ApS en el ámbito de la formación empresarial en un momento en el cuál la responsabilidad social y la reputación corporativa son de máxima importancia. Las empresas desempeñan un papel fundamental en la sociedad y constituyen un factor de transformación social. Por ello, si quiere alcanzarse una sociedad que sea más justa, equitativa y sostenible, es indispensable que los empresarios y directivos actúen de forma ética.

Para concluir y como futuras líneas de investigación se proponen las siguientes. De una parte, se ha detectado la escasa existencia de estudios que analicen los efectos del ApS sobre la comunidad. La mayoría de los estudios sobre el ApS se centran en analizar la incidencia de esta metodología sobre las competencias de los estudiantes cuando, teniendo en cuenta el equilibrio que debería existir entre aprendizaje y servicio, analizar la contribución social del ApS debería ser igual de relevante. De otra parte, los resultados del estudio han mostrado una mayor incidencia del ApS en las mujeres que en los hombres así, podría resultar interesante investigar con mayor profundidad las causas de estas diferencias.

Anexo I. Encuesta

1. Considero que la actividad de ApS/ el trabajo teórico ha contribuido a la aplicación práctica de los conceptos teóricos de la asignatura

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En total desacuerdo	Posiblemente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo

2. Considero que la actividad de ApS/ el trabajo teórico ha contribuido a que desarrolle diferentes tipos de competencias y habilidades que otros trabajos realizado en el aula no consiguen alcanzar

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En total desacuerdo	Posiblemente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo

3. Considero que la actividad de ApS/ el trabajo teórico ha contribuido a que en la asignatura de AEO mejore mi conocimiento de los retos, oportunidades y dificultades relacionadas con la organización de la actividad económica

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En total desacuerdo	Posiblemente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo

4. Considero que la actividad de ApS/ el trabajo teórico ha contribuido a incrementar mi capacidad de aplicar los conceptos e ideas de la asignatura de AEO a la realidad

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En total desacuerdo	Posiblemente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo

5. Considero que la actividad de ApS/ el trabajo teórico ha contribuido a aumentar mi nivel reflexión crítica sobre la vulnerabilidad social

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En total desacuerdo	Posiblemente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo

6. Considero que la actividad de ApS/ el trabajo teórico ha contribuido a aumentar mi nivel de reflexión crítica sobre la importancia las empresas de economía social

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En total desacuerdo	Posiblemente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo

7. Considero que la actividad de ApS/ el trabajo teórico ha contribuido a aumentar mi implicación personal para actuar ante problemas sociales aceptándolos como parte de mí y aceptando mi responsabilidad individual

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En total desacuerdo	Posiblemente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo

8. Considero que la actividad de ApS/ el trabajo teórico ha contribuido a aumentar mi implicación en proyectos para la mejora de la sociedad, así como el hecho de que quiera asumir obligaciones sin que nadie me lo tenga que recordar

<input type="checkbox"/> En total desacuerdo	<input type="checkbox"/> Posiblemente en desacuerdo	<input type="checkbox"/> Ni de acuerdo ni en desacuerdo	<input type="checkbox"/> Parcialmente de acuerdo	<input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo
--	---	---	--	--

9. Considero que la actividad de ApS/ el trabajo teórico ha contribuido a aumentar mi capacidad de escuchar, comprender, detectar problemas en las personas y descubrir las cualidades de los demás

<input type="checkbox"/> En total desacuerdo	<input type="checkbox"/> Posiblemente en desacuerdo	<input type="checkbox"/> Ni de acuerdo ni en desacuerdo	<input type="checkbox"/> Parcialmente de acuerdo	<input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo
--	---	---	--	--

10. Considero que la actividad de ApS/ el trabajo teórico ha contribuido a aumentar mi consciencia acerca de la importancia de contribuir al bien común a través de mi participación comunitaria

<input type="checkbox"/> En total desacuerdo	<input type="checkbox"/> Posiblemente en desacuerdo	<input type="checkbox"/> Ni de acuerdo ni en desacuerdo	<input type="checkbox"/> Parcialmente de acuerdo	<input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo
--	---	---	--	--

11. Considero que la actividad de ApS/ el trabajo teórico ha contribuido a mejorar la seguridad en mi mismo

<input type="checkbox"/> En total desacuerdo	<input type="checkbox"/> Posiblemente en desacuerdo	<input type="checkbox"/> Ni de acuerdo ni en desacuerdo	<input type="checkbox"/> Parcialmente de acuerdo	<input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo
--	---	---	--	--

12. Considero que la actividad de ApS/ el trabajo teórico ha contribuido a incrementar mi capacidad de reconocer mis errores, defender mis derechos y de dialogar para convencer a los demás cuando tenga la sensación de injusticia de forma serena y razonable

<input type="checkbox"/> En total desacuerdo	<input type="checkbox"/> Posiblemente en desacuerdo	<input type="checkbox"/> Ni de acuerdo ni en desacuerdo	<input type="checkbox"/> Parcialmente de acuerdo	<input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo
--	---	---	--	--

Bibliografía

- Amar, H., Montes, R., Tapia, M. N., Tapia M. R. & Yaber, L. (2013). *Manual para docentes y estudiantes solidarios*. Buenos Aires: CLAYSS. Recuperado de http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/Natura2013.pdf.
- Aramburuzabala, P. & Opazo, H. (2015). La institucionalización del aprendizaje-servicio en la universidad. En P. Aramburuzabala, H. Opazo y J. García-Gutiérrez (Eds.), *El Aprendizaje-Servicio en las universidades: De la iniciativa individual al apoyo institucional* (pp.11-18). Madrid: UNED. Recuperado de http://itunes.uned.es.accedys.udc.es/000112/tratamiento_diversidad/pdf/ApSU5.pdf
- Astin, A., Vogelgesang, L., Ikeda, E. & Yee, J. (2000). *How Service Learning Affects Students*. *Higher Education*, 144. Recuperado de <https://www.heri.ucla.edu/PDFs/HSLAS/HSLAS.PDF>.
- Batlle, R. (2014). La evolución del aprendizaje-servicio en España. *Cuadernos de pedagogía*, 450, 57-59. Recuperado de <http://www.ebiblox.com/Reader/Reader/Home>.
- Batlle, R. (s.f). ¿Cuántos lo practican? [Mensaje de blog]. Roser Batlle. Recuperado de <https://roserbatlle.net/aprendizaje-servicio/dudas-frecuentes/cuantos-lo-practican/>.
- Bringler, R. G. & Hatcher, J. A. (1995). A Service-Learning Curriculum for Faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2(1), 112-122. Recuperado en <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0002.111>.
- Bringler, R. G. & Hatcher, J. A. (1996). Implementing Service Learning in Higher Education. *Journal of Higher Education*, 67(2), 221-239. <https://doi.org/10.1080/00221546.1996.11780257>.
- Bologna Process (2007). London Communiqué Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. London. Recuperado de http://www.eees.es/pdf/London_Communique18May2007.pdf.
- Burch, G. F., Giambatista, R., Batchelor, J. H., Burch, J. J., Hoover, J. D. & Heller, N. A. (2019). A Meta-Analysis of the Relationship between Experiential Learning and Learning Outcomes. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 17(3), 239-273. <https://doi.org/10.1111/dsji.12188>.

- Cardozo, G., Dubini, P., Fantino, I., Ardiles, R. (2011). Habilidades para la vida en adolescentes: diferencias de género, correlaciones entre habilidades y variables predictoras de la empatía. *Psicología desde el Caribe*, 28, 107-132. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21320758006>.
- Celio, C., Durlak, J. & Dymnicki, A. (2011). A Meta-Analysis of the Impact of Service-Learning on Students. *Journal of Experiential Education*, 34(2), 164-181. <https://doi.org/10.1177%2F105382591103400205>
- Conway, J., Amel, E. & Gerwien, D. (2009). Teaching and Learning in the Social Context: A Meta-Analysis of Service Learning's Effects on Academic, Personal, Social, and Citizenship Outcomes. *Teaching of Psychology*, 36(4), 233-245. <https://doi.org/10.1080/00986280903172969>.
- Durán, C. & Corbella, M. (2012). Aproximación a la responsabilidad social universitaria: La respuesta de la universidad a la sociedad. *Revista de pedagogía*, 64(3), 103-115. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4016119>.
- Encabo, E. (2003) Habilidades Sociales, Comunicación y Diferencias de Género: Educar para la igualdad de oportunidades. *Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete*, 18, 61 – 72.
- Espino, E., González, C. (2015). Estudio sobre diferencias de género en las competencias y las estrategias educativas para el desarrollo del pensamiento computacional. *RED-Revista de Educación a Distancia*, 46 (12). <https://doi.org/10.6018/red/46/12>
- Europe Engage. (2016). Belgium National Report. Europe Engage Survey of Civic Engagement & Service-Learning Activities. Recuperado de <https://europeengagedotorg.files.wordpress.com/2016/04/bel-vf.pdf>.
- Europe Engage. (2016). Croatia National Report. Europe Engage Survey of Civic Engagement & Service-Learning Activities. Recuperado de <https://europeengagedotorg.files.wordpress.com/2016/04/cro-vf.pdf>.
- Europe Engage. (2016). Finland National Report. Europe Engage Survey of Civic Engagement & Service-Learning Activities. Recuperado de <https://europeengagedotorg.files.wordpress.com/2016/04/finland-vf2.pdf>.
- Europe Engage. (2016). Italy National Report. Europe Engage Survey of Civic Engagement & Service-Learning Activities. Recuperado de <https://europeengagedotorg.files.wordpress.com/2016/04/italy-vf.pdf>.
- Europe Engage. (2016). Portugal National Report. Europe Engage Survey of Civic Engagement & Service-Learning Activities. Recuperado de <https://europeengagedotorg.files.wordpress.com/2016/04/portugal-vf1.pdf>.

- Europe Engage. (2016). The Netherlands National Report. Europe Engage Survey of Civic Engagement & Service-Learning Activities. Recuperado de <https://europeengagedotorg.files.wordpress.com/2016/04/netherlands-vf.pdf>.
- Europe Engage. (2016). United Kingdom National Report. Europe Engage Survey of Civic Engagement & Service-Learning Activities. Recuperado de <https://europeengagedotorg.files.wordpress.com/2016/04/uk-vf22.pdf>.
- Furco, A. (1996). Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. *Service Learning, General*. En Taylor, B. and Corporation for National Service (Eds.), *Expanding Boundaries: Serving and Learning* (pp. 2-6). Washington, DC: Corporation for National Service. Recuperado de <https://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/128>.
- Giles, D. E. & Eyler, J. (1994). The Theoretical Roots of Service-Learning in John Dewey: Toward a Theory of Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1(1), 77-85. Recuperado de <https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1152&context=slceslgen>.
- Giles, D. E. & Eyler, J. (1996). *A practitioner's guide to reflection in service-learning: Student voices & reflections*. Nashville: Vanderbilt University. Recuperado de <https://leduccenter.files.wordpress.com/2015/02/practitioners-guide-to-reflection-in-service-learning.pdf>.
- Godfrey, P.C., Illes, L.M, Berry, G.R. (2005). Creating Breadth in Business Education Through Service-Learning. *Academy of Management Learning & Education*, 4(3), 309-323. <https://doi.org/10.5465/amle.2005.18122420>.
- Grande, I. & Abascal, E. (2005). *Análisis de encuestas*. Madrid: ESIC.
- Infante, L., Morena, L., García, B., Sánchez, A., Hierrezuelo L. & Muñoz, A. (2002). Un estudio sobre el autoconcepto social en estudiantes de E.S.O: diferencias de género. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (3), 1-7.
- Jiménez-Fontana, R., García-González, E., Navarrete, A., & Azcárate, P. (2015). Aprendizaje-Servicio en la Universidad, estrategia para la Sostenibilidad Curricular: Análisis de convergencias. En P. Aramburuzabala, H. Opazo y J. García-Gutiérrez (Eds.), *El Aprendizaje-Servicio en las universidades: De la iniciativa individual al apoyo institucional*. Madrid: UNED. Recuperado de http://itunes.uned.es/000112/tratamiento_diversidad/pdf/ApSU5.pdf.
- Markus, G. B., Howard, J. P. F. & King, D. C. (1993). Integrating Community Service and Classroom Instruction Enhances Learning: Results from an Experiment.

- Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(4), 410-419.
<https://doi.org/10.3102/01623737015004410>.
- Martínez, M., Esteban, F., & Buxarrais, M. R. (2011). Escuela, profesorado y valores. *Revista de educación*, 1, 95-113.
Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publivena/escuela-profesorado-y-valores/investigacion-educativa/22944>.
- Martínez, M. (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Masgrau, M., Soler, P., Albertín, P., Berella, J., Bonmatí, A. & Heras, R. (2015). El proceso de institucionalización del aprendizaje servicio en las universidades españolas: Análisis de la situación actual y retos de futuro. En P. Aramburuzabala, H. Opazo y J. García-Gutiérrez (Eds.), *El Aprendizaje-Servicio en las universidades: De la iniciativa individual al apoyo institucional* (pp. 343-362). Madrid: UNED. Recuperado de http://itunes.uned.es/accedys.udc.es/000112/tratamiento_diversidad/pdf/ApSU5.pdf
- Mayor, D. (2019). El Aprendizaje-Servicio como práctica pedagógica para el desarrollo de competencias digitales y sociales del estudiantado universitario. *Revista Iberoamericana de Educación*, 80(2), 9-28. <https://doi.org/10.35362/rie8023331>.
- Melchior, A. (1998). National Evaluation of Learn and Serve America School and Community-Based Programs. Final Report. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED437575.pdf>.
- Ministerio de Educación (2010). Estrategia universidad 2015. Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español 2010-2015.
- Morgan, W. & Streb, M. (2001). Building Citizenship: How Student Voice in Service-Learning Develops Civic Values. *Social Science Quarterly*, 82(1), 154-169. <https://doi.org/10.1111/0038-4941.00014>.
- OMS. (1997). *Programa Internacional de Seguridad de Sustancias Químicas. Seguridad química; principios básicos de toxicología aplicada. La naturaleza de los peligros químicos*. (2ª ed.) Lima: CEPIS.
- Oviedo, H. & Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/806/80634409.pdf>
- Pless, N. M., Maak, T., Stahl, G.K. (2011). Developing Responsible Global Leaders Through International Service-Learning Programs: The Ulysses Experience. *Academy of Management Learning & Education*, 10 (2), 237-260. <https://doi.org/10.5465/amle.10.2.zqr237>.

- Porter, E. & Poulsen, S. J. (1989). Wingspread Principles of good practice for Combining Service and Learning. The Johnson Foundation. Recuperado de <https://www.coastal.edu/media/academics/servicelearning/documents/Principles%20of%20Good%20Practice%20for%20Combining%20Service%20and%20Learning.pdf>.
- Prentice, M. & Robinson, G. (2006). Improving Student Learning Outcomes with Service Learning. *American Association of Community Colleges*. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535904.pdf>.
- Puig, J.M. & Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de pedagogía*, 357, 60-63. Recuperado de <https://roserbattle.files.wordpress.com/2009/03/rasgos-pedagogicos.pdf>.
- Puig, J. M., Rodríguez, J. P., Martín, X., Serrano, L., Roig, A. & Niella, M. (2016). Aprendizaje-Servicio e innovación en la universidad. En M. Santos Rego (Ed.). *Sociedad del conocimiento: Aprendizaje e innovación en la universidad, 2016*, 155-178.
- Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. Boletín Oficial del Estado de 3 de agosto de 2011, núm. 185. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2011/07/15/1027>.
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. Boletín Oficial del Estado de 31 de diciembre de 2010, núm 318. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/12/30/1791/con>.
- Redondo-Corcobado, P., & Fuentes, J. L. (2020). La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio en la producción científica española: Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 69-82. <https://doi.org/10.5209/rced.61836>
- Romero, M. (2010). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. *Revista de antropología experimental*, 10, 89-102. Recuperado en <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/1970/1718>.
- Salam, M., Iskandar, D.N., Ibrahim, D.H., & Farooq, M.S. (2019). Service learning in higher education: a systematic literature review. *Asia Pacific Education Review*, 1-21. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6>.
- Sánchez-Meca, J., & Botella, J. (2010). Revisiones sistemáticas y meta-análisis: herramientas para la práctica profesional. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 7-17. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3150797>.
- Sánchez Turcios, R.A (2015). T-Student. Usos y abusos. *Revista Mexicana de Cardiología*, 26 (1), 59 - 61.

- Sigmon, R. (1979). Service-learning: Three Principles. *Synergist*, 8(1), 9-11. Recuperado de <https://nsee.memberclicks.net/assets/docs/KnowledgeCenter/IntegratingExpEduc/BooksReports/55.%20service%20learning%20three%20principles.pdf>.
- Sigmon, R. L. (1994). *Serving to Learn, Learning to Serve*. Washington, D.C.: Council on Independent Colleges.
- Steiner, S.D. & Watson, M.A. (2006). The Service Learning Component in Business Education: The Values Linkage Void. *Academy of Management Learning & Education*, 5 (4), 422– 434. <https://doi.org/10.5465/amle.2006.23473203>.
- Tortajada, I., & Flecha, J. R. (1999). Retos y salidas educativas en la entrada de siglo. En F. Imbernón (Ed.) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (pp. 13-28). Barcelona: Graó.
- UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa.
- Vega, G. (2007). Teaching business ethics through service learning metaprojects. *Journal of Management Education*, 31(5), 647-678. <https://doi.org/10.1177/1052562906296573>.
- White, A. (2001). A meta-analysis of service learning research in Middle and High schools. *Dissertation and Thesis*. Recuperado de <https://digitalcommons.unomaha.edu/slcedt/67>.
- Yorio, P. & Ye, F. (2012). A Meta-Analysis on the Effects of Service-Learning on the Social, Personal, and Cognitive Outcomes of Learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11(1), 9-27. <https://doi.org/10.5465/amle.2010.0072>
- Yubero, S. y Navarro, R. (2010). Socialización de género. En L.V. Amador y M.C. Monreal (Eds.), *Intervención social y género* (pp. 43-72). Madrid: Narcea.