

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ



ESCUELA DE POSGRADO

**Formación de competencias ciudadanas en el ámbito universitario a través
de la metodología de aprendizaje-servicio**

**Tesis para optar el grado de Magister en Educación con mención en
Currículo que presenta**

Andres David Gonzalez Marin

Mg. Claudia Vargas Ortiz de Zevallos (Asesora)

Mg. Patricia Nakamura Goshima (Jurado)

Mg. Diana Revilla Figueroa (Jurado)

San Miguel, 2017

AGRADECIMIENTOS

A mi asesora, Claudia Vargas,

quien tuvo consejos y mucha paciencia durante todo el proceso de investigación y asesoría.

A mis padres, Ricardo y Socorro,

por su orientación y consejos, de manera especial, en los momentos difíciles de esta investigación.

RESUMEN EJECUTIVO

Formación de competencias ciudadanas en el ámbito universitario a través de la metodología de aprendizaje-servicio. Andrés González Marín.

La presente investigación propone como objetivos: 1) reconocer las competencias ciudadanas desarrolladas mediante proyectos de aprendizaje-servicio en el ámbito universitario; 2) identificar los elementos metodológicos del aprendizaje-servicio vinculados con la formación de competencias ciudadanas en el contexto universitario y 3) describir los aportes de la metodología aprendizaje-servicio en la formación de competencias ciudadanas en el contexto universitario.

Es una investigación empírica de enfoque cualitativo con nivel descriptivo. Asimismo, la investigación fue realizada con el método de análisis documental y la técnica de análisis documental, recogiendo información gracias al uso de matrices para el recojo y análisis de información en artículos de investigación empírica. Estos artículos se obtuvieron de la base de datos Dialnet, haciendo uso de los descriptores: “competencias ciudadanas”, “aprendizaje-servicio” y “universidad”. De los trece artículos encontrados en el ámbito español, se seleccionaron seis artículos de investigación empírica adecuados al tema de investigación, objetivos de investigación y criterios de selección de la muestra documental (ámbito, la región, el idioma, la temporalidad, entre otras), señaladas y explicadas en el diseño metodológico de esta investigación. La información obtenida permite identificar qué competencias ciudadanas se desarrollan en proyectos usando la metodología de aprendizaje-servicio.

Se halla que 1) las competencias ciudadanas a través del aprendizaje-servicio favorecen la formación del conocimiento y valoración social, la resolución de conflictos, colaboración y transformación social; 2) la metodología de aprendizaje-servicio, para la formación de competencias ciudadanas, favorece la participación de los docentes (intencionalidad pedagógica) mediante la implementación del método de proyectos y las técnicas, actividades y recursos acordes con ello.; 3) el ApS favorece la formación de un alto grado de vinculación social y ciudadanía crítica y activa.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
PARTE 1: MARCO CONCEPTUAL – CONTEXTUAL.....	12
CAPÍTULO 1: LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS CIUDADANAS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO	12
1.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO	12
1.1.1. Definición de competencia	12
a. Componente conceptual.....	13
b. Componente procedimental.....	14
c. Componente actitudinal	14
d. Componente socio-afectivo	14
1.1.2. Características de las competencias	14
1.2. CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO	15
1.2.1. Enfoques crítico y activo de la ciudadanía en el ámbito universitario. .	15
1.2.2. Las competencias ciudadanas en el ámbito universitario	19
a. Definición de competencias ciudadanas.....	19
b. Características de las competencias ciudadanas	19
1.3. CRITERIOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO	20
1.3.1. Competencias ciudadanas para afirmar su identidad personal y comunitaria	22
1.3.2. Competencias ciudadanas para la comprensión crítica de la realidad social	23
1.3.3. Competencias ciudadanas para la convivencia democrática en cualquier contexto social.....	24
1.3.4. Competencias ciudadanas para la participación eficaz en su comunidad	26
CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE-SERVICIO PARA LA	

FORMACIÓN DE COMPETENCIAS CIUDADANAS.....	29
2.1. ANTECEDENTES DE LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE-SERVICIO	29
2.1.1. El aprendizaje-servicio en Estado Unidos.....	30
2.1.2. El aprendizaje-servicio en Europa y en España.....	32
2.1.3. El aprendizaje-servicio en América Latina	34
2.2. CONCEPTUALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO	36
2.2.1. Definición de aprendizaje-servicio.....	36
2.2.2. Características e importancia del aprendizaje-servicio	38
2.2.3. Elementos metodológicos del aprendizaje servicio.....	40
a. La intención pedagógica.....	40
b. El método didáctico	40
c. Las técnicas.....	41
d. Las actividades didácticas	41
e. Los recursos	42
2.3. APRENDIZAJE-SERVICIO Y LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS CIUDADANAS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO	42
2.3.1. Aprendizaje-servicio y competencias ciudadanas.....	42
2.3.2. Aprendizaje-servicio y la universidad	44
SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO	46
CAPÍTULO 1: DISEÑO METODOLÓGICO	46
1.1. ENFOQUE METODOLÓGICO, TIPO Y NIVEL	46
1.2. PROBLEMA, OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN Y CATEGORÍAS DE ESTUDIO	48
1.3. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	50
1.3.1. Búsqueda de la muestra documental	52
1.3.2. Selección e identificación de la muestra documental	53
1.4. TÉCNICA E INSTRUMENTOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN	54
1.5. TÉCNICA E INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN	56
1.6. PROCEDIMIENTOS PARA ORGANIZAR LA INFORMACIÓN	57
1.6.1. La categorización.....	57
1.6.2. La codificación	57

1.7. PROCEDIMIENTOS PARA ASEGURAR LA ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN Y VALIDACIÓN DE EXPERTOS	57
CAPÍTULO 2: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	60
2.1. Competencias ciudadanas para afirmar su identidad personal y comunitaria.	62
2.2. Competencias ciudadanas para la comprensión crítica de la realidad social.	65
2.3. Competencias ciudadanas para la convivencia democrática en cualquier contexto social.	69
2.4. Competencias ciudadanas para la participación eficaz en su comunidad.	74
CONCLUSIONES	81
RECOMENDACIONES	83
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84
ANEXO 1: MATRIZ 1: MATRIZ CONCEPTUAL DE INVESTIGACIÓN.....	92
ANEXO 2: MATRIZ DE MUESTRA DOCUMENTAL	94
ANEXO 3: MATRICES DE RECOJO DE INFORMACIÓN	96
ANEXO 4. MATRIZ DE REDUCCIÓN DE INFORMACIÓN (COMPETENCIAS CIUDADANAS DESARROLLADAS A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE-SERVICIO)	104
ANEXO 5. MATRIZ DE REDUCCIÓN DE INFORMACIÓN (ELEMENTOS DE LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE-SERVICIO VINCULADOS A LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS CIUDADANAS)	108
ANEXO 6. CARTA DE PRESENTACIÓN PARA ESPECIALISTAS (EXPERTOS)	113
ANEXO 7. MATRICES DE VALORACIÓN DE INSTRUMENTOS.....	116

INTRODUCCIÓN

Se asume, desde la postura de Bolívar (2008), que las competencias son el resultado de la integración y movilización de conocimientos, procedimientos, actitudes y afectos, en el marco de la realización de acciones complejas, desarrolladas de manera gradual y con situaciones de la vida cotidiana. Es por ello que hoy en día se expresa, en el debate curricular actual, la necesidad de identificar cuáles son las competencias que todo ciudadano debe adquirir, tanto para afirmar su identidad personal y comunitaria, como la comprensión crítica de la realidad social, la convivencia democrática en cualquier sociedad y su participación activa en su comunidad (Marina y Bernabeu, 2007; Bolívar, 2008), formando así su pensamiento crítico y participación activa. Asimismo, las competencias ciudadanas son necesarias en la formación universitaria debido a que, como señalan Santos, Sotelino y Lorenzo (2015), la universidad, como entidad inscrita en la sociedad, tiene una fuerte participación en la construcción y reconstrucción de la sociedad civil, así como ser una fuerza motriz para la integración y el cambio social.

En este sentido, para la formación de competencias ciudadanas encaminadas a una ciudadanía crítica y activa desde el ámbito universitario, se requiere que se les enseñe a los estudiantes a pensar en temas políticos, morales, sociales y culturales así como en temas, problemas o acontecimientos muchas veces controvertidos (Jerome, Hayward, Easy y Newman-Turner, 2003) y para ello se hacen necesarias metodologías que permitan establecer actividades y proyectos complejos donde se integren los diversos elementos anteriormente señalados (conocimientos, habilidades, actitudes y afectos). Dentro de la variedad de metodologías activas, se analiza aquí la metodología de aprendizaje-servicio (ApS) pues ésta es una metodología que relaciona el aprendizaje curricular con el servicio a la comunidad para dar respuestas a necesidades sociales reales del entorno. El ApS proporciona la experiencia de aplicar el conocimiento a la realidad para mejorar alguno de sus aspectos, realizando una actividad educativa que se proyecta más allá de la institución educativa para poder entrar en relación con el entorno desde la mirada inquieta (Puig, 2009; Batlle, 2013). Cabe destacar los aportes de Falk (2013), que radican en asumir propuestas de aprendizaje-servicio activas que pongan en juego diversos conocimientos, habilidades, actitudes y

afectos y no donación de recursos o voluntariados, concebidos por la autora como aprendizaje-servicio pasivo.

Por todo lo anteriormente dicho, la pregunta que orienta la investigación es ¿cuáles son los aportes de la metodología aprendizaje-servicio que favorecen la formación de competencias ciudadanas en el ámbito universitario, expresados en artículos indexados?

La revisión de literatura referente a la construcción de competencias ciudadanas mediante el aprendizaje-servicio permite verificar la importancia de éstas (competencias ciudadanas). Santos, Sotelino y Lorenzo (2015) señalan que la importancia de la formación de competencias ciudadanas en el ámbito universitario radica en fomentar la participación e implicación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, vinculado a aprendizajes situados o a resolución de problemas reales. Por otro lado, la investigación de Francisco y Moliner (2010) señala que, en el contexto europeo, efectivamente, la metodología del aprendizaje-servicio forma ciudadanos críticos, activos y responsables con su entorno, mientras que el estudio mixto de Gil Gómez, Chiva y Martí (2013) concluye que la metodología del aprendizaje-servicio es propicia para la adquisición de las competencias sociales y ciudadanas en estudiantes de la carrera de Educación. Asimismo, Gil Gómez, Moliner, Chiva y García (2016) concluyen que, en el ámbito de la formación de futuros docentes, el aprendizaje-servicio es una buena herramienta para desarrollar su competencia social y ciudadana.

Esta investigación, por su parte, contribuye a identificar las competencias ciudadanas que son desarrolladas mediante la metodología de aprendizaje-servicio desde las experiencias de centros universitarios españoles, que permiten valorar cómo los elementos metodológicos del aprendizaje-servicio favorecen la formación de las competencias ciudadanas.

Esta investigación se ubica en la línea de Diseño y Desarrollo Curricular, centrándose específicamente en el diseño curricular de la práctica educativa debido a que se indaga sobre aquellos elementos de la metodología del ApS planificados en los proyectos descritos en los artículos, que permitan la formación de competencias ciudadanas.

Por todo lo señalado hasta el momento, la presente investigación tiene por objetivos: 1) reconocer las competencias ciudadanas desarrolladas mediante proyectos de aprendizaje-servicio en el ámbito universitario; 2) identificar los elementos metodológicos del aprendizaje-servicio vinculados con la formación de competencias ciudadanas en el contexto universitario y 3) describir los aportes de la metodología aprendizaje-servicio en la formación de competencias ciudadanas en el contexto universitario.

Asimismo, esta investigación se realiza dentro de un enfoque cualitativo porque busca comprender e interpretar una realidad educativa que se estudia (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) y por ello se escoge el tipo empírico pues, adicionalmente, se parte desde la práctica universitaria expresadas en artículos de investigación empírica. Finalmente, se asume el método de análisis documental pues éste permite comprender la realidad desde la revisión de las fuentes documentales realizadas por quienes intervinieron en los proyectos de aprendizaje-servicio (Vélez, 2007).

La técnica para abordar la documentación seleccionada es el análisis documental porque “presta particular atención a la relación de los datos con su contexto” (Vásquez, 2006, p.54). Por ello, se emplea, para la muestra documental, únicamente artículos de investigación empírica bajo los siguientes criterios de selección: a) ámbito universitario, d) región española; c) idioma castellano, d) temporalidad: 2010 – 2016, e) base de datos: dialnet. Estos criterios son explicados en el marco metodológico de la presente investigación.

Asimismo, para organizar la información, la técnica utilizada es la codificación, comprendida como un proceso para la comprensión de la situación a investigar y se expresa mediante la transformación de la conceptualización en unidades de registros que permita su descripción para el análisis posterior (Álvarez, 2007). Para la codificación, entonces, se emplea matrices de organización de la información tomando en cuenta las unidades de análisis, categorías y subcategorías.

Para el análisis de la información es utilizada la técnica de la reducción de datos, entendida como la búsqueda por reducir la cantidad de información a encontrar en la investigación con el fin de expresar aquello descubierto, así se sintetiza la

información más relevante para el estudio, según las categorías y sub-categorías pre-establecidas (Álvarez, 2007). Para ello, se toma en cuenta las siguientes categorías y subcategorías: 1) competencias ciudadanas desarrolladas a través del aprendizaje-servicio, con las subcategorías de competencias ciudadanas para afirmar su identidad personal y comunitaria, competencias ciudadanas para la comprensión crítica de la realidad social, competencias ciudadanas para la convivencia democrática en cualquier contexto social y competencias ciudadanas para la participación eficaz en su comunidad y 2) los elementos de la metodología aprendizaje-servicio vinculados a la formación de competencias ciudadanas con las subcategorías de la intencionalidad pedagógica, métodos, técnicas, actividades didácticas y recursos.

Tras el análisis e interpretación de los resultados obtenidos en los artículos de investigación empírica, se halla que 1) las competencias ciudadanas a través del aprendizaje-servicio favorece la formación del conocimiento y valoración social, de la resolución de conflictos, colaboración y transformación social; 2) la metodología de aprendizaje-servicio para la formación de competencias ciudadanas permite la participación activa de docentes, estudiantes y entidades sociales, desarrollo interdisciplinario de las propuestas de ApS, protagonismo de los estudiantes y la responsabilidad y compromiso con el medio; 3) el ApS favorece la formación de un alto grado de vinculación social y ciudadanía crítica y activa.

Las limitaciones metodológicas de la presente investigación radican en lo siguiente: 1) sólo se puede identificar artículos de investigación empírica acorde con los criterios de selección de la muestra documental en una base de datos y no en al menos tres de ellas como se espera; 2) La dificultad de encontrar artículos de investigación empírica adecuados con la investigación se da porque la metodología es novedosa y aún no existen suficientes registros documentales que respondan a los criterios de selección de la muestra documental de la presente investigación y 3) No todas las experiencias de aprendizaje-servicio para la formación de competencias ciudadanas se encuentran debidamente sistematizadas e indexadas.

El informe final de la investigación consta de dos partes claramente definidas y cada una de ellas con dos capítulos. La primera parte se orienta a conceptualizar las competencias ciudadanas y la metodología de aprendizaje-servicio, clarificando conceptos, clasificaciones y elementos. La segunda parte de la investigación consta del diseño metodológico y los resultados de la investigación, así como de las conclusiones y recomendaciones.



PARTE 1: MARCO CONCEPTUAL – CONTEXTUAL

CAPÍTULO 1: LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS CIUDADANAS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

En este capítulo se busca establecer la conceptualización de las competencias ciudadanas. En primer lugar, se presenta una conceptualización de las competencias, tomando en cuenta los elementos que las constituyen, como conocimientos, procedimientos, actitudes y afectos. Luego, se concretiza en la conceptualización de las competencias ciudadanas en el marco de la ciudadanía crítica y activa, especificando los mismos elementos constitutivos. Finalmente, se presenta la construcción de competencias ciudadanas a partir de la revisión y análisis de documentos.

Asimismo, se busca establecer la importancia de la formación de competencias ciudadanas en el ámbito universitario como una necesidad de revisión curricular y rediseño curricular con la finalidad de promover una educación por competencias dirigidas a la convivencia y participación ciudadana, que sólo será posible gracias a la vinculación social (Marina y Bernabeu, 2009).

1.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

1.1.1. Definición de competencia

Las competencias se presentan como un elemento relevante en los diversos diseños curriculares en todos los niveles educativos, donde el ámbito universitario no es la excepción. Las competencias tienen un carácter integrador de diversos elementos que facultan al sujeto como una persona que se desenvuelve adecuadamente en su vida cotidiana. Este carácter integrador significa que las competencias se relacionan con la integralidad de saberes, sean estos saberes

conceptuales, saberes procedimentales o actitudinales, como parte de un proceso formativo dirigido intencionalmente, estableciéndose estándares fijados de modo anticipado (Restrepo, 2006; Medina y Salvador, 2009). Esta integralidad de saberes es el resultado la integración, movilización y adecuación de dichos conocimientos, habilidades, afectos y actitudes, circunscritos en la realización de acciones complejas y desarrolladas de manera gradual (Bolívar, 2008).

Pero las competencias no sólo integran conceptos, procedimientos y actitudes, sino que, como señalan Marina y Bernabeu (2007), los afectos intervienen de manera importante la formación de competencias. Dichos autores señalan que el concepto de competencia requiere asumir la relevancia formativa de los sentimientos prosociales como la solidaridad, altruismo, compasión y conductas de ayuda, indicando que la dimensión afectiva se vuelve la antesala de la dimensión ética y política.

Asimismo, las competencias se desarrollan tomando en cuenta los contextos de los sujetos, es decir, aproximarlos a la comprensión del tiempo y lugar (contexto) en el que le toca vivir, así como de poderse orientar en él, siendo como coordenadas desde las cuales tomar decisiones para el pensar, el hacer, el actuar y el sentir. (Restrepo, 2005)

Para la presente investigación, se asume el concepto de competencias como el desempeño que realiza una persona frente a situaciones cotidianas haciendo uso de conceptos, procedimientos, actitudes y afectos (Restrepo, 2006; Bolívar, 2008; Medina y Salvador, 2009).

Tomando en cuenta esta conceptualización, y asumiendo la tipología de Medina y Salvador (2009), los elementos mencionados que integran las competencias, se definen de la siguiente manera:

a. Componente conceptual

Éste se refiere al campo teórico y sistemas conceptuales de cada área curricular; busca la ampliación de los conocimientos de manera progresiva y secuenciada al organizar el saber referido a hechos, conceptos y principios.

b. Componente procedimental

Éste se refiere a la secuencia ordenada de acciones para alcanzar una meta; busca la resolución de problemas mediante el saber hacer, aplicando métodos, estrategias, técnicas y actividades.

c. Componente actitudinal

Éste se refiere a los principios que rigen la conducta de las personas; busca vivenciar y socializar aquello que la sociedad considera como apropiado mediante el desarrollo del ser, expresado en valores, normas y patrones de conducta.

d. Componente socio-afectivo

Éste se refiere a aquellas habilidades vinculadas con la prosociabilidad, comunicación social, empatía, desprendimiento, solidaridad, etc.; busca poner en relevancia el mundo interior de la persona en su relación con los demás, mediante el manejo y expresión de emociones, comunicación asertiva, autoafirmación y participación en la comunidad.

1.1.2. Características de las competencias

Díaz Barriga (2006), parafraseando a Perrenaud, señala que el enfoque por competencias aporta la necesidad de **movilizar la información** en el proceso educativo y así facilitar la transferencia de los saberes, conceptuales, habilidades y actitudes. Esta movilización necesita de nuevas metodologías de aprendizaje y enseñanza para hacerse de la información. Estas nuevas metodologías deben estar relacionadas con el aprendizaje práctico y activo, proporcionando la posibilidad de aprender haciendo.

Esta movilización de la información proporciona otra característica del enfoque por competencias. Las competencias **están condicionadas por el contexto**, es decir, que la movilización de la información es el resultado de su aplicación a un problema real que tiene que solucionar. Estos problemas se comprenden como un conjunto de tareas contextualizadas al entorno del sujeto que le permiten la movilización de recursos (Restrepo, 2005; Bolívar, 2008). Asimismo, este contexto provee de espacios de aprendizajes significativos y útiles para el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y afectos, mediante situaciones concretas de las diferentes áreas de conocimiento (Marina y Bernabeu, 2007; Bartolomé, 2008; Bolívar, 2008).

Las competencias, además, tienen un **carácter integrador del currículo**, es decir, propician la **interdisciplinariedad**. Como se ha dicho anteriormente, las competencias permiten dar solución a problemas de la vida cotidiana pero no desde una perspectiva única sino desde la interrelación de conocimientos de diversas áreas, así como de sus habilidades específicas y las actitudes y afectos que genera (Bolívar, 2008).

La **evaluación de las competencias**, se determina gracias a un producto de aprendizaje que desempeña o construye el estudiante y permite la comprobación de los elementos señalados tales como conocimientos, habilidades, actitudes y afectos. Dicha evaluación pone en relieve el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante como herramienta que permite indagar, analizar, interpretar y deliberar para la construcción de soluciones a diversos problemas planteados (Bolívar, 2008;).

1.2. CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

En este apartado se profundiza en la conceptualización de las competencias, específicamente, las competencias ciudadanas en el ámbito universitario. Esta conceptualización se desarrolla desde la lectura y análisis de diversas fuentes, sobre todo de libros académicos, manuales y artículos de investigación teórica, porque como señala García (2015), esto permite reflexionar y realizar una producción propia sobre el tema señalado. Asimismo, se identifica el enfoque crítico y activo propio de la ciudadanía y su relación con las competencias ciudadanas.

1.2.1. Enfoques crítico y activo de la ciudadanía en el ámbito universitario.

Para fines de esta investigación se asume la propuesta de Cabrera (2002) sobre el significado de ciudadanía, entendida como la condición de una persona caracterizada por elementos como su grado de participación en la sociedad, valores y normas de comportamiento compartidos con los demás ciudadanos y el grado de responsabilidad social que asume. La ciudadanía, por tanto, no se limita únicamente al estatus jurídico o legal y político de las personas, haciéndolas

pertencientes a una comunidad, sino que, además, exige aspectos sociales relevantes como el sentido de pertenencia a una colectividad, la participación responsable del ciudadano o la ciudadana en la comunidad y el empoderamiento ciudadano (Kylimcka y Norman, 1994; Cabrera, 2002; De la Paz, 2004).

Cabrera (2002) señala, también, que la ciudadanía es un instrumento social que facilita la integración de los ciudadanos y promueve la inclusión social, empoderando a las personas y a los colectivos, sobre todo, a aquellos más desfavorecidos mediante aspectos legales y formativos. Asimismo, la ciudadanía necesita de prerequisites sociales mínimos para su ejercicio, tales como el conocimiento de las estructuras sociales, de los procesos legales, de los derechos, deberes y mediación cultural (lengua, aspectos culturales, etc.).

Por lo anteriormente descrito, y a partir de las nuevas situaciones sociales, económicas y políticas de la sociedad actual, como la crisis del estado de bienestar, la pluralidad cultural, la igualdad y equidad de oportunidades y la necesidad de un desarrollo sostenible, Cabrera (2008), Lechner (2000), Curcio y Camargo (2012) han propuesto diversas dimensiones que favorecen la comprensión de la ciudadanía, tales como: la **ciudadanía multicultural**, que asume la coexistencia de culturas que se reconocen como diferentes en un mismo territorio y contemplan la necesidad de desarrollar la tolerancia, la responsabilidad personal y el sentido de justicia igualitaria; la **ciudadanía intercultural**, que asume un sentimiento de identidad comunitaria con mecanismos de coexistencia y trabajo conjunto para el bien común; la **ciudadanía global**, acentúa la diversidad e interconexión a nivel mundial, así como la interdependencia relacionada en el rol de los ciudadanos en el mundo, para hacerlo más equitativo, inclusivo y sostenible o la **ciudadanía diferenciada**, que asume la consideración de los aspectos culturales como idiomas, identidad y derechos de los distintos grupos culturales de la sociedad, recibiendo justicia e inclusión de manera equitativa, pero respetando las cualidades individuales de cada grupo cultural.

A estas dimensiones de la ciudadanía, existen dos enfoques que engloban a todas ellas: el enfoque de la ciudadanía crítica y el enfoque de la ciudadanía activa. Como señalan Johnson y Morris (2010), la **ciudadanía crítica** refleja el

intento de la sociedad por **garantizar la formación de ciudadanos innovadores, creativos y reflexivos**. Asimismo, la ciudadanía crítica requiere la formación de un pensamiento crítico, que como señala Barnett (1997), citado por Johnson y Morris (2010), debe incluir la formación de **competencias, autorreflexión crítica y la acción crítica**, viabilizados mediante la pedagogía crítica, entendida como los medios y recursos necesarios para promover la reflexión más profunda y adoptar medidas para mejorar la situación social actual.

La ciudadanía crítica enfatiza la formación de los **ciudadanos reflexivos** con las situaciones que suceden en su entorno, desde la vulneración de sus derechos hasta la responsabilidad de los ciudadanos por la realidad social, desarrollando la capacidad de influir sobre el sistema político y en el marco legal a fin de generar transformaciones para el bien de la comunidad, satisfaciendo sus necesidades (Johnson y Morris, 2010; Díaz, 2011).

La ciudadanía crítica se sostiene en la conciencia social y el compromiso de los ciudadanos. La **conciencia social** implica darse cuenta de la situación de otras personas, reconociendo y reflexionando las situaciones que atentan contra la dignidad y derechos de las personas pues la ciudadanía está relacionada con el sentido de pertenencia a una comunidad partiendo de la propia identidad. El **compromiso**, por su parte, favorece la **transformación** que tienen los ciudadanos interesados en participar en el espacio público (Cabrera, 2008). Este deseo de transformación se expresa en diferentes acciones de servicio solidario que pueden realizar los ciudadanos.

Asimismo, como señalan Eido, Ingram, MacDonald y Nabavi (2011), el aporte crítico de una formación para la ciudadanía permite educar sobre significados complejos relacionados con la identidad y las relaciones entre las diferentes sociedades, **promoviendo vínculos inclusivos**.

Por tanto, este enfoque de ciudadanía crítica aporta a esta investigación, debido a que orienta los esfuerzos hacia la formación de competencias vinculadas al diálogo y la argumentación, así fomentar una educación transformadora e integral, permitiendo la expresión de sentimientos y juicios (Johnson y Morris, 2010).

El enfoque de ciudadanía crítica está acompañado del enfoque de la **ciudadanía activa**, es decir, de los esfuerzos por formar ciudadanos eficaces en sus

acciones de transformación social (Fisher, 2008, citado por Johnson y Morris, 2010) pues es radicalmente importante en la actualidad la expresión, implicación e intervención, todas ellas comprometidas y transformadoras, para realizar la transición de un sujeto pasivo y observador a ser un sujeto protagonista de los procesos sociales y comunitarios, estableciendo así su rol en los cambios de las relaciones de poder para el desarrollo de las sociedades y evitar así la marginación de grupos minoritarios o excluidos (Johnson y Morris, 2010, Oraisón, 2011).

La ciudadanía activa enfatiza la práctica del **compromiso cívico y la participación creativa** en los asuntos públicos de su entorno. “La ciudadanía activa que, además de participar en procesos electorales, está implicada en los problemas de su comunidad y mejorar, de modo responsable, su calidad de vida” (Bolívar, 2008, 43). Se pone en relieve la participación comunitaria como exigencia de ciudadanos más activos y con ideas claras y creativas e interesados en actuar plenamente en la vida pública (Díaz, 2011; Cabrera, 2012) y, como señalan Marina y Bernabeu (2007), la participación activa de los ciudadanos implica el sentido de compromiso y participación permanente en la sociedad.

La **ciudadanía activa, por lo tanto, consolida la democracia** en el espacio público, tanto de los ciudadanos como de las instituciones y es por ello que la ciudadanía y su formación se encuentra más allá del estatus de ciudadanía o del marco jurídico legal, es decir, que la formación de la ciudadanía, en el marco democrático, se enriquece desde procesos dinámicos, activos y comprometidos con la transformación social (Cabrera, 2012).

En el ámbito universitario, Nieves (2010) y de Santos, Sotelino y Lorenzo (2015), señalan que la ciudadanía activa está relacionada con la participación de los estudiantes y la **concreción de la misión universitaria** de generar espacios para el ejercicio de la responsabilidad social, difundiendo un conjunto de principios y valores vinculados con la indagación (investigación) y la formación académica. Asimismo, y como señalan los autores referidos, la universidad debe tener una conexión con la sociedad mediante el servicio y la responsabilidad para colaborar en la mejora de la sociedad civil, alejándose de la visión tradicional de la universidad como el templo del saber.

Este enfoque aporta a esta investigación debido a que orienta los esfuerzos pedagógicos hacia la participación de las personas, en este caso del alumnado universitario, en los asuntos públicos de su comunidad a fin de propiciar cambios positivos o mejoras a las situaciones de necesidad y con ello la afectación sobre uno mismo, generando así empoderamiento y emancipación (Oraisón, 2011).

1.2.2. Las competencias ciudadanas en el ámbito universitario.

Banks (2004) señala que la formación de competencias ciudadanas, y en general para la ciudadanía, debe ayudar a los estudiantes a adquirir un conjunto de componentes necesarios para funcionar adecuadamente en la sociedad debido a los cambios que se vivencia en la actualidad, así como a comprometerse para actuar activa y eficazmente para el cambio social.

Es por ello que en este apartado se conceptualizarán y caracterizan las competencias ciudadanas, implicando conceptos, procedimientos, actitudes y afectos, para la formación de una ciudadanía activa y crítica en el ámbito universitario,

a. Definición de competencias ciudadanas

Para la presente investigación, se asume que las **competencias ciudadanas** son el conjunto de conceptos, procedimientos, actitudes y afectos que se ejercen en una situación de necesidad determinada para el cambio social y, por ende, su mejora constante mediante la participación crítica y activa (Banks, 2001; Restrepo, 2006; Medina y Salvador, 2009). La interrelación de estos componentes, como señalan Bolívar (2007) y Medina y Salvador (2009), permiten comprender la realidad social en la que se vive, así como ejercer la ciudadanía en una sociedad plural mediante la cooperación y acción, vinculado con la práctica de valores democráticos y normas de convivencia que defienden de los derechos y deberes de las personas.

b. Características de las competencias ciudadanas

Las competencias ciudadanas desarrollan **componentes conceptuales** vinculados con la persona, la vida en sociedad (inclusión, feminismos, interculturalidad, multiculturalidad, globalización) y la organización social (derechos, deberes, Estado).

Las competencias ciudadanas desarrollan **componentes procedimentales** relacionados con la integración de diversas áreas de estudios y procesos pedagógicos, pero sobre todo relacionados con procesos de aprendizaje, expresadas a través de las actividades cotidianas en el aula y en el campo (Chaux, 2004).

Las competencias ciudadanas desarrollan **componentes actitudinales y socio-afectivos** relacionados con la formación moral de la persona como alguien constructivo, democrático y responsable en la sociedad (Constanza, Ruiz y Guerra, 2007). Específicamente, las competencias sociales permiten la identificación de las emociones propias y ajenas como lo son los sentimientos de alegría, tristeza u otras. Asimismo, estos componentes se relacionan con la capacidad de escucha, argumentación y comprensión (Constanza, Ruiz y Guerra, 2007)

Las competencias ciudadanas favorecen la **participación activa y crítica** pues estar informado y ser deliberante obliga a no quedarse con ese conocimiento sino compartirlo con otras personas y grupos humanos, incluyendo, formar parte de las acciones que permitan cambiar la situación de las comunidades a favor del bien común (social y público) por encima del bienestar personal y particular.

1.3. CRITERIOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Para la presente investigación, y los criterios que orientan la construcción de las competencias ciudadanas en el ámbito universitario, se asume la propuesta de Johnson y Morris (2010) para la construcción de descriptores en su propuesta de análisis comparativo de propuestas curriculares para la formación de la ciudadanía crítica, posicionamiento que es compartido en esta investigación. Su propuesta radica en el uso de atributos individuales como colectivos y establecer criterios de comparación (político-ideológico, colectivo, subjetividad y compromiso) basados en la pedagogía crítica, caracterizado por la formación crítica del alumnado así como práctica activa mediante métodos y actividades específicos.

Johnson y Morris (2010) señalan que dichos atributos individuales y colectivos se expresan la capacidad que tiene la persona de reflexionar de manera crítica, así como de vincularse colectivamente. De esta manera se asumen dos criterios para la construcción de las competencias ciudadanas en el ámbito universitario en esta investigación: grado de autonomía personal y grado de vinculación social.

El primer criterio, **grado de autonomía personal**, expresa la importancia que tiene la persona como sujeto que no puede diluirse en el grupo y que posee recursos personales necesarios para desarrollar sus propios planes de vida de manera responsable. Esto favorece la construcción de competencias ciudadanas porque permite tomar en cuenta conceptos, procedimientos, actitudes y afectos vinculados con la reflexión de las propias experiencias, el sentido de identidad y pertenencia, el nivel de independencia respecto al sistema social y políticos, capacidades personales hacia la ética y justicia sociales, etc.

El segundo criterio, **grado de vinculación social**, expresa la importancia de la cooperación que tiene el sujeto para con su comunidad, expresando así su toma de decisiones y participación activa en ella, pero sin disolver su propia identidad. Esto favorece la construcción de competencias ciudadanas porque permite tomar en cuenta conceptos, procedimientos, actitudes y afectos vinculados con el diálogo, la cooperación, la interacción con los demás, la participación y la transformación social, entre otros.

Las competencias ciudadanas que se han construido, por tanto, asumen diferentes grados de autonomía y de vinculación social, partiendo, en primer lugar, por aquellas competencias ciudadanas con un mayor grado de autonomía, hasta llegar, en último lugar, a las que tienen un alto grado de vinculación social. Asimismo se revisaron diversos autores como Bolívar (2008), Rubio (2009), Puig (2009), debido a sus propuestas de competencias ciudadanas y se reconstruyeron tomando en cuenta los grados de autonomía y vinculación social.

Asimismo, se establecen competencias ciudadanas más específicas dentro de cada una de las cuatro competencias ciudadanas construidas y presentación a continuación. Estas competencias ciudadanas más específicas se establecen con los aportes de Bolívar (2007), González y Wagenarr (2008) y Marina y Bernabeu (2009), quienes hacen diferentes propuestas para la formación de competencias

ciudadanas, y se organizan para esta investigación, así como se adaptan para el ámbito universitario.

1.3.1. Competencias ciudadanas para afirmar su identidad personal y comunitaria.

Estas competencias reflejan la integración de conceptos, procedimientos, actitudes y afectos vinculados con el **autoconocimiento**, que se expresa a su vez en el grado de responsabilidad y perseverancia que asume el sujeto, así como la posibilidad de realizar como autoevaluarse mediante la autocrítica y expresar sus emociones mediante la autoestima. Asimismo, este conjunto de competencias permite la planificación de proyectos personales y actividades de introspección. Estos procesos permitirán la comprensión de la realidad social en la que los estudiantes se encuentran (Marina y Bernabeu, 2007).

Otro concepto es que afirmar la propia identidad implica actitudes relevantes para la vida social como el **manejo de las emociones** ante las diferencias y los conflictos, es por ello que, en concordancia con Marina y Bernabeu (2007), el manejo de las emociones se relaciona con prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas y desarrollar la habilidad para generar emociones positivas, desarrollar la habilidad de automotivarse y sintonizar con sus sentimientos para adoptar una actitud positiva ante la vida, tanto para consigo mismo como para con los demás (asertividad)

Banks (2004) señala que la **autoaceptación** es un requisito previo y necesario para la aceptación y valoración de los demás, incluso, para ayudar y colaborar con los demás. La afirmación de uno mismo en relación de otros obliga a disponerse a cooperar y trabajar en equipo, poniéndose en el lugar del otro, valorar las ideas de los demás, desarrollar la actitud empática y compasiva de los estudiantes para con los demás, que no se limita únicamente al reconocimiento, sino que, además, a la formación de una ciudadanía activa para el bien común. Marina y Bernabeu (2007) señalan que la asertividad y la autoafirmación son claves para la formación de la autonomía personal encaminadas al desarrollo social.

Por todo lo señalado, y tomando los aportes de Cruz de Galindo y López de Llergo (2005), las universidades promueven el desarrollo de las personas, en su

sentido individual como colectivo, mediante la articulación de conocimientos académicos y la gestión de proyectos en la sociedad para mejorar la condición de pobreza e injusticia que vive ésta.

Para la formación de las competencias ciudadanas para la afirmación de la identidad personal y comunitaria, se sugieren las siguientes competencias ciudadanas más específicas:

- Reconoce sus características personales y culturales mediante procesos de introspección a fin de autoconocerse.
- Expresa sus ideas y emociones con claridad y asertividad mediante su participación oral.
- Identifica sus fortalezas y debilidades mediante un análisis FODA a fin de autoaceptarse.
- Explica sus aciertos y desaciertos mediante la producción escrita a fin de autoaceptarse y autoconocerse.

1.3.2. Competencias ciudadanas para la comprensión crítica de la realidad social

Las competencias para la comprensión crítica de la realidad social integra conocimientos, procedimientos, actitudes y afectos relacionados con el conocimiento del contexto social y cultural, que implica promover la aceptación de una ética social relacionada con principios, valores y normas que permiten la vivencia derechos y deberes, así como de la justicia social

Asimismo, este conjunto de competencias ciudadanas, se relaciona con las decisiones que se toman, vinculadas con las normas sociales y principios interiorizados y en relación con el respeto, la justicia, la compasión y la igualdad pues esta competencia incluye, además, sentirse afectados por el sufrimiento de los demás con el propósito de ayudarlos, es decir, la compasión expresa actitudes y afectos de reconocimiento del problema y el deseo de cambio. Como bien señalan Marina y Bernabeu (2007) y Constanza, Ruiz y Guerra (2007), la formación de **conciencia social** puede favorecer una ciudadanía activa y crítica pues la constatación social conlleva a una búsqueda de justicia partiendo de la reflexión y el análisis crítico de la realidad en la que viven.

Es importante resaltar que el conocimiento y la comprensión de la sociedad en la que vivimos son necesarios para el respeto a los demás, así como la **valoración crítica** de las diferencias y participar posteriormente de manera plena en los ámbitos sociales y públicos (Bolívar, 2007; Marina y Bernabeu, 2009; Johnson y Morris, 2010). Por ello es de gran valor hacer uso de los diferentes recursos disponibles el día de hoy para estar informados adecuadamente de lo que acontece y realizar valoraciones adecuadas.

Para la formación de las competencias ciudadanas para la comprensión crítica de la realidad social, se sugieren las siguientes competencias ciudadanas más específicas:

- Reconoce las posibilidades, limitaciones y carencias que presentan los contextos sociales donde vive mediante procesos de observación intencionada a fin de vincularse con su contexto.
- Evalúa los valores que caracterizan a una sociedad democrática mediante procesos de indagación y análisis de fuentes a fin de concientizarse sobre su entorno.
- Delibera las causas y consecuencias de problemas sociales existentes en su entorno mediante debates a fin de comprender permanentes transformaciones.
- Argumenta su postura ética ante los conflictos sociales mediante debates a fin de concientizarse sobre su impacto en el entorno.
- Reflexiona sobre el valor de las relaciones interpersonales basadas en el respeto y la equidad mediante debates y producción de textos a fin de valorar la dignidad humana.

1.3.3. Competencias ciudadanas para la convivencia democrática en cualquier contexto social.

Es inevitable que vivamos en sociedad pues nacemos en una familia y nos formamos en grupos humanos diversos como son los centros educativos o los centros laborales. La convivencia, entonces, se comprende como el hecho de compartir la vida en común con otras personas en un mismo tiempo y espacio. De la misma manera, la convivencia democrática implica vivir con aquellas personas

que piensan y sienten diferente debido a que tienen otro idioma, cultura o religión de manera armoniosa gracias al trato igualitario sin importar tales diferencias.

Por otro lado, se reconoce que los seres humanos somos conflictivos (Marina y Bernabeu, 2009). Es por ello que, las dificultades para la convivencia democrática nacen del enfrentamiento de los deseos y los intereses entre las personas y los grupos. Las competencias ciudadanas para la convivencia democrática en cualquier contexto social integran conocimientos, procedimientos, actitudes y afectos relacionados con la práctica de **la resolución de conflictos, los sentimientos prosociales y la colaboración** con otros para la protección de los derechos de los miembros de la sociedad en la que uno vive (Marina y Bernabeu, 2009).

En cuanto a los **conflictos**, son situaciones que expresan conductas negativas que se desarrollan en la comunidad, sea cual sea ésta, y establece una convivencia agresiva, llegando a situaciones de agresión verbal, psicoafectiva o física. Para enfrentar esto, Marina y Bernabeu (2009) señalan que la resolución de los conflictos permite formar una ética solidaria e inteligente pues afectan a la felicidad personal y la búsqueda de la vivencia de los derechos. Asimismo, la resolución de conflictos utiliza la mediación y la negociación. La primera es la resolución de un problema donde las partes afectadas alcanzan parte de sus objetivos a favor de una convivencia pacífica. La segunda es la negociación, que consiste en encontrar una solución satisfactoria para cada una de las partes afectadas mediante la confrontación de ideas y sentimientos para evitar mantener el conflicto. Estas dos vías de resolución de conflicto favorecen la formación de competencias ciudadanas para la convivencia democrática debido a que dialoga y evita situaciones conflictivas.

Por otro lado, la **prosocialidad**, definido por Marina y Bernabeu (2009) como “la actitud dispuesta a la ayuda a los demás” (p.100), se desarrolla mediante una larga experiencia social. La prosocialidad se asocia con comportamientos de servicio a los demás como compartir o ayudar. Es de vital importancia establecer situaciones de compasión (sentirse afectado por el dolor de otra persona) en los centros educativos, que, acompañados de sentimientos empáticos, permiten comprender los sufrimientos de los demás o las injusticias.

Finalmente, la **colaboración** parte de la idea que los seres humanos somos seres en constante interacción, así como la necesidad de encontrar soluciones a los problemas de manera conjunta y no aislada. Es por ello que Marina y Bernabeu (2009) señalan con junta razón que el trabajo en equipo es sustancial para la formación de competencias ciudadanas porque el aprendizaje colaborativo, y el aprendizaje cooperativo también, pone de manifiesto que las competencias que uno tiene contribuyen a la ayuda mutua y al logro del bien común, cualquiera que sea el objetivo a alcanzar. Asimismo, la colaboración permite una relación social basada en la reciprocidad, la cual se expresa en el respeto mutuo y comportamientos equivalentes a los suyos propios.

Para la formación de las competencias ciudadanas para la convivencia democrática en cualquier contexto social, se sugieren las siguientes competencias ciudadanas más específicas:

- Reconoce la dignidad humana de cada persona en su entorno cercano y del mundo mediante procesos de indagación y análisis de fuentes a fin de valorar la prosocialidad.
- Reconoce los derechos y deberes propios como de los demás mediante el análisis de fuentes y debates a fin de promover la resolución de conflictos.
- Evita cualquier forma de discriminación y situaciones que vulneren la convivencia democrática mediante proyectos personales y comunitarios a fin de promover la prosocialidad y la colaboración al bien común.
- Construye normas de convivencia basadas en el respeto mutuo y el bien común mediante la producción de textos a fin de facilitar la cooperación y actitud dispuesta.
- Dialoga de manera democrática mediante la mediación y la negociación a fin de resolver conflictos.
- Cooperar con los demás mediante el trabajo en equipo con la finalidad de alcanzar el bien común.

1.3.4. Competencias ciudadanas para la participación eficaz en su comunidad

Este conjunto de competencias ciudadanas, busca la participación constructiva y basada en argumentos, necesidades, intereses y expectativas de la población. Es

por ello que se asume que esta cuarta competencia ciudadana debe proveer al sujeto de todo aquello que le permita respetar las diferencias, así como participar en procesos y/o proyectos para la resolución de conflictos, garantizando el ejercicio, efectivo y democrático, de derechos, deberes, opiniones y voluntades en función del bien común, en un contexto mayor a su entorno cercano (Alvarado y Mieles, 2012).

Es por ello que la participación activa del ciudadano es fundamental (Curcio y Camargo, 2012) y, asumiendo la postura de Parada (2009), se busca garantizar que cada miembro se sienta capaz de participar y de disfrutar de la vida en común, fortaleciendo el **sentido de pertenencia a la comunidad**. La participación activa se encuentra relacionada con la deliberación eficaz se orienta, por tanto, hacia la toma de decisiones frente a los problemas causados por la injusticia social. Se parte del reconocimiento de la diversidad cultural para alcanzar la igualdad de oportunidades y la inclusión social (Alvarado y Mieles, 2012; Curcio y Camargo, 2012).

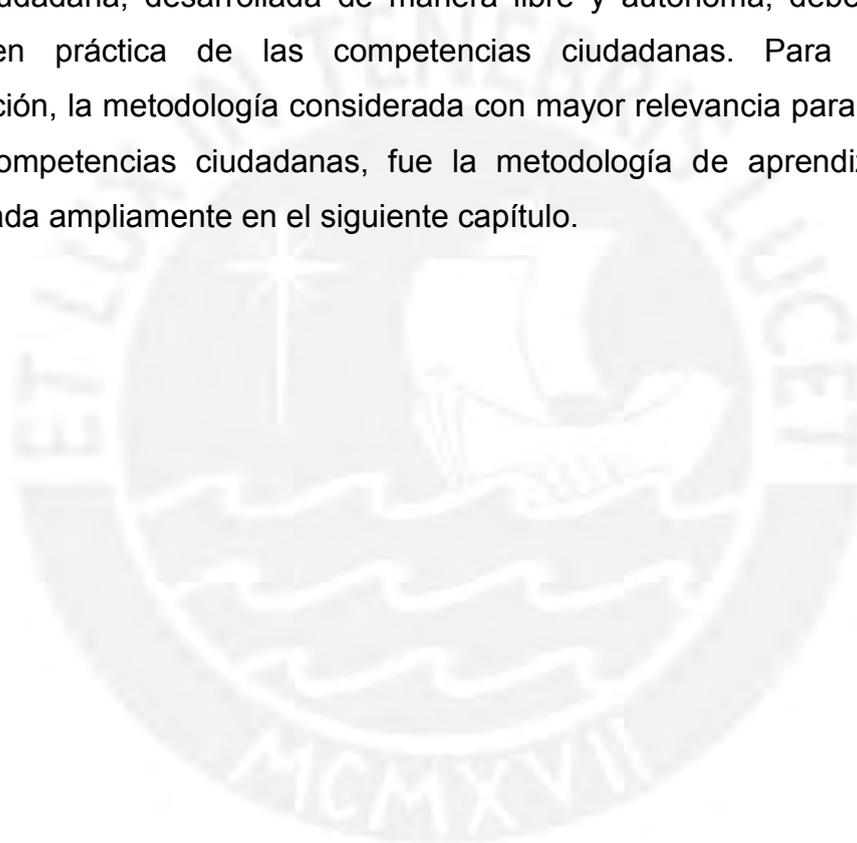
Esta competencia, formada desde la universidad, desarrolla capacidades para **transformar la realidad y promover el compromiso** a trabajar conjuntamente por el bienestar común. Este trabajo conjunto se caracteriza por reunir esfuerzos entre la institución, los alumnos y las entidades sociales (Alvarado y Mieles, 2012). Por todo ello, asumimos que la ciudadanía activa y crítica asume una mirada dinámica y comprometida con su entorno para la transformación social, acentuándose la **dimensión práctica** por parte de los ciudadanos con el fin de formar ciudadanos activos y responsables.

Para la formación de las competencias ciudadanas para la participación eficaz en su comunidad, se sugieren las siguientes competencias ciudadanas más específicas:

- Analiza problemas o conflictos sociales con ayuda de la comunidad y las entidades sociales favoreciendo así su sentido de pertenencia.
- Plantea estrategias que permitan la integración, igualdad y equidad entre las personas de la comunidad para favorecer el compromiso social.

- Gestiona proyectos sociales para la satisfacción de necesidades sociales con ayuda de la comunidad y entidades sociales a fin de promover la transformación social.
- Evalúa el desempeño de diversos agentes participantes en proyectos sociales mediante procesos valorativos a fin de valorar el compromiso y el sentido de pertenencia.

Como señalan Banks (2001) y Ruiz y Chaux (2005), las competencias ciudadanas se necesitan para ser ciudadanos eficaces en la comunidad mediante el ejercicio ciudadano. Es por ello que las metodologías que los docentes escojan para la acción ciudadana, desarrollada de manera libre y autónoma, deben permitir la puesta en práctica de las competencias ciudadanas. Para la presente investigación, la metodología considerada con mayor relevancia para la formación de las competencias ciudadanas, fue la metodología de aprendizaje-servicio, desarrollada ampliamente en el siguiente capítulo.



CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE-SERVICIO PARA LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS CIUDADANAS

Para el presente trabajo, se entiende el término “metodología” como el conjunto de métodos, técnicas, actividades y recursos que facilitan los procesos de enseñanza-aprendizaje, siempre dirigidos con una intencionalidad pedagógica que tiene como ideas principales la acción como núcleo, la participación del alumnado en los procesos de aprendizaje y el trabajo colaborativo y cooperativo (Zabala y Arnau, 2014). Asimismo, el aprendizaje-servicio articula un conjunto de intencionalidades, métodos, técnicas, actividades y recursos que posibilitan la satisfacción de necesidades sociales y la articulación de aprendizajes curriculares y servicio solidario.

El presente capítulo se organiza de la siguiente manera: primero se revisa los antecedentes en diversos espacios geográficos, tales como Estados Unidos, España y América Latina; de ahí se procede a la conceptualización de la metodología de aprendizaje-servicio; en tercer y último lugar, su relación con la formación de competencias ciudadanas en el ámbito universitario.

2.1. ANTECEDENTES DE LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE-SERVICIO

Los antecedentes de la metodología de aprendizaje-servicio ayudan a comprender el sentido que tiene para la formación integral de los estudiantes, así como para la formación de competencias, en su evolución conceptual y práctica. En este apartado se revisará la extensión que ha tenido la metodología de aprendizaje-servicio desde sus inicios en el modelo de John Dewey hasta su implementación en España como en América Latina. No se ha tomado otros espacios geográficos, como África o Asia, debido a la falta de fuentes con libre acceso.

2.1.1. El aprendizaje-servicio en Estado Unidos

Liesa (2009) y Santos, Sotelino y Lorenzo (2015) señalan que el aprendizaje-servicio es una metodología relativamente nueva y sienta sus bases a principios del siglo XX a través de la corriente educativa del modelo activo de John Dewey, denominado “learning by doing” (aprender haciendo).

Para Dewey, la experiencia genera aprendizajes en la medida que se reflexionan, permanente y críticamente, las consecuencias que provienen de dichas experiencias (Santos, Sotelino y Lorenzo, 2015). Así mismo, el conocimiento se produce por la utilidad de la experiencia para cada persona y por el trabajo en conjunto que realizan los participantes de una actividad (Santos, Sotelino y Lorenzo, 2015).

Santos, Sotelino y Lorenzo (2015), recogen las interpretaciones de diversos investigadores como Giles, Eyller y Salmatch en torno a las áreas de aprendizaje-servicio desde la perspectiva del modelo pedagógico de Dewey. Para la presente investigación cabe mencionar algunas de ellas: principio de interacción, proyecto verdaderamente educativo, ciudadanía, vinculación educación con experiencia, servicio social y educación para el cambio social.

Para el diseño curricular, la propuesta de Dewey propone que los programas formativos deben basarse en la experimentación y la investigación, es decir, en propuestas de acción y no programas cerrados y rígidos (Santos, Sotelino y Lorenzo, 2015).

Por otro lado, el nombre de aprendizaje-servicio más bien se acuña con los trabajos de Sigmon y William Ramsey en el Southern Regional Education Board en 1967 en Estado Unidos y se consolida dos años después, en 1969, en la I Conferencia Nacional sobre Aprendizaje-Servicio (I Service-Learning Conference) celebrada en Atlanta, EEUU (Trilla, 2009; Francisco y Moliner, 2010, Liesa, 2009), donde se interpreta el aprendizaje-servicio como la realización de actividades que reúnen necesidades humanas con la intención de crecimiento educativo.

La Universidad de Stanford, California, en el año 1996 sistematiza las experiencias de aprendizaje y de servicio mediante un esquema de cuatro cuadrantes. Establece dos ejes: 1) el eje horizontal representa al aprendizaje,

hacia la izquierda tiene menor grado de aprendizaje mientras que hacia la derecha tiene mayor grado de aprendizaje; 2) el eje vertical representa al servicio, hacia la parte inferior menor grado de servicio mientras que hacia la parte superior tiene mayor grado de servicio. Tanto el aporte de la Universidad de Stanford como de Furco (1996), cada cuadrante se relaciona con un tipo de experiencia de aprendizaje. A continuación, se presenta una tabla con los ejes de aprendizaje y de servicio que componen la metodología del aprendizaje-servicio (tabla 1) y luego una breve explicación de cada cuadrante que se forma.

Tabla 1. Ejes del aprendizaje-servicio

EJES		Eje 1: Aprendizaje	
		Menos	Más
Eje 2: Servicio	Más	Servicios comunitarios Poco aprendizaje Mucho servicio	Aprendizaje servicio Mucho aprendizaje Mucho servicio
	Menos	Iniciativas solidarias asistemáticas Poco aprendizaje Poco servicio	Trabajo de campo Mucho aprendizaje Poco servicio

Elaboración propia.

Los **trabajos de campo** se relacionan con la obtención de información de la realidad social sin la finalidad de modificarla. Aquí el aprendizaje es mayor debido a que se toma en cuenta lo que sucede en la realidad, para comprenderla, pero el servicio solidario es muy limitado debido a que no busca en realidad ningún cambio social.

Las **iniciativas solidarias asistemáticas** se relacionan con las campañas solidarias que pueden surgir de manera espontánea e incluso con poca información de la realidad social, basándose en presupuestos. Aquí el aprendizaje y el servicio son muy limitados pues no hay una exigencia de reflexión, sistematización del proyecto ni un servicio solidario adecuado.

El **servicio comunitario institucional** se caracteriza por atender una necesidad o un problema social mas no a la formación académica de los participantes en la

iniciativa. Este tipo de propuestas son los conocidos como voluntariados, donde el servicio se prioriza para la satisfacción de las necesidades y el aprendizaje queda en un segundo plano, sin negar que se pueden dar aprendizaje, pero no es el objetivo fundamental.

El **aprendizaje-servicio**, según el esquema de cuadrantes de la Universidad de Stanford, toma en cuenta el desarrollo de aprendizajes académicos y formativos, así como las acciones de servicio solidario, sin disminuirse una a otra. La Universidad de Stanford señala tres elementos indispensables, recogidas por Nieves (2010), para la organización de proyectos de aprendizaje-servicio. Estos son: protagonismo juvenil, servicio solidario efectivo y articulación de la práctica solidaria con una intencionalidad formativa.

Desde el desarrollo de proyectos basados en experiencias de aprendizaje-servicio en Estado Unidos, se expandieron por todo el globo, aunque de una manera lenta. Recién a principios de este siglo XXI encontramos investigaciones científicas en el espacio iberoamericano, tomando en cuenta los países de España, México, Argentina y Colombia como países representativos.

2.1.2. El aprendizaje-servicio en Europa y en España

El aprendizaje-servicio llega de manera más tardía a Europa. Martínez-Odría (2010), Santos, Sotelino y Lorenzo (2015) así como Naval (2014) indican que en el 2003 se crea la European Service-Learning Association (ESLA) con la finalidad de promover la relación positiva entre las universidades y su entorno (comunidades) mediante propuestas pedagógicas de intervención de estudiantes. En el año siguiente, 2004, se desarrolla la primera reunión del ESLA, donde intervienen países como Alemania, Holanda, Suecia, Noruega y España.

Martínez-Odría (2010), Santos, Sotelino y Lorenzo (2015) indican que la difusión del aprendizaje-servicio en Europa es aún parte de un proceso de implementación de dicha metodología pero que existen propuestas válidas de ser mencionadas. Por ejemplo, en Alemania, el Lernen Durch Engagenment (LDE) nace como una red nacional de escuela, centros de excelencia y entidades de cooperación, basan la experiencia pedagógica en la experiencia. Mientras que en Holanda, el Netherlands Centre of Social Developmente (NOVISIE) es una de las principales entidades holandesas que promueven la participación y seguridad social para

hacer frente a los problemas sociales. En el 2007, el gobierno holandés propone incluir el Aprendizaje-servicio en el currículo escolar. En Reino Unido, el Community Service Volunteers (CSV) promueve el voluntariado desde el enfoque del Aprendizaje-servicio.

Por el contrario, en España existe una amplia historia de escuelas abiertas a la comunidad que impulsan proyectos solidarios, de medio ambiente, de cooperación al desarrollo, de conservación del patrimonio, pero el mayor aporte de las escuelas españolas, en relación al Aprendizaje-servicio, es la acción solidaria con el vínculo curricular (Battle, 2011). Pero el ingreso del Aprendizaje-servicio y su difusión se remontan al 2002. Santos, Sotelino y Lorenzo (2015) afirman que el Forum Cívico Educativo de ese año marca la formación en valores cívicos, éticos y ciudadanos como el objetivo principal de la educación. Este Forum Cívico Educativo promueve el desarrollo personal, social y académico vinculando los asuntos sociales y cívicos de la comunidad con los centros educativos, mediante diversas estrategias tales como seminarios, cursos, proyectos, congresos nacionales e internacionales, y el aprendizaje-servicio no fue ajeno a este proceso.

Battle (2013), Santos, Sotelino y Lorenzo (2015) señalan que el Aprendizaje-servicio ingresó a España gracias a la formación de los docentes por parte de la Asociación Española de Voluntariado (AEVOL) en abril del 2002. Durante la primera década de este siglo XXI, la presencia del Aprendizaje-servicio en España se rigió por las iniciativas de Cataluña y el País Vasco como referentes. En el 2003, en Cataluña comienza la reflexión para implementar el Aprendizaje-servicio mientras que, en el 2005, se constituye el Centre Promotor d'Aprenentatge Servei liderado por la Fundación Jaume Bofill en Barcelona. En ese mismo año, en Cataluña, se establece la Fundación Catalana de l'Esplai. En el 2008-2009 se crea la Fundación Zerbikas en el País Vasco (Iniciativa de Fundación EDEX, Fundación Vivir sin Drogas y Federación SARTU) y la Fundación Tomillo de Madrid. Para cerrar la primera década, en el 2010, la difusión y promoción del aprendizaje-servicio se dio gracias a la constitución de la Red Española de Aprendizaje-Servicio, en Portugalete (Bilbao), así mismo nace la Red Aprendizaje-servicio-U en Barcelona. En el 2014 se crea la Asociación Galega de Aprendizaxe-Servizo (Aprendizaje-servicioGa) en la región de Galicia.

Es importante resaltar de las investigaciones de Martínez-Odría (2010), Battle (2013) así como Santos, Sotelino y Lorenzo (2015) las acciones que realizan las instituciones mencionadas para sistematizar la difusión del aprendizaje-servicio en el territorio español, sintetizadas de la siguiente manera:

- Publicación de gran cantidad de artículos de investigación en revistas acreditadas, tanto de educación como de pedagogía.
- Promoción del asesoramiento y formación a docentes y centros interesados en el tema mediante cursos y seminarios.
- Promoción del encuentro y colaboración entre instituciones públicas y privadas, de educación formal como no formal, donde compartir las experiencias desarrolladas en aprendizaje-servicio.
- Articulación de red de apoyo donde los agentes sociales con mayor experiencia promovieron propuestas de educación en valores y educación para la ciudadanía mediante el aprendizaje-servicio.

Se toma en consideración para esta investigación, las valoraciones de Battle (2013), Naval (2014) Santos, Sotelino y Lorenzo (2015) que, a modo de síntesis, señalan que la extensión y descentralización se han dado gracias a la ausencia del Estado, sobre todo en sus inicios, y la consolidación de grupos para la promoción pedagógica, la labor académica e investigadora y el diálogo permanente de experiencias sobre el aprendizaje-servicio en el espacio español.

2.1.3. El aprendizaje-servicio en América Latina

En el espacio de América Latina también se ha desarrollado la investigación y la práctica del aprendizaje-servicio, siendo Argentina, el principal representante de la región latinoamericana (Rodríguez-Gallego, 2014). Este hecho no excluye los aportes de otros espacios geográficos latinoamericanos tales como Colombia, México, Uruguay, etc.

A partir del análisis de autores tales como Martínez-Odría (2010), Nieves (2010), Battle (2013) así como Santos, Sotelino y Lorenzo (2015), se puede identificar las siguientes expresiones de la metodología de aprendizaje-servicio en América Latina:

- En el caso de Argentina, es de los países más experimentados en cuanto a la implementación del Aprendizaje-servicio en el sistema educativo. Se inició desde un poco antes de 1997 con la mezcla de la tradición activa de Dewey con los aportes de Paulo Freire. En 1997, el Ministerio de Educación implementó el Programa Nacional de Educación Solidaria que promueve la implementación del aprendizaje-servicio en las propuestas educativas en el ámbito escolar (secundaria) y superior (universidades). Organiza los Seminarios Internacionales de Educación Solidaria mediante publicaciones y premios a las escuelas y universidades solidarias. Otra institución es la Fundación SES (Sustentabilidad, educación y solidaridad) pues se compromete con las futuras generaciones mediante el desarrollo y la integración social.
- En el caso de Ecuador, el Ministerio de Educación crea el programa “Escuelas Solidarias” (2008).
- En el caso de Chile, la Corporación Participa y la Fundación Avina crean el programa “Universidad: construye país” (2001) con la finalidad de extender el concepto de aprendizaje-servicio y la promoción de la responsabilidad social de las universidades. En el 2007, el Ministerio de Educación, mediante la ley de educación, estableció la implementación del aprendizaje-servicio en la enseñanza secundaria.
- En el caso de Uruguay, el Centro de Voluntariado de Uruguay, promueve desde el 2007 la difusión del aprendizaje-servicio, especialmente con el programa “Aprendiendo Juntos”, donde sienta las bases para la implementación del aprendizaje-servicio en los programas de voluntariado.
- En el caso de México, desde 1910 vienen desarrollando prácticas universitarias de servicio comunitario, donde algunas de ellas responden a las características del aprendizaje-servicio. Actualmente, el Instituto Tecnológico de Monterrey es quien destaca en los procesos de investigación y promoción de la metodología de aprendizaje-servicio en centros educativos y sociales.

Dichos autores también resaltan la experiencia de una institución que sobrepasa sus fronteras geográficas. En la primera década de este siglo XXI, en 2002, el Ministerio de Educación de Argentina conjuntamente con entidades sociales como

CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario), han empoderado a la sociedad en la implementación del aprendizaje-servicio. Posteriormente, en el 2005, CLAYSS encabeza la creación de la Red Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, liderando el desarrollo y conceptualización del aprendizaje-servicio, de la mano con entidades diversas de América Latina y el Caribe, de Estados Unidos y España. En términos jurídicos, a partir del 2006 se establecen leyes que promueven y garantizan los proyectos educativos basados en el aprendizaje-servicio, generando hasta el día de hoy un modelo de alto compromiso social sin descuidar el empeño en conseguir la máxima calidad académica.

2.2. CONCEPTUALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO

El aprendizaje-servicio, como una metodología que permite la participación de los estudiantes y su implicación en su entorno, favorece la integración de aprendizajes curriculares y servicio solidario fuera de la infraestructura educativa. Asimismo, el aprendizaje-servicio se gestiona desde intenciones claras, métodos, técnicas, recursos y actividades didácticas mediante procesos muy específicos. Por ello, este apartado desarrolla la definición sobre el aprendizaje-servicio, sus características, elementos metodológicos y secuencia metodológica.

2.2.1. Definición de aprendizaje-servicio

Para la presente investigación, se define el aprendizaje-servicio como dar respuesta a necesidades sociales reales de la sociedad mediante un servicio que sea útil y obtener aprendizajes formales como no formales (Puig, 2009). Es decir, el aprendizaje-servicio es una metodología que combina procesos de aprendizaje curricular y de servicio solidario a la comunidad para la satisfacción de necesidades sociales mediante proyectos de participación activa y de procesos permanentes de reflexión.

En cuanto al aprendizaje curricular, desarrollado en el ámbito universitario y para la formación ciudadana, reúne la formación profesional mediante programas, proyectos y actividades que permiten el desarrollo de competencias y actitudes en los estudiantes universitarios (Rodríguez-Gallego, 2014). Por tanto, y como bien

señala Rubio (2009), el aprendizaje-servicio debe ser planificado, sistemático y consciente porque esta metodología requiere 1) incorporar las intenciones de los docentes, los contenidos que se van a desarrollar y establecer los procedimientos a seguir, 2) delimitar las etapas y fases del aprendizaje (antes, durante y después del servicio) así como los espacios, agentes y recursos que se requieren, 3) dar a conocer los objetivos esenciales, participar en la elaboración del proyecto y reflexionar sobre lo aprendido.

En lo referido al servicio, el aprendizaje-servicio ofrece una actividad o intervención social en la que se “priorizan actitudes, habilidades sociales y valores relacionados con el ejercicio de la ciudadanía activa” (Batlle, 2009) para mejorar la calidad de vida, la democracia y la solución de problemas. Asimismo, el servicio aporta beneficios en el aspecto de la convivencia y los vínculos interpersonales, es decir, que la responsabilidad y encuentro entre las personas favorecen los vínculos de fraternidad, generosidad y justicia debido a que el servicio es un acto de desprendimiento y resultado concreto que es esperado por los destinatarios del proyecto de aprendizaje-servicio.

Tanto el aprendizaje como el servicio en esta metodología se circunscriben en torno a las necesidades sociales puesto que promueve la acción desinteresada para el beneficio de la comunidad y como señala Batlle (2009), el aprendizaje-servicio debe apuntar al compromiso activo, voluntario y activo, sin limitarse a la detección de la necesidad social. Asimismo, Rubio (2009) menciona que para atender a las necesidades sociales se debe partir de la construcción de una personalidad madura, autónoma y responsable. Rubio (2009) añade que esta construcción es un aprendizaje que se desarrolla en el servicio a la comunidad gracias a la implicación en el proyecto, así como el compromiso y responsabilidades que asumen y las cuestiones sociales que les interpelan.

Gijón (2009) señala que la insatisfacción de las necesidades mínimas para una vida digna y de calidad promueven las situaciones de exclusión social, es decir, que existen individuos o grupos en la sociedad que quedan fuera de esta última y por ello que el aprendizaje-servicio ofrece la oportunidad de transformar las necesidades sociales mediante una ciudadanía crítica y activa expresados en la ejecución de proyectos.

Furco (1996) aporta que los programas de aprendizaje-servicio no es una actividad dentro del curso, sino que dicho curso se desarrolla según los dos ejes de la metodología, el aprendizaje y el servicio, cada uno con el mismo grado de valor curricular. Esto implica complicaciones en la implementación de la metodología de aprendizaje-servicio en el ámbito universitario debido a que Heffernan (2011) señala que algunas universidades presentan recompensas a los estudiantes basados en el profesionalismo o los intercambios académicos, dificultando la implementación de la metodología de aprendizaje-servicio, donde la universidad debe corresponder en primer lugar a su misión institucional, ligada a la responsabilidad social y al compromiso con la sociedad, no únicamente al aspectos académico.

2.2.2. Características e importancia del aprendizaje-servicio

De acuerdo a cada investigador, las características que se resaltan pueden variar. Por ejemplo: Nieves (2010) señala que los rasgos fundamentales del aprendizaje-servicio son el aprendizaje integrado al servicio solidario, el protagonismo estudiantil y el servicio solidario; Santos, Sotelino y Lorenzo (2015), señalan que las características se relacionan en cómo se explica el aprendizaje y el servicio, así como la presencia de un proyecto que facilite la participación activa y la reflexión de los estudiantes. Por su parte, Batlle (2013), señala que el aprendizaje-servicio se caracteriza por el compromiso social, el servicio que se realiza a la comunidad, la educación para la ciudadanía y la relación con los aprendizajes que se imparten en el aula.

Para la presente investigación, se asumirán las siguientes características:

- El protagonismo del estudiante.
- La resolución de un problema social.
- Relación entre aprendizajes curriculares y servicio solidario.
- Desarrollo de un proyecto que promueva la reflexión.
- Contar con una red de alianzas que faciliten el aprendizaje y el servicio.

La metodología de aprendizaje-servicio tiene como aspecto importante y central, el **protagonismo del estudiante**. Como bien señala Martínez-Odría (2010), el docente que acompaña no determina las acciones a seguir, sino que es el

estudiante quien plantea las propuestas de planificación, ejecución y evaluación del proyecto de aprendizaje-servicio a desarrollar. Gracias a la intervención protagónica del estudiante es que la metodología de aprendizaje-servicio es idónea para la formación de valores, así como el pensamiento creativo, toma de decisiones y resolución de problemas.

Igualmente, el aprendizaje-servicio se caracteriza por la **búsqueda de resolución de una necesidad social real**. El aprendizaje-servicio, nos recuerda Puig (2009), permite proyectar la participación de los estudiantes más allá del centro educativo, tomando en cuenta el beneficio a la comunidad como prioridad. Esta proyección debe partir de un análisis de las necesidades sociales del entorno inmediato a la institución para así establecer un servicio real y preciso. Esta búsqueda de solución, según Heffernan (2011), puede traer consigo dificultades si no se explicita adecuadamente los dos ejes del aprendizaje-servicio, así como la posibilidad de otorgarle más tiempo de enseñanza a los docentes a fin de colaborar en la gestión de recursos en las diferentes experiencias de aprendizaje-servicio, pudiendo aumentar el grado de frustración de docentes y alumnos.

Asimismo, el aprendizaje-servicio se caracteriza por la **relación de aprendizajes curriculares con actividades de servicio**. Santos, Sotelino y Lorenzo (2015) señalan que el aprendizaje se desarrolla de manera interdisciplinar y vinculada a la necesidad social. Battle (2013) expresa esta relación al indicar que esta metodología busca formar personas capaces de colocar sus conocimientos al servicio de otras personas, haciendo hincapié en el compromiso social que debe formar los centros educativos en sus estudiantes.

De ahí, es importante indicar el **diseño, ejecución y evaluación de un proyecto** de servicio solidario. Tanto Puig (2009), Martínez-Odría (2010) como Battle (2013) indican que la preparación adecuada y sistematizada de un proyecto permite la sensibilización, concientización y compromiso sociales desde las aulas pues ésta debe tener una intencionalidad pedagógica clara, establecida por el docente.

Otra característica es la **reflexión**. Se asume la postura de Santos, Sotelino y Lorenzo (2015), quienes indican que el proyecto de aprendizaje-servicio debe someterse a análisis y reflexión permanentes, es decir, evaluar la planificación de cada etapa, los aprendizajes adquiridos y la calidad del servicio solidario prestado

a la comunidad, siendo así el punto de unión entre el aprendizaje curricular y el servicio solidario.

Establecer una **red de alianzas o partenariado** favorece la implementación de la metodología de aprendizaje-servicio. La red de alianzas se desarrolla gracias a las entidades sociales, siendo éstas agentes que colaboran con diversas instituciones educativas (educación formal y educación no formal) en actividades de ayuda social, como es el caso de la metodología del aprendizaje servicio. En el caso universitario, tanto su misión académica como su responsabilidad social, son articuladas gracias al aprendizaje servicio, pero siempre con la ayuda de una red de alianzas, sean éstas públicas o privada (Puig, 2009; Nieves, 2010; Santos, Sotelino y Lorenzo, 2015).

En definitiva, el aprendizaje-servicio es una propuesta que favorece el aprender haciendo y haciendo la diferencia, tanto en la comunidad que recibe la ayuda como en las aulas de clases debido a los debates y discusiones que promueve esta metodología, es decir, involucra a los estudiantes de una manera particular (Astin, Vogelgesang, Ikeda y Yee, 2000).

2.2.3. Elementos metodológicos del aprendizaje servicio

a. La intención pedagógica

En este estudio, se asume que la intención pedagógica es establecer las premisas didácticas con las que se orientan los procesos de enseñanza-aprendizaje (Herrán, 2008). Nieves (2000), Rubio (2009), Gijón (2009) y Santos, Sotelino y Lorenzo (2015) señalan que estas intenciones pedagógicas, en la metodología del aprendizaje-servicio, se dirigen hacia dos aspectos bien definidos: 1) una intencionalidad pedagógica, caracterizada por la mejora de la calidad de los aprendizajes así como pensar en los contenidos académicos a desarrollarse, y 2) una intencionalidad solidaria, caracterizada por brindar un servicio, solidario y participativo, por parte del alumnado y la comunidad receptora del servicio.

b. El método didáctico

El método didáctico es comprendido como el conjunto de decisiones a emprender en las diferentes fases de un plan de acción, organizados y secuenciados

coherentemente con los objetivos de la tarea educativa (Miguel Díaz, 2005). Esta forma de proceder se expresa en métodos tales como el estudio de caso, el aprendizaje basado en problemas (ABP), aprendizaje orientado a proyectos (PBL) y aprendizaje cooperativo, permitiendo la formación de competencias en los sujetos (Miguel Díaz, 2005; Zabala y Arnau, 2014).

Como señala Miguel Díaz (2005), los métodos didácticos para la formación de competencias desbordan el carácter académico y su proceso formativo debido a que favorece a mejorar las relaciones interpersonales y el reconocimiento de los resultados de aprendizaje, tanto formal como no formal. Asimismo, los métodos didácticos para la formación de competencias requieren de procesos de reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje (Zabala y Arnau, 2014)

c. Las técnicas

En esta investigación, se asumen las técnicas como concreciones del método, es decir, como las materializaciones realizadas por quien planifica los entornos de enseñanza-aprendizaje (Herrán, 2008), es decir, las técnicas cumplen funciones específicas para la realización del método.

Se asume la propuesta de Benavides y Barrera (2015), quienes señalan que las técnicas utilizadas en la metodología de aprendizaje-servicio se sintetizan en: 1) **técnicas para el estudio de casos**, relacionadas con el análisis de una situación real con técnicas que favorezcan la elaboración de un diagnóstico, de análisis y de valoraciones; 2) **técnicas colaborativas**, relacionadas con en el trabajo grupal para la ejecución actividad articuladas para el servicio a la comunidad bajo las pautas del docente con técnicas que favorezcan la orientación y seguimiento; 3) **técnicas para la resolución de problemas**, pues éstas permiten encontrar soluciones a situaciones problemáticas mediante técnicas que favorezcan la indagación, pensamiento crítico y creatividad y 4) **técnicas para la gestión de proyectos**, caracterizadas para llevar a cabo proyectos de aprendizaje, mediante técnicas que favorezcan el diagnóstico, el diseño y la ejecución de proyectos.

d. Las actividades didácticas

Las actividades didácticas son las experiencias concretas que vive el alumnado (Herrán, 2008). Estas actividades forman parte de las técnicas y son acciones

específicas que facilitan la ejecución de la técnica, contextualizándola a las características del grupo.

Para la metodología del aprendizaje-servicio, las actividades didácticas se caracterizan por el trabajo individual como grupal, alternadas por acciones que promuevan la reflexión de los avances y resultados de la aplicación de las propuestas de aprendizaje-servicio, siempre organizadas de manera gradual y concatenadas unas con otras (Martín, 2009; Zabala y Arnau, 2014; Benavides y Barrera, 2015).

e. Los recursos

Puig (2009) y Santos, Sotelino y Lorenzo (2015) señalan que los recursos son el conjunto de herramientas, instrumentos y materiales que facilitan la ejecución de los proyectos de aprendizaje-servicio y por tanto, las guías, fichas, listas de cotejo, registros audiovisuales, plataformas virtuales, etc. son de gran ayuda al momento de desarrollar los métodos y técnicas colaborativas, cooperativas y de proyectos.

2.3. APRENDIZAJE-SERVICIO Y LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS CIUDADANAS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

El aprendizaje-servicio, por lo visto hasta ahora, no se limita a contenidos conceptuales, sino que facilitan y permiten formar competencias, procedimientos, actitudes y afectos, es decir, competencias, atendiendo a las diferentes dimensiones de la persona. En este apartado se desarrolla la relación que existe entre el aprendizaje-servicio con la formación de competencias, así como de la misma metodología en el ámbito universitario.

2.3.1. Aprendizaje-servicio y competencias ciudadanas

Las experiencias educativas basadas en proyectos de aprendizaje-servicio posibilitan la formación del compromiso ciudadano, y por ende de las competencias ciudadanas, mediante la participación directa en la sociedad, es decir, que los estudiantes contribuyen en su entorno gracias a su participación crítica y actividad ante necesidades sociales reales (Batlle, 2011).

Asimismo, los proyectos de aprendizaje-servicio favorecen la formación de las competencias ciudadanas porque éstas se ponen en práctica mediante procesos de aprendizaje contextualizados en la realidad social, dirigidas por el docente y acorde con los objetivos que cada institución educativa propone para la formación de sus estudiantes (Trilla, 2009; Eidoo, Ingram, MacDonald y Nabavi, 2011). Batlle (2013) señala, en ese sentido, que el aprendizaje-servicio permite la formación de competencias ciudadanas al mismo tiempo que se convierten en mejores ciudadanos, así como que el aprendizaje-servicio permite ir más allá de estimular la sensibilidad por la realidad social.

Por su parte, Astin, Vogelgesang, Ikeda y Yee (2000) identificaron que los proyectos de aprendizaje-servicio promueven la formación de un conjunto de diversas competencias, entre ellas, las competencias ciudadanas debido a la promoción del activismo y del entendimiento de los demás, así como favorecer el aprendizaje curricular de los cursos integrados en el proyecto de aprendizaje-servicio.

Tanto Denby (2008) como Heffernan (2011) indican que las propuestas de aprendizaje-servicio no se limitan a brindar un servicio a la comunidad, sino que debe ser un servicio que parte del compromiso y la valoración de las necesidades sociales. Según Denby (2008), las propuestas de aprendizaje-servicio incrementan, más que otras propuestas didácticas o curriculares, la responsabilidad cívica del alumnado y del interés en actividades de voluntariado, así como las habilidades básicas para la ciudadanía como la expresión de la propia opinión, hablar en público, organizar grupos y pensar críticamente hasta ofrecer su propio tiempo y conocimientos para mejorar alguna necesidad en la comunidad, sea como líder de proyectos o como voluntarios. Kahne, Westheimer y Rogers (2000), señalan que el aprendizaje-servicio debe favorecer las competencias ciudadanas, así como el compromiso social desde el análisis de las estructuras sociales y económicas, así como cambio social requerido con ayuda de la misma comunidad.

De manera especial, Heffernan (2011), señala que el aprendizaje-servicio es una poderosa metodología que favorece el compromiso con la sociedad que va más allá de los métodos, técnicas, actividad y recursos pues las experiencias de

aprendizaje-servicio implica que la democracia es una actividad de aprendizaje y que la participación activa en la vida de una comunidad es camino hacia la formación de la ciudadanía. En ese mismo camino, Falk (2013) indica que preparar al alumnado para la ciudadanía activa es un objetivo indispensable de la universidad para sostener la democracia y que el alumnado suele ingresar a la universidad con experiencias de servicio en ámbitos anteriores como la educación primaria y secundaria.

2.3.2. Aprendizaje-servicio y la universidad

Las experiencias educativas basadas en proyectos de aprendizaje-servicio posibilitan concretizar la responsabilidad ética-social de la universidad, formando estudiantes que sean capaces de reflexionar sobre los efectos que sus decisiones tienen en los demás. Asimismo, el Aprendizaje-servicio es una metodología adecuada para lograr la adquisición de competencias que permiten a los estudiantes enfrentar situaciones reales en las que se da la interculturalidad y la experiencia de participación que propicia su actitud reflexiva y análisis crítico de la realidad (Ferrán-Zubillaga y Guinot-Viciano, 2012). Por lo expuesto anteriormente, “la Universidad establece un convenio de colaboración con diversas entidades y organizaciones” (Ferrán-Zubillaga y Guinot-Viciano, 2012) para de esa forma reducir las brechas entre el conocimiento teórico y las necesidades sociales (Martinez-Vivot y Folgueiras, 2015).

En concordancia con Rodríguez-Gallego (2014), es importante la práctica del aprendizaje-servicio en una Universidad pues es viable incluirlas en los planes de estudios, adecuando las prácticas pedagógico-solidarias así como revisar y cambiar los marcos normativos para su difusión, argumentado en la promoción de una ciudadanía activa desde las aulas (Batlle, 2013). Asimismo, Bringle y Hatcher (1996) señalan que una universidad que desee integrar el aprendizaje-servicio en sus cursos requiere la implementación de una oficina de aprendizaje-servicio que colabore con los cambios curriculares necesarios y pongan en un balance adecuado entre servicio y el aprendizaje curricular.

Por su parte, Butin (2006) señala que el aprendizaje-servicio en el ámbito universitario facilita la formación de profesionales que tengan el interés del cambio

y justicia sociales, y critica aquellas experiencias basadas en el aprendizaje-servicio que tengan una intencionalidad moralizante debido a que la universidad colabora en la formación del conocimiento y sus usos mas no otorgarles una carga.

Con todo ello, en esta investigación, se asume que las propuestas de aprendizaje-servicio desde el ámbito universitario son viables de implementación siempre que 1) el servicio y el aprendizaje curricular tengan la misma intencionalidad pedagógica y el mismo valor y 2) permita una valoración ética de la propia participación en la comunidad por parte del alumnado sin establecer valoraciones morales, es decir, establecimiento de las bondades y maldades de las presencias o ausencias, por ejemplo, del Estado.



SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 1: DISEÑO METODOLÓGICO

En este capítulo se describe y sustenta los procesos metodológicos seguidos en la investigación. Se inicia por explicar y sustentar el enfoque metodológico asumido, se continúa con el planteamiento del problema de investigación, los objetivos y categorías para terminar por describir ampliamente el método de investigación a desarrollar.

A modo de una visión panorámica se elaboró la Tabla 2, que expresa el diseño metodológico utilizado en la presente investigación y luego se procedió a describir cada uno de los identificados.

Tabla 2. Diseño metodológico de la investigación

Criterio	Descripción
Enfoque de investigación	Cualitativo
Tipo	Investigación empírica
Nivel	Descriptivo
Método	Investigación documental
Recojo de la información	Técnica: Análisis documental Instrumentos: Matrices de análisis documental.
Análisis de la información	Técnica: Reducción de datos Instrumentos: Matriz de reducción de datos
Organización de la información	Procesos: Categorización, codificación y representación

Elaboración propia

1.1. ENFOQUE METODOLÓGICO, TIPO Y NIVEL

La presente investigación corresponde al **enfoque cualitativo** porque se valora el significado que las personas otorgan a sus propias experiencias de la vida

cotidiana, sean hechos personales o colectivos, es decir, las personas o grupos no se asumen como variables, sino que se toma en cuenta la manera de pensar y actuar en su vida (Taylor, Bogdan y DeVault, 2015). En el presente informe, se analizan artículos de investigación empírica que describen las experiencias de diversas instituciones universitarias del ámbito para establecer cómo se favorece la formación de competencias ciudadanas en dicho ámbito mediante la metodología aprendizaje-servicio.

Es importante señalar que el enfoque cualitativo aporta, no sólo la interpretación de los sujetos en cuestión, expresados de manera oral o escrita, sino que, además, aporta la interpretación que realiza el investigador, es decir, su postura crítica. En esta línea, y de acuerdo con Charmaz (2006) y Cifuentes (2011), el investigador cualitativo tiene la posibilidad de reformular el estado del arte durante el proceso de investigación (planteamiento, recojo, análisis e interpretación de información) gracias a la flexibilidad que presenta el enfoque, estableciendo de esa manera lo evidente y lo emergente del tema a investigar desde su análisis e interpretación crítica. Es por ello que, para la presente investigación acerca de las competencias ciudadanas en el ámbito universitario mediante la metodología de aprendizaje-servicio, el investigador puede establecer conceptos y coherencia teórica en la medida que desarrolla los procesos de indagación, formulación del estado del arte y el recojo, análisis e interpretación de la información para reestablecer, si fuera necesario, las categorías y subcategorías.

El **tipo de investigación** considerado es la **empírica**, porque el interés primordial se focaliza en las consecuencias prácticas del uso de la metodología del aprendizaje-servicio para la formación de competencias ciudadanas (Behar, 2008). Asimismo, desde la perspectiva de Sandín (2003), esta investigación se basa en cómo experimentan y comprenden las universidades el desarrollo de competencias ciudadanas mediante proyectos de aprendizaje-servicio; esto debido a que las investigaciones empíricas se sustentan por la práctica educativa.

Asimismo, la presente investigación asume **un nivel descriptivo** porque permite explicar cuáles son los aportes de la metodología aprendizaje-servicio que favorecen la formación de competencias ciudadanas en el ámbito universitario, estableciendo la influencia que tienen dicha metodología en la formación de las

competencias ciudadanas el ámbito universitario y la caracterización de cómo son y cómo se manifiestan éstos (Bisquerra, 2009).

1.2. PROBLEMA, OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN Y CATEGORÍAS DE ESTUDIO.

La formación de ciudadanos y ciudadanas, críticos y participativos, se logra a través de una formación activa y práctica para la adquisición de las competencias ciudadanas. Éstas integran y movilizan un conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y afectos que permite que las personas puedan dar respuestas eficaces a los problemas de la vida (Bolívar, 2008).

Para esta investigación, desde las propuestas de Marina y Benabeu (2007) y Rubio (2009), las competencias ciudadanas se concretizan de la siguiente manera: a) competencias ciudadanas para afirmar su identidad personal y comunitaria, b) competencias ciudadanas para la comprensión crítica de la realidad social, c) competencias ciudadanas para la convivencia democrática en cualquier contexto social, d) competencias ciudadanas para la participación eficaz en su comunidad.

Las universidades, tanto en Europa como en América Latina, en su responsabilidad social, buscan construir una sociedad más justa, promoviendo la participación activa y crítica de sus alumnos en proyectos y experiencias en y con la comunidad. Dichas experiencias se expresan gracias a diversas metodologías que permitan establecer actividades y proyectos.

Dentro de la variedad de metodologías activas, se optó en esta investigación por la metodología de aprendizaje-servicio debido a que ésta permite relacionar una necesidad social real con aprendizajes curriculares universitarios y un servicio a la comunidad que lo ejecute (Puig, 2009; Batlle, 2013). La propuesta de la metodología de aprendizaje-servicio viabilizan los conocimientos, procedimientos, actitudes y valores pertinentes para el desarrollo de las competencias ciudadanas, desde su participación activa y crítica.

A partir de todo lo anteriormente descrito, la **pregunta de investigación** fue ¿Cuáles son los aportes de la metodología Aprendizaje Servicio que favorecen la

formación de competencias ciudadanas en el ámbito universitario iberoamericano, expresados en artículos indexados?

Los **objetivos** que orientan el presente estudio fueron:

- Reconocer las competencias ciudadanas desarrolladas mediante proyectos de aprendizaje-servicio en el ámbito universitario.
- Identificar los elementos metodológicos del aprendizaje-servicio vinculados con la formación de competencias ciudadanas en el contexto universitario
- Describir los aportes de la metodología aprendizaje-servicio en la formación de competencias ciudadanas en el contexto universitario.

A partir de éstos, se establecieron las **dos categorías y sus respectivas subcategorías**, descritas en el marco conceptual – contextual y que se encuentran en relación con los objetivos de investigación y permitirán establecer con claridad el diseño de los instrumentos para la realización de la investigación. Las categorías y subcategorías se encuentran expresadas en la siguiente tabla.

Tabla 3. Categorías de investigación

Categorías	Subcategorías
Competencias ciudadanas desarrolladas a través del aprendizaje-servicio	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias ciudadanas para afirmar su identidad personal y comunitaria. • Competencias ciudadanas para la comprensión crítica de la realidad social. • Competencias ciudadanas para la convivencia democrática en cualquier contexto social. • Competencias ciudadanas para la participación eficaz en su comunidad.
Elementos de la metodología aprendizaje-servicio vinculados a la formación de competencias ciudadanas	<ul style="list-style-type: none"> • Intencionalidad pedagógica • Método didáctico • Técnicas • Actividades didácticas • Recursos

Elaboración propia.

La Tabla 3. presenta la relación entre las categorías establecidas, “competencias ciudadanas a través del aprendizaje-servicio” y metodología aprendizaje-servicio para la formación de competencias ciudadanas”, con aquellas subcategorías que permitirán establecer cómo se favorece la formación de competencias ciudadanas en dicho ámbito mediante la metodología aprendizaje-servicio en procesos posteriores como recojo, análisis e interpretación de la información. Para mayor información, los descriptores de las categorías y subcategorías señaladas en la Tabla 3. se encuentran en el Anexo 1.

1.3. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

El método de investigación seleccionado para el presente estudio fue la **investigación documental** porque, como bien señala Cifuentes (2011) y García (2015), este método se sustenta en la información que se encuentra en documentos oficiales o privados. Es por ello que para la muestra documental se optó por los artículos de investigación empírica de universidades españolas debido a que éstos pueden ser recursos para ser examinados mediante categorías y subcategorías establecidas previamente y obtener así información relevante acerca de cómo se forman las competencias ciudadanas mediante la metodología de aprendizaje servicio en dichas instituciones, así como la facilidad del acceso a los artículos señalados pues no se obtuvieron artículos de investigación empírica de otras regiones que respondieran a todos los criterios de selección de la muestra documental. Este aspecto será explicado más adelante. Asimismo, la investigación documental hace uso de información existente en documentos pues éstos son un soporte que recoge, almacena y conserva dicha información, dando acceso permanente a los resultados y aportaciones de los expertos (García, 2015).

La Tabla 4, presenta tres columnas importantes. La primera columna se denomina “Criterios” y establece la pauta de selección. La segunda columna, “Descripción”, permite especificar aquello que se está tomando en cuenta en los artículos de investigación empírica. La tercera columna, que se encuentra al lado derecho, es la de “Justificación”, ésta busca explicar las razones de la selección de las columnas anteriores, de manera escueta.

Tabla 4. Criterios de selección de la muestra documental

Criterio	Descripción	Justificación
Tipo de documento	Artículos de investigación empírica	Este tipo de documentos revelan información importante de la práctica de las instituciones acerca del tema de investigación.
Espacio geográfico	España	Dentro del espacio iberoamericano, estos países son los que más han desarrollado investigaciones relacionadas con las competencias ciudadanas mediante el aprendizaje – servicio. En líneas posteriores se explica por qué la limitación al espacio español.
Idioma	Español	Las universidades seleccionadas dentro de los países seleccionados han expresado sus experiencias y resultados en este idioma.
Temporalidad	2010 - 2016	Estos años permite dan valor a los criterios de actualidad y validez de investigación de los documentos de las universidades seleccionadas.
Base de datos	Dialnet	Esta base de datos concentra la mayor cantidad de artículos de investigación empírica en español, incluyendo en sus resultados de búsqueda artículos presentados en otra base de datos. Asimismo, concentra artículos indexados de las ciencias sociales, considerando a la educación dentro de ella.
Ámbito educativo	Universitario	Ámbito indispensable acorde con el planteamiento del problema y objetivos. La universidad tiene un rol protagónico en la sociedad en la formación de profesionales con competencias ciudadanas.
Modalidad de trabajo	Metodología Aprendizaje - Servicio	Tomar este criterio en cuenta permite relacionar los artículos de investigación empírica con los objetivos de investigación desde la selección misma.

Elaboración propia

Siguiendo con el método de investigación seleccionado, y con la finalidad de identificar los artículos de investigación empírica que fueron analizados para este estudio, se estableció una matriz de registro de muestra documental, expresado en el Anexo 2, junto con la información de las fuentes seleccionadas.

1.3.1. Búsqueda de la muestra documental

El proceso de búsqueda de la muestra documental inició con el establecimiento de palabras clave tales como “competencias ciudadanas”, “aprendizaje-servicio” y “universidad” como las más relevantes. Asimismo, se utilizó en una segunda etapa de búsqueda palabras clave como “Argentina”, “Colombia” y “España”, debido a que estos tres países iberoamericanos representan los tres espacios donde se existe un mayor desarrollo de los proyectos de aprendizaje-servicio en las competencias ciudadanas.

En esta primera búsqueda la cantidad de documentos identificados, sin utilizar criterios regionales, están por encima de 160 documentos, siendo las dos palabras clave, “competencias ciudadanas” y “aprendizaje servicio”, de 731 artículos de revistas para la primera y de 229 878 artículos de revista para el segundo. Al agregarle los criterios regionales, la cantidad descendió sustancialmente; para “Argentina” no se encontraron artículos de revista mientras que para “Colombia” se identificaron 3 artículos de revista y para “España” fueron 10 artículos de revista.

En la siguiente tabla se expresa los resultados de la búsqueda de la muestra documental.

Tabla 5. Resultados de la primera búsqueda de muestra documental

Palabras clave utilizadas	Total de documentos	Artículos de revista
“competencias ciudadanas”	980	731
“aprendizaje-servicio”	322 059	229 878

“competencias ciudadanas”, “aprendizaje-servicio”	332	231
“competencias ciudadanas”, “aprendizaje-servicio”, “universidad”	161	104
“competencias ciudadanas”, “aprendizaje-servicio”, “universidad”, “Argentina”	5	0
“competencias ciudadanas”, “aprendizaje-servicio”, “universidad”, “Colombia”	5	3
“competencias ciudadanas”, “aprendizaje-servicio”, “universidad”, “España”	38	10

Elaboración propia

La segunda búsqueda consistió en identificar cuáles de esos 13 artículos coincidían con los criterios de selección de la muestra documental (ver tabla 4: Criterios de selección de la muestra documental).

1.3.2. Selección e identificación de la muestra documental

De los 13 artículos identificados, se descartaron los 3 artículos de la región de Colombia debido a que éstos desarrollan la formación de directivos escolares para la ciudadanía y la paz y la educación de la ciudadanía sin hacer mención al aprendizaje-servicio de manera explícita o implícita.

De los restantes, se descartaron 4 artículos de la región de España debido a que no cumplían todos los criterios de selección de la muestra documental. Estos textos respondían a ámbitos escolares o a otras competencias, incluso aspectos no vistos en esta investigación como estrategias para la innovación educativa.

Los 6 artículos de la región española se utilizaron debido a que respondían a todos los criterios de selección de la muestra documental (Tabla 4). Estos 6 artículos fueron registrados en la siguiente tabla (Tabla 6), donde se presenta la Matriz de identificación de muestra documental, en la que se registró la información relevante de cada uno de los seis documentos que se identificaron luego de la selección de la muestra documental (ver Anexo 2).

Tabla 6. Matriz de identificación de muestra documental

COD	DATOS BIBLIOGRÁFICOS (APA6)					CONSULTA		
	Autor	Año	Título	Revista	Volumen Número Páginas	Base de datos	País	Universidad

Adaptación de: "Diseño de proyectos de investigación cualitativa", Rosa María Cifuentes Gil, 2011, p. 118.

1.4. TÉCNICA E INSTRUMENTOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN

De acuerdo con Bowen (2009), la técnica del análisis documental es un conjunto de pasos que permite la revisión y valoración de documentos para la obtención de información que, tras ser examinada e interpretada, permite comprender los significados contenidos en los documentos. La importancia y valor de esta técnica radica en la estabilidad del contenido, es decir, la presencia del investigador no altera la información pues los documentos se encuentran ya redactados y son adecuados para repetidos análisis y críticas.

Es por ello que, para el recojo de la información en la presente investigación, se utilizó la **técnica de análisis documental** a fin de revisar los artículos de investigación empírica sobre la formación de competencias ciudadanas en el ámbito universitario iberoamericano mediante proyectos educativos donde se utilizó la metodología de aprendizaje-servicio.

Por otro lado, y para viabilizar el análisis documental, el instrumento seleccionado para el recojo de la información es la **matriz de análisis documental**, expresada en la Tabla 6. Las matrices son tablas de doble entrada que permiten ordenar datos, distribuidos éstos de manera visible y panorámica. La sistematización de la

información toma en cuenta los documentos a analizar, así como las categorías y subcategorías, creando un espacio cuadrangular donde se dispuso la información textual de dichos documentos.

Para efectos de la investigación se creó una matriz de análisis documental que incluye, el código del artículo a analizar, el país, las categorías y subcategorías, la evidencia (cita textual) y palabras clave. A continuación, se presenta la Tabla 7 y en el Anexo 3 se encuentra con la información recogida.

Tabla 7. Modelo de la matriz de recojo de información documental.

CÓDIGO DEL ARTÍCULO: _____

CATEGORÍA: COMPETENCIAS CIUDADANAS DESARROLLADAS A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE-SERVICIO

Subcategoría	Evidencia
Competencias ciudadanas para afirmar su identidad personal y comunitaria.	
Competencias ciudadanas para la comprensión crítica de la realidad social.	
Competencias ciudadanas para la convivencia democrática en cualquier contexto social.	
Competencias ciudadanas para la participación eficaz en su comunidad	

CATEGORÍA: ELEMENTOS DE LA METODOLOGÍA APRENDIZAJE-SERVICIO VINCULADOS A LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS CIUDADANAS

Subcategoría	Evidencia
Intención pedagógica	
Métodos didácticos	
Técnicas	
Actividades didácticas	
Recursos	

Elaboración propia.

1.5. TÉCNICA E INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

Desde el enfoque cualitativo, el **análisis de información** consiste en organizar la información obtenida en la etapa anterior para posteriormente interpretar el objeto de estudio, es decir, obtener los significados relevantes en relación al objeto o problema de estudio y poder describirlo y explicarlo (Bisquerra, 2009).

Es por ello que, para el análisis de la información en la presente investigación, se utilizó la **técnica reducción de datos**. Ésta permite reducir la cantidad de información encontrada en la etapa de recojo de información y seleccionar la información más relevante y en relación con las categorías y subcategorías señaladas anteriormente.

Para viabilizar la reducción de datos, se seleccionó la **matriz de reducción de datos**, expresado en la Tabla 8. Ésta ha sido una adaptación de la matriz de recojo de información, donde se ha mantenido los elementos superiores de cada columna: código del artículo, subcategoría, reducción textual, palabra clave, país. Asimismo, la matriz de reducción de información se encuentra en el Anexo 4 y Anexo 5, cada uno perteneciente a las “competencias ciudadanas” y a los “elementos de la metodología de aprendizaje-servicio” respectivamente.

Tabla 8. Modelo de la matriz de reducción de información

Código del artículo	Subcategoría	Evidencia (Cita textual)

Elaboración propia.

1.6. PROCEDIMIENTOS PARA ORGANIZAR LA INFORMACIÓN

Los procesos realizados para el recojo y análisis de la información recogida fueron la categorización y la codificación.

1.6.1. La categorización

Como señalan Quintana y Montgomery (2006), la categorización radica en nombrar aquellas unidades de análisis o categorías que se utilizó en la investigación y permitió comprender coherentemente la información recogida en documentos o artículos. Para la presente investigación, las categorías son expresiones o palabras establecidas por el investigador para acercarse a los artículos de investigación empírica.

1.6.2. La codificación

La codificación, comprendida como un proceso para la comprensión del objeto de estudio, se expresa mediante un “sistema de categorías de tipo fundamentalmente relacional” (Quintana y Montgomery, 2006, p.82). Esto quiere decir que la codificación permitió la conceptualización de unidades de registro para el análisis de los resultados (Álvarez, 2007). Es por ello que la codificación tiene tanta relevancia pues al identificar y registrar aquellas citas textuales de los artículos de investigación empírica en las matrices de análisis documental se encontraron datos textuales que expresen las categorías y subcategorías establecidas y así tener un corpus textual para la interpretación.

1.7. PROCEDIMIENTOS PARA ASEGURAR LA ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN Y VALIDACIÓN DE EXPERTOS.

El Reglamento del Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos y Animales de la Pontificia Universidad, señala en su décimo artículo que “el investigador debe ejercer un juicio razonable y tomar las precauciones necesarias para asegurarse de que sus sesgos (...) no den lugar o toleren prácticas injustas” (p. 4), así como en su undécimo artículo que la integridad científica es “la acción honesta y veraz en el uso y conservación de los datos que sirven de base a una investigación” (p.4).

En la presente investigación, el análisis que se realizó fue en relación a las prácticas de diversas personas en centros universitarios en relación a categorías y subcategorías específicas que beneficiaron en medidas diferentes a una necesidad social determinada, imposibilitando un juicio moral al respecto. Así mismo, la información recogida y analizada fue sistemáticamente procesada de tal manera que posibilitaron la integridad científica de la información. Asimismo, el mismo documento señala las responsabilidades del investigador, que, en relación a la presente investigación documental, se llevaron a cabo: a) respetar los principios éticos de la investigación y b) asumir el diseño, planificación, ejecución y comunicación de los resultados.

Por otro lado, en cuanto al proceso de validación de expertos, se consultó por medio de una carta de presentación a tres especialistas tanto en el tema de investigación (competencias ciudadanas) como en la metodología de investigación (análisis documental). Éstos respondieron luego de una semana con las matrices de validación completas y sugerencias respecto a los instrumentos de recojo de información. Tanto la carta de presentación como las matrices de validación para los expertos se encuentran en el Anexo 6 y Anexo 7.

Los resultados de los comentarios de los expertos y las acciones que se realizaron se sintetizan en los siguientes:

1. Los objetivos y procedimientos de uso de los instrumentos de investigación deben ser más claros y precisos, tanto con la investigación como en el uso del instrumento. Por tanto, se afinó la redacción de los objetivos y procedimientos de uso de los instrumentos.
2. Mejorar la redacción de algunos ítems de validación en cada instrumento de investigación. Por tanto, se procedió a afinar la redacción de los ítems que mostraron ambigüedades o poca claridad en relación con los objetivos de cada instrumento.
3. Valorar si los elementos presentes en el instrumento para el recojo de información son necesarios para la investigación. Al respecto, se optó por dejar de lado las columnas referidas a los objetivos del proyecto de aprendizaje-servicio

como objetivos de investigación del artículo porque condicionaba a tener respuestas a la pregunta de investigación antes de la aplicación del instrumento.



CAPÍTULO 2: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En esta investigación se comprende las competencias ciudadanas como el conjunto de componentes tales como conceptos, procedimientos, actitudes y afectos que se integran para la resolución de situaciones problema. Las competencias ciudadanas, desde esta perspectiva, favorecen la participación crítica y activa del estudiantado para alcanzar el cambio social. Asimismo, la metodología de aprendizaje-servicio, comprendida como la metodología que favorece la adquisición de aprendizajes curriculares al mismo tiempo que se ejecuta un servicio solidario a la comunidad para la satisfacción de necesidades sociales reales en el entorno.

Los resultados, tras el análisis e interpretación de los hallazgos en los artículos de investigación empírica, se encuentran relacionados directamente con lo siguiente:

1) las competencias ciudadanas a través del aprendizaje-servicio favorecen la formación del conocimiento y valoración social, 2) la metodología de aprendizaje-servicio, para la formación de competencias ciudadanas, favorece la participación de docentes y alumnos y 3) el aprendizaje-servicio favorece la formación de un alto grado de vinculación social y ciudadanía crítica y activa.

Por otro lado, la información proporcionada por los artículos de investigación presenta ausencias relevantes como poco desarrollo de la afirmación de la identidad personal y comunitaria debido al interés en formar el sentido de servicio a la comunidad. De la misma manera, existe un vacío considerable sobre la importancia y el impacto del partenariado o entidades sociales de apoyo en la formación de competencias ciudadanas. Otra ausencia importante es la falta de convencionalismos y claridad en la definición de conceptos curriculares tales como método didáctico, técnicas y actividades didácticas.

Partiendo de esto, se presenta a continuación el resultado del análisis de artículos indexados de universidades españolas acerca de la formación de competencias ciudadanas mediante el aprendizaje-servicio siguiendo la siguiente estructura. Para cada competencia ciudadana se presenta, en primer lugar, los hallazgos

identificados de la competencia ciudadana en cuestión y su significatividad, en segundo lugar, se presentan los hallazgos identificados acerca de los elementos metodológicos del aprendizaje-servicio para dicha competencia ciudadana y, en tercer lugar, la significatividad de esos elementos metodológicos del aprendizaje-servicio en la formación de la competencia ciudadana en el ámbito universitario.



2.1. Competencias ciudadanas para afirmar su identidad personal y comunitaria.

Estas competencias ciudadanas para afirmar la identidad personal y comunitaria se desarrollan mediante el autoconocimiento, la autoestima, la autocrítica y la automotivación. Asimismo, estas competencias favorecen el reconocimiento, con actitud empática, el impacto que tiene la propia presencia en los demás. Asimismo, esta competencia forma mayoritariamente un alto grado de autonomía personal más que el grado de vinculación social y la formación de una ciudadanía más bien crítica que activa.

En relación a las competencias ciudadanas a través del aprendizaje-servicio, se evidenciaron en tres artículos de investigación empírica en el marco de las competencias ciudadanas para afirmar la identidad personal y comunitaria. Las evidencias textuales señalan, de manera muy bien marcadas, el valor que tiene la identidad personal en la formación de competencias ciudadanas en el ámbito universitario. Moliner, Francisco y Gil (2010) señalan que, en el proyecto interdisciplinario en la Universitat Jaime I que busca promover la participación, la ciudadanía activa y la cultura de paz, “responde a la necesidad de conocer y potenciar la diversidad personal y cultural en las aulas” (A01:3). Asimismo, García (2011) señala que, en la preparación de los programas de intervención educativa de los alumnos de la Universidad de Almería, “deben tomar conciencia de cuáles son sus limitaciones y debilidades en el marco del servicio que están prestando, y actuar para que éstas vayan desapareciendo o convirtiéndose en fortalezas” (A03:138).

La tercera evidencia, por su parte, expresa más bien la formación de las competencias ciudadanas para afirmar su identidad cultural debido a que Ferrán-Zubillaga y Guinot-Viciano (2012) indican que la Universidad de Deusto asume una responsabilidad ético-social mediante la implementación de la metodología de aprendizaje-servicio para la formación de competencias ciudadanas y sociales pues afirman “que estas competencias se desarrollan coherentemente a través de la metodología de APS, ya que cuando el o la estudiante vive la experiencia de compartir con personas diferentes (...) es cuando empieza a interiorizar que las diferencias culturales son complementarias” (A02:191).

En relación a la metodología de aprendizaje-servicio para la formación de competencias ciudadanas, y respondiendo al segundo objetivo de investigación, la **intencionalidad pedagógica** toma en cuenta la afirmación de la identidad mediante las motivaciones y el desarrollo personal. Ferrán-Zubillaga y Guinot-Viciano (2012) señalan que “la formación se hace significativa cuando conecta con las motivaciones y experiencias vitales de los estudiantes” (A02:189) porque las prácticas (...) se constituyen en verdaderas oportunidades pedagógicas que optimizan el desarrollo personal y social” (A04:68).

Una evidencia señala, de manera indirecta, que el **método didáctico** utilizado en el aprendizaje-servicio asume que el “alumnado sea el centro y el elemento activo de toda propuesta” (A06:72). Las pocas evidencias en los documentos de la muestra señalan poco interés en evidenciar el método didáctico utilizado para la formación de competencias ciudadanas para afirmar la identidad personal y comunitaria.

Asimismo, la metodología de aprendizaje-servicio facilita la afirmación de la identidad propia y comunitaria gracias a las **técnicas** de talleres, tutorías individuales y conferencias (A02:189), sabiendo que “a partir de las necesidades y demandas de los estudiantes se diseña una acción tutorial formativa del proceso de elaboración de *proyectos*” (A04:66) y promover así la reflexión desde su práctica (A02:189).

Es relevante señalar la ausencia de evidencias respecto a las **actividades didácticas** en la metodología de aprendizaje-servicio para afirmar tanto la identidad personal como comunitaria. Esta ausencia puede estar señalando problemas conceptuales como asumir una técnica como actividad didáctica o bien el poco interés a actividades que favorezcan la introspección limitándose únicamente a las técnicas utilizadas.

Pero contrariamente a la ausencia de evidencias de actividades didácticas, la reflexión es un proceso valorado durante el desarrollo de la metodología de aprendizaje-servicio para la formación de esta competencia ciudadana. Para ello se utilizan **recursos** que, como señalan Ferrán-Zubillaga y Guinot-Viciano (2012), permiten ayudar al estudiante en la tarea de registro. Dichos recursos son el diario como instrumento para reflexionar sobre su tarea (A02:192a) que le ayudará

mucho para el informe final que tendrá ese mismo carácter reflexivo y mostrar los aprendizajes logrados y competencias alcanzadas (A02:192b) demostrando que la reflexión favorece no sólo al grado de vinculación social sino que, además, permite el desarrollo del grado de autonomía personal mediante la reflexión, oral como escrita.

En este aspecto, cabe señalar que, como bien indican Marina y Bernabeu (2007), el vínculo social parte de la autonomía personal, con todo lo que implica, para así reactivar la participación ciudadana que se ha perdido en comparación con otras épocas, donde la ética de la solidaridad y el compromiso parte de la propia persona antes que ser una necesidad social urgente u obligación demandada del currículo. Asimismo, Rubio (2009) y Santos, Sotelino y Lorenzo (2015) señalan un conjunto de conceptos que favorecen el desarrollo de estas competencias, situándolas en la construcción de la personalidad crítica, autónoma y responsable del individuo, características sin las cuales el individuo no podrá realizar su vínculo social, que le es natural.

Tomando en cuenta todo lo señalado anteriormente, y respondiendo al tercer objetivo de investigación, se puede establecer que la metodología de aprendizaje-servicio para la formación de competencias ciudadanas que afirman la identidad personal y comunitaria en el contexto universitario es viable y posible gracias a que los diferentes elementos de la metodología favorecen el desarrollo de un alto grado de autonomía debido a las responsabilidades que asume cada alumno, permitiendo no sólo vincularse socialmente sino, además, promover su autoconocimiento (con virtudes y limitaciones), autoestima y autocrítica (como manejo ante las frustraciones) y la automotivación (poder realizar una evaluación de intereses personales en relación con el bien común). Pero, desde las evidencias encontradas, la formación de la identidad personal y comunitaria no es una prioridad porque la misma metodología de aprendizaje-servicio se enfoca, mayoritariamente, en el grado de vinculación social que en el grado de autonomía personal.

2.2. Competencias ciudadanas para la comprensión crítica de la realidad social.

Las competencias ciudadanas para la comprensión crítica de la realidad social se relacionan con el conocimiento del contexto en el que se vive, así como la formación de la conciencia social y el análisis y valoración que se hace a partir de los dos anteriores. Asimismo, estas competencias ciudadanas favorecen la formación conjunta de la autonomía personal como de la vinculación social. Finalmente favorece la formación de una ciudadanía mayoritariamente crítica, pero sentando las bases activas para las competencias ciudadanas para la convivencia democrática en cualquier contexto social, desarrollado más adelante.

Se evidencian un total de nueve referencias a la comprensión crítica presentes en cinco artículos. Ferrán-Zubilla y Guinot-Viciano (2012) dan a entender que para establecer la formación del alumnado en el camino de la comprensión crítica de la realidad mediante el **conocimiento del contexto** es necesario indagar lo que acontece en la realidad, es decir, para la “promoción de la justicia, la solidaridad y la equidad social es poner rostro, reconocer, identificar la realidad de injusticia y desigualdad de nuestro entorno” (A02:188). Pero sin quedarse únicamente en ese reconocimiento del Otro, los mismos autores, señalan que los proyectos de aprendizaje-servicio, y la participación directa y reflexiva, permite acercarse a la realidad “de la injusticia social y sus efectos sobre las personas y los pueblos (...) y la cooperación y educación para el desarrollo” (A02:192). Esto indica que el conocimiento del contexto no se limita al conocer el aspecto negativo de la realidad social, tan fácilmente identificable, sino además, a reconocer aquellas acciones que favorecen el cambio y desarrollo social, como la cooperación.

Estas evidencias sobre el conocimiento del contexto social giran en torno a la injusticia que podemos encontrar en la realidad, pero no se vinculan explícitamente al orden y la seguridad social, ni a los derechos, sean individuales o comunitarios, existiendo una limitación en la formación de la competencia ciudadana para la comprensión crítica de la realidad.

La **conciencia crítica** es la segunda manera de comprender críticamente dicha realidad y para ello Moliner, Francisco y Gil (2010) señalan que las propuestas de aprendizaje-servicio promueven la sensibilización tanto en los estudiantes como

en la comunidad (A01:3b). Por ejemplo, señalan que “el objetivo era informar y sensibilizar a la comunidad estudiantil sobre la igualdad de derecho y de oportunidades de todas las personas sin diferencia de raza, sexo, discapacidad, etc.” (A01:3a) en el proyecto “Gotas diferentes pero gotas iguales” sobre la igualdad e inclusión en las aulas de la Universitat Jaume I.

Estas evidencias no se limitan simplemente a la sensibilización de la realidad, entendida como percepción de aquellos aspectos de la sociedad que deben cambiar para promover el desarrollo y la vivencia de los derechos, sino que además posibilitan sentirse afectados por el sufrimiento de los demás, teniendo la “consideración de que la educación debe atender a las necesidades sociales, culturales y de ocio, incluyendo la diversidad cultural” (A03:139). Estas evidencias (A03:139; A01:3a; A01:3b) señalan, de manera indirecta, que los proyectos de aprendizaje-servicio, favorecen la constatación de la realidad social, tanto para la sensibilización como la empatía con el propósito de ayudar.

En cuanto a la **valoración y análisis de la realidad social**, que es la siguiente manera que permite la formación de competencias ciudadanas para la comprensión crítica de la realidad social en el ámbito universitario, la muestra documental presenta una evidencia que trata de manera indirecta este aspecto. Ferrán-Zubillaga y Guinot-Viciano (2012) señalan que, en la Universidad de Deusto, las experiencias de aprendizaje-servicio permiten “formar personas y profesionales con capacidad técnica, visión crítica y actitud ética que contribuyan al desarrollo humano y social de su entorno” (A02:188), connotando con ello la relevancia de los principios que permiten la estimación de la realidad para poder intervenir en la realidad social y generar así cambios. Asimismo, Francisco y Moliner (2010) señalan que “se realizaron plenarios para reflexionar sobre algunos conceptos básicos de la sociedad actual” (A06:72) vinculando la evaluación de la realidad con el conocimiento de ella.

En suma, las evidencias halladas en los artículos permiten valorar la importancia que tiene la conciencia social del contexto en la formación de competencias ciudadanas para la comprensión crítica de la realidad social mientras que, en menor medida, se favorece, de manera explícita, el conocimiento social y, sobre todo, la valoración y análisis social.

En cuanto a la metodología de aprendizaje-servicio para la formación de competencias ciudadanas, y respondiendo al segundo objetivo de investigación, Sáenz de Jubera y Ponce de León (2016) dan a comprender que la **intencionalidad pedagógica** gira en torno a la “oportunidad de aunar aprendizaje de contenidos, competencias o valores y servicio a la comunidad desde la práctica reflexiva, mejorando la realidad educativa y social” (A04:64), facilitando así la planificación por parte del profesorado para el conocimiento, comprensión y valoración de la realidad. Asimismo, dichas autoras, señalan que “los proyectos se derivan de necesidades detectadas en niños y jóvenes” (A04:68) y para ello se requiere de procesos de diagnóstico de la realidad, vinculado directamente con el conocimiento de la realidad.

Las evidencias encontradas en torno a los **métodos didácticos** en la metodología de aprendizaje-servicio para favorecer la comprensión crítica de la realidad no señalan un método específico pero, Marta y González (2012) sí indican la importancia de conocer el entorno social y las entidades cercanas mediante, en primer lugar, la exploración y luego establecer un diagnóstico para establecer luego el servicio a la comunidad (A05:580) favoreciendo, como señalan Sáenz de Jubera y Ponce de León, una experiencia real desde un análisis crítico, riguroso y reflexivo de la realidad (A04:66)

En cuanto a las **técnicas** utilizadas por los docentes universitarios para favorecer estas competencias ciudadanas, se encuentran las mesas redondas y tutorías, sean individuales o grupales. Ferrán-Zubillaga y Guinot-Gómez (2012) desarrollan las mesas redondas “de manera que los y las estudiantes tengan mayor contacto con las distintas organizaciones que trabajan en esos ámbitos” (A02:192) que exploraron al inicio del proyecto. Asimismo, las tutorías grupales permiten a los estudiantes universitarios presentar los hallazgos más relevantes identificados en la exploración y el diagnóstico realizado (A05:581) como una manera de expresar el conocimiento de la realidad social como punto de partida de los proyectos de aprendizaje-servicio.

Las **actividades didácticas** de la metodología de aprendizaje-servicio que favorecen las competencias ciudadanas para la comprensión crítica en el ámbito universitario están relacionadas con actividades que promueven la reflexión como

es el juego de fotos pues, como señala Moliner, Francisco y Gil (2010), “se trataba de reflexionar el gran desconocimiento que muchas veces se posee sobre las otras realidades” (A01:03). Asimismo, Sáenz de Jubera y Ponce de León (2016) señalan que los diferentes proyectos de aprendizaje-servicio relacionados con la comprensión crítica, realizados en la Universidad de Rioja, buscan el acercamiento a las tradiciones y juegos populares o a la lectura como hábito de disfrute compartido (A04:71; A04:72).

Para que los alumnos alcancen y profundicen en el conocimiento crítico de la realidad social, los docentes trabajaron **recursos** tecnológicos. Francisco y Moliner (2010) señalan que “se utilizó el aula virtual (...) como espacio de comunicación entre los estudiantes y el equipo docente (A06:72) en el contexto de socializar el conocimiento del contexto que van adquiriendo. Asimismo, estos autores hicieron uso de redes sociales como facebook, tuenti y blogs porque éstos “permitieron dar continuidad al proyecto ya que el material elaborado sigue a disposición de toda la comunidad” (A06:73-74), favoreciendo el conocimiento y conciencia social, tanto del alumnado como de otras personas.

En suma, y respondiendo al tercer objetivo de investigación, los aportes de la metodología de aprendizaje-servicio en la formación de competencias ciudadanas para la comprensión crítica de la realidad social en el ámbito universitario permiten el desarrollo de una ciudadanía crítica debido a que sus mayores esfuerzos se encuentran en el conocimiento de la realidad debido a que el “reconocimiento posibilita el tránsito hacia la reciprocidad y la corresponsabilidad como pasos imprescindibles en el camino hacia el cambio social” (A02:188). Por su parte, las evidencias connotan implícitamente que la conciencia social y la valoración y análisis de la realidad son desarrolladas mediante las técnicas y actividades establecidas porque “la realización de una actividad de aprendizaje-servicio dota a los alumnos de una mayor concienciación de la trascendencia y repercusión social de la profesión” (A05:581). Asimismo, se puede establecer que se desarrolla un mayor grado de autonomía personal, encaminada a la ciudadanía crítica, y se comienza a ver cierto grado de vinculación social debido a que el conocimiento, conciencia y análisis sociales sienta las bases para la vinculación social.

2.3. Competencias ciudadanas para la convivencia democrática en cualquier contexto social.

Las competencias ciudadanas para la convivencia democrática en cualquier contexto social, en el ámbito universitario, se desarrollan mediante la resolución de conflictos y sus procesos, tales como la mediación y la negociación, así como la prosocialidad (entendida como la actitud dispuesta de servicio y compasión) y la colaboración y ayuda mutua para alcanzar el bien común. Asimismo, estas competencias ciudadanas favorecen la formación de un alto grado de vinculación social en comparación con la formación de un bajo grado de autonomía personal. Finalmente, estas competencias ciudadanas favorecen la formación de una ciudadanía crítica y activa debido a que aquellas se constituyen gracias a la relación entre las personas y la coexistencia entre ellas.

Las competencias ciudadanas para la convivencia democrática tienen sus bases, en primer lugar, en la **resolución de conflictos**. Ferrán-Zubillaga y Guinot-Viciano (2012) señalan que la universidad, en este caso la Universidad de Deusto, en su responsabilidad social, debe formar a sus estudiantes en “un sentido ético y social que guíe su comportamiento personal y profesional, de manera que lleguen a ser capaces de reflexionar sobre las consecuencias y efectos que sus decisiones tienen sobre los demás” (A02:190). Estos autores no sólo expresan la importancia de la formación ética como base para la resolución de conflictos, sino que además vinculan la reflexión sobre los actos propios con el impacto que dichas acciones en el entorno social, para así reducir conductas de acoso, comprendidas como la violencia continuada y repetida sobre un alumno con poca capacidad de defenderse (Marina y Bernabeu, 2009).

Este efecto de las decisiones sobre los demás, como señalan Moliner, Francisco y Gil (2010), tiene implicancias de necesidad social en un contexto democrático pues ellos identifican que las diferencias de raza y cultura promueven actos de violencia en la Universidad de Rioja y lo demuestran mediante uno de los proyectos de aprendizaje-servicio que acompañan permitiendo hacer “patentes ciertos estereotipos y prejuicios sociales” (A01:5) existentes y establecer mesas de reflexión para soluciones a la problemática mediante el reconocimiento del impacto de nuestros actos.

En segundo lugar, las evidencias respecto al desarrollo de la **prosocialidad**, señalan que crear y transmitir las buenas prácticas que permitan mejorar las condiciones de vida de las personas, sobre todo de aquellas que sufren situaciones de pobreza y exclusión (A02:188). Así pues, García (2011) señala que las actividades vinculadas a los proyectos de aprendizaje-servicio son más democráticas en la medida que se incluyan perspectivas diversas y el derecho de las personas a una vida digna, dando a comprender que el servicio y la compasión se encuentran como elementos necesarios para desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio.

Es relevante considerar que las evidencias expresan indirectamente la formación de la prosocialidad, al mismo tiempo no se limita únicamente al ámbito universitario, como es el caso de García (2011) pues “tomar consciencia de los aprendizajes que están realizando (...) para la construcción y desarrollo de escuelas democráticas y de la justicia escolar y social” (A03:138) permite establecer que los alumnos universitarios consideran las situaciones sociales injustas como una realidad que se puede transformar (Marina y Bernabeu, 2009) para mejorar la convivencia democrática en el contexto social donde se encuentra.

En tercer lugar, las evidencias respecto al desarrollo de la **colaboración**, y como señalan Ferrán-Zubillaga y Guinot-Viciano (2012), se enmarcan en la formación de valores para alcanzar una ciudadanía democrática “desde la vivencia, la participación, el consenso, la responsabilidad y la corresponsabilidad” (A03:133). Estos autores mostraron la única evidencia explícita con la colaboración y ayuda mutua para el bien común a tal punto que han enriquecido los aspectos que consolidan las competencias ciudadanas para la convivencia democrática en cualquier contexto social. Con esto se quiere expresar que la cooperación para la convivencia democrática tiene mayor viabilidad e impacto en tanto que la ayuda mutua se exprese como un requerimiento valioso y que esta ayuda tenga implicancia recíproca, es decir, que se necesite la ayuda de otros y viceversa (Marina y Bernabeu, 2009).

Bolívar (2008), al respecto de la colaboración, señala que para el ejercicio de una ciudadanía activa, debe existir la posibilidad de profundización social de la

democracia. Dicha situación de profundización es desarrollada gracias a que los alumnos universitarios pueden colaborar decisivamente en evitar la violencia, permitiendo mejorar la convivencia desde un aprendizaje social (Marina y Bernabeu, 2009).

En suma, las evidencias halladas en los artículos permiten no sólo ratificar que la competencia ciudadana para la convivencia democrática a través del aprendizaje-servicio es posible, sino que, además, es una exigencia para la acción responsable y democrática del alumnado universitario pues “constituyen aspectos esenciales en la formación de los y las futuras profesionales” (A02:188).

En cuanto al segundo objetivo de investigación, la metodología de aprendizaje-servicio para la formación de competencias ciudadanas se ve expresada en evidencias claras y precisas. Tal es el caso de la **intención pedagógica** basada en la búsqueda de experiencia de ayuda y cooperación, y los docentes son quienes señalan que “era crucial que nuestro alumnado se acercara a la realidad” (A01:2), tomando en cuenta el sistema básico de opciones morales con los que el alumnado ingresa a los cursos (A02:191), para así propiciar propuestas de aprendizaje-servicio en los estudiantes universitarios para profundizar en contenidos y servicio a la comunidad.

Como **métodos didácticos** identificados para el desarrollo de estas competencias ciudadanas, Ferrán-Zubillaga y Guinot-Viciano (2012) señalan que las propuestas de aprendizaje-servicio se basan “en la exploración, la acción y la reflexión, como método para demostrar la aplicabilidad de lo aprendido” (A02:189). Asimismo, Sáenz de Jubera y Ponce de León Elizondo (2016) señalan el método de proyectos para el desarrollo de propuestas de aprendizaje-servicio pero con la particularidad que favorezcan la colaboración entre el profesorado de la universidad y las “instituciones relacionadas con los ámbitos educativo, cultural, social y de la salud, con el fin de crear redes de soporte colaborativo entre profesorado y agentes activos” (A04:66) y así propiciar la actitud de servicio y la colaboración del alumnado de manera clara. Aquello que llama más la atención es la inexistente variedad de métodos que posibiliten el desarrollo de competencias ciudadanas, en este caso en particular, la convivencia democrática pues se

asume este método de proyectos como más relevante, e incluso el único, que facilita procesos de mediación, prosocialidad y de colaboración.

Ferrán-Zubillaga y Guinot Viciano (2012), Sáenz de Jubera y Ponce de León (2016) y Marta y González (2012) indican diversas **técnicas** que facilitan la resolución de conflictos y encauzan la cooperación del alumnado universitario. Estas técnicas son las tutorías y grupos de reflexión porque permiten establecer las pautas para la negociación y ayuda mutua (A02:192; A04:67; A05:581) gracias a que posibilitan la interacción entre profesorado, alumnado y red de instituciones de ayuda. Asimismo, estas técnicas posibilitan formación de competencias ciudadanas para la convivencia democrática en el alumnado universitario debido a que permiten establecer una actitud dispuesta al servicio y la compasión al conocer otras realidades presentadas por los docentes y, en especial, por la red de colaboradores y también porque viabilizan la ayuda mutua y trabajo para el bien común, aunque no necesariamente crean el sentido de pertenencia y la transformación social.

Pero por encima de estas dos técnicas, está la reflexión como un elemento permanente en las técnicas que facilitan la formación de competencias ciudadanas en la universidad. La reflexión “posibilita compartir experiencias” (A04:67) e incluso favorecer tutorías individualizadas, en caso sea necesario, pues como señala Saénz de Jubera y Ponce de León (2016), las tutorías individualizadas permiten procesos de orientación y asesoramiento para la deliberación continua ante dificultades que imposibiliten negociaciones con las entidades externas y contraigan la cooperación del alumnado. Por ello, la reflexión o deliberación permanente del avance de las propuestas, desde las evidencias encontradas, favorece la atención individualizada de los proyectos por parte de los docentes (A06:74) para mejorar la formación de la compasión y la búsqueda del bien común por parte del alumnado, pero no se ha identificado elementos relevantes en cuanto a técnicas que permitan la resolución de conflictos, incluso no existe mención a la mediación y negociación.

En cuanto a **actividades didácticas**, destacan todas aquellas que permiten la interacción y socialización con los demás. Como señalan Moliner, Francisco y Gil (2012), “entre las actividades que prepararon, y que buscaban despertar la

empatía con el otro, (...) el partido de fútbol y el juego de las fotos” (A01:3) favorecieron la actitud dispuesta al servicio y la compasión debido a que esta interacción permite el reconocimiento del otro, entendido en el proyecto como los integrantes de la comunidad receptora de servicio. Asimismo, Sáenz de Jubera y Ponce de León (2016) señalan que las experiencias de aprendizaje-servicio de sus alumnos universitarios buscaron atender necesidades muy diversas y por ello, sus actividades facilitan la búsqueda del bien común, como son los hábitos saludables mediante promoción de loncheras saludables (A04:68), la interacción entre padres e hijos mediante paseos familiares(A04:70), promoción del arte y la cultura mediante proyectos de dibujo y pintura (A04:71a), promover los juegos tradicionales mediante recreos activos (A04:71b) y formación en primeros auxilios en primaria mediante la lectura de cuentos (A04:72).

Se reconoce que las actividades didácticas permiten la concreción de las propuestas de aprendizaje-servicio establecidas por el alumnado universitario después del diagnóstico, pero lo más relevante es que las actividades didácticas “pueden ser en sí mismas una fuente de aprendizaje, si se planifican adecuadamente” (A02:189). Por ello es que las actividades didácticas no son consideradas como acciones sencillas y aisladas, sino que éstas permiten, como indican Moliner, Francisco y Gil (2010), la sensibilización de la comunidad respecto a posibles barreras de diferente índole, propiciando el servicio, la compasión, la cooperación y el bien común, aspectos esenciales para la convivencia democrática.

No existen evidencias relevantes y concretas que señalen qué **recursos** posibilitan la formación de competencias ciudadanas para la convivencia democrática en cualquier contexto social. Únicamente Sáenz de Jubera y Ponce de León (2016) señalan que “compartir recursos y propiciar la gestación de iniciativas colectivas para favorecer sinergias que optimizan el proceso y los resultados” (A04:67), implican el sentido de cooperación y ayuda mutua que da lugar a la convivencia democrática.

En suma, y respondiendo al tercer objetivo de investigación, los aportes de la metodología de aprendizaje-servicio en la formación de competencias ciudadanas para la convivencia democrática en cualquier contexto social, en el ámbito

universitario, permite el desarrollo de una ciudadanía activa en la medida que las técnicas favorezcan la sinergia y deliberación permanente para no descuidar el servicio y la cooperación del alumnado.

Asimismo, la metodología de aprendizaje-servicio, desde todos sus elementos y las evidencias encontradas, en relación con la formación de competencias ciudadanas para la convivencia democrática en cualquier contexto social, posibilita la formación de una ciudadanía activa, debido a que la colaboración, expresada en ayuda mutua y la búsqueda del bien común, y la prosocialidad, expresada en la actitud dispuesta de servicio y compasión, permite estar en contacto y acción permanente con las necesidades de la comunidad receptora de servicio. El aprendizaje-servicio favorece la formación de una ciudadanía crítica en la medida que la resolución de conflictos mediante la mediación y negociación favorezca el diálogo desde la realidad y su análisis pertinente para la solución de problemas.

Finalmente, la metodología de aprendizaje-servicio favorece la formación de un alto grado de vinculación social debido a que la resolución de conflictos, la prosocialidad y la colaboración están vinculadas a realidades de necesidades sociales y económicas, así como la búsqueda de propuestas de solución llevadas a cabo con ayuda de la misma población y las entidades sociales.

2.4. Competencias ciudadanas para la participación eficaz en su comunidad.

Las competencias ciudadanas para la participación eficaz en su comunidad se relacionan con la participación activa para fomentar el sentido de pertenencia y la transformación del entorno, no sólo la acción en ella. Asimismo, estas competencias ciudadanas favorecen la formación de un alto grado de vinculación social, gracias a la participación y compromiso que establece. Finalmente, estas competencias favorecen la formación de una ciudadanía activa y crítica, debido a que la acción es permanente para alcanzar la transformación social desde la valoración permanente de su contexto social.

Estas competencias ciudadanas para la participación eficaz, se caracterizan por la **participación activa** del alumnado universitario como de las personas de la

comunidad, gracias al sentido de pertenencia, aunque sean pocas las evidencias que relacionan la participación eficaz con el sentido de pertenencia. Aun así, Ferrán-Zubillaga y Guinot-Viciano (2012) señalan que la participación se realiza debido a los temas desarrollados y ahondados en las propuestas que incluyen procesos de exclusión e inclusión en la comunidad, donde la identidad y la participación son fundamentales para el éxito de las propuestas. Estos autores nos proveen información relevante a la participación activa debido a que la participación del alumnado no es única o prioritariamente por aprendizajes curriculares y calificaciones sino por una verdadera preocupación social desde la identificación con los problemas sociales para alcanzar el éxito de los proyectos.

Asimismo, García (2011) señala que “el análisis colectivo evidenciaba la potencialidad de este proyecto: la concienciación de la realidad (su realidad)” (A03:131), expresando así la importancia de la participación desde el sentido de pertenencia para establecer propuestas idóneas de solución, pues dicha manera de participación, favorece la escucha que “las voces son escuchas y consideradas, creándose espacios comunes de pensamiento, reflexión y decisión” (A03:131). García (2011) añade también otro elemento a la participación activa que es la reflexión y la toma de decisiones, es decir, no es únicamente una acción de ayuda, sino que está acompañada de procesos de criticidad de la realidad, donde la participación activa se vuelve eficaz.

Por otro lado, las competencias ciudadanas para la participación eficaz en la comunidad, se expresan también mediante la **transformación** y el **compromiso** con el entorno. García (2011) señala que “la concienciación de la realidad (su realidad, el deseo y las acciones de cambio, el compromiso y la corresponsabilidad cuando las personas se implican desde el inicio en un proyecto de transformación, lo hacen suyo” (A03:131), indicando con ello que la participación eficaz del alumnado parte, como señalan Ferrán-Zubillaga y Guinot-Viciano (2012), del análisis de cambios sociales (A02:191) necesarios y que debe vincularse con el compromiso para con el entorno y, al menos, tener el deseo de transformación del mismo, pues afirman que “los temas desarrollados ahondan en los procesos de exclusión e inclusión social (...) y análisis de cambios sociales” (A02:191), permitiendo que la participación sea activa y crítica.

Asimismo, Moliner, Francisco y Gil (2010) como Ferrán-Zubillaga y Guinot-Viciano (2012) ahondan más en los procesos de compromiso y transformación. Ellos señalan que la formación de los estudiantes universitarios mediante la intervención social en el entorno, favorece ampliamente la posibilidad de transformación y cambio social mediante los proyectos de aprendizaje-servicio de los alumnos (A01:4; A02:188). Desde estos autores se deduce que la participación eficaz no consiste únicamente en la mera ayuda o cooperación, sino que esta participación debe promover un impacto en el entorno mediante la búsqueda e implementación de alternativas para salir de los problemas sociales en la que se encuentre la comunidad.

Ferrán-Zubillaga y Guinot-Viciano (2012) relacionan la participación con aprendizaje de manera muy interesante debido a que consideran que “conocer es cuestión de participar en la consecución de actos, comprometiéndose de una manera activa en el mundo (...), es lo que debe producir el aprendizaje” (A02:188). La formación de las competencias ciudadanas desarrolladas mediante proyectos de aprendizaje-servicio favorecen aprendizajes curriculares mediante la acción de servicio solidario, pero siempre con el acercamiento a la realidad y la prestación de servicios que cubran las necesidades de la comunidad (A05:580).

En cuanto al segundo objetivo de investigación, la metodología de aprendizaje-servicio para la formación de competencias ciudadanas, en este caso las competencias ciudadanas para la participación efectiva, parte de una **intencionalidad pedagógica** caracterizada, por lo que afirman Sáen de Jubera y Ponce de León (2012), que “a través del aprendizaje-servicio (...) tienen la oportunidad de aunar aprendizaje (...) desde la práctica reflexiva, mejorando la realidad educativa y social “(A04:64).

En cuanto a los **métodos didácticos**, en el marco teórico se observó que diferentes autores señalaron el método por proyectos como el correspondiente a la metodología de aprendizaje-servicio, puesto que comparten muchas características esenciales pero las evidencias encontradas en los artículos de investigación no señalan un método específico, aunque sí indican características que se consideran relevantes.

Ferrán-Zubillaga y Guinot-Viciano (2012) indican que “la metodología de APS ofrece al estudiante una experiencia real de participación que propicia su actitud reflexiva a partir de un análisis crítico y riguroso” (A02:191) así como Marta y González (2012) que indican que “el primer paso consistió en conocer mediante una exploración y diagnóstico las actividades que desarrolla una determinada entidad desde la perspectiva del servicio a la ciudadanía” (A05:580). Esto nos señala la necesidad existente de la búsqueda de solución de necesidades sociales desde el análisis de un problema identificado en el entorno, así como la elaboración y ejecución de una propuesta que le dé solución.

Estos resultados indican dos cuestiones relevantes: 1) probablemente no hay clarificación de términos en torno a una estrategia didáctica y todos sus componentes, dificultando la identificación con precisión, los métodos utilizados y señalando únicamente sus características y 2) Tal vez los autores asocien el método de proyectos con la misma metodología de aprendizaje-servicio, imposibilitando una diferenciación entre uno y otro pues, incluso, Ferrán-Zubillaga y Guinot-Viciano, señalan el método aplicado en la metodología de aprendizaje-servicio para trabajar competencias desde la definición de la metodología, “como una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo” (A02:189).

Por otro lado, las **técnicas**, reconocidas como las concreciones del método, se utilizaron técnicas que favorecieron el estudio y gestión de cada proyecto de servicio solidario. Francisco y Moliner (2010) señalaron que, para el desarrollo de cada proyecto, “los ejes centrales de la planificación de las asignaturas fueron el trabajo autónomo (...) y las tutorías grupales” (A06:72) pues “el hecho de organizar las clases en torno a tutorías grupales y a trabajo autónomo no presencial, les permite una mejor gestión del tiempo y una atención individualizada de los proyectos por parte del equipo docente.” (A06:74).

Si bien no hay evidencias directas de las técnicas para la formación de competencias ciudadanas, específicamente para la participación eficaz en la comunidad, para el alumnado en el ámbito universitario español, sí se puede

inferir que las técnicas que se utilicen deben permitir la formación de la autonomía y permitir el acompañamiento a los alumnos por parte de los docentes para reconocer diferentes aspectos tales como el grado de incidencia, gestión del tiempo, etc. Esto nos revela, nuevamente, la importancia de clarificar los conceptos en torno a los métodos y las técnicas acorde con la metodología de aprendizaje-servicio a fin de tener un mejor seguimiento de los aprendizajes desde la perspectiva curricular, así como del servicio solidario prestado a la comunidad.

Las **actividades didácticas** para la formación de competencias ciudadanas para la participación eficaz en la comunidad, son idénticas a las competencias anteriores. Esto debido a que, como señalan Moliner, Francisco y Gil (2010), se difundió la celebración de la campaña sobre la igualdad e inclusión en el aula universitaria de la Universitat de Jaume I mediante las redes sociales como Facebook, tuenti y blogs (A01:3a). Si bien las redes sociales son un medio, se puede considerar la campaña en medios sociales como una actividad didáctica debido a que es una experiencia vivenciada por el alumno (Herrán, 2008) vinculadas directamente con el método por proyectos y los métodos correspondientes. Aparte de las campañas en redes sociales, otras actividades identificadas están los partidos de fútbol (A01:3c), se encuentran las experiencias narradas por Sáenz de Jubera y Ponce de León (2016), como son los paseos saludables con la familia (A04:70), actividades artísticas que promueven la identidad con la comunidad (A04:71a), recreos con juegos tradicionales (A04:71b), experiencias de lectura compartida (A045:72).

Por otro lado, los recursos son compartidos con la formación de otras competencias ciudadanas de esta investigación, de manera especial, el recurso del diario pues es un instrumento que le permite al alumno reflexionar sobre su práctica (A02:192). Sáenz de Jubera y Ponce de León (2016) señalan que los recursos que promueven la participación eficaz de sus alumnos están en torno a “compartir recursos y propiciar la gestación de iniciativas colectivas para favorecer sinergias que optimizan el proceso y los resultados” (A04: 67). La difusión, que es parte de la participación eficaz del alumnado, consiste en utilizar recursos que permitan la comunicación de las experiencias y los resultados. Para ello se tiene la elaboración de carteles y flyers informativos (A06:73-74).

Esto permite identificar la ausencia de recursos específicos para la formación de competencias ciudadanas para la participación eficaz, debido a que las competencias ciudadanas para la comprensión crítica de la realidad social, para la convivencia democrática en cualquier entorno social así como la participación eficaz en su entorno comparten, cada vez con mayor intensidad, el grado de vinculación social, siendo un mismo recurso usado para ello: conocimiento del contexto, promoción de la actitud dispuesta de servicio así como de participación activa y compromiso del alumnado universitario.

En suma, y respondiendo al tercer objetivo de investigación, los aportes de la metodología de aprendizaje-servicio en la formación de competencias ciudadanas para la participación eficaz en la comunidad desde el ámbito universitario, permite el desarrollo de una ciudadanía activa en mayor grado que las competencias ciudadanas debido a dos factores: 1) los elementos metodológicos del aprendizaje-servicio favorecen la formación del sentido de pertenencia, transformación y compromiso y 2) la acción docente desde el diseño curricular hasta el acompañamiento y valoración de la participación realizada por el alumnado.

Asimismo, la metodología de aprendizaje-servicio, favorece la formación de una ciudadanía crítica debido a que la participación activa para la generación del sentido de pertenencia origina una preocupación social concretada en la resolución de los problemas sociales y el diálogo entre el alumnado, así como del alumnado con las entidades sociales, los docentes y la comunidad para encontrar soluciones acordes con la realidad identificada.

Finalmente, la metodología de aprendizaje-servicio para la formación de estas competencias ciudadanas, favorece la formación de un alto grado de vinculación social debido la participación activa para la formación del sentido de competencia, la transformación y el compromiso, validan la acción y responsabilidad social del alumnado universitario.



CONCLUSIONES

En la presente investigación se ha llegado a las siguientes conclusiones que responden al problema y objetivos de investigación:

1. La metodología de aprendizaje-servicio favorece un alto grado de vinculación social debido a que sus diferentes elementos, encaminados al conocimiento y valoración social, así como la resolución de conflictos, colaboración y transformación social mediante los proyectos de servicio a la comunidad que parten de una necesidad real e identificada. Esto favorece a la formación de las competencias ciudadanas desde la perspectiva de la ciudadanía crítica pues permite tomar una posición activa y reflexiva frente a la realidad en su entorno.
2. La metodología de aprendizaje-servicio favorece la afirmación de la propia identidad y la autonomía en la medida en que el alumnado disponga de tiempos y espacios para valorarse como persona, e incluso, como ciudadano que participa con sus conocimientos y afectos para el beneficio de la comunidad y que sus aprendizajes curriculares de la carrera universitaria que estudia no son únicamente para el desarrollo intelectual sino, sobre todo, para el cambio del entorno. Vale señalar que la metodología de aprendizaje-servicio permite las competencias ciudadanas se desarrollen de manera interconectadas y a su vez, todas las competencias ciudadanas (para la comprensión crítica de la realidad social, para la convivencia democrática en cualquier contexto social y para la participación eficaz en la comunidad) estén vinculadas con la afirmación de la identidad personal y comunitaria debido a que el sujeto se debe identificar como ciudadano responsable en su comunidad.
3. La metodología de aprendizaje-servicio permite el desarrollo pleno de las competencias ciudadanas para participar eficazmente en la comunidad debido a que los docentes promueven: 1) la participación activa de los estudiantes universitarios en su comunidad; 2) el desarrollo interdisciplinario de los proyectos de servicio a la comunidad; 3) el

protagonismo de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje mediante la reflexión y el análisis de la realidad; 4) responsabilidad y compromiso con el medio, tanto para su cambio como para la comunicación de resultados.

4. La presente investigación permite verificar que la intencionalidad pedagógica orienta los procesos de enseñanza-aprendizaje (Herrán, 2008) pero además hace posible identificar las maneras en que esta orientación se concreta. El diseño curricular e interdisciplinario por parte de los docentes favorece la integración de conocimientos y experiencias, así como la planificación de acompañamientos, sean individuales o grupales, concede al alumnado identificar los objetivos curriculares de una manera práctica y acorde con cada proyecto basado en la metodología de aprendizaje-servicio.
5. La metodología de aprendizaje-servicio requiere del apoyo de una red social para facilitar el servicio solidario, favoreciendo la formación de competencias ciudadanas para la participación eficaz en su comunidad debido a que el alumnado integra a sus esfuerzos, las intenciones y prácticas de instituciones que también quieran participar de un proyecto determinado.

RECOMENDACIONES

Luego de finalizar el proceso de investigación, se recomienda lo siguiente:

1. Es de gran relevancia investigar acerca de la formación de las competencias ciudadanas para la afirmación de la identidad personal y comunitaria mediante la metodología aprendizaje-servicio debido a que para colaborar con los cambios sociales se debe partir del reconocimiento de la propia identidad. Investigaciones en ese camino permitirán fortalecer la autonomía personal y la construcción de libertad, que son la base del aprendizaje de la responsabilidad, la convivencia pacífica y la participación democrática.
2. Se recomienda continuar con la investigación sobre la metodología aprendizaje-servicio debido a que los proyectos de servicio a la comunidad favorecen la formación de la ciudadanía de manera crítica y activa, así como promover la convivencia y conciencia social de una manera integral. Continuar la investigación o profundizar en ella permitirá no sólo valorar la metodología propuesta, sino que ayudará a encontrar más evidencia sobre la formación de competencias ciudadanas que tan necesarias y requeridas son hoy en día.
3. Si bien esta metodología se ha desarrollado en Estados Unidos de Norteamérica, España, Argentina y Colombia, los resultados de muchas experiencias basadas en el aprendizaje-servicio no se encuentran debidamente sistematizadas o indexadas. Es por ello que se recomienda:
 - 1) Realizar una investigación documental que permita utilizar publicaciones especializadas que no se encuentran indexadas para ampliar la muestra y
 - 2) Realizar una investigación documental o empírica sobre el desarrollo del aprendizaje-servicio en el Perú (que se desarrolla en el Programas de CAS del Diploma de Bachillerato Internacional)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, S. & Mieles, M. (2012). Ciudadanías y competencias ciudadanas. *Revista Estudios Políticos* s.v. (40), 53-75. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16429068004>
- Álvarez, A. (2007). *Investigación cualitativa*. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.
- Astin, A., Vogelgesang, L.; Ikeda, E. & Yee, J. (2000). How Service Learning Affects Students. Los Angeles: University of California. Recuperado de <http://heri.ucla.edu/PDFs/HSLAS/HSLAS.PDF>
- Banks, J. (2001). Citizenship Education and Diversity: Implications for Teacher Education. *Journal of Teacher Education* January. (52), 5-16. Recuperado de <http://jte.sagepub.com/content/52/1/5>
- Banks, J. (2004). Teaching for Social Justice, Diversity, and Citizenship in a Global World. *The Educational Forum*. 68(4), 296-305. Recuperado de <http://depts.washington.edu/centerme/Fs04banks.pdf>
- Batlle, R. (2009). El servicio en el aprendizaje servicio. En: Puig, J.M. (2009). *Aprendizaje Servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Batlle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio? En: *Crítica*. 61 (972), 49-54. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3613602>
- Batlle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: Editorial PPC
- Behar, D. (2008). *Metodología de la investigación*. Bogotá: Editorial Shalom
- Benavides, E. & Barrera, A.L. (2015). *Manual operativo de Aprendizaje-Servicio*. México: Tecnológico de Monterrey. Recuperado de http://www.cca.org.mx/apoyos/formacion_c/02_profesores/info_esp/03_Aprendizaje_Servicio/manual_operativo_AS.pdf
- Bisquerra, R. (2009). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla, S.A. Recuperado de <http://goo.gl/BmS4bv>

- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Bowen, G. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9 (2), 27-40. Recuperado de https://www.academia.edu/8434566/Document_Analysis_as_a_Qualitative_Research_Method
- Bringle, R. & Hatcher, J. (1996). Implementing service learning in higher education. *The journal of higher education*. 76(2), 221-239. Recuperado de <https://wmich.edu/sites/default/files/attachments/u5/2013/Implementing%20Service%20Learning%20in%20Higher%20Education.pdf>
- Butin, D. (2006). The limits of service-learning in higher education. *The Review of higher education*. 29(4), 473-498. Recuperado de <https://website.education.wisc.edu/www/wp-content/uploads/2015/04/Limits-of-Service-Learning.pdf>
- Cabrera, F. (2008). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En: Bartolomé, M. (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. London: SAGE Publications Ltd. Recuperado de: http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Charmaz_2006.pdf
- Chaux, E. (2004). Aproximación integral a la formación ciudadana. En: Chaux, E., Lleras, J & Velásquez, A.M. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Ediciones Uniandes
- Cifuentes, R.M. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Noveduc Libros.
- Constanza, Ruiz & Guerra. (2007). Competencias ciudadanas aplicadas a la educación en Colombia. *Educación y Desarrollo Social*. 1(2), 140-157. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386213>

- Cruz de Galindo, L.; López de Llergo, A. (2005). Participación comunitaria desde la Universidad. *Educación y Educadores*, 8(5), 91-104. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/834/83400808.pdf>
- Curcio, M. & Camargo, E. (2012). Universidad y formación ciudadana. *Revista Reflexión Política*. 24 (28), 118 – 126. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/110/11025028009.pdf>
- De la Paz, G. (2004). *Citizenship Identity and Social Inequality*. Center for Civic Education. Recuperado de <http://www.civiced.org/pdfs/delaPazGabriel.pdf>
- Denby, R. (2008). *The impact of service-learning on student's sense of civic responsibility*. London, University of Western. Recuperado de <http://www.communityservicelearning.ca/en/documents/ImpactofService-LearningonStudentsSenseofCivicResponsibility.pdf>
- Díaz Barriga, Ángel. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*. 28(111), 7-36. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000100002
- Díaz, B; (2011). Condiciones para la construcción de ciudadanía. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 7(5), 198-209. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70919155011>
- Eidoo, S.; Ingram, L.A.; MacDonald, A.; Nabavi, M. (2011). Through the Kaleidoscope: Intersections Between Theoretical Perspectives and Classroom Implications. *Critical Global Citizenship Education*. 34(4), 59-85. Canadian Society for the Study of Education. Recuperado de <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/686>
- Falk, A. (2013). Service Learning Students' Perceptions of Citizenship. *Merrimack College*. 5(1), 3-12. Recuperado de http://scholarworks.merrimack.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1031&context=soe_facpub

- Ferrán-Zubillaga, A. & Guinot-Viciano, C. (2012). Aprendizaje-servicio: Propuesta metodológica para trabajar competencias. *Portularia*, 12(5), 187-195. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=161024437020>
- Francisco, A & Moliner, L. (2010). El aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 13 (4), 69-77. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3675474>
- Furco, A. (1996). Service-Learning: A balanced approach to experiential education. *Service-Learning*. Recuperado de <http://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/128>
- García, F. (2015). *Investigación documental: Leer, pensar y hablar con respecto de un tema definido para escribir bien y con provecho*. Mexico: Limusa, S.A.
- García, T. (2011). Aportaciones ciudadanas desde el aprendizaje servicio: Universidad, escuela y comunidad conectadas. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 71 (25,2), 125-141. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4110581>
- Gijón, M. (2009). Aprendizaje servicio y necesidades sociales. En: Puig, J.M. (2009). *Aprendizaje Servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- González, J. & Wagenarr, R. (2008). *Tuning Educational Structures in Europe*. España: Universidad de Deusto. Recuperado de http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/ENGLISH_BROCHURE_FOR_WEBSITE.pdf
- Heffernan, K. (2011). Service-Learning in higher education. *National Campus Compact*. Recuperado de <http://opensiuc.lib.siu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1160&context=jcwre>
- Herrán, A. (2008). *Didáctica General: La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Mc Graw-Hill.

- Jerome, L., Hayward, J, Easy, J and Newman-Turner, A. (2003) *The Citizenship Coordinator's Handbook* Cheltenham: Nelson Thornes
- Johnson, L. & Morris, P. (2010). Towards a framework for critical citizenship education. *The Curriculum Journal*. 21(1), 77-96. Recuperado de <http://eprints.ioe.ac.uk/4756/1/Johnson2010Towards77.pdf>
- Kahne, J., Westheimer, J., & Rogers, B. (2000). Service learning and citizenship in higher education. *Michigan Journal of Community Service Learning*. 1(1), 42-51. Recuperado de http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/37692722/MichSLformat.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1489618496&Signature=gZ6PsO5CfOJ80auXq8YqMt4DUt0%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DService_Learning_and_Citizenship_in_High.pdf
- Kylimcka, W. & Norman, W. (1994). Return of the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory. *Ethics*. 102 (2), 352-381. Recuperado de http://people.brandeis.edu/~teuber/will_kymlicka.pdf
- Lechner, N; (2000). Nuevas Ciudadanías. *Revista de Estudios Sociales*, (5) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81500504>
- Liesa, M. (2009). Descripción de escenarios de aprendizaje-servicio en la universidad. *Revista Educação Especial*, 22(35), 267-280. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313127407002>
- Marina, J.A. & Bernabeu, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza.
- Marta, C & González, P. (2012). El aprendizaje-servicio, una herramienta para el desarrollo profesional de la responsabilidad social del periodista. *Estudios sobre el mensaje periodístico*. 18 (11), 577-588. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4215337>
- Martín, X. (2009). La pedagogía del aprendizaje-servicio. En: Puig, J.M. (2009). *Aprendizaje Servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Martínez-Odría, A. (2010). Service-learning o aprendizaje-servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la

ciudadanía. Bordón. Revista de Pedagogía, 59 (4), 627-640. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2582784.pdf>

Martinez-Vivot, M. & Folgueiras, P. (2015). Evaluación participativa, aprendizaje-servicio y Universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(5), 128-143. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56738729008>

Medina, A. & Salvador, F. (2009). *Didáctica General*. Madrid: Pearson Educación.

Miguel Díaz, M. (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Oviedo: Ministerio de Educación y Ciencia.

Moliner, L., Francisco, A. & Gil, J. (2010). Abriendo el aula al entorno. Transformando la comunidad universitaria mediante el Aprendizaje-Servicio. *Quaderns digitals*. 1(65), 1-6. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3669037>

Naval, Concepción (2014). Learning to Participate: International Experiences of Service-Learning and Community Service Programs. Páginas 153-176. En: Laker, J., Naval, C., Mrnjaus, K. (2014). *Civic Pedagogies in Higher Education: Teaching for Democracy in Europe, Canada and the USA*. London: Palgrave Macmillan UK

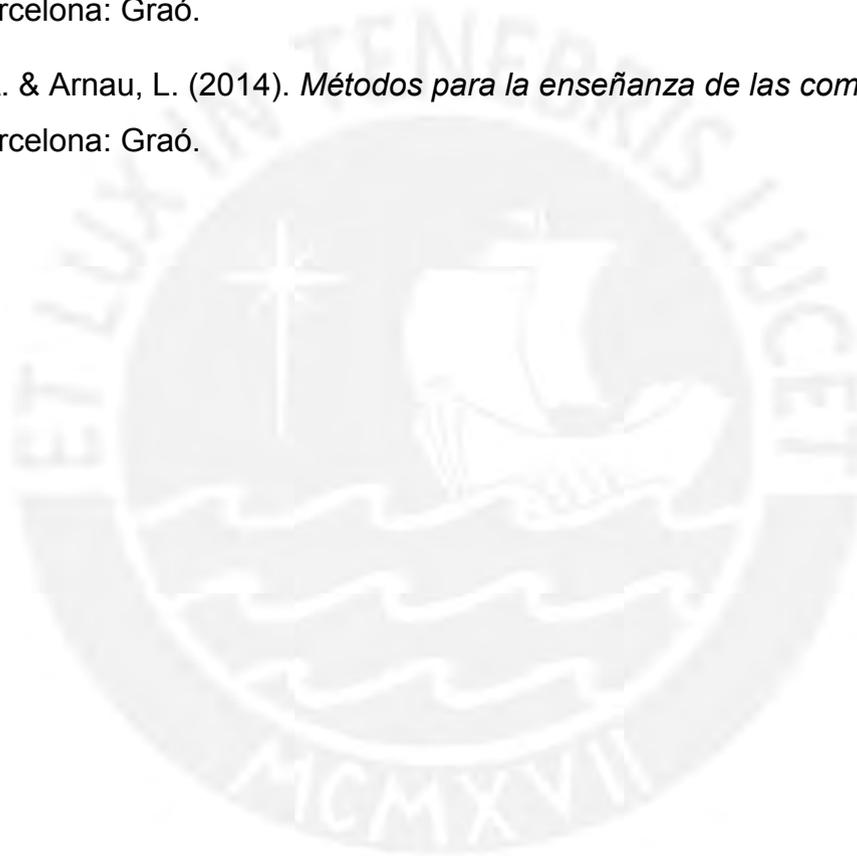
Nieves, M. (2010). *Aprendizaje y servicio solidario: En el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Oraisón, M. (2011). Participación y educación para la democracia. Revista Interamericana de Educación para la Democracia. 4(1), 53-73. Recuperado de <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/ried/article/viewFile/1961/1929>

Parada, C. (2009). Hacia un nuevo concepto de ciudadanía global. *Revista Vía Iuris*. S.v. (7), 98 - 111. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3293442>

- Peña, T. & Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad*, 16(s.n.), 55-81. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/ics/n16/n16a04.pdf>
- Puig, J.M. (Coord.) (2009). *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: GRAÓ
- Quintana, A. & Montgomery, W. (2006). *Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima: UNMSM. Recuperado de: <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/3634305-Metodologia-de-Investigacion-Cualitativa-A-Quintana.pdf>
- Restrepo, G. (2005). ¿Qué significan las competencias en general y las competencias en ciencias sociales en particular?. *Enunciación*. 10(1), 59-72. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/454/692>
- Restrepo, J. (2006). Estándares básicos en competencias ciudadanas: una aproximación al problema de la formación ciudadana en Colombia. *Revista Papel Político*, 11(5), 137-175. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77716566006>
- Rodríguez-Gallego, M. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de educación*. 25(1), 95-113. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4871730>
- Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En: Puig, J.M. (2009). *Aprendizaje Servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Ruiz, A. & Chau, E. (2005). La formación de competencias ciudadanas. Colombia: Ascofade. Recuperado de <http://goo.gl/IP2rqs>
- Sáenz de Jubera, M & Ponce de León, A. (2016). El aprendizaje-servicio como proyecto de trabajo fin de grado en el marco de la educación del ocio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 86 (30.2), 63-76. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5670196&info=resumen>

- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Santos, M.; Sotelino, A. & Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Taylor, S., Bogdan, R. & DeVault, M. (2015). *Introduction to Qualitative Research Methods: A Guidebook and Resource*. New Jersey: Wiley. Recuperado de <http://goo.gl/QEnEr1>
- Trilla, J. (2009). El aprendizaje-servicio en la pedagogía contemporánea. En: Puig, J.M. (2009). *Aprendizaje Servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Zabala, A. & Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Barcelona: Graó.



ANEXO 1: MATRIZ 1: MATRIZ CONCEPTUAL DE INVESTIGACIÓN

Categorías	Descriptor de categorías	Subcategorías	Descriptor de subcategorías	Palabras clave
Competencias ciudadanas	Las competencias ciudadanas son el conjunto de conceptos, procedimientos, actitudes y afectos que se ejercen en una situación social determinada para su mejora constante mediante la participación crítica y activa (Medina y Salvador, 2009; Restrepo, 2006)	Afirma su identidad personal y comunitaria.	Integra conocimientos relacionados con la identidad, el sentido de pertenencia y el manejo emocional, procedimientos tales como la planificación de proyectos personales y actividades de introspección, con actitudes de manejo de conflictos y emociones, empatía y comparación.	Manejo de emociones Manejo de conflictos Empatía, Compasión Identidad
		Comprende críticamente la realidad social.	Integra conocimientos relacionados con problemas locales, políticas públicas y organización social así como temas como pobreza, derechos y deberes, inclusión-exclusión, etc.; procedimientos relacionados con evaluación de fuentes de información, desarrollo de pensamiento crítico y razonamiento ético; actitudes como respeto por la diversidad humana, toma de conciencia de derechos y libertades, etc.	Pensamiento crítico Inclusión y exclusión sociales Problemas sociales Políticas públicas Pensamiento crítico Fuentes de información
		Convive democráticamente en cualquier contexto social.	Integra conocimientos relacionados con los derechos y multiculturalidad; procesos de diálogo respetuoso e intercultural; actitudes relacionado con el manejo de conflictos, deseo de solidaridad y compromiso social.	Derechos Multiculturalidad Diálogo intercultural Manejo de conflictos Compromiso social
		Participa activamente en la comunidad.	Integra conocimientos relacionados con los derechos individuales y colectivos así como sistemas de gobierno; procedimientos basados en la deliberación de propuestas y elaboración de proyectos sociales y fiscalización; actitudes relacionadas con la equidad y liderazgo democrático.	Gobierno, Democracia Interés común Análisis crítico Proyectos sociales Liderazgo Compromiso social

Metodología del aprendizaje-servicio	<p>Es el conjunto de elementos didácticos que permite el desarrollo de experiencias de enseñanza-aprendizaje de la metodología de aprendizaje-servicio. El aprendizaje-servicio es una propuesta metodológica que reúne una necesidad social, aprendizajes curriculares y servicio solidario a la comunidad.</p>	Intencionalidad pedagógica	<p>La intención pedagógica es el conjunto de premisas didácticas para el desarrollo didáctico (concepción de la educación, de la enseñanza y del aprendizaje, de la idea del alumno, elementos curriculares, etc.)</p> <p>En cuanto al ApS, la intención pedagógica integra la formación activa, aprender haciendo, el rol protagónico del alumno en términos de caridad y solidaridad, el docente será más bien un facilitador y tutor grupal.</p>	<p>Protagonismo del alumno</p> <p>Aprender haciendo</p> <p>Tutor, Facilitador</p> <p>Orientador</p>
		Método	<p>Es el conjunto de decisiones sobre los procedimientos a realizar en coherencia con los objetivos de manera secuenciadas. El método implica fases o pasos en una secuencia temporal y lógica que se debe justificar y explicar racionalmente.</p>	<p>Procedimiento</p> <p>Proceso</p>
		Técnicas didácticas	<p>Son las concreciones del método, es decir, son las materializaciones y concreciones realizadas por quien planifica los entornos de enseñanza-aprendizaje. En el caso del ApS, las técnicas están íntimamente relacionadas con las técnicas cooperativas y participativas, centradas en el rendimiento individual, así como la elaboración conjunta de proyectos hacia una finalidad que todos tendrán en común relacionada con la satisfacción de necesidades sociales y justicia.</p>	<p>Trabajo grupal</p> <p>Participación</p> <p>Proyectos sociales</p> <p>Necesidades sociales</p>

ANEXO 2: MATRIZ DE MUESTRA DOCUMENTAL

COD	DATOS BIBLIOGRÁFICOS (APA6)					CONSULTA		
	Autor	Año	Título	Revista	Volumen Número Páginas	Base de datos	País	Univ.
A01	Lidón MOLINER Andrea FRANCISCO Jesús GIL	2010	Abriendo el aula al entorno. Transformando la comunidad universitaria mediante el Aprendizaje Servicio.	Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad	N°65 ISSN-e 1575- 9393	Dialnet	España (Castellón)	Universitat Jaume I
A02	Ane FERRÁN- ZUBILLAGA Cinta GUINOT- VICIANO	2012	Aprendizaje-Servicio: Propuesta metodológica para trabajar competencias	Portularia	Vol:12 N° Extra DOI: 10.5218 ISSN 1578- 0236	Dialnet	España (Deusto)	Universidad de Deusto
A03	Teresa GARCIA GÓMEZ	2011	Aportaciones ciudadanas desde el aprendizaje servicio: Universidad, escuela y comunidad conectadas	Revista Interuniversitar ia de Formación del Profesorado	71 (25,2) 125- 141	Dialnet	España (Almería)	Universidad de Almería

A04	Magdalena SÁENZ DE JUBERA ONCÓN Ana PONCE DE LEÓN ELIZONDO	2016	El aprendizaje-servicio como proyecto de trabajo fin de grado en el marco de la educación del ocio	Revista Interuniversitar ia de Formación del Profesorado	86 (30.2) 63- 76	Dialnet	España (Rioja)	Universidad de Rioja
A05	Carmen MARTA LAZO Patricia GONZÁLEZ ALDEA	2012	El aprendizaje-servicio, una herramienta para el desarrollo profesional de la responsabilidad social del periodista	Estudios sobre el mensaje periodístico	18 (Nov) 577- 588	Dialnet	España (Madrid)	Universidad Carlos III
A06	Andrea FRANCISCO AMAT Lidón MOLINER MIRAVET	2010	El aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica	Revista Interuniversitar ia de Formación del Profesorado	13 (4) 69-77	Dialnet	España (Castellón)	Universitat Jaume I

Adaptación de: "Diseño de proyectos de investigación cualitativa", Rosa María Cifuentes Gil, 2011, p. 118.

ANEXO 3: MATRICES DE RECOJO DE INFORMACIÓN

Pontificia Universidad Católica del Perú
Escuela de Posgrado
Maestría en Educación

CÓDIGO DEL ARTÍCULO	A01
----------------------------	-----

MATRIZ PARA EL RECOJO DE INFORMACIÓN

CATEGORÍA: COMPETENCIAS CIUDADANAS DESARROLLADAS A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE-SERVICIO

Subcategoría	Evidencia
Competencias ciudadanas para afirmar su identidad personal y comunitaria.	“Respondía a la necesidad de conocer y potenciar la diversidad personal y cultural en las aulas” (p.3)
Competencias ciudadanas para la comprensión crítica de la realidad social.	“El objetivo era informar y sensibilizar a la comunidad estudiantil sobre la igualdad de derecho y de oportunidades de todas las personas sin diferencia de raza, sexo, discapacidad, etc.” (p.3) “Para ello, la acción que emprendieron fue el desarrollo de una campaña de sensibilización en el ágora” (p.3)
Competencias ciudadanas para la convivencia democrática en cualquier contexto social.	“De forma general, las personas no relacionan, por ejemplo, rascacielos con la India, o prados verdes con EEUU, haciendo patentes ciertos estereotipos y prejuicios sociales” (p.3)
Competencias ciudadanas para la participación eficaz en su comunidad.	No se identifica de manera explícita. “Por otra parte, se despertó una conciencia social. La intervención en el espacio público les abrió la posibilidad de transformar su entorno y eso les hizo reflexionar sobre su responsabilidad social” (p.4) “El equipo de estudiantes que realizó el proyecto valoró muy positivamente la experiencia, estuvieron altamente motivados y comprometidos, lo que contribuyó significativamente en su proceso de aprendizaje” (p.4)

CATEGORÍA: ELEMENTOS DE LA METODOLOGÍA APRENDIZAJE-SERVICIO VINCULADOS A LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS CIUDADANAS

Subcategoría	Evidencia
Intención pedagógica	“Pensamos que era crucial que nuestro alumnado se acercara a la realidad y prestara un servicio a la comunidad trabajando de una forma interdisciplinar y teniendo en cuenta el marco teórico de las diferentes asignaturas” (p.2)
Métodos	“Dos fueron los ejes básicos que nos planteamos en este proyecto. Por una parte, desarrollar en el alumnado competencias básicas como el trabajo en equipos interdisciplinarios, el respeto a la diversidad o habilidades comunicativas y sociales. Y por otra parte, queríamos promover la participación, la ciudadanía activa y la cultura de paz en la comunidad universitaria...” (p.2)
Técnicas	
Actividad didáctica	“Previamente a la celebración de la campaña, se realizó un trabajo de difusión por la universidad a través de carteles, correo electrónico, facebook, Tuenti y a través de un blog que fue creado para tal fin” (p. 3) “Entre las actividades que prepararon, y que buscaban despertar la empatía con el “otro”, destacamos dos: el partido de fútbol y el juego de las fotos” (p.3) Sobre los futbolistas. “Con este juego se pretendía sensibilizar a la comunidad estudiantil respecto a las posibles barreras que puede tener el lenguaje y las dificultades que encuentran las personas con alguna limitación física” (p.3) Sobre el juego de fotos. “Se trataba de reflexionar el gran desconocimiento que muchas veces se posee sobre las otras realidades” (p3.)
Recursos	

MATRIZ PARA EL RECOJO DE INFORMACIÓN

CATEGORÍA: COMPETENCIAS CIUDADANAS DESARROLLADAS A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE-SERVICIO

Subcategoría	Evidencia
Competencias ciudadanas para afirmar su identidad personal y comunitaria.	<p>“Afirmamos que estas competencias se desarrollan coherentemente a través de la metodología de APS, ya que cuando el o la estudiante vive la experiencia de compartir con personas diferentes, cuando puede contrastar sus valores éticos y experimentar la riqueza de la diversidad, es cuando empieza a interiorizar que las diferencias culturales son complementarias y a descubrir que, sin dejar de ser diferentes, hay elementos comunes entre las distintas culturales y realidades sociales” (p.191)</p>
Competencias ciudadanas para la comprensión crítica de la realidad social.	<p>“El reconocimiento posibilita el tránsito hacia la reciprocidad y la corresponsabilidad como pasos imprescindibles en el camino hacia el cambio social” (p.188)</p> <p>“Por otro lado, en la asignatura Desarrollo global y migraciones, se les posibilita una experiencia de participación directa y de reflexión en torno a la realidad de la injusticia social y sus efectos sobre las personas y los pueblos... la realidad de la injusticia, relaciones norte-sur; y la cooperación y educación para el desarrollo” (p.192)</p> <p>... desde el Departamento de Trabajo Social queremos formar personas y profesionales con capacidad técnica, visión crítica y actitud ética que contribuyan al desarrollo humano y social de su entorno. (p.188)</p> <p>“El primer elemento para iniciar un itinerario que ayude a nuestro alumnado a la promoción de la justicia, la solidaridad y la equidad social es poner rostro, reconocer, identificar las realidad de injusticia y desigualdad de nuestro entorno” (p.188)</p>
Competencias ciudadanas para la convivencia democrática en cualquier contexto social.	<p>“Además, queremos crear y transmitir conocimiento y cultura y buenas prácticas que permitan mejorar las condiciones de vida y de convivencia, sobre todo de aquellas personas que sufren situaciones de pobreza y exclusión” (p.188)</p> <p>“...y donde principios como los Derechos Humanos y la Justicia Social, así como el desarrollo de una conciencia ética, constituyen aspectos esenciales de la formación de los y las futuras profesionales” (p.188)</p> <p>“... conocer es cuestión de participar en la consecución de esos actos, comprometiéndose de una manera activa en el mundo; y que el significado, es decir, la capacidad de experimentar el mundo y comprometerse de manera significativas con él, es lo que debe producir el aprendizaje” (p.188)</p> <p>“La UD asume como universidad una responsabilidad ética-social, desarrollando en los y las estudiantes un sentido ético y social que guíe su comportamiento personal y profesional, de manera que lleguen a ser capaces de reflexionar sobre las consecuencias y efectos que sus decisiones tienen sobre los demás” (p. 190)</p>
Competencias ciudadanas para la participación eficaz en su comunidad.	<p>“...engarza directamente con la formación profesional de los y las estudiantes de Trabajo Social, al ser ésta una profesión que <i>promueve el cambio social, la resolución de problemas en las relaciones humanas y el fortalecimiento y la liberación de las personas para incrementar el bienestar</i>” (p.188)</p> <p>“En la signatura Participación social y valores, se les posibilita una experiencia de participación directa y de reflexión en torno a la realidad social de personas en situación de riesgo o exclusión social” (p.191)</p> <p>“Los temas desarrollados ahondan en los procesos de exclusión e inclusión social; identidad y participación social; y análisis de cambios sociales” (p.191)</p> <p>“En cuanto a la competencia Sentido Ético, el aprendizaje de la misma tiene lugar en la esfera de la experiencia vivencial de las personas, que deben encontrar razones para sus convicciones sociales” (p.191)</p>

CATEGORÍA: ELEMENTOS DE LA METODOLOGÍA APRENDIZAJE-SERVICIO VINCULADOS A LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS CIUDADANAS

Subcategoría	Evidencia
Intención pedagógica	<p>“... desde el convencimiento de que la formación se hace significativa cuando conecta con las motivaciones y experiencias cuando conecta con las motivaciones y experiencias vitales de los estudiantes” (p.189)</p> <p>“El reto que supone para el equipo docente trabajar esta competencia, pasa por tener en cuenta que nuestro alumnado, por la socialización ya recibida y por la edad, tiene generalmente, ya establecido un sistema básico de opciones morales” (p.191)</p>
Métodos	<p>“Es en este contexto donde encaja la propuesta metodológica del aprendizaje-servicio” (p.189)</p> <p>“... como una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo” (p.189)</p> <p>“Esta propuesta entiende el aprendizaje como un proceso que se basa en la exploración, la acción y la reflexión, como método para demostrar la aplicabilidad de lo aprendido; y considera que la educación en valores debe partir de situaciones problemáticas para enfrentarse a ellas desde la experiencia directa” (p.189)</p> <p>“Así, la metodología de APS ofrece al estudiante una experiencia real de participación que propicia su actitud reflexiva a partir de un análisis crítico y riguroso” (p.191)</p>
Técnicas	<p>“En el espacio universitario, los estudiantes aprenden y reflexionan sobre su práctica a través de conferencias, talleres, tutorías y grupos de reflexión, dedicándole a ello un tercio del tiempo asignado” (p.189)</p> <p>“Las sesiones formativas y los talleres se realizan durante todo el curso académico y van acompañados de dos mesas redondas en las que participan diferentes organizaciones del ámbito de la intervención social y de la cooperación al desarrollo, de manera que los y las estudiantes tengan mayor contacto con las distintas organizaciones que trabajan en esos ámbitos” (p.192)</p> <p>“Por fin, la tutoría individual permite profundizar en el trabajo reflexivo que cada estudiante debe realizar y constituye una herramienta metodológica de gran calado” (p.192)</p>
Actividad didáctica	<p>“Cecchi (2006) plantea que esta propuesta pedagógica parte de una premisa: la solidaridad puede ser no sólo un contenido de enseñanza, sino que las actividades solidarias desarrolladas por los y las estudiantes pueden ser en sí mismas una fuente de aprendizaje, si se planifican adecuadamente” (p.189)</p>
Recursos	<p>“Para ayudar al estudiante en esta tarea se le propone la utilización de un diario como instrumento para reflexionar sobre su práctica” (p.192)</p> <p>“La memoria-informe final consiste en la elaboración de un documento en el que se refleje de manera integrada los resultados de aprendizaje logrados y las competencias adquiridas, es un documento fundamentalmente de carácter reflexivo” (p.192)</p>

MATRIZ PARA EL RECOJO DE INFORMACIÓN

CATEGORÍA: COMPETENCIAS CIUDADANAS DESARROLLADAS A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE-SERVICIO

Subcategoría	Evidencia
Competencias ciudadanas para afirmar su identidad personal y comunitaria.	"... Para ello deben tomar conciencia de cuáles son sus limitaciones y debilidades en el marco del servicio que están prestando, y actuar para que éstas vayan desapareciendo o convirtiéndose en fortalezas. Es decir, tienen que realizar procesos de investigación-acción participativa y crítica, que les permitirá ser conscientes de sus prácticas educativas y cómo poder mejorarlas desde una línea de acción que potencie la democracia y la justicia." (p.138)
Competencias ciudadanas para la comprensión crítica de la realidad social.	"La consideración de que la educación debe atender a las necesidades sociales, culturales y de ocio, incluyendo la diversidad cultural, generacional en las propuestas educativas." (p.139)
Competencias ciudadanas para la convivencia democrática en cualquier contexto social.	"Educar en los valores que requiere una ciudadanía democrática, significa no educar desde la normatividad, sino desde la vivencia, la participación, el consenso, la responsabilidad y corresponsabilidad" (p.133) "... tomar conciencia de los aprendizajes que están realizando, y de los que necesitan adquirir para la construcción y desarrollo de escuelas democráticas y de la justicia escolar y social" (p. 138) "Estas prácticas (APS) posibilitaron, en distinto grado... a plantear actividades más democráticas-incluyendo la perspectiva de género, atendiendo a las propuestas del alumnado-..." (.131)
Competencias ciudadanas para la participación eficaz en su comunidad.	"... el análisis colectivo evidenciaba la potencialidad de este proyecto: la concienciación de la realidad (su realidad), el deseo y las acciones de cambio, el compromiso y la corresponsabilidad cuando las personas se implican desde el inicio en un proyecto de transformación, lo hacen suyo, donde todas las voces son escuchadas y consideradas, creándose espacios comunes de pensamiento, reflexión y decisión" (p.131) "La necesidad de experimentar que los centros escolares tienen que abrirse a la comunidad y ésta a los centros para potenciar una educación de calidad, y para una ciudadanía reflexiva y crítica, que tenga como objetivo de acción la construcción y el desarrollo de la democracia y la justicia, vinculando los conocimientos académicos con los no considerados académicos" (p.139) "La participación de los alumnos y las alumnas en el marco del Programa consiste, además de prestar un servicio a la comunidad, ya sea en las aulas-centros educativos y otras instancias colaboradoras en el mismo" (p.138)

CATEGORÍA: ELEMENTOS DE LA METODOLOGÍA APRENDIZAJE-SERVICIO VINCULADOS A LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS CIUDADANAS

Subcategoría	Evidencia
Intención pedagógica	
Métodos	
Técnicas	
Actividad didáctica	
Recursos	

CÓDIGO DEL ARTÍCULO	A04
--------------------------------	-----

MATRIZ PARA EL RECOJO DE INFORMACIÓN

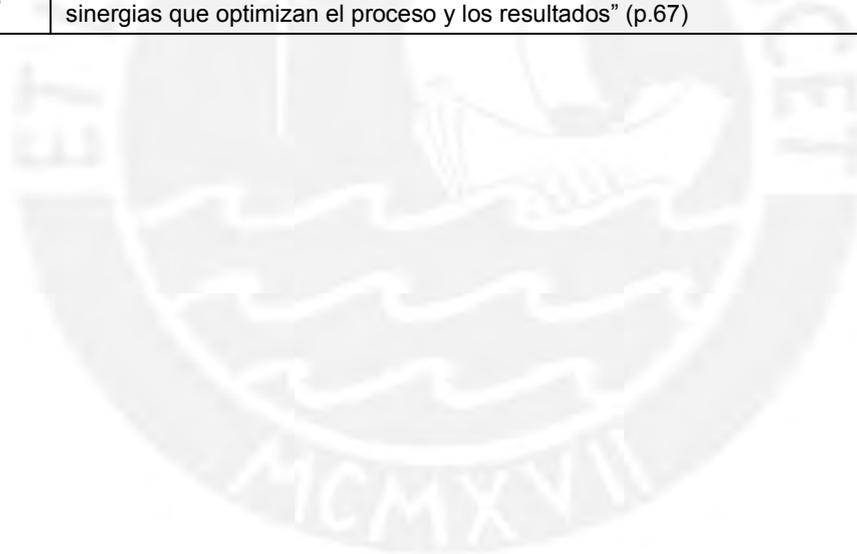
CATEGORÍA: COMPETENCIAS CIUDADANAS DESARROLLADAS A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE-SERVICIO

Subcategoría	Evidencia
Competencias ciudadanas para afirmar su identidad personal y comunitaria.	
Competencias ciudadanas para la comprensión crítica de la realidad social.	
Competencias ciudadanas para la convivencia democrática en cualquier contexto social.	
Competencias ciudadanas para la participación eficaz en su comunidad.	<p>“Diseñar intervenciones pedagógicas y didácticas conjuntas, adaptadas a los conocimientos previos, a las características, necesidades y al contexto social y educativo de niños y jóvenes de distintas edades y colectivos” (p.67)</p> <p>“... evidencian que la participación en proyectos de aprendizaje-servicio aportan al alumnado una formación más significativa, sustantiva e interrelacionada (...), competencias profesionales (...), un alto grado de satisfacción derivado del trabajo con las entidades sociales y educativas que acrecienta la implicación en el aprendizaje y el servicio” (p.65)</p>

CATEGORÍA: ELEMENTOS DE LA METODOLOGÍA APRENDIZAJE-SERVICIO VINCULADOS A LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS CIUDADANAS

Subcategoría	Evidencia
Intención pedagógica	<p>“A través del aprendizaje-servicio y desde los Trabajos Fin de Grado, los universitarios tienen la oportunidad de aunar aprendizaje de contenidos, competencias o valores y servicio a la comunidad desde la práctica reflexiva, mejorando la realidad educativa y social.” (p.64)</p> <p>“Los proyectos se derivan de necesidades detectadas en niños y jóvenes en el ámbito del ocio saludable, pues se parte de la convicción de que las prácticas de ocio se constituyen en verdaderas oportunidades pedagógicas que optimizan el desarrollo personal y social” (p.68)</p>
Métodos	<p>“...así como con instituciones relacionadas con los ámbitos educativo, cultural, social y de la salud, con el fin de crear redes de soporte colaborativo entre el profesorado y agentes activos” (p.66)</p>
Técnicas	<p>“A partir de las necesidades y demandas de los estudiantes se diseña una acción tutorial formativa del proceso de elaboración del TFG para las 20 semanas que abarca su desarrollo” (p.66)</p> <p>“En tutoría grupal se organizan actividades formativas en formato talleres-seminarios,</p>

	<p>con todos los implicados, en los que se invita a profesionales pertenecientes a entidades sociales y/o educativas, con los que los estudiantes van a colaborar en la realización de los proyectos...” (p.66)</p> <p>“Trabajar en un equipo integrado por tutores, alumnos y colaboradores externos permite crear grupos de reflexión que posibilitan compartir experiencias” (p. 67)</p> <p>“comienzan las tutorías individualizadas centradas, por parte de los tutores, en la orientación y el asesoramiento, en el desarrollo de cada proyecto en concreto y en la preparación del alumno para la redacción del informe final lo que permite profundizar en el trabajo reflexivo del estudiante” (p.67-68)</p>
Actividad didáctica	<p>“En las primeras reuniones se organizan equipos de 3 a 5 alumnos para cada proyecto, que cuentan con el seguimiento del profesor/a tutor/a asignado” (p.67)</p> <p>“La experiencia 1 denominada <i>Promoción de hábitos saludables en población Gitana...</i>” (p.68)</p> <p>“La iniciativa 2, designada como <i>Paseos saludables en familia</i>, pretende conciliar el tiempo familiar de padres e hijos mediante la actividad física en las etapas de Educación Infantil y Primaria para evitar la inactividad y el sedentarismo” (p.70)</p> <p>“El proyecto 3, denominado <i>Ocio cultural</i>, nace tras constatar que, aunque son muchas las entidades culturales que crean programaciones artísticas para escolares...” (p.71)</p> <p>“La iniciativa 4, designada como <i>Recreos activos</i>, surge como necesidad de recuperar juegos tradicionales y/o canciones populares como recurso para la organización de los recreos en los centros educativos...” (p.71)</p> <p>“Por último, el proyecto 5 de lectura en familia, bajo el título <i>Leemos juntos, nos sentimos más seguros</i>, se plantea como respuesta a la necesidad latente de nuestra sociedad actual de una formación en conocimientos básicos de Primeros Auxilios en Educación Primaria...” (p.72)</p>
Recursos	<p>“Compartir recursos y propiciar la gestación de iniciativas colectivas para favorecer sinergias que optimizan el proceso y los resultados” (p.67)</p>



MATRIZ PARA EL RECOJO DE INFORMACIÓN

CATEGORÍA: COMPETENCIAS CIUDADANAS DESARROLLADAS A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE-SERVICIO

Subcategoría	Evidencia
Competencias ciudadanas para afirmar su identidad personal y comunitaria.	
Competencias ciudadanas para la comprensión crítica de la realidad social.	“la realización de una actividad de Aprendizaje-Servicio dotará a los alumnos de una mayor concienciación de la trascendencia y repercusión social de la profesión periodística” (p.581)
Competencias ciudadanas para la convivencia democrática en cualquier contexto social.	
Competencias ciudadanas para la participación eficaz en su comunidad.	“En cuanto a los receptores del servicio, será una forma de dar a conocer los beneficios sociales derivados de las acciones que desarrollan” (p. 580)

CATEGORÍA: ELEMENTOS DE LA METODOLOGÍA APRENDIZAJE-SERVICIO VINCULADOS A LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS CIUDADANAS

Subcategoría	Evidencia
Intención pedagógica	
Métodos	“El primer paso consistió en conocer mediante una exploración y diagnóstico las actividades que desarrolla una determinada entidad desde la perspectiva del servicio a la ciudadanía” (p.580) “Las prácticas de Aprendizaje-Servicio (ApS) en las que se dan cita diferentes métodos de aprendizaje activo, como el aprendizaje experiencial, el cooperativo o el constructivismo, coinciden con los fundamentos pedagógicos demandados en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).” (p.586)
Técnicas	“En una primera tutoría, los alumnos presentaron a los profesores de “Géneros informativos en Televisión” y de “Empresa de la Comunicación” tres posibles temas, con su consiguiente documentación” (p. 581) “En una segunda tutoría, la profesora de “Producción de informativos en televisión” orientó a los grupos acerca del “gancho informativo”” (p.581)
Actividad didáctica	
Recursos	

MATRIZ PARA EL RECOJO DE INFORMACIÓN

CATEGORÍA: COMPETENCIAS CIUDADANAS DESARROLLADAS A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE-SERVICIO

Subcategoría	Evidencia
Competencias ciudadanas para afirmar su identidad personal y comunitaria.	
Competencias ciudadanas para la comprensión crítica de la realidad social.	“Además, se realizaron plenarios para reflexionar sobre algunos conceptos básicos de la sociedad actual y una exposición final de todos los trabajos” (p.72)
Competencias ciudadanas para la convivencia democrática en cualquier contexto social.	
Competencias ciudadanas para la participación eficaz en su comunidad.	“Pensamos que era crucial que nuestro alumnado se acercara a la realidad y prestara un servicio a la comunidad trabajando de una forma interdisciplinar” (p. 72) “Se desarrollaron 23 proyectos; cada uno de ellos buscaba trabajar un valor o temática relacionada con la educación cívica y se llevaba a cabo en un ámbito concreto de actuación” (p. 73)

CATEGORÍA: ELEMENTOS DE LA METODOLOGÍA APRENDIZAJE-SERVICIO VINCULADOS A LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS CIUDADANAS

Subcategoría	Evidencia
Intención pedagógica	
Métodos	“Se trata de que el alumnado sea el centro y el elemento activo de toda la propuesta, mientras el equipo docente pasa a tener el rol de facilitador de contextos y materiales que mejoren las condiciones de aprendizaje” (p. 72)
Técnicas	“Para ello, los ejes centrales de la planificación de las asignaturas fueron el trabajo autónomo (...) y las tutorías grupales” (p. 72) “En el espacio de la universidad también se llevaron a cabo sesiones de Cine fórum” (p. 73) “Para el debate se contó con la red de mujeres feministas de la provincia, con el colectivo Dones de Negre (Mujeres de negro), con la Fundación Isonomía y con diversos actores del sector audiovisual” (p. 73) “Por otra parte, el hecho de organizar las clases en torno a tutorías grupales y a trabajo autónomo no presencial, les permitió una mejor gestión del tiempo y una atención individualizada de los proyectos por parte del equipo docente.” (p. 74)
Actividad didáctica	
Recursos	“Por otra parte, se utilizó el Aula Virtual para publicar las guías de las asignaturas y el material bibliográfico; para las sucesivas entregas de los trabajos, permitiendo una mayor flexibilidad y, por último, como espacio de comunicación entre los estudiantes y el equipo docente.” (p. 72) “Para la difusión de todas estas iniciativas se elaboraron carteles y flyers informativos, se recurrió al servicio de comunicaciones de la UJI, se crearon blogs y se aprovecharon las redes sociales como Facebook y Tuenti. Los blogs, además, permitieron dar continuidad al proyecto ya que el material elaborado sigue a disposición de toda la comunidad” (P.73-74)

ANEXO 4. MATRIZ DE REDUCCIÓN DE INFORMACIÓN (COMPETENCIAS CIUDADANAS DESARROLLADAS A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE-SERVICIO)

Código	Subcategoría	Evidencia	País
A01	Afirma su identidad	“Respondía a la necesidad de conocer y potenciar la diversidad personal y cultural en las aulas” (p.3a)	España
A01	Comprensión crítica	“El objetivo era informar y sensibilizar a la comunidad estudiantil sobre la igualdad de derecho y de oportunidades de todas las personas sin diferencia de raza, sexo, discapacidad, etc.” (p.3b)	España
A01	Comprensión crítica	“Para ello, la acción que emprendieron fue el desarrollo de una campaña de sensibilización en el ágora” (p.3)	España
A01	Convivencia democrática	“De forma general, las personas no relacionan, por ejemplo, rascacielos con la India, o prados verdes con EEUU, haciendo patentes ciertos estereotipos y prejuicios sociales” (p.3)	España
A01	Participación eficaz	“Por otra parte, se despertó una conciencia social. La intervención en el espacio público les abrió la posibilidad de transformar su entorno y eso les hizo reflexionar sobre su responsabilidad social” (p.4)	España
A01	Participación eficaz	“El equipo de estudiantes que realizó el proyecto valoró muy positivamente la experiencia, estuvieron altamente motivados y comprometidos, lo que contribuyó significativamente en su proceso de aprendizaje” (p.4)	España
A02	Afirma su identidad	“Afirmamos que estas competencias se desarrollan coherentemente a través de la metodología de APS, ya que cuando el o la estudiante vive la experiencia de compartir con personas diferentes, cuando puede contrastar sus valores éticos y experimentar la riqueza de la diversidad, es cuando empieza a interiorizar que las diferencias culturales son complementarias y a descubrir que, sin dejar de ser diferentes, hay elementos comunes entre las distintas culturales y realidades sociales” (p.191)	España
A02	Comprensión crítica	“El reconocimiento posibilita el tránsito hacia la reciprocidad y la corresponsabilidad como pasos imprescindibles en el camino hacia el cambio social” (p.188)	España
A02	Comprensión crítica	“Por otro lado, en la asignatura Desarrollo global y migraciones, se les posibilita una experiencia de participación directa y de reflexión en torno a la realidad de la injusticia social y sus efectos sobre las personas y los pueblos... la realidad de la injusticia, relaciones norte-sur; y la cooperación y educación para el desarrollo” (p.192)	España

A02	Comprensión crítica	... desde el Departamento de Trabajo Social queremos formar personas y profesionales con capacidad técnica, visión crítica y actitud ética que contribuyan al desarrollo humano y social de su entorno. (p.188)	España
A02	Comprensión crítica	“El primer elemento para iniciar un itinerario que ayude a nuestro alumnado a la promoción de la justicia, la solidaridad y la equidad social es poner rostro, reconocer, identificar las realidad de injusticia y desigualdad de nuestro entorno” (p.188)	España
A02	Convivencia democrática	“Además, queremos crear y transmitir conocimiento y cultura y buenas prácticas que permitan mejorar las condiciones de vida y de convivencia, sobre todo de aquellas personas que sufren situaciones de pobreza y exclusión” (p.188)	España
A02	Convivencia democrática	“...y donde principios como los Derechos Humanos y la Justicia Social, así como el desarrollo de una conciencia ética, constituyen aspectos esenciales de la formación de los y las futuras profesionales” (p.188)	España
A02	Convivencia democrática	“... conocer es cuestión de participar en la consecución de esos actos, comprometiéndose de una manera activa en el mundo; y que el significado, es decir, la capacidad de experimentar el mundo y comprometerse de manera significativas con él, es lo que debe producir el aprendizaje” (p.188)	España
A02	Convivencia democrática	“La UD asume como universidad una responsabilidad ética-social, desarrollando en los y las estudiantes un sentido ético y social que guíe su comportamiento personal y profesional, de manera que lleguen a ser capaces de reflexionar sobre las consecuencias y efectos que sus decisiones tienen sobre los demás” (p. 190)	España
A02	Participación eficaz	“...engarza directamente con la formación profesional de los y las estudiantes de Trabajo Social, al ser ésta una profesión que promueve el cambio social, la resolución de problemas en las relaciones humanas y el fortalecimiento y la liberación de las personas para incrementar el bienestar” (p.188)	España
A02	Participación eficaz	“En la signatura Participación social y valores, se les posibilita una experiencia de participación directa y de reflexión en torno a la realidad social de personas en situación de riesgo o exclusión social” (p.191)	España
A02	Participación eficaz	“Los temas desarrollados ahondas en los procesos de exclusión e inclusión social; identidad y participación social; y análisis de cambios sociales” (p.191)	España
A02	Participación eficaz	“En cuanto a la competencia Sentido Ético, el aprendizaje de la misma tiene lugar en la esfera de la experiencia vivencial de las personas, que	España

		deben encontrar razones para sus convicciones sociales” (p.191)	
A03	Afirma su identidad	“... Para ello deben tomar conciencia de cuáles son sus limitaciones y debilidades en el marco del servicio que están prestando, y actuar para que éstas vayan desapareciendo o convirtiéndose en fortalezas. Es decir, tienen que realizar procesos de investigación-acción participativa y crítica, que les permitirá ser conscientes de sus prácticas educativas y cómo poder mejorarlas desde una línea de acción que potencie la democracia y la justicia.” (p.138)	España
A03	Comprensión crítica	“La consideración de que la educación debe atender a las necesidades sociales, culturales y de ocio, incluyendo la diversidad cultural, generacional en las propuestas educativas.” (p.139)	España
A03	Convivencia democrática	“Educar en los valores que requiere una ciudadanía democrática, significa no educar desde la normatividad, sino desde la vivencia, la participación, el consenso, la responsabilidad y corresponsabilidad” (p.133)	España
A03	Convivencia democrática	“.. tomar conciencia de los aprendizajes que están realizando, y de los que necesitan adquirir para la construcción y desarrollo de escuelas democráticas y de la justicia escolar y social” (p. 138)	España
A03	Convivencia democrática	“Estas prácticas (APS) posibilitaron, en distinto grado... a plantear actividades más democráticas-incluyendo la perspectiva de género, atentando a las propuestas del alumnado-...” (.131)	España
A03	Participación eficaz	“... el análisis colectivo evidenciaba la potencialidad de este proyecto: la concienciación de la realidad (su realidad), el deseo y las acciones de cambio, el compromiso y la corresponsabilidad cuando las personas se implican desde el inicio en un proyecto de transformación, lo hacen suyo, donde todas las voces son escuchadas y consideradas, creándose espacios comunes de pensamiento, reflexión y decisión” (p.131)	España
A03	Participación eficaz	“La necesidad de experimentar que los centros escolares tienen que abrirse a la comunidad y ésta a los centros para potenciar una educación de calidad, y para una ciudadanía reflexiva y crítica, que tenga como objetivo de acción la construcción y el desarrollo de la democracia y la justicia, vinculando los conocimientos académicos con los no considerados académicos” (p.139)	España
A03	Participación eficaz	“La participación de los alumnos y las alumnas en el marco del Programa consiste, además de prestar un servicio a la comunidad, ya sea en las aulas-centros educativos y otras instancias	España

		colaboradoras en el mismo” (p.138)	
A04	Participación eficaz	“Diseñar intervenciones pedagógicas y didácticas conjuntas, adaptadas a los conocimientos previos, a las características, necesidades y al contexto social y educativo de niños y jóvenes de distintas edades y colectivos” (p.67)	España
A04	Participación eficaz	“... evidencian que la participación en proyectos de aprendizaje-servicio aportan al alumnado una formación más significativa, sustantiva e interrelacionada (...), competencias profesionales (...), un alto grado de satisfacción derivado del trabajo con las entidades sociales y educativas que acrecienta la implicación en el aprendizaje y el servicio” (p.65)	España
A05	Comprensión crítica	“la realización de una actividad de Aprendizaje-Servicio dotará a los alumnos de una mayor concienciación de la trascendencia y repercusión social de la profesión periodística” (p.581)	España
A05	Participación eficaz	“En cuanto a los receptores del servicio, será una forma de dar a conocer los beneficios sociales derivados de las acciones que desarrollan” (p. 580)	España
A06	Comprensión crítica	“Además, se realizaron plenarios para reflexionar sobre algunos conceptos básicos de la sociedad actual y una exposición final de todos los trabajos” (p.72)	España
A06	Participación eficaz	“Pensamos que era crucial que nuestro alumnado se acercara a la realidad y prestara un servicio a la comunidad trabajando de una forma interdisciplinar” (p. 72)	España
A06	Participación eficaz	“Se desarrollaron 23 proyectos; cada uno de ellos buscaba trabajar un valor o temática relacionada con la educación cívica y se llevaba a cabo en un ámbito concreto de actuación” (p. 73)	España

ANEXO 5. MATRIZ DE REDUCCIÓN DE INFORMACIÓN (ELEMENTOS DE LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE-SERVICIO VINCULADOS A LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS CIUDADANAS)

Código	Subcategoría	Evidencia	País
A01	Intención pedagógica	“Pensamos que era crucial que nuestro alumnado se acercara a la realidad y prestara un servicio a la comunidad trabajando de una forma interdisciplinar y teniendo en cuenta el marco teórico de las diferentes asignaturas” (p.2)	España
A01	Métodos	“Dos fueron los ejes básicos que nos planteamos en este proyecto. Por una parte, desarrollar en el alumnado competencias básicas como el trabajo en equipos interdisciplinarios, el respeto a la diversidad o habilidades comunicativas y sociales. Y por otra parte, queríamos promover la participación, la ciudadanía activa y la cultura de paz en la comunidad universitaria...” (p.2)	España
A01	Actividad didáctica	“Previamente a la celebración de la campaña, se realizó un trabajo de difusión por la universidad a través de carteles, correo electrónico, facebook, Tuenti y a través de un blog que fue creado para tal fin” (p. 3)	España
A01	Actividad didáctica	“Entre las actividades que prepararon, y que buscaban despertar la empatía con el “otro”, destacamos dos: el partido de fútbol y el juego de las fotos” (p.3)	España
A01	Actividad didáctica	Sobre los futbolistas. “Con este juego se pretendía sensibilizar a la comunidad estudiantil respecto a las posibles barreras que puede tener el lenguaje y las dificultades que encuentran las personas con alguna limitación física” (p.3)	España
A01	Actividad didáctica	Sobre el juego de fotos. “Se trataba de reflexionar el gran desconocimiento que muchas veces se posee sobre las otras realidades” (p3.)	España
A02	Intención pedagógica	“... desde el convencimiento de que la formación se hace significativa cuando conecta con las motivaciones y experiencias cuando conecta con las motivaciones y experiencias vitales de los estudiantes” (p.189)	España
A02	Intención pedagógica	“El reto que supone para el equipo docente trabajar esta competencia, pasa por tener en cuenta que nuestro alumnado, por la socialización ya recibida y por la edad, tiene generalmente, ya establecido un sistema básico de opciones morales” (p.191)	España
A02	Métodos	“Es en este contexto donde encaja la propuesta metodológica del aprendizaje-servicio” (p.189)	España

A02	Métodos	“... como una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo” (p.189)	España
A02	Métodos	“Esta propuesta entiende el aprendizaje como un proceso que se basa en la exploración, la acción y la reflexión, como método para demostrar la aplicabilidad de lo aprendido; y considera que la educación en valores debe partir de situaciones problemáticas para enfrentarse a ellas desde la experiencia directa” (p.189)	España
A02	Métodos	“Así, la metodología de APS ofrece al estudiante una experiencia real de participación que propicia su actitud reflexiva a partir de un análisis crítico y riguroso” (p.191)	España
A02	Técnicas	“En el espacio universitario, los estudiantes aprenden y reflexionan sobre su práctica a través de conferencias, talleres, tutorías y grupos de reflexión, dedicándole a ello un tercio del tiempo asignado” (p.189)	España
A02	Técnicas	“Las sesiones formativas y los talleres se realizan durante todo el curso académico y van acompañados de dos mesas redondas en las que participan diferentes organizaciones del ámbito de la intervención social y de la cooperación al desarrollo, de manera que los y las estudiantes tengan mayor contacto con las distintas organizaciones que trabajan en esos ámbitos” (p.192)	España
A02	Técnicas	“Por fin, la tutoría individual permite profundizar en el trabajo reflexivo que cada estudiante debe realizar y constituye una herramienta metodológica de gran calado” (p.192)	España
A02	Actividad didáctica	“Cecchi (2006) plantea que esta propuesta pedagógica parte de una premisa: la solidaridad puede ser no sólo un contenido de enseñanza, sino que las actividades solidarias desarrolladas por los y las estudiantes pueden ser en sí mismas una fuente de aprendizaje, si se planifican adecuadamente” (p.189)	España
A02	Recursos	“Para ayudar al estudiante en esta tarea se le propone la utilización de un diario como instrumento para reflexionar sobre su práctica” (p.192a)	España
A02	Recursos	“La memoria-informe final consiste en la elaboración de un documento en el que se refleje de manera integrada los resultados de aprendizaje logrados y las competencias adquiridas, es un documento fundamentalmente de carácter reflexivo” (p.192b)	España

A04	Intención pedagógica	“A través del aprendizaje-servicio y desde los Trabajos Fin de Grado, los universitarios tienen la oportunidad de aunar aprendizaje de contenidos, competencias o valores y servicio a la comunidad desde la práctica reflexiva, mejorando la realidad educativa y social.” (p.64)	España
A04	Intención pedagógica	“Los proyectos se derivan de necesidades detectadas en niños y jóvenes en el ámbito del ocio saludable, pues se parte de la convicción de que las prácticas de ocio se constituyen en verdaderas oportunidades pedagógicas que optimizan el desarrollo personal y social” (p.68)	España
A04	Métodos	“...así como con instituciones relacionadas con los ámbitos educativo, cultural, social y de la salud, con el fin de crear redes de soporte colaborativo entre el profesorado y agentes activos” (p.66)	España
A04	Técnicas	“A partir de las necesidades y demandas de los estudiantes se diseña una acción tutorial formativa del proceso de elaboración del TFG para las 20 semanas que abarca su desarrollo” (p.66)	España España
A04	Técnicas	“En tutoría grupal se organizan actividades formativas en formato talleres-seminarios, con todos los implicados, en los que se invita a profesionales pertenecientes a entidades sociales y/o educativas, con los que los estudiantes van a colaborar en la realización de los proyectos...” (p.66)	España
A04	Técnicas	“Trabajar en un equipo integrado por tutores, alumnos y colaboradores externos permite crear grupos de reflexión que posibilitan compartir experiencias” (p. 67)	España
A04	Técnicas	“comienzan las tutorías individualizadas centradas, por parte de los tutores, en la orientación y el asesoramiento, en el desarrollo de cada proyecto en concreto y en la preparación del alumno para la redacción del informe final lo que permite profundizar en el trabajo reflexivo del estudiante” (p.67-68)	España
A04	Actividad didáctica	“En las primeras reuniones se organizan equipos de 3 a 5 alumnos para cada proyecto, que cuentan con el seguimiento del profesor/a tutor/a asignado” (p.67)	España
A04	Actividad didáctica	“La experiencia 1 denominada Promoción de hábitos saludables en población Gitana...” (p.68)	España
A04	Actividad didáctica	“La iniciativa 2, designada como Paseos saludables en familia, pretende conciliar el tiempo familiar de padres e hijos mediante la actividad física en las etapas de Educación Infantil y Primaria para evitar la inactividad y el sedentarismo” (p.70)	España

A04	Actividad didáctica	“El proyecto 3, denominado Ocio cultural, nace tras constatar que, aunque son muchas las entidades culturales que crean programaciones artísticas para escolares...” (p.71)	España
A04	Actividad didáctica	“La iniciativa 4, designada como Recreos activos, surge como necesidad de recuperar juegos tradicionales y/o canciones populares como recurso para la organización de los recreos en los centros educativos...” (p.71)	España
A04	Actividad didáctica	“Por último, el proyecto 5 de lectura en familia, bajo el título Leemos juntos, nos sentimos más seguros, se plantea como respuesta a la necesidad latente de nuestra sociedad actual de una formación en conocimientos básicos de Primeros Auxilios en Educación Primaria...” (p.72)	España
A04	Recursos	“Compartir recursos y propiciar la gestación de iniciativas colectivas para favorecer sinergias que optimizan el proceso y los resultados” (p.67)	España
A05	Métodos	“El primer paso consistió en conocer mediante una exploración y diagnóstico las actividades que desarrolla una determinada entidad desde la perspectiva del servicio a la ciudadanía” (p.580)	España
A05	Métodos	“Las prácticas de Aprendizaje-Servicio (ApS) en las que se dan cita diferentes métodos de aprendizaje activo, como el aprendizaje experiencial, el cooperativo o el constructivismo, coinciden con los fundamentos pedagógicos demandados en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).” (p.586)	España
A05	Técnicas	“En una primera tutoría, los alumnos presentaron a los profesores de “Géneros informativos en Televisión” y de “Empresa de la Comunicación” tres posibles temas, con su consiguiente documentación” (p. 581)	España
A05	Técnicas	“En una segunda tutoría, la profesora de “Producción de informativos en televisión” orientó a los grupos acerca del “gancho informativo”” (p.581)	España
A06	Métodos	“Se trata de que el alumnado sea el centro y el elemento activo de toda la propuesta, mientras el equipo docente pasa a tener el rol de facilitador de contextos y materiales que mejoren las condiciones de aprendizaje” (p. 72)	España
A06	Técnicas	“Para ello, los ejes centrales de la planificación de las asignaturas fueron el trabajo autónomo (...) y las tutorías grupales” (p. 72)	España
A06	Técnicas	“En el espacio de la universidad también se llevaron a cabo sesiones de Cine fórum” (p. 73)	España

A06	Técnicas	“Para el debate se contó con la red de mujeres feministas de la provincia, con el colectivo Dones de Negre (Mujeres de negro), con la Fundación Isonomía y con diversos actores del sector audiovisual” (p. 73)	España
A06	Técnicas	“Por otra parte, el hecho de organizar las clases en torno a tutorías grupales y a trabajo autónomo no presencial, les permitió una mejor gestión del tiempo y una atención individualizada de los proyectos por parte del equipo docente.” (p. 74)	España
A06	Recursos	“Por otra parte, se utilizó el Aula Virtual para publicar las guías de las asignaturas y el material bibliográfico; para las sucesivas entregas de los trabajos, permitiendo una mayor flexibilidad y, por último, como espacio de comunicación entre los estudiantes y el equipo docente.” (p. 72)	España
A06	Recursos	“Para la difusión de todas estas iniciativas se elaboraron carteles y flyers informativos, se recurrió al servicio de comunicaciones de la UJI, se crearon blogs y se aprovecharon las redes sociales como Facebook y Tuenti. Los blogs, además, permitieron dar continuidad al proyecto ya que el material elaborado sigue a disposición de toda la comunidad” (P.73-74)	España



ANEXO 6. CARTA DE PRESENTACIÓN PARA ESPECIALISTAS (EXPERTOS)

Pontificia Universidad Católica del Perú

Escuela de Posgrado

Maestría en Educación

Lima, 14 de septiembre de 2016

(NOMBRE DE EXPERTO(A))

Presente.

Soy Andrés David GONZÁLEZ MARÍN, docente de Ciencias Sociales y tesista de la Maestría de Educación con mención en Currículo. Me dirijo a usted con la finalidad de solicitar su colaboración en la validación del instrumento que se utilizará para recabar y analizar información requerida en la investigación titulada: “Formación de competencias ciudadanas en el ámbito universitario iberoamericano mediante la metodología de aprendizaje – servicio”, donde el problema de investigación se plantea mediante la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los aportes de la metodología Aprendizaje Servicio que favorecen la formación de competencias ciudadanas en el ámbito universitario iberoamericano, expresados en artículos indexados?

Los objetivos que orientan el estudio son los siguientes

- Identificar las competencias ciudadanas que se expresan en los artículos indexados entre los años 2010-2015 sobre Aprendizaje y Servicio en el ámbito universitario de España.
- Identificar los elementos metodológicos del aprendizaje - servicio para la formación de competencias ciudadanas en el contexto universitario iberoamericano expresados en artículos indexados entre los años 2010-2015
- Describir los aportes de la metodología aprendizaje - servicio en la formación de competencias ciudadanas en el contexto universitario iberoamericano expresada en artículos indexados entre los años 2010-2015

Tomando en cuenta que, la evaluación de los instrumentos es de gran relevancia para la investigación pues ésta permitirá mejorar los instrumentos para el recojo y análisis de información, lo he considerado para evaluar los instrumentos para el recojo y análisis de información dicha investigación.

Por su experiencia profesional y conocimiento del tema, le agradezco anticipadamente por las observaciones y recomendaciones que pueda a bien brindarme para mejorar la versión final de mis instrumentos de investigación. A fin de facilitar esta tarea, envío de manera adjunta:

- Matriz de validación (registro de expertos y valoración de expertos)
- Matriz de coherencia
- Matriz conceptual de la investigación
- Matriz de registro de muestra documental
- Matriz de recojo de información
- Matriz de validación de expertos

Es importante tomar en cuenta que la valoración de los instrumentos de investigación responde a los siguientes criterios de validación:

- Claridad. Correcta formulación de criterios e instrucciones.
- Coherencia. Relación correcta entre información que registra de los documentos y los objetivos de la investigación.
- Secuencialidad. Orden en que se presentan los criterios principales y secundarios para el recojo de la información.
- Suficiencia. Los elementos presentados son suficientes para el registro de información.
- Funcionalidad. Asociado a la diagramación de la matriz.

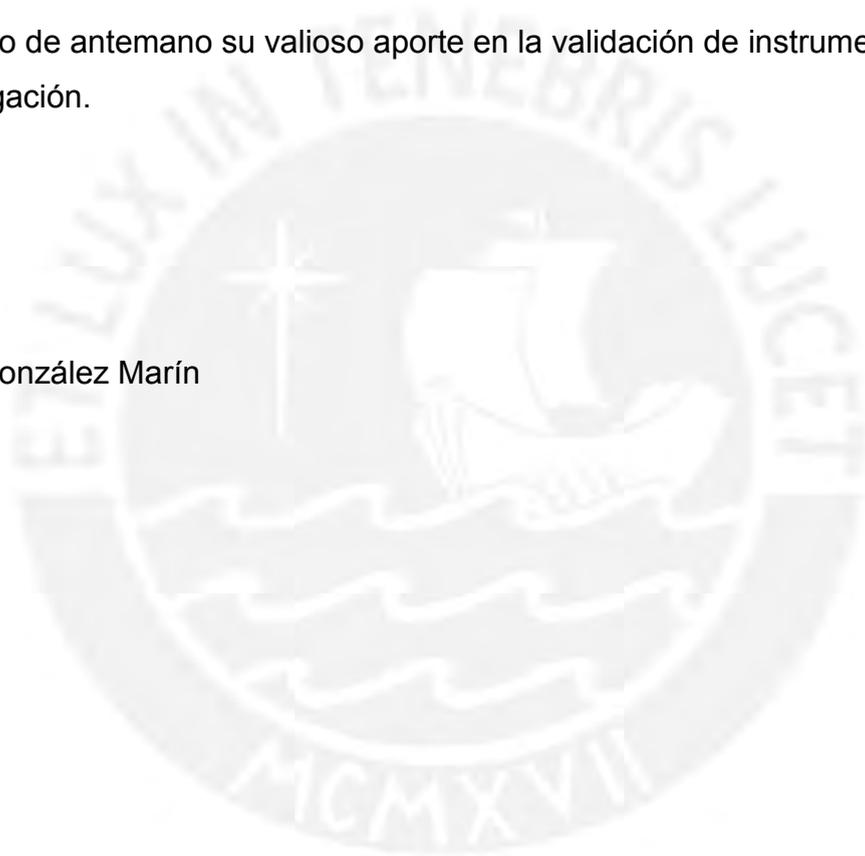
La escala de valoración en los diversos instrumentos de investigación responde a lo siguiente:

0. No aplica
1. Completamente en desacuerdo
2. Parcialmente en desacuerdo
3. Parcialmente de acuerdo
4. Completamente de acuerdo

Agradezco de antemano su valioso aporte en la validación de instrumentos para la investigación.

Atte.

Andrés González Marín



ANEXO 7. MATRICES DE VALORACIÓN DE INSTRUMENTOS

VALORACIÓN 1: MATRIZ DE REGISTRO DE LA MUESTRA DOCUMENTAL

Indicadores	0	1	2	3	4
1. La redacción del objetivo del instrumento es precisa con los objetivos de la investigación.					
2. La redacción de las instrucciones de uso del instrumento es concisa y sencilla.					
3. Los elementos de la matriz están relacionado con los objetivos de la investigación.					
4. Los elementos de la matriz están relacionado con las categorías de la investigación.					
5. El instrumento recoge información que permite dar respuesta al problema de investigación.					
6. El instrumento propuesto responde a los objetivos del estudio.					
7. Las instrucciones de uso del instrumento presentan relación correcta y adecuada con los demás elementos de la matriz.					
8. La secuencia de instrucciones es suficiente para la aplicación del instrumento.					
9. La cantidad de elementos presentados en la matriz está acorde con los objetivos de la investigación.					
10. La cantidad de elementos presentados en la matriz permite obtener información relevante en relación con los objetivos de investigación.					
11. La estructura del instrumento facilita el llenado de información de manera eficaz.					
12. La estructura del instrumento facilita el llenado de información de manera práctica.					
Observaciones y/o recomendaciones					

VALORACIÓN 2: MATRIZ DE RECOJO DE INFORMACIÓN

Indicadores	0	1	2	3	4
1. La redacción del objetivo del instrumento es precisa con los objetivos de la investigación.					
2. La redacción de las instrucciones de uso del instrumento es concisa y sencilla.					
3. Los elementos de la matriz están relacionado con los objetivos de la investigación.					
4. Los elementos de la matriz están relacionado con las categorías de la investigación.					
5. El instrumento recoge información que permite dar respuesta al problema de investigación.					
6. El instrumento propuesto responde a los objetivos del estudio.					
7. Las instrucciones de uso del instrumento presentan relación correcta y adecuada con los demás elementos de la matriz.					
8. La secuencia de instrucciones es suficiente para la aplicación del instrumento.					
9. La cantidad de elementos presentados en la matriz está acorde con los objetivos de la investigación.					
10. La cantidad de elementos presentados en la matriz permite obtener información relevante en relación con los objetivos de investigación.					
11. La estructura del instrumento facilita el llenado de información de manera eficaz.					
12. La estructura del instrumento facilita el llenado de información de manera práctica.					
Observaciones y/o recomendaciones					

VALORACIÓN 3: MATRIZ DE ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Indicadores	0	1	2	3	4
1. La redacción del objetivo del instrumento es precisa con los objetivos de la investigación.					
2. La redacción de las instrucciones de uso del instrumento es concisa y sencilla.					
3. Los elementos de la matriz están relacionado con los objetivos de la investigación.					
4. Los elementos de la matriz están relacionado con las categorías de la investigación.					
5. El instrumento recoge información que permite dar respuesta al problema de investigación.					
6. El instrumento propuesto responde a los objetivos del estudio.					
7. Las instrucciones de uso del instrumento presentan relación correcta y adecuada con los demás elementos de la matriz.					
8. La secuencia de instrucciones es suficiente para la aplicación del instrumento.					
9. La cantidad de elementos presentados en la matriz está acorde con los objetivos de la investigación.					
10. La cantidad de elementos presentados en la matriz permite obtener información relevante en relación con los objetivos de investigación.					
11. La estructura del instrumento facilita el llenado de información de manera eficaz.					
12. La estructura del instrumento facilita el llenado de información de manera práctica.					
Observaciones y/o recomendaciones					