



EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE-SERVICIO

Developing University Student's Competences through Service-Learning

SARA IBARROLA-GARCÍA

Universidad de Navarra, España

KEY WORDS

*Competences
Higher Education
Service-learning
Teaching*

ABSTRACT

The objective is to observe in a sample of 155 university students if after participating in the same service-learning experience they manifest similar or different perceptions regarding the understanding of the contents of a subject and the implementation of some skills and attitudes. The data collected show that, the experience helps them to think on the contents studied in the subject. They also perceive that they can develop professional skills, emphasizing to a greater extent the team work, the capacity for reflection, decision making and initiative. From a social perspective, service learning promotes reflection on cultural and communicative differences.

PALABRAS CLAVE

*Competencias; Educación
Superior
Aprendizaje-Servicio
Docencia*

RESUMEN

*Se presenta el aprendizaje-servicio como una metodología que favorece el desarrollo competencial en la Educación Superior. Se observa, en una muestra de 155 estudiantes universitarios, si manifiestan percepciones similares o diferentes respecto a la comprensión de los contenidos de una asignatura y la puesta en práctica de algunas habilidades y actitudes. Los datos recogidos ponen de manifiesto que, la experiencia de aprendizaje-servicio les ha ayudada a **pensar** sobre los contenidos estudiados; ha favorecido-el trabajo en equipo, la capacidad de reflexión, la toma de decisiones y la iniciativa así como la reflexión sobre diferencias culturales y comunicativas.*

Introducción

En los últimos años el término “competencia” se ha convertido en el referente del quehacer educativo pero ha sido susceptible de una interpretación exclusivamente instrumental o funcional que pone en riesgo la pérdida de valores en la sociedad del presente y del futuro. Sin embargo, cabe destacar que desde su origen el término competencia siempre ha estado asociado a referencias que aluden al marco social y moral en el que las competencias se desarrollan (Mari, 2017). Tanto la Organización Mundial de la Salud (OMS), como la UNESCO, la OCDE o el Parlamento Europeo apelan a la integración de la dimensión técnica y ética del término competencia. De manera que la funcionalidad propia de ésta siempre ha de ir conectada con el perfil global de la persona, con su identidad ética de acuerdo con el desarrollo de las capacidades humanas. Apostar por el desarrollo de las competencias en los alumnos de todos los niveles en clave ética, no solo técnica, supone un desafío metodológico para el profesorado y las instituciones educativas. Hay mucho en juego, se corre el riesgo de centrar el aprendizaje en torno a competencias profesionales orientadas al mercado laboral disociándolas de otras emocionales, cívicas y morales (Alarcón y Guirao, 2013).

Sin duda, el enfoque por competencias evoca una dirección pedagógica específica que incorpora la formación ciudadana y garantiza que la cualificación y la responsabilidad social formen un binomio inseparable. Así se puso de manifiesto en la Estrategia Universidad 2015, que instaba a integrar adecuadamente la preparación para la práctica profesional y para el ejercicio de la responsabilidad social de sus estudiantes y titulados (Ministerio de Educación, 2010). Y también el Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero, por el que se estableció el marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior conocido como MECES, prevé como un resultado de aprendizaje la capacidad de los alumnos de Grado y de Máster para reflexionar éticamente en su campo de estudio.

Esto implica desarrollar metodologías que contribuyan a esta reflexión ética que no se forma espontáneamente, ni tampoco solo a través de la adquisición de los conocimientos. Si bien pueden aprenderse así modos de razonar, es necesaria la experiencia vivida para el buen juicio ético. Es evidente que solo se conseguirá que los contenidos tengan un impacto en el plano personal si se cuenta con diversas experiencias que permitan la vivencia directa de la dimensión ética de toda conducta.

Precisamente en torno a la responsabilidad social de la institución universitaria ha sido recurrente la siguiente cuestión: ¿Cuánto y cómo se promueve la responsabilidad social entre los estudiantes universitarios? Sobre este marco la

Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas ha manifestado considerar el aprendizaje-servicio como una metodología docente idónea para el desarrollo de competencias referentes a la sostenibilidad y responsabilidad social universitaria (CADEP, 2015).

Las prácticas de aprendizaje-servicio permiten al profesorado reforzar la dimensión social del aprendizaje en cuanto “propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo” (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007, p.20).

Desde el punto de vista del aprendizaje del alumnado se ha destacado cómo el ApS contribuye al logro de las competencias básicas o específicas establecidas en los planes de estudio (Naval y Arbués, 2016a y Naval y Arbués, 2016b). A modo de ejemplo, Martínez-Odría (2006) resalta las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas y por su parte Rubio (2009) desglosa las siguientes: competencias personales, interpersonales, para la ciudadanía y la transformación social, vocacionales y profesionales, para la realización de proyectos y para el pensamiento crítico. Además diferentes estudios corroboran de manera más específica, tendencias de mejora –refrendadas por análisis cualitativos y cuantitativos- en dimensiones de la competencia social y ciudadana (Billig, Root y Jesse, 2005; Eyler y Giles, 1999; Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011; Yorio y Feiffer, 2012).

Consideramos que evaluar las experiencias que se llevan a cabo puede ser muy útil para identificar los aspectos que permitan mejorar los proyectos de ApS pero también para dar visibilidad a los aspectos positivos de manera que se contribuya a una progresiva sensibilización. En este sentido, este artículo tiene como pretensión presentar una experiencia de aprendizaje-servicio realizada con alumnos universitarios donde los resultados y el procedimiento, de carácter local y tomado con cautela, sirvan como ejemplo para trabajos similares en otras universidades.

Precisamente en este trabajo se muestra la opinión del alumnado implicado en una experiencia concreta desarrollada en los Grados de Educación de la Universidad de Navarra. Esta experiencia se enmarca en el el Proyecto Horizonte 2020 de la Universidad de Navarra que contempla el fomento de la docencia innovadora y busca la implantación de modelos de aprendizaje integrado y aprendizaje-servicio.

En esta experiencia de ApS se les pide a los alumnos que realicen un “Proyecto de apoyo lingüístico a alumnos”, en el que deben preparar sesiones dirigidas a los niños de una Fundación que tienen dificultades con el aprendizaje del español

para trabajar la competencia lingüística. Los estudiantes planifican la actividad para los niños al mismo tiempo que en las clases teóricas de la universidad se profundiza en la enseñanza de las habilidades lingüísticas y del vocabulario, la gramática y la pronunciación desde su especificidad para el aprendizaje de segundas lenguas. Esto les permite integrar los nuevos conocimientos en sus planificaciones, las cuales ponen en práctica en la Fundación de acuerdo a un calendario previsto y con el seguimiento de la profesora. La reflexión es una parte importante del proyecto por lo que los alumnos completan una ficha de registro de cada niño tras finalizar su sesión en la Fundación. También elaboran una memoria individual y completan al final de la asignatura un cuestionario a modo de autoinforme en el que se les pregunta qué aspectos académicos, actitudinales y sociales habían aprendido o mejorado con esta actividad.

Precisamente el objetivo principal de este trabajo es observar si tras participar en una misma experiencia de aprendizaje-servicio los alumnos de diferentes cursos y titulaciones manifiestan percepciones similares o diferentes al haber comprendido contenidos tratados en la asignatura, así como haber puesto en práctica algunas habilidades y actitudes.

Método

Muestra

La experiencia, objeto de este estudio, se ha desarrollado durante el primer cuatrimestre de cuatro cursos académicos consecutivos desde 2014-2015 hasta el curso 2017-2018 en la asignatura "Aprendizaje de lenguas y atención a la diversidad lingüística". Han participado 155 alumnos. De los 155 alumnos, el 69% estaba en 3º curso de los Grados de Educación Infantil y Primaria y el 31% cursaba 5º del Doble Grado de Pedagogía y Educación Infantil. A su vez, se contó con la colaboración de la Fundación CORE de Pamplona, una fundación de interés social y sin ánimo de lucro que pretende apoyar a las personas inmigrantes en su proceso de integración social, educativa y laboral a través del desarrollo de diversas actividades y programas formativos. En esta fundación participaron 20 niños y niñas de origen cultural distinto de edades comprendidas entre los 5 y 12 años.

Instrumento

Se utilizó un cuestionario elaborado ad hoc. Para ello se partió del marco teórico del aprendizaje-servicio y de la revisión de experiencias ya evaluadas, tanto en el ámbito nacional como internacional (Holland, 2000; Bell, Furco, Ammon, Muller y Sorgen 2000; Simons y Clearly, 2006; Billig y Weah, 2008; Folgueiras, Luna y Puig-Latorre, 2013; Furco, 2009; Furco, 2011; Cooke y Kemeny, 2014). Tras un detenido proceso de elaboración, se estudiaron sus características psicométricas y fue sometido al juicio de expertos.

La propuesta definitiva queda compuesta por 23 ítems, estructurado en distintos bloques: información requerida, componente académico, componente de habilidades y actitudes y componente social.

Procedimiento

Cada curso al finalizar la actividad se aplicó el cuestionario de forma individualizada a los 155 alumnos que conformaron la muestra de este estudio. La participación en la cumplimentación del cuestionario fue siempre voluntaria, garantizándoles la confidencialidad de los datos. Lo completaron individualmente durante aproximadamente 20 minutos. Se mantuvo un ambiente de silencio para favorecer la reflexión.

Al tratarse de un estudio piloto sobre una experiencia de aprendizaje-servicio con una muestra concreta y reducida, los resultados de los análisis realizados deben servir solo como orientación para futuras experiencias e investigaciones. En este sentido, en la medida de lo posible, se realizaron análisis descriptivos, de asociación (Spearman) y análisis de diferencia de medias para pruebas no paramétricas (H de Kruskal-Wallis). Los análisis que se llevaron a cabo para cumplir con los objetivos propuestos se realizaron utilizando el paquete estadístico SPSS versión 23.00 para Windows.

Resultados

A continuación se muestra la puntuación media (de 0 a 5) de las respuestas de los alumnos en cada uno de los ítems de las dimensiones del cuestionario.

El aprendizaje académico

En la tabla 1 se observa el resultado de los ítems referidos al grado de acuerdo en cuando al nivel de adquisición de conocimientos por parte de los alumnos.

Tabla 1. Respuestas de los alumnos relativas a la integración de contenidos de la asignatura

		Media	Desviación típica
Tras la actividad	Me he dado cuenta de la importancia que tiene la metodología para orientar adecuadamente las actividades y lograr mejores resultados en el aprendizaje de lenguas	4,532	0,6367
Tras la actividad	Me he dado cuenta de la importancia de ser coherente con el contenido lingüístico que trabajo y el objetivo o los objetivos que planteo para mis alumnos	4,468	0,6161
Tras la actividad	Ahora doy más importancia a saber identificar en la práctica cómo puedo plantear el desarrollo de las habilidades lingüísticas y los contenidos lingüísticos	4,365	0,6729
Al planificar la actividad	Tuve en cuenta que las actividades que pensé para las sesiones estuvieran orientadas al logro de los objetivos planteados	4,301	0,7486
Al planificar la actividad	Tuve en cuenta las orientaciones metodológicas estudiadas en la asignatura	4,038	0,7860
Durante la actividad	He tenido presente el objetivo o los objetivos que perseguía	4,071	0,8733
Durante la actividad	Las orientaciones metodológicas estudiadas me han ayudado a proceder mejor	3,962	0,9150

El desarrollo de habilidades profesionales

En relación a las competencias participativas desarrolladas, los alumnos señalan fundamentalmente que la experiencia les ha ayudado a desarrollar aquellas relacionadas con el trabajo en equipo, la capacidad de reflexión y la iniciativa. En menor medida han desarrollado competencias relacionadas con la capacidad de análisis, la laboriosidad y el liderazgo (ver tabla 2).

Tabla 2. La relación de habilidades profesionales y el porcentaje de desarrollo

	Sí	No
Trabajo en equipo	94,2	5,8
Capacidad de reflexión	93,6	6,4
Toma de decisiones	92,9	7,1
Iniciativa	92,3	7,7
Capacidad de análisis	78,2	21,8
Laboriosidad	73,1	26,9
Liderazgo	46,2	53,8

El componente social de la actividad

En las siguiente tabla (ver tabla 3) se observa el resultado de los ítems referidos al grado en que los alumnos consideran que la experiencia de aprendizaje-servicio les ha facilitado la comprensión de la problemática social en la que se inserta el proyecto.

Tabla 3. Porcentaje de respuestas del componente social

	Sí	No
Estar con personas de otra cultura me ha ayudado a valorar una realidad diferente	90,4	9,6
La actividad me ha ayudado a conocer mejor las necesidades lingüísticas y sociales de este alumnado que como futuro profesor necesito tener en cuenta	87,2	12,8

Asociación

En cuanto a la concordancia entre las distintas dimensiones del cuestionario se observa una relación positiva y moderada entre los conocimientos adquiridos al planificar la actividad y las habilidades profesionales desarrolladas tras la actividad ($r=.401$, $p<.001$). Del mismo modo existe relación positiva y moderada entre los conocimientos adquiridos durante la actividad y las habilidades profesionales desarrolladas tras la actividad ($r=.411$, $p<.001$). No obstante se observa que la relación positiva más significativa se da entre la dimensión conocimientos adquiridos tras la actividad y las habilidades profesionales desarrolladas tras la actividad ($r=.520$, $p<.001$).

Inferenciales

Se observan diferencias significativas entre las categorías curso en la dimensión conocimientos al planificar la actividad ($p=.003$) y desarrollarla ($p=.001$) pero no en la reflexión final. Al comparar las medias se observa que las puntuaciones en estas dimensiones van aumentando conforme avanzan los cursos (ver tabla 4). Por tanto, los alumnos de tercer curso en relación al componente académico de conocimientos adquiridos puntúan más bajo, a diferencia de sus compañeros de quinto y; ocurre lo mismo en relación a la dimensión capacidades y habilidades al planificar la actividad ($p=.002$) y al finalizarla ($p=.001$).

Tabla 4. Diferencia de medias en función del curso académico

			M	DT
Dimensión conocimientos	Al planificar	3º	4,076	0.67
		5º	4.409	0.60
	Durante la actividad	3º	3.875	0.79
		5º	4.375	0.63
	Tras la actividad	3º	4.42	0.54
		5º	4.53	0.48
Dimensión habilidades profesionales	Al planificar	3º	4.03	0.72
		5º	4.49	0.47
	Durante la actividad	3º	4.46	0.50
		5º	4.5	0.47
	Tras la actividad	3º	4.39	0.59
		5º	4.73	0.36

Discusión

Según el punto de vista de los alumnos, la experiencia de aprendizaje-servicio les ayuda a adquirir, aplicar y reflexionar sobre los contenidos estudiados en la asignatura. Cabe destacar que es tras la actividad, y menos al planificarla o realizarla, cuando logran la integración personal de los contenidos de la asignatura. Por tanto la acción reflexiva posterior a la actividad, resulta fundamental para favorecer el componente académico que implica el conocimiento de la realidad. Es la reflexión tras realizar la actividad cuando finalmente el contenido de la asignatura adquiere significación y da sentido a sus acciones.

También perciben que pueden desarrollar habilidades profesionales y comprender mejor la problemática social en la que se inserta el proyecto. En concreto, en cuanto a la posibilidad de desarrollar algunas habilidades profesionales, destacan en mayor medida el trabajo en equipo, la capacidad de reflexión, la toma de decisiones y la iniciativa y en menor medida la detección de posibilidades profesionales. Estos resultados están en consonancia con la investigación de Naval y Arbués (2016a), quienes afirman que entre las competencias desarrolladas a través de las prácticas de aprendizaje servicio, destacan las habilidades para trabajar en equipo y gestionar proyectos. Sin embargo hay otras competencias profesionales poco exploradas y sobre las que apenas se plantean experiencias de aprendizaje-servicio, por ejemplo las habilidades de negociación, el liderazgo o la mejora en la atención a los demás.

Aunque cada grado universitario será más proclive al desarrollo de unas competencias frente a otras, destacamos como positivo que los alumnos del estudio hayan señalado la posibilidad de desarrollar la iniciativa y la toma de decisiones ya que los futuros profesionales de la educación serán más capaces de propiciar una mejora o cambio en su entorno profesional.

Por último, desde una perspectiva social, la actividad de aprendizaje servicio, ha favorecido en los alumnos algunos aspectos la reflexión sobre las diferencias culturales y comunicativas. A pesar de las dificultades que conlleva el planteamiento de esta actividad en su inicio y desarrollo y los obstáculos que en ocasiones hay que ir salvando, a los alumnos les ayuda a conocer mejor las necesidades lingüísticas y sociales de este alumnado que como futuros profesores necesitan tener en cuenta. Aportar sus conocimientos en la atención lingüística de este grupo de niños les ha hecho emplear recursos metodológicos para sacar lo mejor de cada niño. La competencia lingüística es condición para realizar con éxito otras tareas educativas y en consecuencia dificulta aprendizajes curriculares y en este sentido han percibido la diversidad lingüística como un área en la que ya han aportado su granito de arena y han experimentado que profesionalmente necesitarán seguir haciéndolo.

Además, los análisis de asociación realizados llaman la atención sobre la siguiente cuestión. Si en el momento de planificar la actividad con los niños los alumnos tienen como referencia los contenidos estudiados en la asignatura, finalmente perciben que tras la actividad han desarrollado con más intensidad las habilidades profesionales. Lo mismo les ocurre si durante la práctica se tienen presentes los contenidos y tratan de seguir las orientaciones metodológicas. También en la medida que se da más importancia a los contenidos empleados y a cómo éstos han repercutido durante la práctica grupal realizada, también se tiene una mayor percepción del desarrollo personal de las habilidades profesionales.

Por último, en cuanto a los resultados de los inferenciales, al comparar las medias se observa que los alumnos de 5º, planifican mejor la actividad y la desarrollan teniendo más en cuenta, respecto a los de 3º, los contenidos de la asignatura. Igualmente son más conscientes de la oportunidad que la experiencia les brinda para mejorar sus habilidades profesionales desde la misma planificación de la actividad. Estos datos son coherentes con el estudio realizado por Arbués, Ibarrola-García, Costa y Naval (2018) en una muestra de 225 estudiantes de la Universidad de Navarra que habían participado en al menos una experiencia e ApS se observaron diferencias significativas entre las categorías curso en la dimensión conocimientos y en la dimensión habilidades y capacidades. Al comparar las medias se observaron que las puntuaciones en estas dimensiones iban aumentando conforme avanzaban los cursos. Es decir, los alumnos de primer curso en relación al componente académico de conocimientos adquiridos puntuaron más bajo, a diferencia de sus compañeros de cursos superiores y ocurría lo mismo en relación a la dimensión

capacidades y habilidades pero no actitudes sociales y cívicas. Quizá este hecho ponga de manifiesto que con el paso de los cursos el esfuerzo de los alumnos y de la acción docente revierte en el propio aprendizaje de contenidos y de las habilidades profesionales. En cambio ¿qué ocurre con el ejercicio auténtico de la ciudadanía? El aprendizaje sobre la competencia social y cívica sólo también requiere de enfoque metodológico basado en un aprendizaje participativo y colaborativo (Cabrera, 2007). Las prácticas de aprendizaje-servicio responden a estas condiciones, por lo que puede presentarse como una metodología que contribuiría a reforzar la dimensión social del aprendizaje.

Avanzar hacia esta nueva aproximación metodológica en la Educación Superior implica aceptar que las dinámicas afectivas de los alumnos juegan un papel importante en su aprendizaje. En la medida en que se llevan a cabo experiencias en contextos reales es inevitable que las emociones, y los valores que éstas manifiestan, estén presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si no se tienen en cuenta o incluso se ignoran, se podrá adquirir el conocimiento o la habilidad pero la educación ética fracasará.

La competencia hace referencia a la integración de los conocimientos, habilidades y actitudes. Sin el deseo y la emoción correspondiente cualquier conocimiento o hábito pierde toda su fortaleza y se quebranta. En cambio si se deja espacio a la dinámica afectiva que tiene lugar ante una experiencia de aprendizaje, se conseguirá integrar el conocimiento profundo de uno mismo y del mundo. De acuerdo con González (2017, p.129) “no podemos ser desleales a la integridad personal que aporta la experiencia emocional y desiderativa en su proceso educativo, ni a sus implicaciones en el dinamismo de la acción educativa”. Los alumnos necesitan a profesores que les acompañen y les ayuden a interpretar, desde una actitud respetuosa, las emociones y los valores que ponen en juego las experiencias educativas. Esto es importante porque las emociones encaminan el deseo y sin ellas no hay una educación ética posible.

El profesor puede prestar atención y ayudar a armonizar la tensión necesaria que puede producirse entre los conocimientos y las actitudes en su asignatura. La idea de no dejar el peso en los profesores sino que la universidad sea una institución orientada hacia la ética. Una planificación decidida por parte de la universidad para la creación de las condiciones necesarias para que esté presente el aprendizaje ético (Santos Rego, 2015). Si solicitamos de los docentes que traten de fundamentar pedagógicamente su práctica y se impliquen en prácticas de aprendizaje-servicio, será preciso también pedir a las universidades el diseño

de un plan de formación e innovación sostenible. Desde una adecuada relación de colaboración, las instancias sociales podrán implicarse más fácilmente junto con las universidades en las prácticas de aprendizaje-servicio.

Reflexión final

El ApS permite plantear situaciones cercanas al contexto profesional en el que se desenvolverán los alumnos en un futuro, haciéndoles partícipes y responsables de una actividad compleja que exige aprendizaje significativo. Se contribuye así a desarrollar las distintas competencias genéricas definidas en los planes de estudio según lo establecido en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), siendo la cualificación y la responsabilidad social, las dos caras de una misma moneda (Martínez-Odría, 2006).

Además hay razones que justifican la introducción del ApS en la docencia universitaria. La literatura académica arroja luz sobre la virtualidad educativa del ApS. Diferentes estudios ponen de manifiesto el impacto positivo que el ApS tiene en el profesorado, en la institución educativa, en la propia comunidad local y especialmente en los alumnos (Billing y Waterman, 2014; Bringel y Hatcher, 2009; Hérbet y Hauf, 2015; Howard, 2003). Sin duda, el ApS pone el foco de atención en el aprendizaje del alumno. Dicho aprendizaje debe favorecer la realización de un servicio de calidad para la comunidad que genere capital social. Es esta visión del ApS la que enlaza con la misión de la Universidad en cuanto institución educativa. Esto es, la docencia innovadora de la Universidad y el compromiso de ésta con la formación en la responsabilidad social.

Los resultados que se obtienen en las evaluaciones de ApS son buenos y animan a continuar trabajando en esta línea. Por ello las universidades están apostando por poner en marcha experiencias y proyectos en el ámbito de la innovación, que requieren de la sinergia institucional pero que sin lugar a dudas, pasa por la formación e implicación del profesorado. No obstante es necesaria cierta inquietud por parte del profesorado universitario hacia la dimensión ética de lo que enseña especialmente en lo que a la resolución de problemas prácticos se refiere. La pretensión de que la enseñanza debe ser neutral o el pluralismo axiológico presente en la comunidad científica frenan esta inquietud en el profesorado tan necesaria en el presente y en el futuro de la sociedad.

Referencias

- Alarcón, G. y Guirao, C. (2013). El enfoque de las capacidades y las competencias transversales en el EEES. *Historia y Comunicación Social*, 18, 145-157.
- Arbués, E., Ibarrola-García, S., Costa, A. y Naval, C. (2018). En torno al impacto del aprendizaje-servicio en el alumnado universitario. En C. Naval y E. Arbués (Eds.), *Hacer la Universidad en el espacio social* (pp.117-139). Pamplona: EUNSA.
- Bell, R., Furco, A., Ammon, M.S., Muller, P., y Sorgen, V. (2000). *Institutionalizing Service Learning in Higher Education: Findings from a Study of the Western Region Campus Compact Consortium*. Western Region Campus Compact Consortium. Bellingham WA: Western Washington University.
- Billing, S. H., Root, S. y Jesse, D. (2005). The impact of participation in servicelearning on high school students' civic engagement. *Circle Working Paper*, 33. College Park, MD: Center for Information and Research on Civic Engagement and Learning.
- Billing, S. y Waterman, A. (2014). *Studying Service-learning. Innovation in education research methodology*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Billig, S. y Weah, W. (2008). K12 service-learning standards for quality practice. Recuperado de National Youth Leadership Council Resource Library. Disponible en: <http://www.nylc.org/sites/nylc.org/files/G2G08.pdf>.
- Bringle, R. y Hatcher, J. (2009). Innovative practices in service-learning and curricular engagement. *New directions for Higher Education*, 147, 37-46. DOI: 10.1002/he.356.
- Cabrera, F. (2007). Elaboración y evaluación de programas de educación para la ciudadanía. *Revista de Pedagogía Bordón*, 59(2 y 3), 375-398.
- CADEP (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. Documento Técnico aprobado por el Comité Ejecutivo y el Plenario de la Comisión de Sostenibilidad. León: CADEP-CRUE.
- Cooke, C. y Kemeny, M. (2014). Student Perspectives on the Impact of Service Learning on the Educational Experience. Schole: *A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, 29(1), 102-111. Disponible en: <https://js.sagamorepub.com/schole/article/view/4743>
- Eyler, J. y Gilers, D. E. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Folgueiras, P., Luna, E. y Puig-Latorre, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185.
- Furco, A. (1999). Is service-learning really better than community service? A study of high school service program outcome. En A. Furco y S.H. Billing (Eds.). *Service-learning: the essence of pedagogy* (pp.23-50). Greenwich, CT: Information Age.
- (2011). Rúbrica de autoevaluación para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la educación superior (revisión 2003). *Educación Global Research*, 0, 77-88.
- González, M.R. (2017). Comprensión de las dinámicas y capacitación ética: emociones y deseo. En J.A. Ibañez-Martín y J. Luis Fuentes (Eds.), *Educación y capacidades: hacia un nuevo empuje del desarrollo humano* (pp. 119-137). Madrid: Dykinson.
- Hérbert, A. y Hauf, P. (2015). Student learning through service-learning: effects on academic development, civic responsibility, interpersonal skills and practical skills. *Active learning in Higher Education*, 16(1), 37-49. DOI: 10.1177/1469787415573357
- Holland, B.A. (2000). Institutional impacts and organizational issues related to service - learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, Special Issue, 52 - 60.
- Howard, J.P.F. (2003). Service-learning research: foundational issues. En S.H. Billing y A.S. Waterman (Eds.). *Studying Service-learning innovations in Education Research Methodology* (pp.1-12). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mari, G. (2017). El desafío ético del concepto de competencia para favorecer las capacidades del ser humano. En J.A. Ibañez-Martín y J. Luis Fuentes (Eds.), *Educación y capacidades: hacia un nuevo empuje del desarrollo humano* (pp. 55-71).
- Martínez-Odría, A. (2006). Voluntariado: un estudio interdisciplinar. CD-ROM editado por el Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Complutense de Madrid-Universidad y Universidad de Barcelona.
- Ministerio de Educación (2010). Estrategia Universidad 2015. Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español. Madrid: Secretaría General Técnica. Disponible en: <http://wdb.ugr.es/~otropensa/wp-content/uploads/Ministerio-de-Educaci%C3%B3n-Estrategia-Universidad-2015.pdf>

- Naval, C. y Arbués, E. (2016a). El aprendizaje-servicio y la transición desde la educación superior al mundo del trabajo. En M. A. Santos Rego (Ed.), *Sociedad del conocimiento, aprendizaje e innovación en la universidad* (pp. 219-239). Madrid: Biblioteca Nueva.
- (2016b). The effects of the economic crisis on active citizenship among young people in Spain and what we can do about it through civic education in universities, *Citizenship Teaching & Learning*, 11(3), 305-314, DOI: 10.1386/ctl.11.3.305_1
- Puig, J.M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, special issue, 45-67.
- Puig, J.M., Batlle, R.; Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje Servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En J. M. Puig (Coord.), *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 91-106). Barcelona: Editorial Graó.
- Santos Rego, M.A., Sotelino, A., y Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad: una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Simons, L., y Clearly, B. (2006). The influence of service learning on students' personal and social development. *College Teaching*, 54(4), 307-319. DOI: 10.3200/CTCH.54.4.307-319
- Yorio, P. L. y Feifei, Y. (2012). A meta-analysis on the effects of Service-Learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11, 9-27.