

ARTIGODOI: <https://doi.org/10.22481/praxis.v14i30.4371>**DIAGNÓSTICO DEL APRENDIZAJE SERVICIO DE LOS ALUMNOS DEL GRADO DE TRABAJO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA (2014-2017)**

DIAGNOSIS OF LEARNING IN SERVICE OF STUDENTS IN BACHELOR OF SOCIAL WORK AT THE UNIVERSITY OF BARCELONA (2014-2017)

DIAGNÓSTICO DA APRENDIZAGEM EM SERVIÇO DOS ESTUDANTES DA GRADUAÇÃO EM TRABALHO SOCIAL DA UNIVERSIDADE DE BARCELONA (2014-2017)

Violeta Quiroga Raimundez
Universidade de Barcelona – Espanha*Paula Duran Monfort*
Universidade de Barcelona – Espanha*Erica Rodríguez Cruz*
Universidade de Barcelona – Espanha

Resumen: Este artículo presenta un programa de innovación docente, centrado en la metodología de Aprendizaje Servicio, que se desarrolla en el grado de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona. El objetivo ha sido evaluar los efectos que ha tenido en el aprendizaje de los estudiantes que han participado, y para ello se ha utilizado una metodología mixta, con la aplicación de la técnica del cuestionario y grupo de discusión. Los resultados del estudio muestran los beneficios que para los estudiantes tiene el participar en este tipo de proyectos, desde el primer curso de la formación. Favorece el acercamiento a la realidad social y a la profesión de Trabajo Social. Promueve el aprendizaje de contenidos curriculares, el desarrollo del pensamiento crítico y el compromiso social. La evaluación realizada pone de manifiesto las recomendaciones para mejorar el programa y el desarrollo de esta metodología.

Palabras clave: Aprendizaje servicio; Innovación docente; Trabajo Social.

Abstract: This article analyzes a teaching innovation program based on service learning, which has been carried out in the Bachelor of Social Work at the University of Barcelona. The objective was to evaluate the effects of the program on student learning. We used mixed methods, including a questionnaire and discussion groups. The results demonstrate how students benefit from participating in service learning starting in their first year of study. Service learning allows students to come into contact with social reality and with the profession of social work. It additionally promotes social commitment, curricular learning, and the development of critical thought among students. Our

evaluation further highlights recommendations for improving the program and developing the method of service learning more generally.

Keywords: Service learning; Social Work; Teaching innovation.

Resumo: Este artigo apresenta um programa de inovação docente, centrado na metodologia de Aprendizagem em Serviços, desenvolvido no curso de Trabalho Social da Universidade de Barcelona. O objetivo foi avaliar os efeitos que tiveram sobre a aprendizagem dos alunos que participaram e, para isso, utilizou-se uma metodologia mista, com a aplicação da técnica de questionário e grupo de discussão. Os resultados do estudo mostram os benefícios para os estudantes que participam deste tipo de projeto, desde o primeiro curso de formação. Favorece a abordagem da realidade social e da profissão de Serviço Social. Promove a aprendizagem de conteúdos curriculares, o desenvolvimento do pensamento crítico e o compromisso social. A avaliação feita destaca as recomendações para melhorar o programa e o desenvolvimento desta metodologia.

Palavras chave: Aprendizagem em serviços; Inovação docente; Trabalho social.

1. Introducción

El Aprendizaje servicio (ApS) se desarrolla en el Grado de Trabajo social desde hace seis años. Surge como una iniciativa dentro del grupo de innovación docente Trans@net, que nace en el año 2014 con la voluntad de implicar al profesorado en nuevas experiencias docentes innovadoras que reviertan en la formación (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006) (FUENTES, 1988) y mejoren el aprendizaje de los estudiantes.

Esta propuesta permite, por tanto, repensar la docencia y plantear una aprendizaje centrado en cambios actitudinales, prácticos y relacionados con los valores humanos. La dinámica social cambiante y las nuevas necesidades que plantea la realidad social en la que van a intervenir los futuros profesionales, demanda el desarrollo de estrategias pedagógicas que les permita afianzar la asunción de competencias cívicas. Esto requiere, por otro lado, una flexibilidad en la docencia que posibilite la adaptación a la sociedad (Salinas, 2004).

Esta experiencia permite la participación del alumnado en la comunidad y el desarrollo de un papel activo en su propia formación (BRINGLE; HATCHER, 1995; MAYBACH, 1996; TRILLA; JOVER; MARTÍNEZ; ROMANÍA, 2011), así como la adquisición de una mayor responsabilidad cívica (BILLIG, 2000).

La participación de los estudiantes en este programa favorece que éstos sean protagonistas de su propio aprendizaje y el contacto con la realidad les permite vehicular, de forma vivencial (Puig y Martín, 2006) la relación teórico-práctica.

Este programa de innovación docente de ApS se articula a través de trece proyectos. Las modalidades del programa pueden ser dos. La primera enmarcada en las asignaturas, presentando un formato más corto (un semestre) y centradas en la consecución de los objetivos de estas. La segunda en proyectos transversales, presentando una duración mayor y abarcando una visión más general de las competencias académicas. Encontramos dos tipologías de proyectos: la primera centrada en proyectos de Investigación aplicada, y la segunda en proyectos de Intervención social. Algunos de ellos vinculados a asignaturas obligatorias y optativas del Grado, y otros transversales a los diferentes cursos de la formación¹. Del año 2014 al 2017 la participación ha sido de 286 estudiantes y 6 profesores. Para más información de las experiencias mirar comunicación del congreso de Santiago de Compostela de Aps del año 2016 (QUIROGA; LLOBET; CORTÉS, 2016).

2. Aproximaciones teóricas al programa Aprendizaje servicio

2.1. El Aprendizaje servicio

En 1967 surgió el término aprendizaje-servicio por Robert Sigmon y William Ramsey, con el fin de conceptualizar este principio de buena práctica (GILES; EYLER, 1994).

Se trata de una propuesta innovadora que contempla también elementos tradicionales, como son el servicio voluntario a la comunidad y el aprendizaje de conocimientos, habilidades y valores en instituciones educativas (SIMONS; CLEARY, 2006; CAMPO, 2008). Bringle e Hatcher (1999) definen el ApS como una experiencia educativa, donde los estudiantes realizan un servicio organizado para satisfacer las necesidades de la población.

Se plantea un enfoque educativo experimental basado en el aprendizaje recíproco, donde todos los participantes aprenden de la experiencia (recuperado de Furco, 1996, 2)/ Sigmon (1979). En este sentido, el proyecto parte de los problemas de la propia realidad social, de las necesidades de la población. Y enmarca en esta realidad la experiencia a partir del conocimiento conceptual académico o teórico (TOLLESON, 2002; RUBIO, 2009).

¹ Como ApS desarrollados en el marco de una asignatura encontramos: “Identitats i miralls: la creació d'identitat comunitària del barri de la mina”, “Conversar i relacionar-se a partir de la fotografia”, “Arrels”, “Viure a la Mina”, “Itineraris d'inserció social dels menors immigrants no acompanyats a Catalunya”, “Katxima nous horizons”, “Seguretat alimentaria”, “Mundet més enllà de les aules”, “LGTBI”, “Pràctiques I” y “Trabajo final de Grado”. Como proyectos transversales se realizan “Els somriures dels casals” i Baskin al campus Mundet.

El aprendizaje basado en los problemas reales busca, por tanto, ofrecer soluciones concretas. De esta forma se optimiza la adquisición de conocimientos, competencias y actitudes, motivando a los estudiantes a investigar e involucrarse de forma solidaria en el contexto social (BATTAGLIA, 1995; BUTIN, 2003; CLAYSS, 2004; TAPIA, 2006). Lo que es importante para poder intervenir como ciudadano y como profesional de Trabajo Social.

La formación en el contexto de la práctica profesional permite desarrollar de forma natural habilidades que implican la comprensión de situaciones complejas, la reflexión sobre la realidad, la capacidad analítica... (ZABALA, 1999; MARTÍNEZ, 2008; PUIG; BATLLE; BOCH; PALOS, 2006; PHILLIPS, 2011). La enseñanza proporciona estrategias para poder recoger, seleccionar, jerarquizar, interpretar, integrar y transformar la información con una visión crítica. Esto les permite integrar los objetivos educativos, una mayor comprensión del contenido del curso y una mejor reflexión sobre la actividad realizada, generando así aprendizajes significativos.

La introducción del ApS en el aprendizaje académico pretende dar más importancia al aspecto social en la docencia. El fin es formar una responsabilidad social, que conlleve una implicación y compromiso de los estudiantes con la comunidad. A través de prácticas centradas en la responsabilidad ética, para poder extrapolar enseñanzas útiles para la futura profesión que llevará a cabo (HATCHER; BRINGLE, 1997; MARTÍNEZ, 2008; PHILLIPS, 2011).

2.2. Principales ejes de un proyecto ApS

Esta investigación pretende evaluar el efecto que en los estudiantes del Grado de Trabajo social tienen los cuatro ejes de aprendizaje servicio propuestos por Puig (2012), que pasamos a describir.

El primer eje lo constituiría el aprendizaje solidario, ya que es una metodología centrada en necesidades reales, lo que conlleva la adquisición de competencias a través de un servicio a la comunidad. La pedagogía de la experiencia, constituiría el segundo eje, ya que éste es un aprendizaje que se plantea centrado en el alumno, en su participación, cooperación, reflexión y reconocimiento.

Para poder realizar este servicio resulta necesaria la colaboración con instituciones y entidades sociales. En este sentido, la Universidad tiene que abrirse al entorno para establecer relaciones de partenariado, tercero de los ejes que plantea el autor. Por tanto, la colaboración

inter-institucional se articula desde la perspectiva del trabajo en red, como cuarto eje, produciéndose así la movilización de profesores, facultades y entidades sociales en la dedicación y puesta en marcha de los proyectos de ApS.

El rol del profesorado también se considera como un eje fundamental, que debe repensarse y cambiar en función de la demanda que plantea esta metodología, adquiriendo así un papel más reflexivo y crítico con su propia práctica docente (SCHÖN, 1998). La organización y gestión eficaz de profesores y de asignaturas permite generar un entorno que facilita el aprendizaje y en este sentido es importante el proceso continuo de diagnóstico, evaluación y feedback por parte del profesorado (DELGADO; OLIVER, 2006).

Por otro lado, el estudiante adquiere un alto nivel de implicación en las tareas y un uso eficaz del tiempo de instrucción (FUENTES, 1988; KEZAR; RHOADS, 2001; TOLLESON, 2002). En esta implicación redonda muy positivamente la interacción que se produce entre estudiantes y profesores, lo que conduce a un mayor éxito en la realización de las tareas (FUENTES, 1988, p.115). Esta interacción entre pares fomenta la cohesión y las relaciones positivas (BILLIG, 2000).

2.3. Las competencias adquiridas

Cuando hablamos de competencias nos referimos a la movilización e integración de recursos cognitivos diversos. Tales como los saberes, las maneras de hacer y las actitudes para hacer frente a situaciones concretas (PARCERISA, 2004).

El servicio a la comunidad que produce dicha actividad educativa y el compromiso hacia las personas que forman parte de ella, incide en el aprendizaje que no solamente se crea como conocimiento aislado, sino que tiene repercusión en la sociedad (SCALES; BLYTH; BERKAS; KIELSMEIER, 2000).

Participar en proyectos de aprendizaje servicio conlleva, por tanto, una reflexión sobre los aprendizajes realizados y un desarrollo emocional de las personas. El ApS permite un espacio de conexión entre los sentimientos, creencias y la actuación. El estudiante entiende mejor, comunica con más efectividad a los demás y desarrolla las interpretaciones o ideas de uno mismo en base a una cuestión.

Diversos autores afirman que los estudiantes que participan en proyectos con esta metodología, desarrollan más competencias profesionales y personales (HATCHER; BRINGLE, 1997; ASTIN; VOGELGESANG; IKEDA; YEE, 2000; RUBIO, 2009;

FOLGUEIRAS; LUNA; PUIG, 2013). Transforman la información que recibe del exterior, desarrollando ideas propias (conocimiento) (ASTIN; SAX, 1998). Se amplía en este sentido la perspectiva a la hora de observar y entender el mundo (Puig, et al., 2006). Las habilidades que pertenecen fundamentalmente a esta subdimensión son la creatividad, la innovación, la resolución de problemas y la toma de decisiones (SIMONS; CLEARY, 2006; Instituto de tecnologías Educativas, 2010).

La experiencia de un ApS generalmente se realiza en grupo (CAMPO, 2008). La participación en grupo de forma organizada hacia un mismo objetivo conlleva; responsabilidad, trabajo en equipo, conocimientos y aprendizajes destacables como la profesión de Trabajo Social (KUH, 2008).

2.4. La evaluación

El concepto de evaluación se enmarca en la valoración del grado de aprendizaje conseguido por el estudiante. Esta se realiza a partir de los criterios y referencias establecidas, diseñadas y sistematizadas, sobre los procesos educativos relevantes que facilitan la toma de decisiones (PÉREZ, 2006). En este sentido, es importante recoger también la evaluación que realizan los estudiantes y el grado de satisfacción que tienen en la realización de estas experiencias.

En los proyectos de aprendizaje servicio la finalidad de la evaluación tiene un carácter formativo (BRINGLE; PHILLIPS; HUDSON, 2004; CAMPO, 2008). Permite incorporar nuevas formas de pensar y observar el mundo; consolidando las habilidades relacionadas con la capacidad reflexiva y crítica; confrontando y desafiando la pedagogía convencional.

La reflexión se convierte así en una buena herramienta para que los estudiantes puedan expresar la relación de los contenidos impartidos con la experiencia, integrar los objetivos de aprendizaje y lograr una mayor comprensión del contenido del curso (HATCHER; BRINGLE, 1997). La reflexión se intuye, por tanto, como un meta aprendizaje (SANTOS REGO; SOTELINO; LORENZO, 2015). En este sentido permite valorar el proceso (BRINGLE; HATCHER, 1995; BUTIN, 2003).

Por otro lado, revierte en el análisis de la sociedad en general, ya que posibilita la investigación acerca de diferentes realidades. E incide también en las repercusiones que ésta metodología tiene en el aprendizaje de los estudiantes y en la enseñanza impartida por los

docentes. En esta línea, la identificación y valoración de los aprendizajes realizados por los estudiantes constituyen la unión entre la propuesta del profesorado y el propio aprendizaje de los estudiantes (COLL; MARTÍN; ONRUBIA, 2001).

3. Metodología

Este estudio exploratorio pretende conocer y evaluar los efectos de la aplicación del aprendizaje servicio en el grado de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona, a partir de la evaluación realizada por los estudiantes participantes en el ApS y profesorado.

Nos encontramos en la mitad del programa de innovación docente aprobado (2014/2015-2018/2019). El estudio analiza los datos recogidos durante los tres primeros cursos académicos (2014/2015 segundo semestre- 2015/2016 todo el curso- 2016/2017 primer semestre).

Se ha utilizado una metodología mixta, a partir de técnicas cuantitativas y cualitativas, para ampliar la comprensión de la situación contemplada (Creswell, 2013). Las técnicas utilizadas fueron el cuestionario y el grupo de discusión. La primera técnica, de tipo cuantitativo, pretende conocer, predecir o explicar. La segunda técnica, cualitativa, busca entender o dar sentido al fenómeno estudiado (BHATTACHERJEE, 2012).

Se realizó un cuestionario inicial a estudiantes para conocer el perfil de los participantes a través de 43 preguntas. Se aplicó un cuestionario final de evaluación a 198 alumnos para conocer su valoración sobre la participación en el ApS con 84 preguntas. Ambos cuestionarios se publicaron en el campus virtual de la Universidad y fueron contestados por los estudiantes vía on-line.

También se llevaron a cabo grupos de discusión con estudiantes y profesores. En el primer caso se aplica en los tres cursos para la evaluación cualitativa del proceso realizado en el aula. Esta actividad se desarrolla el último día de clase.

En lo que respecta a los profesores, se realizó un grupo de discusión durante el segundo semestre del 2016 con 6 profesores participantes en el programa. También se realizó una sesión reflexiva durante el segundo semestre del 2017 con 4 de los profesores participantes en el programa, entorno a la aplicación de esta metodología.

Durante el periodo de los tres cursos académicos, se han llevado a cabo 14 proyectos (12 en asignaturas y 2 transversales; 9 de investigación aplicada y 5 de intervención social). El total de participantes ha sido de $n=286$ alumnos y $n=6$ profesores.

En la siguiente tabla se desglosa según el curso, la técnica utilizada y el número de participantes.

TABLA 1

Evaluación Programa de Aprendizaje Servicio

| <i>Curso</i> | <i>Técnica</i> | <i>Participantes</i> |
|--------------|------------------------|----------------------|
| 2014/2015 | 2 Grupos de discusión | 16 estudiantes |
| 2015/2016 | Cuestionario inicial | 82 estudiantes |
| | Cuestionario final | 97 estudiantes |
| | 11 Grupos de discusión | 100 estudiantes |
| | 1 Grupo de discusión | 6 profesores |
| 2016/2017 | Cuestionario inicial | 126 estudiantes |
| | Cuestionario final | 101 estudiantes |
| | 12 Grupos de discusión | 135 estudiantes |
| | 1 Sesión reflexiva | 4 profesores |

Fuente: Elaboración propia

4. Resultados

Los resultados presentados se han realizado a partir de los datos cuantitativos extraídos de los cuestionarios y las transcripciones de los grupos de discusión. Ordenados por categorías han dado resultado a un documento esquemático. Por último, se han seleccionado los resultados más significativos, que han sido comparados y sustentados con las fuentes bibliográficas (NÚÑEZ, 2006).

Por lo que respecta a los datos cuantitativos, se han recategorizado y analizado estadísticamente las variables planteadas en la investigación. De esta forma, en el cuestionario final se han reunido las categorías de respuesta en: 1-2, 3 y 4-5. Para el análisis ha sido utilizado el intervalo de respuesta (4-5), coincidiendo con el de mayor satisfacción y 1-2 de menor-. Posteriormente han sido comparados y analizados, describiendo los resultados más significativos para dicha investigación (CERÓN, 2006).

La metodología mixta ha permitido mostrar las principales características y efectos del ApS en los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona. Así como los aspectos de mejora a contemplar en el programa de Innovación Docente. Información que se analizará en función de la valoración realizada por los estudiantes y por el profesorado.

4.1. Perfil de los estudiantes participantes en el ApS

Los estudiantes de ApS encuestados han sido mayormente mujeres (87,98%)², en concordancia con los datos obtenidos del grado de Trabajo social, donde el género femenino es mayoritario con un 85,84% de alumnas que han decidido realizar dicha formación (Curso 2014/15-2016/17) (UFR Escola de Treball Social, 2017). El mayor porcentaje poblacional de participantes (82,21%) se concentra en la franja de edad de 20-25 años. Un dato que se relaciona con la vía de acceso a los estudios del Grado, ya que el 49,51% (curso 2014/15-2016/17) provienen de ciclos formativos (UFR Escola de Treball Social, 2017).

El nivel de estudios de los padres se concentra mayormente en estudios iniciales (37,71%), seguidos de los estudios medios (43,98%) como el bachillerato hasta la universidad. Un porcentaje minoritario presenta estudios superiores (18,3%).

La mayoría de los estudiantes han realizado los estudios primarios y secundarios en instituciones públicas (59,46%; 60%). El acceso al grado de trabajo social ha sido mayoritariamente a través de bachillerato o grado superior (47%; 46,76%).

La nota media de acceso al grado de Trabajo social de los estudiantes que han participado ha sido superior al 7 sobre 14. En el caso de los estudiantes del curso (2016-2017) ha sido un 7,58 (UFR Escola de Treball Social, 2017).

Los estudiantes que han participado en el Programa de ApS mayoritariamente han elegido como primera opción (83,37%) los estudios de Trabajo Social.

Alrededor del 66% de los estudiantes encuestados se encuentra en una situación laboral activa. En el último curso se ha incrementado esta situación, aunque los puestos de trabajo no tienen relación con la formación de Trabajo social.

Un aspecto a tener en cuenta es que la mayor parte de los estudiantes que participan en los diferentes proyectos de ApS, han participado anteriormente en algún proyecto de voluntariado (57,47%). Y un 34,37% de los estudiantes encuestados ha formado parte

² Los resultados expuestos en este apartado corresponden a los extraídos del cuestionario inicial.

previamente de un proyecto ApS en el grado de Trabajo Social y/o en la Facultad de Educación.

Otro aspecto a destacar es la motivación de los alumnos a participar en un proyecto ApS. Los estudiantes destacan como esta participación les permite conocer la realidad social (62,45%) a la que en un futuro se enfrentarán. Señalan el interés que les plantea este tipo de proyectos (44,78%) y valoran la contribución que éstos hacen a la sociedad (34,72%). A través de estos proyectos y el servicio realizado a la comunidad ponen en práctica los conocimientos adquiridos a lo largo del grado (56,77%), y tienen la oportunidad de participar en una entidad (18,51%). Además, les permite salir del aula (13,48%), mejorar el expediente académico (16,74%) y facilitar la incorporación laboral (11,1%).

4.2. Objetivos de aprendizaje académico

La realización de ApS entre los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona, se percibe como un proyecto que permite el acercamiento al ámbito profesional. Principalmente por la adquisición y reflexión de aprendizajes relacionados con la asignatura (79,79%)³, la puesta en práctica de las competencias profesionales (79,79%), el aprendizaje de contenidos curriculares (83,83%), el conocimiento de diferentes ámbitos profesionales (88,38%), la motivación por continuar con los estudios (71,21%) y la relación entre la teoría y la práctica (84,84%), tal y como indican las narrativas abajo señaladas:

“Yo creo que en estudios como los nuestros es muy importante tener aprendizajes como estos, no quedarnos solo con las clases teóricas. Que nos den la posibilidad desde las asignaturas está muy bien [...] es muy provechoso” (GD-10, 2015).

“Este proyecto hace aflorar la necesidad de recordar las habilidades y conocimientos de otras asignaturas (...) hemos tenido un aprendizaje constructivista” (GD-3, 2016).

“Es una oportunidad para conocer y ver otros sectores profesionales” (GD-5, 2017).

Los profesores están de acuerdo que la participación en los ApS mejora y complementa el proceso de aprendizaje de los alumnos:

“Permite tener un aprendizaje significativo (...) relacionar los contenidos de la asignatura con la realidad (...) pone a los estudiantes en una situación de acción” (GDP, 2016).

³ Los resultados mostrados a partir de este apartado corresponden a los extraídos del cuestionario final. Reflejan aquellos aspectos que han tenido la valoración más alta con un 4 y un 5.

Estos proyectos permiten el contacto con la realidad, pilar básico tanto para esta metodología como para la profesión de Trabajo Social.

“Ser vivencial también se te quedan más los conceptos, al vivirlo y ver también la realidad te llega más que si te dicen haz este Trabajo... [...]” (GD-6, 2017).

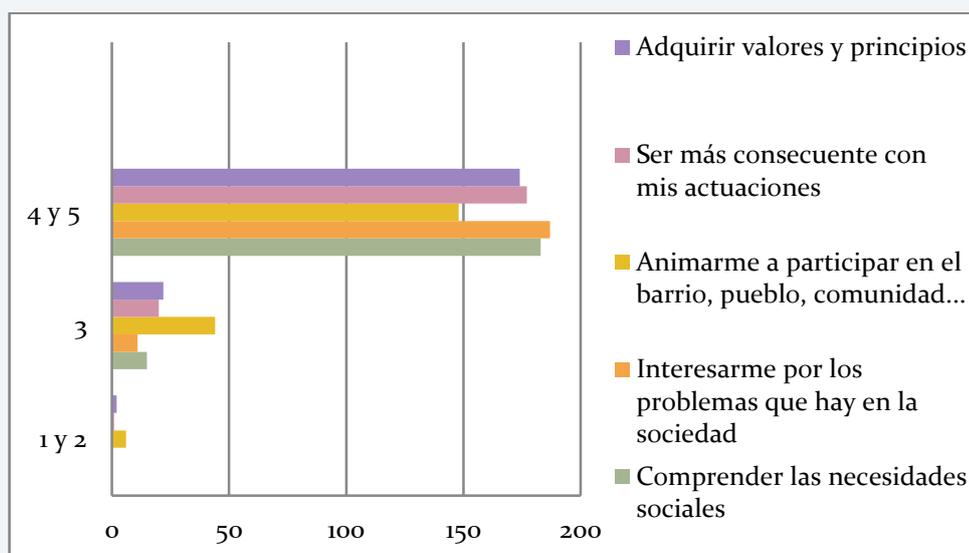
“La realidad de fuera es esta, tú vas a trabajar con muchísimas personas (...) la gente trabaja a diferente ritmo, a diferente manera y esto es la vida real”. (GD-4, 2015).

Este contacto con la realidad permite a los estudiantes valorar diferentes aspectos, como muestra el Gráfico 1. En éste se puede apreciar como la participación en este programa aumenta el interés por la realidad social actual (94,44%). Así como la comprensión de las necesidades sociales (92,42%). También les ayuda a ser más consecuentes con sus actuaciones (89,39%). Una experiencia que también supone la adquisición de valores y principios (87,87%).

“A mí me ha cambiado totalmente la visión, que sí es verdad que en la Mina [Barrio en situación de exclusión de Barcelona] hay mucha problemática. Hablas con las personas y ves que son súper humildes (...) solo lo vi estando allí, pensaba que serían diferentes y realmente ves que son buenas personas” (GD-1, 2015).

“En el momento que adquieres consciencia de la realidad que estamos viviendo, nos auto-capacitamos con habilidades nuevas o mejoramos las que teníamos, para afrontar las situaciones que vivimos. Con la experiencia te das cuenta de quién eres y lo que estás a punto de ser, te cambia lo que vives y haces vivir a los otros” (GD-10, 2016/17).

Gráfico 1. Contacto con la realidad.



Fuente: Elaboración propia (N= 286, n= 198 alumnos)

4.3. Competencias desarrolladas: personales, transversales y profesionales

En relación a las competencias personales e interpersonales desarrolladas a partir de la participación en el ApS, los alumnos valoran la importancia de desarrollar actitudes abiertas y empáticas (86,36%), así como adaptarse a nuevas situaciones (79,29%).

“Me ha enseñado a perder mucho la vergüenza y a enfrentarme a gente que no conozco” (GD-8, 2015).

“Te ayuda a conocerte a ti mismo y a ver tus propios errores y reconocer los de los demás [...]. Ser capaces de decir las cosas a los miembros del grupo con respeto con tal de mejorar el funcionamiento y mejorar el trabajo” (GD-4, 2017).

Estos aspectos son fundamentales teniendo en cuenta que la mayoría de proyectos se realizan en grupo. En el cual, también se desarrollan capacidades específicas como la de liderazgo (50,50%), fomento de la participación (72,72%) y toma de decisiones (66,66%). En su conjunto se desarrollan habilidades comunicativas (77,27%) y/o creativas(63,63%).

“Las ganas yo pienso que es lo que ha hecho que nos juntemos, nos unamos y trabajemos” (GD-10, 2015).

“Hace que te impliqués más, no es una cosa mía [...] y se queda allí, formo parte de algo más grande y depende en cierta medida de mí...” (GD-1, 2017).

Entre las competencias transversales las que más destacan los alumnos son el trabajo en equipo (73,23%) y el respeto de los principios éticos de la intervención (73,73%). Además, el trabajo en red (63,13%) y la gestión de conflictos y dilemas éticos (66,16%).

“Lo bueno que tiene trabajar en grupo, los enfoques que se han visto reflejados en el trabajo y es más enriquecedor en ese sentido [...]” (GD-6, 2017).

En cuanto a las competencias profesionales, los alumnos adquieren herramientas para poder defender y valorar los intereses de las personas con las cuales están realizando el proyecto (82,82%). Adaptándose al mundo profesional (75,25%), para así poder intervenir ayudándoles a tomar sus propias decisiones (68,18%).

“Este Aps nos ha acercado a nuestra profesión futura (...) me ha enseñado lo que una trabajadora social se puede encontrar. Como puedes tratar a la gente. El contraste de decir, tú me estás diciendo algo y yo pienso totalmente lo contrario, me está afectando pero tengo que aceptar esta diferencia”. (GD-3, 2016).

“Saber si realmente Trabajo Social te motiva para seguir estudiando por ver diferentes realidades y ámbitos o a lo mejor querer trabajar el día de mañana en un ámbito en concreto” (GD-6, 2017).

4.4. Pensamiento crítico

Estos aspectos adquiridos a través de la experiencia, promueven el compromiso ético (85,85%) y la crítica social. También la autocrítica, desde un análisis más introspectivo. Este proceso permite a los estudiantes la elaboración de reflexiones y trabajos de análisis para la comprensión e integración de los aspectos antes mencionados (73,23%).

“Creo que nos conciencia mucho a la hora de desarrollar el Trabajo, el día de mañana probablemente lucharemos mucho por esto, por cambiar todas estas cosas que no vemos justas” (GD-6, 2015).

“Teníamos unos prejuicios que nos llegaban desde los medios de comunicación [...] y cuando vas allí y chocas con la realidad...Realmente he visto que se han roto con muchos prejuicios, porque la realidad social no tiene nada que ver con lo que se dice” (GD-9, 2015).

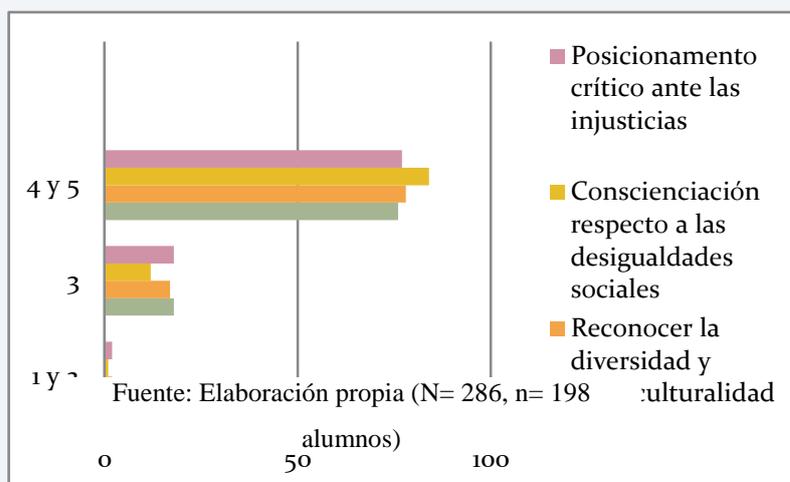
4.5. Ciudadanía y transformación social

El contacto con la realidad y el pensamiento crítico favorecen la visualización de la sociedad actual en su conjunto. Esta panorámica social permite poder apreciar los aspectos carenciales del sistema, como pueden ser la falta de protección de estado de bienestar, las desigualdades presentes, la falta de recursos, el estigma social, etc. Desarrollando competencias para la ciudadanía y la transformación social (ver gráfico 2) como son la conciencia de las desigualdades sociales (88,38%), el reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad (87,37%), la crítica ante las injusticias (85,85%) y el aprendizaje y la responsabilidad social (84,84%).

“Te ayuda a replantearte muchas cosas (...) todo esto viene de arriba, se tiene que llevar a un nivel de política todo el cambio que se ha de hacer” (GD-7, 2016).

“Sobretudo también dar visibilidad a las cosas [...] las cosas más básicas, importantes y primordiales están ahí debajo y bien tapaditas, entonces se trata de remover un poco la conciencia y dar voz a la gente” (GD-8, 2017).

Gráfico 2. Competencias para la ciudadanía y la transformación social



4.6. Compromiso social hacia la profesión del Trabajo social

La realización de un proyecto ApS en el ámbito universitario conlleva adquirir una serie de competencias. Las cuales ayudan a los estudiantes a tener un compromiso personal hacia la profesión.

A través de la realización del ApS, los estudiantes valoran estar más motivados para hacer del trabajo social su profesión (87,87%). Aprendiendo a ser más responsables con las actuaciones como futuros profesionales (88,38%). Viendo la necesidad de trabajo en grupo para transformar y mejorar la sociedad (86,36%). Adoptando una actitud más participativa en la asignatura (83,33%) y aprendiendo a escuchar a los demás, a discutir, consensuar, etc. (85,85%).

“Para mí ha sido algo nuevo y significativo, creo que es la sociedad nueva que queremos todos en el fondo, en el sentido de que todos tenemos diferentes cualidades, todos somos diversos y que todos flaqueamos de alguna cosa” (GD-3, 2015).

“Yo estaba un poco desmotivada con la carrera [...] participar en un proyecto que te mete un poco en lo que vas a trabajar, sí que estoy con un poco más de ganas [...] la motivación esta de saber a lo que he venido” (GD-9, 2015).

“Es como abrirte la mente [...] entender que no todo es lo que parece desde fuera, no todo es lo que te están diciendo” (GD-1, 2016)

“Se utiliza para acercarse a la realidad, al ámbito social y a la vez para la identificación con la profesión o la relación entre la elección de los estudios con lo que será su profesión” (GDP, 2016).

Estas experiencias ayudan a que el estudiante alcance un compromiso como tal. Desarrollando competencias personales e interpersonales para el adecuado funcionamiento del

proyecto. Uno de los aspectos fundamentales del ApS es el grado de autonomía, el cual exige responsabilidad a los alumnos por su trabajo.

“Hemos podido practicar las habilidades que deberíamos tener como profesionales” (GD-1, 2015).

“La discusión nos ha llevado a ser críticos con la sociedad en la que vivimos” (GD-7, 2016).

Destacando, la actitud de las personas con las que han participado en las entidades (88,38%). El hecho de que las actividades realizadas den respuesta a necesidades reales (79,79%). Todo ello hace que se sientan protagonistas y por tanto responsables del proyecto (80,80%).

“Un aprendizaje vivencial a partir de las cosas que nos tocaban [...] ganando seguridad profesional [...] en trabajo social es importante dar un lugar a las personas que estamos atendiendo desde lo que son, a partir del respeto” (GD-10, 2015).

“Un proyecto que hemos hecho nosotros [...] nosotros hemos tenido que planearlo y hacerlo” (GD-3, 2016)

“Me ha servido para acercarme a la realidad de lo que en un futuro tendremos que hacer en nuestro trabajo” (GD-7, 2016).

4.7. Satisfacción

La satisfacción de los alumnos en la participación de los proyectos de aprendizaje servicio es generalizada (90,90%). Principalmente valoran los conocimientos adquiridos (93,93%) y su compromiso como futuros profesionales (93,43%). Por otro lado, valoran su implicación en el proyecto (90,40%), el servicio realizado (85,35%) y la coordinación entre entidad y profesorado (87,87%). También valoran la implicación de la entidad (84,34%), la posibilidad de implementar los conocimientos teóricos (81,81%), el planteamiento del proyecto (73,73%) y el trabajo en equipo entre estudiantes (64,64%)

Hay que destacar el grado de satisfacción sobre el acompañamiento e implicación del profesorado a lo largo de la experiencia (95,45%). Así como la invitación a la reflexión sobre los contenidos trabajados (87,37%), la difusión del proyecto (83,33%) y el fomento de las relaciones entre estudiantes en estas experiencias (75,25%). Todo ello hace que el proyecto sea interesante (87,87%). A través de estos datos, se puede subrayar la importancia de la igualdad que comporta la creación de una relación de confianza. La cual permite la exposición de dudas y una optimización de la adquisición de los conocimientos.

“Has sido un elemento de referencia [dirigiéndose a la profesora] nos hemos sentido acompañadas [...] ante cualquier duda” (GD-2, 2015).

“El hecho de que un profesor sea más cercano (...) nos hace valorar más su trabajo, conocer más su profesión, nos motiva más el día de mañana a ejercer la profesión” (GD-5, 2016).

“Comporta ver otras formas de trabajar. También puede ayudar mucho a renovar-se como profesor/a” (GDP, 2016).

“Es una manera de vincular entidades, ámbitos, profesionales dentro del trabajo docente” (GDP, 2016).

“Esto te acerca más, creas un vínculo y es muy positivo” (GD-1, 2017).

“De cara a la entidad puede ser un input, una colaboración en el sentido del impacto de todo el trabajo hecho por los estudiantes con la colaboración de los profesores que siguen haciendo este servicio. Favorece esta relación entre tres, entidad, profesorado y estudiante, que es la realidad para la que nos hemos de preparar. Aproxima la academia a la realidad” (GDP, 2016).

4.8. Propuestas realizadas por los estudiantes y profesores

Para mejorar la metodología del ApS, los alumnos y profesores exponen diversos aspectos de mejora. Mayoritariamente, la importancia de hacer una buena difusión de esta metodología y los diferentes proyectos. La necesidad de valorar más el impacto que presentan las experiencias (57,07%), realizando un feedback entre universidad y entidad.

“Si se hace un retorno a la entidad (...) también se pueden ver aspectos y compararse con otros servicios o las potencialidades que tienen, como trabajan en red, pueden tener una visión más global y abrir espacios de debate” (GD-7, 2016).

“Es que cuando entramos nadie nos habló de esto, yo me enteré por que ella me explicó su experiencia” (GD-10, 2017).

También plantean mejoras a nivel organizativo (48,48%) y curricular (36,86%). Como la unificación de diferentes asignaturas en un único proyecto coordinado y estructurado.

“Esta asignatura debería ser de dos cuatrimestres, así tendrías más tiempo para hacer trabajo de campo y se disfrutaría más” (GD-2, 2016).

Consecuentemente, es importante la coordinación (43,93%) de las actividades y tareas, ya que el procesamiento de la información por parte de los alumnos está directamente relacionado con la cooperación y participación de estos (38,88%).

Los profesores añaden la necesidad de involucrar más asignaturas con esta metodología, con el fin de vincular procesos de aprendizaje conectados con la realidad. No obstante, detectan la falta de seguimiento individual y de espacios para reflexionar durante el proceso. Así mismo, ven positiva la realización de la evaluación de dicha experiencia porque las aportaciones redundan en la mejora del programa.

Por último, plantean el poder certificar la participación de los alumnos en estos proyectos, como forma de reconocimiento que también incentiva la participación.

5. Discusión de los resultados

Uno de los compromisos de la Universidad en las últimas décadas es encontrar la fórmula para fomentar el compromiso social en los estudiantes. Preocupa la baja participación social de estos (KUH, 2008). El ApS se considera como una de las mejores fórmulas debido a sus resultados. Complementa la formación como ciudadanos, dando sentido al saber (BRINGLE; HATCHER, 2009; NAVAL; GARCÍA; PUIG; SANTOS, 2011).

Los profesores de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona, buscan métodos para promover este cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje, hacia un enfoque basado en competencias. Conciben la educación como un espacio abierto al diálogo entre profesores, estudiantes y otros actores de la sociedad (KEZAR; RHOADS, 2001). Para ello es necesario motivar a los estudiantes. El aprendizaje servicio es una propuesta que ofrece oportunidades para el desarrollo de habilidades prácticas, que se relacionan con la teoría, y favorecen el proceso de formación (TOLLESON, 2002; PHILLIPS, 2011).

Esta propuesta se convierte en una herramienta educativa integrada en las propuestas curriculares y metodológicas de enseñanza y aprendizaje del Grado de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona. A través de esta herramienta, los objetivos de aprendizaje se muestran con formas de ver y producir conocimientos alternativos (CHAN, 2002; recuperado de CHAN; GALEANA; RAMÍREZ, 2007).

Los resultados muestran como gran parte de los estudiantes identifican que la participación en el aprendizaje servicio tiene efectos positivos, coincidiendo con el estudio realizado por Astin y Sax (1998). Por un lado, destacan el acercamiento al ámbito profesional y a las personas con las que trabajarán en un futuro. Asimismo, la adquisición y reflexión de aprendizajes académicos. Por otro lado, el desarrollo de competencias, habilidades y valores personales e interpersonales (BUTIN, 2003). Además del aumento de su compromiso cívico, responsabilidad y conciencia social y política (ASTIN; VOGELGESANG; IKEDA; YEE, 2000; SIMONS; CLEARY, 2006).

Los proyectos realizados en la universidad han permitido desarrollar los contenidos curriculares y aquellas competencias transversales que están más relacionados con la dimensión social. Entre ellas se destacan; el trabajo en equipo, la toma de decisiones, la

convivencia en grupos heterogéneos, la incorporación al tejido social y el dominio de diferentes registros de comunicación, (MARTÍNEZ, 2005; recuperado de CAMPO, 2008; KUH, 2008; PHILLIPS, 2011).

El trabajo en equipo es habitual en el desarrollo de estos proyectos. Como dice Kisnerman (1981) el grupo es un conjunto de individuos que interactúan con un objetivo común (elemento presente en el ApS). Es una forma innovadora de aprendizaje (KUH, 2008) que permite mejorar las vivencias y la participación social de una persona. Implica el desarrollo de las capacidades personales para enfrentarse consigo mismo y con el entorno. Es decir, se promueve y fomentan las relaciones positivas y el trabajo en equipo, gracias a la puesta en común de las habilidades y las capacidades de cada uno (KONOPKA, 1976; EYLER; GILES; STENSON; GRAY, 2001; CAMPO, 2008).

Los mismos alumnos destacan la reflexión como elemento importante. El compromiso ético entendido como la capacidad crítica y de autocrítica que se desarrolla, debido al contacto con la realidad, anteriormente explicado. Relacionado con la visión de las injusticias y realidad cotidiana observable en nuestro entorno (BRINGLE; HATCHER, 1995). Se trata de aprender a pensar de forma autónoma, para deliberar, juzgar y escoger en base a las reflexiones hechas y así actuar de forma coherente con lo asimilado (ZABALA, 1999; TOLLESON, 2002; MARTÍNEZ, 2008). A nivel personal, exponen que la realización de este servicio basado en derechos y valores, hace que construyan pensamientos, comportamientos y sentimientos. Es decir, conlleva a una expresión de los valores personales y por lo tanto a una consolidación de estos (PUIG, 2012).

Otro componente a remarcar es la motivación y curiosidad que aparece ante la realidad compleja y cambiante que presencian (BILLIG, 2000). De acuerdo con Rubio (2009), a través de los proyectos se desarrolla consciencia y comprensión de retos y problemas sociales (GILES; EYLER, 1994). Esto es debido al análisis y síntesis de la información que van adquiriendo con la experiencia y que comporta una reflexión y revisión de causas y consecuencias. Esta introspección de la realidad, permite la apertura a otras ideas y consecuentemente a la comprensión crítica y juicio reflexivo. Asimismo, conlleva a una superación de prejuicios preconcebidos y a una toma de decisiones en cuestiones morales de forma activa (MAYBACH, 1996; BRINGLE; HATCHER, 1999).

Por otro lado, se observa cómo se genera un impacto en los alumnos enfocado hacia el mundo del trabajo profesional (KUH, 2008). Como dice Nieves (2008) “las experiencias de ApS ayudan a superar la brecha entre teoría y práctica” (p. 50). Fenómeno que provoca

inevitablemente una motivación tanto para estudiar como para acabar de fortalecer la idea de ser Trabajador/a Social.

La adquisición de estas competencias conlleva el aumento de responsabilidad social, entendida como la toma de conciencia de la repercusión de los propios actos a nivel social (GILES; EYLER, 1994; MAYBACH, 1996). Este tipo de formación se centra en la educación para la ciudadanía. La cual se basa en la enseñanza centrada en la comunidad, entendida como un conjunto de derechos democráticos de participación y comunicación (HABERMAS, 1999; recuperado de BOLÍVAR, 2007; BRINGLE; HATCHER, 2009). Respaldada por los valores post modernistas, reconociendo las diferencias locales, haciendo que esta reflexión conlleve a la inclusión social; y contrarrestando los valores modernistas de cohesión social basados en una socialización de un único modelo cultural (BOLÍVAR, 2004; DURKHEIM, 1902 citados en BOLÍVAR, 2007).

Como se puede apreciar, el papel del profesorado es muy destacado por parte de los alumnos en esta experiencia. El docente es una figura fundamental para poder llevar a cabo los ApS. Éste es el contacto entre el alumno y la entidad, por lo tanto es imprescindible su apertura y disponibilidad ante este tipo de innovación docente (SIMONS; CLEARY, 2006; PHILLIPS, 2011). También es esencial en la creación de un clima de confianza que facilite el aprendizaje y la implicación de los estudiantes. Así como en la realización de la evaluación, realizada de forma continua. Para valorar los conocimientos y capacidades adquiridos a lo largo de la práctica (FUENTES, 1988; EYLER; GILES; STENSON; GRAY, 2001; DELGADO; OLIVER, 2006).

Los estudiantes y profesores también hacen una serie de recomendaciones para mejorar la metodología. Apuestan por introducir el aprendizaje servicio en más asignaturas. Ampliando y unificando proyectos y asignaturas para aumentar la temporalidad y facilitar la integración de conocimientos. De igual forma realizar una difusión más intensa desde el inicio de los estudios para aumentar la participación. Por último, mejorar la coordinación con las entidades para observar el impacto del servicio realizado.

Este artículo pretende mostrar los beneficios de incorporar el aprendizaje servicio en los estudios de Trabajo Social. El proceso de evaluación es clave para poder extraer resultados e integrar los conocimientos. Las diferentes herramientas de evaluación permiten extraer información acerca de los aprendizajes y competencias adquiridas por los alumnos. Igualmente acerca de la aplicación y funcionamiento de estos proyectos, contribuyendo a su desarrollo y mejora (BILLIG, 2000).

6. Conclusiones

La valoración de profesores y estudiantes coincide en apuntar los beneficios de la metodología ApS para la formación de los estudiantes de Trabajo Social. La participación en este tipo de experiencias redonda positivamente en un aprendizaje significativo, donde el estudiante es protagonista del proceso.

Esta metodología permite a los estudiantes el acercamiento a la realidad social, a través de su participación en el ApS como programa que realiza un servicio a la comunidad. Este acercamiento a la realidad no está presente en el Grado hasta la realización de las prácticas en 3º y 4º curso de la formación. La posibilidad de vivir esta experiencia desde el primer curso favorece la relación progresiva y procesual de los conocimientos teóricos con las habilidades y saberes prácticos apprehendidos durante la participación en el programa.

Este aprendizaje servicio permite, por tanto, la adquisición de conocimientos curriculares y competencias, tanto profesionales como personales, necesarias para el futuro laboral. Favoreciendo el desarrollo de la capacidad reflexiva y crítica a través de la relación teórico-práctica que se establece.

El contacto de los estudiantes con las necesidades y problemas sociales incide en la adquisición de una mayor concienciación social y en la asunción de un compromiso ético con la realidad en la que van a desempeñar su futuro laboral. Lo que contribuye al aumento de la motivación e implicación de aquellos alumnos que han decidido ser futuros trabajadores sociales.

La participación en el ApS ayuda, por un lado, a crear un entorno que propicia el aprendizaje, la cooperación, la participación, la responsabilidad y el compromiso social. Además, de generar una relación de confianza entre profesores y alumnos que mejora la adquisición de conocimientos.

Por otro lado, posibilita la apertura de la Universidad a la sociedad, constituyendo vínculos colaborativos con entidades e instituciones. Da respuesta a necesidades sociales existentes y detectadas, con la intención de mejorar y transformar la sociedad en la que vivimos, objeto de la profesión de Trabajo Social.

En base a esta valoración, se plantea extender el programa de innovación docente a los cuatro cursos de la formación de Trabajo social, con el objetivo de mejorar la calidad de los estudios impartidos. No obstante, se necesita un proceso constante de evaluación y

seguimiento para poder valorar el beneficio de la metodología e identificar aquellos aspectos que se pueden mejorar. En este caso, los alumnos y profesores recomiendan mejorar la difusión. Así como valorar el impacto del servicio realizado. También consideran importante la mejora de los aspectos organizativos y del seguimiento del programa. Por último, proponen la unificación de asignaturas a través de un proyecto único.

REFERÊNCIAS

ASTIN, A.; SAX, L. How Undergraduates Are Affected by Service. **Journal of College Student Development**, v. 39, n. 3, 251-263, 1998. Obtenido en <https://www.coastal.edu/media/academics/servicelearning/documents/How%20Undergraduates%20are%20Affected%20by%20Service%20Participation.pdf>

ASTIN, A.; VOGELGESANG, L.; IKEDA, E.; YEE, J. How service learning affects students. **Higher Education Research Institute**: University of California, 1-7, 2000. Obtenido en <http://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1145&context=slcehighered>

BATTAGLIA, P. A. **The community service and adult education functions of urban two-year colleges**: promising programs in response to inner city problems. University of Wisconsin-Madison, 1995). Obtenido en <http://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1137&context=slcehighered>

BHATTACHERJEE, A. **Social science research**: principles, methods, and practices. University of South Florida, 2012. Obtenido en http://scholarcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=oa_textbooks

BILLIG, S. Research on K-12 School-Based Service-Learning: The Evidence Builds. **Phi Delta Kappan**, v. 81, n. 9, 658-664, 2000. Obtenido en <http://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=slcek12>

Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía*: Algo más que una asignatura. Barcelona: Graó.

BRINGLE, R.; HATCHER, J. A service-learning curriculum for faculty. **Michigan Journal of Community Service Learning**, 112-122, 1995. Obtenido en <https://scholarworks.iupui.edu/bitstream/handle/1805/4591/bringle-1995-service-learning.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

BRINGLE, R.; HATCHER, J. **Reflection in service learning**: making meaning or experience. *Educational Horizons*, 179, 1999. Obtenido en <http://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1024&context=slceeval>

BRINGLE, R.; HATCHER, J. Innovative practices in service-learning and curricular engagement. **New directions for higher education**, 147, 37-46, 2009. Obtenido en <https://pdfs.semanticscholar.org/333b/ed60519be10c48ae3527a19a76aba26b81ef.pdf>

BRINGLE, R.; PHILLIPS, M.; HUDSON, M. **The measure of service learning:** research scales to assess student experiences. american psychological association. 2004. obtenido en https://www.researchgate.net/profile/Robert_Bringle/publication/242183770_The_Measure_of_Service_Learning_Research_Scales_to_Assess_Student_Experiences/links/53f218250cf2bc0c40e70b54.pdf

BUTIN, D. Of What Use Is It? Multiple Conceptualizations of Service Learning Within Education. **Teachers College Record**, v. 105, n. 9, 1674–1692, 2003. Obtenido en https://academic.macewan.ca/csl/files/2014/04/Of-What-Use-Is-It_-Multiple-Conceptualizations-of-Service-Learning-Within-Education.pdf

CAMPO, L. El ApS en la universidad como propuesta pedagógica. **ApS y responsabilidad social de las universidades**. A: Martínez, M. Barcelona: Octaedro, 2008.

CHAN, M. E; GALEANA, L.; RAMÍREZ, M. S. **Objetos de aprendizaje e innovación educativa**. Sevilla: Trillas, 2007.

CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario). Paso Joven. Manual Integral para la participación solidaria de los jóvenes en proyectos de aprendizaje –servicio, 2004. Obtenido en http://www.clayss.org/04_publicaciones/PaSo_Joven_Completo.pdf

COLL, C.; MARTÍN, E.; ONRUBIA, J. La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps), **Desarrollo psicológico y Educación**, 2, 549-574, 2001. Obtenido en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2089556>

CRESWELL, J. W. **Research design:** qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. California: Sage publications, 2013. Obtenido en <http://www.ceil-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2015/10/Creswell-Cap-10.pdf>

DELGADO, A. M.; OLIVER, R. La evaluación continúa en un nuevo escenario docente. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, v. 3, n. 1, 2006. Obtenido en <http://www.redalyc.org/html/780/78030103/>

EYLER, J.; GILES, D. E. ; STENSON, C. M. ; GRAY, C. J. At a glance: What we know about the effects of service-learning on college students, faculty, institutions and communities, 1993-2000. **Higher Education**, 139, 2001. Obtenido en http://digitalcommons.unomaha.edu/slcehighered/139/?utm_source=digitalcommons.unomaha.edu%2Fslcehighered%2F139&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages

FOLGUEIRAS, P.; LUNA, E.; PUIG, G. Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. **REVISTA DE EDUCACIÓN**, 362, 159-185, 2013. Obtenido en http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/362_157.pdf

FUENTES, A. **Procesos funcionales y eficacia de la escuela:** un modelo causal. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 1988.

FURCO, A. Service-learning. A balanced approach to experiential education. **Service Learning**, 128, 1996. Obtenido en <http://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/128>

FURCO, A. Is Service Learning Really Better Than Community Service? A Study of High School Service Program Outcomes. *Service-learning: The essence of the pedagogy*, 1, 23, 1996. Obtenido en

<http://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1148&context=slceslgen>

GILES, D.; EYLER, J. The Theoretical Roots of Service-Learning in JohnDewey: Toward a Theory of Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, v. 1, n. 1, 77-85, 1994. Obtenido en <http://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/150>

GILES, D. E. ; EYLER, J. The impact of a college community service laboratory on students' personal, social, and cognitive outcomes. *Journal of Adolescence*, v. 17, n. 4, 327-339, 1994. Obtenido en <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S014019718471030X>

HATCHER, J.; BRINGLE, R. Reflection: Bridging the Gap between Service and Learning. *College Teaching*, v. 45, n. 4, 153-158, 1997. Obtenido en

<http://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1027&context=slceeval>

INSTITUTO DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS. **Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE**. Ministerio de la educación, 2010.

GOBIERNO DE ESPAÑA. Ministerio de educación y ciencia. *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*. Madrid: Secretaria General Técnica, 2006.

KEZAR, A.; RHOADS, R. A. The dynamic tensions of service learning in higher education: A philosophical perspective. *The Journal of Higher Education*, v. 72, n. 2, 148-171, 2001. Obtenido en

<http://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1033&context=slcehighered>

KISNERMAN, N. **Proceso de grupo**. Barcelona, 1981.

KONOPKA, G. **Trabajo social de grupo**. Madrid. Euroamérica, 1976.

KUH, G. D. Excerpt from high-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter. *Association of American Colleges and Universities*, 2008.

Obtenido en http://ueeval.ucr.edu/teaching_practices_inventory/Kuh_2008.pdf

MARTÍNEZ, A. "Service-Learning o Aprendizaje-Servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía". *Bordón*, v. 59, n. 4, 627-640, 2007. Obtenido en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2582784.pdf>

MAYBACH, C. Investigating Urban Community Needs: Service Learning from a Social Justice Perspective. *Education and Urban Society*, v. 28, n. 2, 224-236, 1996. Obtenido en <http://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1081&context=slceslgen>

NAVAL, C.; GARCÍA, R.; PUIG, J.; SANTOS, M.A. La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios. *Encounters on Education*, v. 12, 77-91, 2011. Obtenido en:

<http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/20557/1/FormacionEticoCivica.pdf>

NIEVES, M. Calidad académica y responsabilidad social: el ApS como puente entre dos culturas universitarias. **ApS y responsabilidad social de las universidades**. A: MARTÍNEZ, A.; BARCELONA, M. Barcelona: Octaedro, 2008.

PARCERISA, A. (coord.) **Experiencias de evaluación continuada en la Universidad**. Barcelona: Octaedro-ICE UB, 2014.

PÉREZ, R. La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. **Revista de Investigación Educativa**, v. 18, n. 2, 261-287, 2006. Obtenido en <http://revistas.um.es/rie/article/view/121001>

PHILLIPS, A. Service-Learning and Social Work Competency-Based Education: A "Goodness of Fit"? **Advances in Social Work**, v. 12, n.1, 1-20, 2011. Obtenido en <http://advancesinsocialwork.iupui.edu/index.php/advancesinsocialwork/article/view/1318>

PUIG, J. M.; BATLLE, R.; BOSCH, C.; PALOS, J. **Aprentatge servei: educar per a la ciutadania**. Barcelona: Octaedro i Fundació Jaume Bofill, 2006.

PUIG, J.M.; MARTÍN, X. L'aprenentatge servei en la formació i la recerca universitàries. **Experiències d'APrenentatge Servei**. Barcelona: Octaedro, 2006.

PUIG, J. **Comprimís cívic i aprenentatge a la universitat: experiències i institucionalització de l'aprenentatge servei**. Barcelona: Graó, 2012.

QUIROGA, V.; LLOBET, M.; CORTÉS, F. El Aprendizaje servicio en el Grado de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona. Actas VII Congreso Nacional y II Internacional de Aprendizaje Servicio Universitario de Santiago de Compostela, 667-677, 2016. Obtenido en <http://www.upv.es/entidades/CCD/infoweb/ccd/info/U0734813.pdf>

RUBIO, L. El aprendizaje en el ApS. *ApS: Educación y compromiso cívico*. A: Pug, J.M.; Batlle, R.; Bosch, C.; De la Cerda, M.; Climent, T.; et. Al. Barcelona: Graó, 2009.

SALINAS, J. Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. **Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento**, v.1, n. 1, 2004.

SANTOS, M.A.; SOTELINO, A.; LORENZO, M. **Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad: una propuesta de desarrollo**. Barcelona: Octaedro, 2015. Obtenido en <https://revistas.uam.es/riejs/article/download/4356/4730>

SCALES, P.; BLYTH, D.; BERKAS, T.; KIELSMEIER, J. The Effects of Service-Learning on Middle School Students' Social Responsibility and Academic Success. **The Journal of Early Adolescence**, v. 20, n. 3, 332-358, 2000. Obtenido en https://www.researchgate.net/profile/Peter_Scales/publication/247764172_The_Effects_of_Service-Learning_on_Middle_School_Students'_Social_Responsibility_and_Academic_Success/links/57cef26a08aed678970111b8/The-Effects-of-Service-Learning-on-Middle-School-Students-Social-Responsibility-and-Academic-Success.pdf

SCHÖN, D. **El profesional reflexivo**. Barcelona: Paidós, 1998.

SIMONS, L.; CLEARY, B. The influence of service learning on students' personal and social development. **College Teaching**, 54(4), 307-319, 2006. Obtenido en <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/CTCH.54.4.307-319>

TAPIA, M. N. **Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles**. Buenos Aires: Ciudad Nueva, 2006.

TOLLESON, R. Can service learning enhance student understanding of social work research?. **Journal of Teaching in Social Work**, 22(1-2), 213-225, 2002. Obtenido en http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1300/J067v22n01_14

TR@NSNET. **Programa d'innovació docent**. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2016. Recuperado de: <http://mid.ub.edu/webpmid/content/transnet>

Tr@NSNET. **Fichas de evaluación ApS**. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2015.

TRILLA, J.; JOVER, G.; MARTÍNEZ, M.; ROMANÍA, T. La participación de los estudiantes en el gobierno y la vida universitaria. **Encounters on Education**, 12, 93-111, 2011. Obtenido en http://centrodesarrollo.universia.net/SAOPAULO_2/pdf/4.pdf

UFR Escola de Treball Social. **Dades del grau de treball social**. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2017.

ZABALA, A. **Enfocament globalitzador i pensament complex: una resposta per a la comprensió i intervecció en la realitat**. Barcelona: Graó, 1999.

SOBRE OS AUTORES:

Violeta Quiroga Raimundez

Doctora en Antropología Social y Diplomada en Trabajo Social. Experta en infancia y adolescencia en riesgo social, principalmente en contextos migratorios. Actualmente es profesora del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad de Barcelona, y directora e investigadora del proyecto europeo "YouthME. Juventud y migración en Europa" en la Fundación Pere Tarrés de la Universidad Ramon Llull. Correo electrónico: violetaquiroga@ub.edu

Paula Duran Monfort

Profesora en el Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universitat de Barcelona. Diplomada en Trabajo Social (Universidad de Zaragoza) y Licenciada en Antropología social y cultural (Universidad de Barcelona). Doctora por la Universitat Rovira i Virgili. Correo electrónico: paula.duran@ub.edu

Erica Rodríguez Cruz

Profesora en el Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universitat de Barcelona. Correo electrónico: ericarodrigues@ub.br

Recebido em: 08 de maio de 2018
Aprovado em: 19 de junho de 2018