



**Aprendizaje-Servicio:
oportunidad para la
formación integral
universitaria. Perspectiva de
los estudiantes**

**Service-Learning:
opportunity for
comprehensive university
education. Perspective of
students**

Ana Risco Lázaro  **Ana Risco Lázaro**

ana.risco@ucv.es

Universidad Católica de Valencia (España)

ana.risco@ucv.es

Universidad Católica de Valencia (España)

Resumen

El reto de la formación integral, según el planteamiento vigente de la Educación Superior, requiere estrategias de enseñanza-aprendizaje apropiadas para el desarrollo de las competencias genéricas y específicas. La insuficiencia de los medios ordinarios e incluso, de la aplicación de ciertas metodologías activas a tal efecto, sugiere la necesidad de encontrar contextos apropiados para una participación más responsable de los estudiantes en los procesos de aprendizaje, incidiendo en su vertiente actitudinal. La estrategia metodológica Aprendizaje-Servicio (ApS) ofrece condiciones óptimas para ello al considerar la acción del estudiante en

Abstract

The challenge of comprehensive education, according to the current approach to Higher Education, requires appropriate teaching-learning strategies for the development of both generic and specific competencies. The inadequacy of ordinary means and even of the application of certain active methodologies for this purpose, suggests the need to find suitable contexts for a more responsible participation of students in learning processes emphasizing its attitudinal aspect. The Service-Learning (SL) methodological strategy offers optimal conditions for this by considering the

forma de servicio, mediante la relación interpersonal implicada, como el elemento potenciador del aprendizaje. En este trabajo se muestra la percepción de los estudiantes sobre la aportación de esta metodología sobre la dimensión actitudinal de la formación en asignaturas relacionadas con la ética, a través de la información de tipo cualitativo que los mismos aportan en las memorias e informes reflexivos que realizan en la fase final de los proyectos. Se obtiene que los estudiantes valoran la experiencia ApS como un entorno apropiado para la aplicación de determinadas destrezas de tipo actitudinal, destacando el compromiso y la iniciativa y espíritu emprendedor, así como para la comprensión vivencial de contenidos de la asignatura. Ello es coherente con la literatura especializada consultada al respecto y además sugiere la aportación de análisis de tipo cuantitativo y de grupos control en orden a precisar el contraste.

student's action in the form of service, through the interpersonal relationship involved, as the element that enhances learning. This study shows the students' perception of the contribution of this methodology to the attitudinal dimension of training in ethics-related subjects, through the qualitative information they provide in the reports and reflective reports they write in the final phase of the projects. It is obtained that students value the ApS experience as an appropriate environment for the application of certain attitudinal skills, highlighting commitment and initiative and entrepreneurial spirit, as well as for the experiential understanding of subject content. This is consistent with the specialised literature consulted in this respect and also suggests the contribution of quantitative and control group analyses in order to clarify the contrast between the results.

Palabras clave: aprendizaje servicio, formación integral, aprendizaje activo, educación superior, actitud, ética.

Key words: service learning, comprehensive training, active learning, higher education, attitude, ethics.

I. Introducción

En el contexto de los retos del siglo XXI para la Educación Superior, se ha considerado que la convergencia europea supone una oportunidad para mejorar la formación integral de los universitarios (Cabaco, 2005). Se contempla así desde el enfoque de la tridimensionalidad del aprendizaje, el cual comprende la formación desde los aspectos cognitivo o conceptual, procedimental y actitudinal.

En relación con los dos primeros, se ha avanzado en el desarrollo de criterios e instrumentos de evaluación apropiados. Por lo que se refiere al componente actitudinal, se comprueba la particular dificultad que entraña su operativización y evaluación coherentes. En efecto, la dinámica propia de las sesiones de clase, aun tratándose de la aplicación de metodologías de carácter activo, así como el entorno habitual del aula, presentan en sí mismas ciertas carencias para procurar la formación actitudinal de los estudiantes. Como elementos que justificarían tal carencia, podrían destacarse dos, de acuerdo con la propia trayectoria personal de la docencia impartida en distintos grados universitarios: de una parte, el marcado carácter pragmático del planteamiento de la propia formación universitaria -orientada fundamentalmente a los procedimientos y habilidades a desempeñar-; de otra, la actitud generalizada de pasividad e individualismo ante el propio aprendizaje, observada en los estudiantes.

Ambos revierten en la desvinculación del aprendizaje de su aspecto actitudinal, por lo que no podría concebirse ésta en términos de *formación integral*. Se requiere para ello encontrar estrategias docentes favorecedoras de la adquisición de ciertas competencias, a la vez que suscitar el interés por la propia formación orientada al bien común de la sociedad a la que se dirige. En este sentido, en base a la literatura científica consultada y a la propia experiencia docente, la propuesta metodológica Aprendizaje-Servicio (ApS en lo sucesivo), se revela como una oportunidad para alcanzar dicho objetivo. El presente trabajo pretende contribuir a esclarecer la aportación de tal propuesta metodológica sobre la formación integral de los universitarios, en particular en su aspecto actitudinal, según la perspectiva de los estudiantes.

2. Marco teórico

2.1. La dimensión actitudinal del aprendizaje

El enfoque competencial del aprendizaje vino acompañado de un mayor protagonismo del estudiante en su proceso de formación y, por ende, de notables cambios en las acciones docentes. La introducción de las denominadas *metodologías activas* del aprendizaje derivadas del principio *learning by doing*, han constituido una respuesta a tal demanda, si bien se precisaría indagar acerca de sus presupuestos pedagógicos y su implementación en los diversos contextos educativos.

El supuesto en que se apoyan es el potencial educativo de la acción del discente; esto es, la concepción del aprendizaje como resultado de la acción y no como la pasiva recepción de información, esto es, el *aprender haciendo*. El foco de la acción pedagógica no estaría puesto, pues, en el acto de enseñar (centralizado en el docente), sino en el aprendizaje (centralizado en el discente). Dichas metodologías se dirigen a que el estudiante asuma con responsabilidad y autonomía el proceso de aprendizaje y que ello se refleje en la mejora de sus desempeños conceptuales, procedimentales y actitudinales (Robledo *et al.*, 2015). En este sentido, la actividad, compromiso e implicación del estudiante no tendría mero carácter instrumental, sino esencialmente formativo, al promover la implicación de ciertas habilidades favorecedoras de aprendizaje significativo.

No obstante la proliferación en años recientes de distintas metodologías activas y sus aplicaciones en distintos contextos educativos, frecuentemente tanto estudiantes como docentes detectan la insuficiencia de tales medios en relación con los fines propuestos. Se revela, por tanto, la necesidad de encontrar estrategias docentes y entornos de aprendizaje proclives al desarrollo de la dimensión actitudinal de la formación universitaria, unida a las otras dos dimensiones, para que pueda hablarse con cierta coherencia de formación *integral*. En particular nos referimos aquí a la dimensión social de los aprendizajes en cuanto ejercicio de responsabilidad con el bien común, lo cual requiere un elemento esencial: la relación interpersonal. La implicación de este elemento en el desarrollo de ciertas actitudes se puede intuir fácilmente, si bien nos alineamos en la perspectiva de Nussbaum:

Si tenemos una experiencia verdadera y vívida de una vida humana concreta, si nos imaginamos cómo sería vivir esa vida y, al mismo tiempo, nos permitimos todo el rango de respuestas emocionales frente a esa vida concreta, no podremos hacer ciertas cosas a esa persona. Lo vívido conduce a la ternura, la imaginación a la compasión. (2005: 380)

En definitiva, ella misma sostiene que “el bien de los otros en abstracto o a-priori no nos dice nada” (Nussbaum, 2008: 430). Así pues, a partir de lo anterior, consideramos que “la formación integral de los estudiantes universitarios pasa inexorablemente por una concepción de la universidad que posibilite un encuentro con lo humano” (Gutiérrez y Moreno, 2018: 198). En este sentido, también se puede postular que “depende de cada universidad que ésta sea o no, además de un buen espacio para aprender a saber y para aprender a saber hacer, un excelente lugar donde aprender a ser” (Martínez, 2008: 19).

2.2. La relación interpersonal en aprendizaje – servicio

ApS podría incluirse en el elenco de metodologías activas al constituir una forma de aprendizaje autónomo autorregulado, activo, centrado en el estudiante, sin la dependencia directa del docente y que permite el desarrollo de las actitudes necesarias para el adecuado desempeño profesional (Godoy-Pozo *et al.*, 2019). El potencial innovador que supone ApS en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje se sostiene pedagógicamente en la evidencia de que la posibilidad de acudir a contextos vivenciales en que están implicados los saberes disciplinares permite optimizar el aprendizaje de los estudiantes (Gutiérrez y Moreno, 2018). Su valor y aporte educativo específico reside, pues, en concebir la acción del estudiante esencialmente como un servicio a otros; ello requiere la aplicación de determinados conocimientos de tipo cognitivo y procedimental. La relación interpersonal destaca de entre los distintos componentes implicados en el aprendizaje, lo que otorga a ApS enorme potencial en orden a favorecer la formación y desarrollo de ciertas actitudes en los estudiantes.

Se ha puesto ya de manifiesto el potencial educativo de la relación interpersonal en el proceso de enseñanza-aprendizaje, concretado en la relación docente-discente en el contexto de la educación superior (Sehnm *et al.*, 2021; Flores, 2019; Gallardo y Reyes, 2010; Covarrubias y Piña, 2004). En el caso de la metodología ApS, la relación interpersonal se produce entre el estudiante y la persona -o comunidad- a la que dirige su acción de servicio, lo cual presenta asimismo ciertas implicaciones en el proceso de aprendizaje y, en concreto, en la adquisición y desarrollo de actitudes sociales (Morillo *et al.*, 2023; Blanco-Cano y García-Martín, 2021; Chiva-Bartoll *et al.*, 2018a; Chiva-Bartoll *et al.*, 2018b; Navarro, 2015; Santos Rego *et al.*, 2015; Martínez, 2008). Se trata de una relación asimétrica y simétrica al mismo tiempo: una persona es la que presta el servicio y otra quien lo recibe, pero cada una de las personas implicadas recibe el enriquecimiento por la relación interpersonal mantenida. Por otra parte, la persona que recibe el servicio es un agente activo y central en la relación interpersonal, no se considera como mero agente pasivo receptor de la acción de servicio (Aramburuzabala *et al.*, 2013), lo que supone una particularidad del ApS y contribuye a su valor pedagógico. Ello asume el principio de reciprocidad, por el cual no consiste en una acción de voluntariado -como con frecuencia es confundido-, sino que el impacto formativo en el estudiante es elemento fundamental y clave de su valor pedagógico. A tal efecto resulta imprescindible la fase final reflexiva en los proyectos ApS realizados, así como la difusión de la experiencia, como momentos en los que los estudiantes reconocen de modo explícito la aportación de la estrategia metodológica sobre los distintos ámbitos formativos implicados en su desempeño profesional.

Con todo, dicha iniciativa parece revelarse como un escenario apropiado para que los estudiantes desarrollen el aspecto actitudinal del aprendizaje. La posibilidad de situarse en contextos reales de su desempeño profesional, con la consiguiente implicación de las relaciones interpersonales que se encuentran comprometidas, son los elementos esenciales que explican su notable aportación a tal efecto. Según señalan García-Gutiérrez y Ruiz-Corbella (2022), tal estrategia metodológica permite ampliar el horizonte de la formación universitaria, desde la visión puramente pragmática de la profesión para situarse en la de la responsabilidad social.

En este sentido, la propuesta ha ido alcanzando notable acogida, tanto a nivel individual docente como institucional. La Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE, 2015) lo establece dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria y la promoción de la sostenibilidad. Asimismo, a partir del Proyecto Tuning América Latina (2013), se incorporó con el objeto de integrar la dimensión ética en la formación de los estudiantes mediante el fomento del compromiso cívico y de la participación activa en sus comunidades (Jouannet *et al.*, 2015). También se ha avanzado en su institucionalización en la modalidad *online*, abriendo vías de servicio a nivel internacional (García-Gutiérrez *et al.*, 2021). Cabe destacar asimismo que se ha comprobado un incremento exponencial de las aplicaciones en esta modalidad a partir de las experiencias mantenidas durante la etapa COVID.

3. Metodología

En este estudio se ha seguido una metodología con enfoque cualitativo, y se ha realizado según la siguiente planificación:

En primer lugar, se llevó a cabo la justificación curricular de ApS en cada uno de los grados donde se ha implementado la experiencia docente. Seguidamente, se formó la base documental de los proyectos ApS para el estudio. La perspectiva de los estudiantes sobre la aportación de ApS a su formación integral se extrajo mediante la correspondencia entre las valoraciones personales reflejadas en las memorias e informes reflexivos y el contenido de las competencias generales y/o específicas seleccionadas previamente. Se seleccionaron aquellos contenidos que fueron más destacados en las memorias e informes, y se estableció el orden de las competencias según la frecuencia en la que habían sido consideradas.

3.1. Justificación curricular de ApS

Se decidió aplicar ApS enmarcado en las asignaturas de Bioética y Deontología Profesional y Ética y Deontología Profesional, correspondientes a 3º curso Grado en Odontología y 2º curso Grado en Terapia Ocupacional respectivamente, en la Universidad Católica de Valencia. Se consideró que esta estrategia metodológica podría responder a la necesidad de dotar de contenido vivo algunos conceptos éticos que resultan generalmente difusos (dignidad, bien común, responsabilidad, libertad, igualdad, respeto, etc.), ya que ofrece un contexto real y la relación interpersonal como entorno de aprendizaje óptimo de aspectos actitudinales de la formación. La experiencia se implementó durante seis cursos sucesivos (2012-2018). Así, los objetivos docentes de esta metodología eran: en la vertiente del aprendizaje, favorecer la comprensión de contenidos teóricos de la asignatura relacionados con la dignidad humana, así como promover ciertas destrezas

para el trabajo autónomo y la toma de decisiones; en la vertiente del servicio, atender ciertas necesidades de cuidado en los ámbitos odontológico u ocupacional detectadas en diversos contextos de vulnerabilidad.

Se indican en la siguiente (Tabla 1) las competencias de cada grado donde se ha implementado ApS que se verían implicadas en esta metodología.

Tabla 1. Competencias que pueden desarrollarse mediante ApS en Grado en Odontología y Grado en Terapia Ocupacional.

Competencias	Grado en Odontología	Grado en Terapia Ocupacional
Específicas	CEA3 Saber identificar las inquietudes y expectativas del paciente, así como comunicarse de forma efectiva y clara [...] CEA7 Promover el aprendizaje de manera autónoma de nuevos conocimientos y técnicas, así como la motivación por la calidad.	CE30 Conocer el contexto profesional, ético y legal del terapeuta ocupacional, reconociendo y respondiendo a dilemas y temas éticos en la práctica diaria.
Genéricas	1g Resolución de problemas 1h Toma de decisiones 2i Trabajo en equipo 2l Habilidades relaciones interpersonales 2o Compromiso ético 3p Aprendizaje autónomo 3q Adaptación a nuevas situaciones 3r Creatividad 3s Liderazgo 3u Iniciativa y espíritu emprendedor	CG1 Reconocer los elementos esenciales de la profesión [...] el ejercicio profesional centrado en individuos y poblaciones respetando su autonomía y el secreto profesional. CG4 [...] especial importancia al aprendizaje de manera autónoma de nuevos conocimientos y técnicas y a la motivación por la calidad. CG7 Comprender y reconocer la interrelación entre los conceptos de bienestar, salud, ocupación significativa, dignidad y participación.

En todos los casos, fue propuesto ApS con carácter voluntario como posible modalidad para la realización de la parte práctica de la asignatura, según queda establecido en la Guía Docente. Los estudiantes que no eligen realizar un proyecto ApS, tendrían un proyecto dirigido por el docente mediante video/visita a centro. En ambas modalidades, se tendría que presentar una memoria final destacando la aportación de la experiencia a nivel profesional y personal.

Los estudiantes que eligen realizar un proyecto ApS han de formar grupos de hasta cinco personas y detectar, en un primer momento, la necesidad de servicio a atender para, posteriormente, elaborar el proyecto. Deben, por tanto, establecer contacto con entidades para presentarles su iniciativa y seguir las indicaciones que se les ofrezca en cada caso para la elaboración de su proyecto de servicio. Asumen todo el protagonismo en las acciones y realizan las investigaciones pertinentes de modo autónomo para adquirir los conocimientos exigidos. La supervisión se realiza mediante encuentros y entrevistas de seguimiento con la profesora, así como mediante el acompañamiento de profesionales de los centros. Se requiere un notable nivel de exigencia y compromiso, lo que presupone una mayor dedicación de tiempo y esfuerzo. Precisamente esta cuestión resulta ser clave para la toma de decisión de los estudiantes acerca de las modalidades de trabajo práctico. No obstante, la propuesta ApS ha suscitado destacado interés

generalmente en todos los grupos en que se ha ofrecido, manifestada en las numerosas cuestiones planteadas por los estudiantes antes de optar por esta modalidad, aunque también se requiere notar que no todos los estudiantes que en un primer momento manifestaron interés por ApS se decantaron finalmente por esta modalidad de trabajo. En total, 52 estudiantes decidieron y realizaron proyectos ApS en estas asignaturas: 39 en el Grado en Odontología y 13 en el Grado en Terapia Ocupacional.

La siguiente (Tabla 2) recoge la planificación general de los proyectos, señalándose las distintas fases y el contenido general de las mismas.

Tabla 2. Fases de la aplicación ApS.

Fases aplicación ApS	Contenido
1. Presentación metodología ApS.	Se realiza en el aula con el grupo completo. La elección de la modalidad ApS es de carácter completamente voluntario.
2. Elección de la modalidad del trabajo de la asignatura.	Formación de grupos de trabajo ApS. Se formaliza la ficha de inscripción con los datos generales del proyecto.
3. Diseño del proyecto Ap.	Trabajo autónomo de cada grupo con supervisión de la profesora para la elaboración del proyecto. Se suscita la reflexión y el espíritu crítico para encontrar soluciones a posibles dificultades, siempre dando protagonismo a los estudiantes. Esta fase culmina con la presentación del proyecto y su cronograma, indicando: <ul style="list-style-type: none"> • Necesidad detectada que se pretende atender con ApS. • Objetivos planteados. • Plan de actuación.
4. Implementación del proyecto.	Realización de las actividades diseñadas según la programación establecida en el centro escogido.
5. Valoración individual y grupal y elaboración del informe reflexivo sobre el proyecto.	Trabajo autónomo individual y en grupo para recoger la síntesis y valoración del proyecto.
6. Difusión de la experiencia.	Exposición oral en el grupo-clase. Se solicita la retroalimentación de compañeros de clase, se atienden preguntas y se ofrecen sugerencias para la continuidad de la acción realizada.

3.2. Formación de la base documental

Se seleccionaron 12 proyectos ApS de los realizados entre ambas titulaciones, atendiendo a las mayores calificaciones obtenidas en cuanto al proceso y resultado en los mismos. Las diferencias se producen, fundamentalmente, en base a: si todos los miembros del grupo acudieron a todas las entrevistas de seguimiento y si la memoria final contiene el contenido y los apartados solicitados. Se excluyeron dos proyectos por no reunir estas condiciones.

Fueron 44 los alumnos implicados; 10 del Grado en Terapia Ocupacional y 34 del Grado en Odontología, distribuidos en distintos grupos. En la siguiente (Tabla 3) se especifican los datos esenciales de estos proyectos.

Tabla 3. Proyectos ApS seleccionados.

Título	Contexto	Grado	Alumnos	Objetivo
“Vidas anónimas”	Tercera edad	Terapia Ocupacional	4	Elaborar biografía de personas en estado de desocupación viviendo en residencia para mayores.
“¿Un mundo para todos?”	Diversidad funcional	Terapia Ocupacional	3	Evidenciar la falta de accesibilidad en aseos públicos. Sensibilizar hacia esta necesidad a grupos de población. Elaborar informe para presentar en Consellería.
“Mi plan del día”	Diversidad funcional	Terapia Ocupacional	3	Proporcionar recursos para mejorar autonomía personal en las actividades diarias.
“Somos dentistas con dientes felices”	Niños en centro escolar	Odontología	2	Sensibilizar hacia la higiene dental a niños y padres en exclusión social.
“Cuido mi boca”	Niños en centro escolar	Odontología	4	Promover la higiene dental en niños de contexto desfavorecido.
Higiene dental en contexto de exclusión social	Niños de bajos recursos que acuden a centro social	Odontología	4	Enseñar técnicas de cepillado y su importancia.
APS Santiago Apóstol, Infantil	Niños centro escolar CAES	Odontología	4	Promover hábitos de higiene dental.
APS Santiago Apóstol, Primaria	Niños centro escolar CAES	Odontología	5	Promover hábitos de higiene dental.
“Cuidame, soy para siempre”	Niños escuela infantil	Odontología	3	Sensibilizar hacia la higiene dental a niños y padres.
APS salud bucodental	Niños centro escolar	Odontología	3	Promover salud bucodental.
Atención odontológica en Residencia Velluters	Tercera edad	Odontología	6	Promover higiene dental. Revisar prótesis dentales. Elaborar historial odontológico.
“Sonrisas limpias”	Niños centro escolar CAES	Odontología	3	Promover hábitos de higiene dental.

3.4. Instrumentos utilizados

La información se obtuvo a partir de las memorias de trabajo e informes reflexivos que cada grupo ApS elabora en la fase final del proyecto. En ella se solicita: descripción de las fases del proyecto y las acciones llevadas a cabo, relación de la experiencia con el contenido de la asignatura, aportación personal y profesional. Esta última parte debe realizarse individualmente, incorporando al documento los informes reflexivos de cada

uno de los miembros. Se pretende con ello de obtener la percepción de los estudiantes sobre el servicio prestado y el aprendizaje adquirido. Son evaluadas por una rúbrica elaborada a tal efecto (Tabla 4).

Tabla 4. Rúbrica evaluativa de memorias e informes reflexivos.

	1	2	3
Descripción del proyecto: ¿qué servicio habéis realizado?	Faltan datos de fases y/o acciones.	Se indican las fases y algunas acciones, pero no se evidencia la planificación completa del proyecto y el servicio prestado no es claro.	Se indican las fases y acciones concretas, evidenciando con claridad la planificación del proyecto y el servicio prestado.
Valoración y aportación personal: ¿qué has aprendido?	Se realiza de modo general y superficial en ámbito profesional y/o personal.	Hay más concreción, y alguna aplicación, pero a un nivel teórico e impersonal en ámbito profesional y/o personal.	Se muestra reflexión personal y profundización de contenidos e ideas, con aplicaciones concretas de carácter profesional y/o personal.
Participación	Falta informe reflexivo de algún miembro.	Están todos los informes reflexivos, pero faltan contenidos.	Informe reflexivo de cada miembro con los contenidos solicitados.

4. Resultados y discusión

Los resultados obtenidos se presentan en la Tabla 5. Las valoraciones expresadas por los estudiantes en las memorias e informes reflexivos han sido agrupadas según la temática a la que aluden, y se ha establecido su correspondencia con el contenido de las competencias genéricas y transversales seleccionadas en cada grado, indicadas en Tabla 1. En algunos casos se indican las expresiones literales extraídas de los informes reflexivos.

En la Tabla 6, se señalan las competencias valoradas por los estudiantes, en orden decreciente según la frecuencia en que han sido destacadas y agrupadas en el mismo apartado aquellas que han sido valoradas con igual frecuencia. La numeración de la columna de la izquierda indica el posicionamiento.

Los resultados obtenidos afirman la percepción de los estudiantes sobre la adquisición de ciertos aprendizajes mediante el servicio concreto prestado. Tales resultados resultan coherentes con la literatura consultada al respecto. Los estudios más recientes que se han revisado concluyen que ApS constituye un enfoque pedagógico favorecedor de una ética profesional arraigada en el concepto de bien común; supone una excelente oportunidad para el crecimiento moral y el aprendizaje ético. Luna *et al.* (2024) muestran que, en la perspectiva del alumnado, AoS mejora trabajo en equipo, compromiso ético, adaptación a nuevas situaciones y resolución de problemas. Fernández-Bustos *et al.* (2024) evidencia el efecto de ApS sobre el desarrollo de la competencia social. Morillo *et al.* (2023) describen las aportaciones de ApS en los aspectos académico, cívico, profesional, ético, personal y social, con destacados componentes actitudinales.

Tabla 5. Valoraciones de estudiantes sobre aportación de ApS y relación con competencias.

¿Qué te ha aportado la experiencia de ApS a tu formación profesional y personal?	Competencias relacionadas
Oportunidad de entrar en contacto directo con el ámbito profesional y conocimiento del funcionamiento interno de un recurso asistencial ligado al contexto profesional	2l, 3q, 3u
Trabajo en equipo con profesionales: aprendizaje de procedimientos y protocolos de calidad, seguir pautas de profesionales para elaborar permisos a presentar a las familias	CEA7, CE30, CG1, CG4, 2i, 2l, 2o, 3p, 3q
Apertura a la crítica constructiva con compañeros del proyecto y con profesionales: “la familiaridad no es incompatible con la crítica constructiva”	1g, 1h, 2i, 2l
Desarrollo de actitudes necesarias para el trabajo cooperativo con compañeros: aportar ideas, resolver dificultades, aceptar e integrar iniciativas y puntos de vista de otros	1h, 2i, 2l, 3r, 3s, 3u
Planteamiento de objetivos y planificación de la actividad a realizar: comprender que las acciones han de estar orientadas a un fin centrado en el bien de las personas	CG1, CG4, CG7, CEA7, CE30, 2o, 3r, 3u
Reflexión individual y conjunta sobre el proceso de actuación, metacognición	3p, 3r, 3u
Conocimiento directo de las características del desarrollo en personas mayores	CG7
Desarrollo de habilidades para la práctica de la entrevista profesional: escucha activa, empatía, etc.	CEA3, CG1, 2l, 3q
Responsabilidad hacia las personas en situación de vulnerabilidad	2o, 3r, 3u, CG1
Intercambio inter-generacional en un contexto no estrictamente profesional prepara para la relación con el usuario en un contexto profesional	CG1, CEA3
Comprender las diferencias personales en cuanto al sentido de la vida y de la salud, hábitos de cuidado según las características y condiciones socio-culturales	CG7
La colaboración tanto con los padres como con los docentes y niños me ayudó a expresarme de una manera más adecuada	CEA3, 2l, 3u
Ha sido una experiencia que me ha permitido tratar con personas de todos los niveles (niños, padres, profesionales) sobre la salud oral, que será mi profesión	CEA3, 2o, 3q, 3s, 3u
Me he sentido muy realizado en este proyecto ya que he desarrollado una parte importantísima de la labor que representa mi profesión	CEA7, CG4, 3p
Cualquier mínimo detalle, ha sido un aprendizaje	CEA7, CG4, 3p
Nos ha ayudado a entrar en relación con personas tan diferentes a nosotros (raza gitana) y a desarrollar el valor del respeto	CEA3, 2o, 3q
Este trabajo APS ha sido una experiencia muy enriquecedora que nos ha aportado conceptos nuevos y a la misma vez nos ha reforzado otros ya existentes	CEA7, CG4, 3p
Hemos podido enlazar conceptos e ideas de diferentes asignaturas y autores , lo que ha sido una gran ayuda para nosotras	CEA7, CG4, 3p
Hemos podido vivenciar las dificultades en las que se pueden encontrar las personas con movilidad reducida, para poder atenderlas mejor	CE30, CG7, 2o, 3q
Somos conscientes de que con este proyecto APS hemos contribuido activamente ante las problemáticas que se detectan en la sociedad	CE30, 2o, 3r, 3s, 3u
Esta experiencia hace crecer como persona y contribuye a la adquisición de valores humanos como la empatía y el respeto	CG1, CE30, 2o
En el trato con las personas he comprendido vivamente los conceptos que tanto hemos trabajado en clase pero que me parecían abstractos (por ejemplo, dignidad de todas las personas, bien común)	2l, 3p, CG7
Después de esta experiencia en el centro, me gustaría poder continuar de algún modo la ayuda que he iniciado con este proyecto	2o, 3r, 3u

Tabla 6. Perspectiva estudiante sobre aportación ApS al desarrollo de competencias.

1	CG 2o Compromiso ético. CG 3u Iniciativa y espíritu emprendedor.
2	CG 3p Aprendizaje autónomo. CG 2l Habilidades para las relaciones interpersonales.
3	CG 3q Adaptación a nuevas situaciones. CG 3r Creatividad. CG1 Reconocer los elementos esenciales de la profesión [...] el ejercicio centrado en el individuo. CG4 Aprendizaje de modo autónomo de nuevos conocimientos y técnicas y motivación por la calidad.
4	CEA3 Comunicarse de forma efectiva y clara. CE30 Conocer el contexto profesional y reconocer y responder a dilemas éticos. CG7 Interrelación entre conceptos bienestar, salud, ocupación, dignidad...
5	CG 2i Trabajo en equipo. CG 3s Liderazgo.
6	CG 1h Toma de decisiones.
7	CG 1g Resolución de problemas.

También García-Gutiérrez y Ruiz-Corbella (2022); Lorente-Martínez *et al.* (2021); Martínez-Usarralde *et al.* (2019) y Zayas *et al.* (2019) inciden en el impacto positivo de ApS sobre la adquisición de competencias y valores en los estudiantes universitarios. En los casos analizados, las experiencias ApS han contribuido a que los estudiantes encuentren el sentido de lo que estudian mediante su propia acción en beneficio de otras personas, como confirman McClure-Brenchley y Donahue (2017) y Mergler y cols. (2017). En este sentido, Rodríguez-Izquierdo (2020) encuentra que ApS contribuye en modo significativo a la mejora del compromiso académico de los estudiantes. También el trabajo de Hervás-Torres *et al.* (2017) arroja datos a favor del impacto de ApS sobre ciertas habilidades cognitivas y de autorregulación del aprendizaje que conducen a una mayor motivación por aprender.

Por otra parte, la revisión sistemática de 50 estudios experimentales realizada por Blanco-Cano y García-Martín (2021) confirma este impacto sobre las competencias actitudes cívicas, pensamiento crítico, habilidades de trabajo en grupo, empatía y autoconcepto. Zayas *et al.* (2019) lo identifican sobre la capacidad de resolución de problemas y toma de decisiones, el compromiso ético con el bien de las personas, la capacidad para detectar necesidades, plantear objetivos y diseñar programas, capacidad para el trabajo responsable en equipo y habilidad para el diálogo. También se han encontrado evidencias de la aportación de ApS sobre las competencias personales-sociales: interés, autonomía, autovaloración, conexión teoría-prácticas, reflexión y en la satisfacción (Mayor, 2018). En el trabajo de Rodríguez-Izquierdo (2019) se constató su influencia sobre el compromiso ético, cooperación con otros profesionales, diseño y desarrollo de proyectos, disposición para la diversidad y disposición para el desarrollo personal. Así también Blanch *et al.* (2020) encontraron mejoras de las competencias prosociales y personales en futuros maestros que han realizado ApS en sus prácticums. En la misma línea, Ruiz-Bejarano (2020) comprueba que con ApS se

ponen en acto diversas competencias interpersonales e intrapersonales, competencias instrumentales para la ejecución del proyecto y competencias para una actuación social comprometida. Por otra parte, el trabajo de Santos-Pastor *et al.* (2021) destaca el valor de los momentos reflexivos durante las distintas fases de proyectos ApS como medio de aprendizaje y de mejora de competencias de los estudiantes, como también se confirma en la presente experiencia.

Finalmente, en un estudio con docentes de España, Portugal y algunos países de América Latina se ha encontrado una general percepción positiva respecto a la adquisición de competencias relacionadas con el ApS, aunque se advierte también la necesidad de formación específica para esta metodología en concreto (Sartor-Harada *et al.* 2020).

5. Conclusiones

De acuerdo con lo descrito en los apartados precedentes, las perspectivas de los estudiantes sobre las experiencias de ApS son positivas en cuanto a la su aportación como contexto que favorece la formación integral, en términos de compromiso ético, iniciativa, motivación por la calidad, trabajo en equipo, capacidad para asumir responsabilidades, mostrar sensibilidad hacia los demás, etc.

Por otra parte, también consideran que los proyectos ApS realizados han contribuido a dotar de un contenido actitudinal a los aprendizajes pretendidos de las asignaturas de Ética y Bioética, lo que supone una mejora en su adquisición. Como cualquier otro tipo de conocimiento, si bien de un modo muy particular el saber ético no puede ser auténtico si no se hace práctico, pues, ¿de qué nos sirve conocer qué es lo bueno si no se pone en obra? En todos los proyectos ApS realizados se ha destacado la interacción interpersonal en los centros visitados como escenario óptimo para el aprendizaje de elementos y dimensiones de la materia que es difícil procurar en el contexto ordinario del aula de clases.

Teniendo en cuenta que la particularidad de la metodología ApS es la acción de servicio hacia otra persona, a partir de estas experiencias se evidencia asimismo el potencial que este elemento presenta en el proceso de aprendizaje: pone en marcha ciertos mecanismos en la persona que atiende, frecuentemente manifestados en mayor motivación por la acción, autonomía en el aprendizaje para atender mejor la necesidad y responsabilidad por la propia acción realizada. De acuerdo con las valoraciones personales de los propios estudiantes, ha supuesto una vía de escape de la marcada actitud individualista que muestran. Con todo, se puede afirmar que las experiencias descritas han contribuido al aprendizaje de los estudiantes mediante el servicio concreto que han prestado desde su ámbito de conocimiento.

Como prospectiva, cabría complementarlo con la vertiente cuantitativa de la investigación, así como con la contribución del contraste con grupos control que ayudara a precisar el aporte de ApS.

Lo expuesto hasta aquí se sostiene en el presupuesto de que “la Universidad ha de ser puente entre el saber técnico y el saber humanista. Ha de comprometerse en la formación integral de la persona” (Medina, 2005: 39). Así también, “una

formación universitaria íntegra incluye el reconocimiento del otro y, si se quiere añadir, reconocerse en el otro” (Esteban Bara, 2019: 189). En consecuencia, resulta conveniente asumir la responsabilidad docente para favorecer los procesos de cambio pertinentes que dan lugar al desarrollo completo y armónico de la persona en el conjunto de sus dimensiones.

Referencias

- Aramburuzabala, P., García-Peinado, R. y Elvías, S. (2013). “Educación desde y para la justicia social: una experiencia de aprendizaje-servicio en la formación de maestros”, en M. Pérez Fuentes y M. Molero Jurado (comps.), *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar*, Almería: Asociación Universitaria de Educación y Psicología, pp. 257-265.
- Blanch, S., Edo, M., París, G. (2020). Improving personal and prosocial competencies implementing Service Learning Projects during internships at University. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 123-142. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13076>
- Blanco-Cano, E. y García-Martín, J. (2021). El impactao del aprendizaje-servicio (ApS) en diversas variables psicoeducativas del alumnado universitario: las actitudes cívicas, el pensamiento crítico, las habilidades de trabajo en grupo, la empatía y el autoconcepto. Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 639-649. <https://doi.org/10.5209/rced.70939>
- Cabaco, A.S. (2005). La convergencia europea en Educación Superior: una oportunidad para mejorar la formación integral de los universitarios. *Naturaleza y gracia*, 3, 569-582.
- Chiva-Bartoll, O., Capella-Peris, C. y Martínez-Usarralde, M.J. (2018a). “Aprendizaje-servicio y responsabilidad social universitaria: una apuesta por la mejora docente y el compromiso social”, en O. Chiva-Bartoll y J. Gil Gómez (eds.), *Aprendizaje-Servicio Universitario. Modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente*, Barcelona: Octaedro, pp. 59-70.
- Chiva-Bartoll, O., Capella Peris, C. y Pallares Piquer, M. (2018b). Investigación-acción sobre un programa de Aprendizaje-servicio en la didáctica de la educación física. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 277-293. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.270581>
- Covarrubias, P. y Piña, M.M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIV(1), 47-84. [fecha de Consulta 13 de Octubre de 2022]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27034103>
- CRUE 2015: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2015). *Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad*. Disponible en <https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/2.-APROBADA-INSTITUCIONALIZACION-ApS.pdf>
- Esteban Bara, F. (2019). *La universidad light. Un análisis de nuestra formación universitaria*. Barcelona: Paidós

- Fernández-Bustos, J.G., López, L.M., Gutiérrez, D., González-Martí, I. y Abellán, J. (2024). Impacto de un programa de aprendizaje-servicio y educación deportiva sobre la competencia social y los aprendizajes. *Educación XX1*, 27(2), 301-339. <https://doi.org/10.5944/educxx1.38229>
- Flores, J.F. (2019). La relación docente-alumno como variable mediadora del aprendizaje. *Revista San Gregorio*, 35, 174-186. <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i35.957>
- Francisco, A. y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista Electrónica de Formación de Profesorado*, 13(4), 69-77.
- Gallardo, G. y Reyes, P. (2010). Relación profesor-alumno en la universidad: arista fundamental para el aprendizaje. *Calidad en la Educación*, 32, 78-108. <https://doi.org/10.31619/caledu.n32.152>
- García-Gutiérrez, J. y Ruiz-Corbella, M. (2022). La idea de Universidad desde un enfoque humanista: la contribución de Aprendizaje-Servicio como filosofía de la Educación Superior. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 34(2), 159-176. <https://doi.org/10.14201/teri.27887>
- García-Gutiérrez, J., Izquierdo-Montero, A., y Ruiz-Corbella, M. (2021). El Aprendizaje-Servicio virtual: una propuesta innovadora desde su institucionalización en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 78, 8-21. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.78.2241>
- Godoy-Pozo, J., Illesca-Pretty, M., Seguel-Palma, F. y Salas-Quijada, C. (2019). Desarrollo y fortalecimiento de competencias genéricas en estudiantes de enfermería a través de la metodología aprendizaje-servicio. *Revista Facultad de Medicina*, 67(3), 449-58. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v67n3.69014>
- Gutiérrez, M. y Moreno, P. (2018). El aprendizaje servicio como metodología para la formación integral de los estudiantes universitarios. *Edetania*, 53, 185-202.
- Hervás-Torres, M., Fernández-Martín, F.D., Arco-Tirado, J.L. y Miñaca-Laprida, M.I. (2017). Efectos de un programa de Aprendizaje- Servicio en el alumnado universitario *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 126-146. <https://doi.org/10.14204/ejrep.41.16049>
- Jouannet, C., Montalva, J.T., Ponce, C. y Von Borries, V. (2015). Diseño de un modelo de institucionalización de la metodología de aprendizaje servicio en educación superior. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1, 112-131. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2015.1.7>
- Lorente-Martínez, R., Sitgés-Maciá, E., Lorente-Martínez, N. y Brotons-Rodes, P. (2021). Motivaciones y beneficios de participar en una experiencia educativa de aprendizaje y servicio con personas mayores en estudiantes universitarios jóvenes. *Revista de Psicología y Educación*, 6(2), 104-124. <https://doi.org/10.23923/rpye2021.02.205>
- Luna, E., Gezuraga, M. y Legorburu, I. (2024). Aprendizaje-servicio universitario. participación estudiantil, servicio y desarrollo de competencias. *Contextos Educativos*, 33, 239-260. <https://doi.org/10.18172/con.5141>

- Martínez, M. (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez-Usarralde, M.J., Gil-Salom, D. y Macías, D. (2019). Revisión sistemática de Responsabilidad Social Universitaria y Aprendizaje Servicio. Análisis para su institucionalización. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(80), 149-172.
- Mayor, D. (2018). Aprendizaje-Servicio: una práctica educativa innovadora que promueve el desarrollo de competencias del estudiantado universitario. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 494-516. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34418>
- McClure Brenchley, K.J. y Donahue, L.M. (2017). Stress reduction in a high stress population: A service-learning project. *Journal of Social and Political Psychology*, 5(2), 463-476. <https://doi.org/10.5964/jspp.v5i2.813>
- Medina, R. (2005). Misiones y funciones de la universidad en el espacio europeo de educación superior. *Revista Española de Pedagogía*, 63(230), 17-42.
- Morillo, J., Menacho, I., Fuster, D. y Tamashiro, J. (2023). Impacto del Aprendizaje-Servicio en la formación de estudiantes universitarios. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico* (17), 239-249. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7527664>
- Navarro, G. (2015). *Construcción de conocimiento en educación superior*. Concepción: Sello Editorial Libre.
- Nussbaum, M. (2005). *El conocimiento del amor*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento: la racionalidad de las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Proyecto Tuning (2013). *Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Educación Superior*. Universidad de Deusto.
- Rodríguez-Izquierdo, R.M. (2020). Aprendizaje Servicio y compromiso académico en Educación Superior. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 25(1), 45-51. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.09.001>
- Rodríguez-Izquierdo, R.M. (2019). Validación de una escala de medida del impacto del aprendizaje-servicio en el desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes en formación docente. *Revista Mexicana de Psicología*, 36(1), 63-73.
- Robledo, P., Fidalgo, R., Arias, O., y Álvarez, L. (2015). Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias a través de diferentes metodologías activas. *Revista de Investigación Educativa*. 33(2), 369-383. <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.201381>
- Ruiz-Bejarano, A.M. (2020). Inclusive education, criticality and social commitment. Teacher innovation and Service-learning within teacher's initial training. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 233-248. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.12407>

- Santos-Pastor, M.L., Martínez-Muñoz, L.F., Garoz-Puerta, I., García-Rico, L. (2021). La reflexión en el Aprendizaje-Servicio Universitario en Actividad Física y Deporte. Claves para el aprendizaje personal, académico y profesional. *Contextos Educativos. Revista De Educación* 27, 9-29. <https://doi.org/10.18172/con.4574>
- Santos, M.A., Sotelino, A. y Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Sartor-Harada, A., Azevedo-Gomes, J., Pueyo-Villa, S. y Tejedor, S. (2020). Análisis de las competencias docentes en proyectos de aprendizaje-servicio en la educación superior: La percepción del profesorado. *Formación universitaria*, 13(3), 31-42. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000300031>
- Sehnm, G., Schneider, C., Güntzel, M. y Prado, M. (2021). The teacher-student relationship and its influence in the teaching and learning process. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(42), 137-149. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212042sehnm8>
- Zayas, B., Gozávez, V., Gracia, J. (2019). La Dimensión Ética y Ciudadana del Aprendizaje Servicio: Una apuesta por su institucionalización en la Educación Superior. *Revista complutense de educación*, 30(1), 1-15. <https://doi.org/10.5209/RCED.55443>