



Universitat de Lleida

## **Desarrollo del Pensamiento Crítico y la acción empoderada del estudiantado universitario en la fase de detección de necesidades en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS).**

**Diseño y validación del cuestionario Paseo a la Deriva (DNPd).**

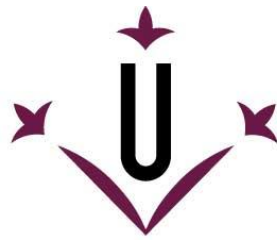
Deli Miró-Miró

<http://hdl.handle.net/10803/668332>

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

**WARNING.** Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



**Universitat de Lleida**

**TESIS DOCTORAL**

**Desarrollo del pensamiento crítico y la acción empoderada del  
estudiantado universitario en la fase de detección de  
necesidades en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS)**

**Diseño y validación del cuestionario Paseo a la Deriva  
(DNPD)**

**Deli Miró-Miró**

Memoria presentada para optar al grado de Doctora por la Universidad de  
Lleida

Programa de Doctorado en Educación, Sociedad y Calidad de Vida  
(RD 99/2011)

Dirigida por el Dr. Fidel Molina-Luque

Lleida, 17 de septiembre de 2019



*Esta tesis doctoral es el resultado de la investigación llevada a cabo por la doctoranda y su director, gracias a la ayuda a la contratación de Personal Investigador (FI-2016) de la Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR) y al convenio firmado por el Grupo de Estudios Sociedad, Salud, Educación y Cultura (GESEC) y la Cátedra “Salud, Educación y Calidad de Vida”, UdL-Fundación ASISA.*

*Asimismo, y en relación con los avances que se han producido en el ámbito de las políticas de género y de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, a lo largo de la redacción de la tesis se ha velado por el uso inclusivo del lenguaje. Para ello, se ha utilizado el máximo de términos genéricos. No obstante, y para no caer en la reiteración de términos o por la inexistencia de términos genéricos se efectúan, muchos de ellos, en género masculino y se entenderán indistintamente en género femenino o masculino.*



## **DEDICATORIA**

*Ya sabéis cómo funciona esto. Coges una tesis, saltas a la dedicatoria y descubres que, una vez más, las personas autoras han dedicado su tesis a alguien que no eres tú.*

*No será así esta vez.*

*Dedicado a ti y para ti.*



## AGRADECIMIENTOS

Este trabajo de investigación no hubiera sido posible sin el apoyo, la dedicación y la confianza de *extraordinarias* personas que han guiado con su luz este apasionante camino y a quienes quedo profundamente agradecida:

*A mi familia, con amor y gratitud, por su paciencia y comprensión en todo momento.*

*A mi director de tesis, por su inestimable orientación y apoyo que de forma profesional y con gran calidad humana me ha brindado incesantemente.*

*A las personas jueces expertas, por su colaboración y ayuda.*

*Al estudiantado, por su entrega y entusiasmo.*

*A las compañeras y a los compañeros del Grupo de Estudios Sociedad, Salud, Educación y Cultura (GESEC), profesorado de la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social (FEPTS), profesorado y secretaría del Departamento de Geografía y Sociología y del Departamento de Pedagogía y Psicología, por su apoyo y confianza.*

*A todas las personas del Observatori ApS-GESEC, de la Xarxa ApS(U)CAT, de la Asociación REDApS(U), de la Associació Centre Promotor d'Aprenentatge Servei de Catalunya, del Equip ICE en Aprenentatge Servei de la Universitat de Lleida, del Equip ICE en Aprenentatge Servei de la Universitat de Barcelona, de la Red Española de Aprendizaje-Servicio, por su ejemplo y por compartir nuestra gran pasión por el ApS.*

*Por último, agradecer a todas las personas que habéis sido parte de esta investigación de manera expresa o más discretamente, acompañándome siempre o tal vez, no siendo sabedoras de vuestra valiosa ayuda, estando presentes en todo momento o quizás, en algún breve instante.*

*Con vuestra manera de ser habéis sido ejemplo, apoyo e inspiración a lo largo de todo el proceso de gestación y desarrollo de esta tesis doctoral.*

*Sin vosotras no hubiera sido posible...*

GRACIAS a todas las personas.

A todas las personas y a cada una, GRACIAS.





## ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL.....	9
ÍNDICE DE TABLAS .....	12
ÍNDICE DE FIGURAS .....	18
ÍNDICE DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS .....	20
RESUM.....	24
RESUMEN.....	26
ABSTRACT.....	28
INTRODUCCIÓN.....	30
MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	42
<b>1. PENSAMIENTO CRÍTICO: UN ACERCAMIENTO A LA REALIDAD.....</b>	<b>46</b>
<b>Dar que pensar. Sobre la necesidad del pensamiento crítico en la Educación Superior .....</b>	<b>48</b>
<b>Principios y aproximaciones al pensamiento crítico .....</b>	<b>50</b>
<b>1.3. Pensamiento crítico: una manera de relacionar teoría y práctica para el aprendizaje significativo.....</b>	<b>56</b>
<b>1.4 Pensamiento crítico: su naturaleza transformadora, humanista y liberadora .....</b>	<b>60</b>
<b>2. LIDERAZGO PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA .....</b>	<b>70</b>
<b>2.1 Liderazgo y estudiantado en la universidad actual .....</b>	<b>72</b>
<b>2.2 Empoderamiento del alumnado universitario .....</b>	<b>77</b>
<b>2.3 Destrezas para el pensamiento crítico en el discente universitario .....</b>	<b>82</b>
<b>2.4 Empoderamiento y autonomía como estrategias de aprendizaje en el estudiantado universitario.....</b>	<b>90</b>
<b>3. APRENDIZAJE-SERVICIO (APS): UNA ESTRATEGIA TRANSFORMADORA EN LA UNIVERSIDAD.....</b>	<b>97</b>

3.1 Antecedentes del Aprendizaje-Servicio (ApS).....	101
3.2 Conceptualizaciones y rasgos del Aprendizaje-Servicio (ApS).....	105
3.3 Ámbitos de actuación y nuevas tipologías del Aprendizaje-Servicio (ApS)	108
3.4 Aprendizaje-Servicio (ApS) y participación empoderada del estudiantado	115
<b>4. LA DETECCIÓN DE NECESIDADES EN LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO (APS).....</b>	<b>132</b>
4.1 Aproximación al concepto de necesidad y sus perspectivas teóricas .....	132
4.2 Enfoques metodológicos para la detección de necesidades .....	140
4.3 Detección de necesidades en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS).	144
<b>5. UNA HERRAMIENTA SOCIO-PEDAGÓGICA EN LA FASE INICIAL DE LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO (APS): EL PASEO A LA DERIVA</b>	<b>158</b>
5.1 El mundo a tres o cuatro kilómetros por hora .....	158
5.2 ¿Hay camino, o se hace camino al andar? .....	161
5.3 Y... ¿Por qué caminar? .....	166
5.4 Caminar para pensar o pasear para descubrir .....	168
5.5 Andar, caminar, deambular...pasear a la deriva puede ser revolucionario	174
<b>MARCO EMPÍRICO DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>178</b>
<b>6. DEFINICIÓN DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>182</b>
6.1 Contexto universitario de la investigación.....	182
6.2 Justificación de la investigación .....	193
6.3 Finalidad de la investigación .....	197
6.4 Objetivos y preguntas que orientan la investigación.....	199
<b>7. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>208</b>
7.1 Elección de la metodología .....	208
7.2 El cuestionario .....	213
7.3 Sobre la importancia de un cuestionario para la detección de necesidades	216
7.4 Bloque I: Estudio piloto del cuestionario .....	221

7.4.1	<i>Fiabilidad del cuestionario</i> .....	222
7.4.2	<i>Descriptiva de los ítems</i> .....	224
<b>7.5</b>	<b>Bloque II: Validación de contenido del cuestionario por jueces expertos .</b>	<b>229</b>
7.5.1	<i>Validación de contenido</i> .....	235
<b>7.6</b>	<b>Bloque III: Validación de constructo</b> .....	<b>246</b>
7.6.1	<i>Validación de constructo</i> .....	248
7.6.2	<i>Análisis de la fiabilidad</i> .....	257
<b>7.7</b>	<b>Bloque IV: Diferencias test-retest</b> .....	<b>258</b>
7.7.1	<i>Diferencias intra-grupo</i> .....	258
<b>7.8</b>	<b>Bloque V: Resultados de la aplicación de la versión final del Test</b> .....	<b>262</b>
7.8.1	<i>Análisis descriptivo</i> .....	262
7.8.2	<i>Análisis Factorial Confirmatorio</i> .....	264
7.8.3	<i>Análisis de la Fiabilidad</i> .....	267
7.8.4	<i>A modo de síntesis</i> .....	267
<b>8.</b>	<b>CONCLUSIONES Y PROPUESTAS</b> .....	<b>273</b>
<b>8.1</b>	<b>Conclusiones</b> .....	<b>273</b>
<b>8.2</b>	<b>Propuestas de actuación</b> .....	<b>285</b>
<b>8.3</b>	<b>Límites de la investigación</b> .....	<b>286</b>
<b>8.4</b>	<b>Líneas futuras sobre la investigación</b> .....	<b>288</b>
<b>9.</b>	<b>FUENTES CONSULTADAS</b> .....	<b>293</b>
<b>10.</b>	<b>ANEXOS (Se adjuntan en CD)</b> .....	<b>329</b>



## ÍNDICE DE TABLAS

### TABLAS A (Relativas al marco teórico)

<i>Tabla I. Definiciones y rasgos pedagógicos del Aprendizaje-Servicio (ApS) .....</i>	<i>34</i>
<i>Tabla II. Capacidades y actitudes propias del Pensamiento Crítico.....</i>	<i>51</i>
<i>Tabla III. Disposiciones del Pensamiento Crítico .....</i>	<i>53</i>
<i>Tabla IV. Virtudes básicas y fortalezas del carácter .....</i>	<i>76</i>
<i>Tabla V. Niveles cognitivos del Pensamiento Crítico .....</i>	<i>83</i>
<i>Tabla VI. Habilidades cognitivas y metacognitivas del Pensamiento Crítico .....</i>	<i>84</i>
<i>Tabla VII. Etapas del Pensamiento Crítico.....</i>	<i>84</i>
<i>Tabla VIII. Características del Pensamiento Crítico .....</i>	<i>85</i>
<i>Tabla IX. Disposiciones del Pensamiento Crítico .....</i>	<i>86</i>
<i>Tabla X. Habilidades centrales para el Pensamiento Crítico .....</i>	<i>87</i>
<i>Tabla XI. Actuaciones para el desarrollo del Pensamiento Crítico .....</i>	<i>87</i>
<i>Tabla XII. Estrategias de aprendizaje .....</i>	<i>92</i>
<i>Tabla XIII. Recorrido de iniciativas en ApS en ámbito latinoamericano.....</i>	<i>102</i>
<i>Tabla XIV. Recorrido de iniciativas en ApS en ámbito norteamericano y anglosajón</i>	<i>103</i>
<i>Tabla XV. Algunas iniciativas ApS desarrolladas en el ámbito europeo y nacional ..</i>	<i>104</i>
<i>Tabla XVI. Relación de ámbitos donde desarrollar proyectos ApS .....</i>	<i>113</i>
<i>Tabla XVII. Recorrido conceptualización ApS y participación estudiantes.....</i>	<i>116</i>
<i>Tabla XVIII. Student Benefits of Community Engagement.....</i>	<i>120</i>
<i>Tabla XIX. Aprendizaje-Servicio, participación y éxito académico.....</i>	<i>123</i>
<i>Tabla XX. Clasificación de Necesidades y satisfactores.....</i>	<i>138</i>
<i>Tabla XXI. Propuestas metodológicas para la detección de necesidades .....</i>	<i>141</i>
<i>Tabla XXII. Caracterización de la detección de necesidades.....</i>	<i>143</i>
<i>Tabla XXIII. Componentes y procesos de aprendizaje demandas y necesidades .....</i>	<i>149</i>
<i>Tabla XXIV. Naturaleza de la detección de necesidades en los proyectos ApS .....</i>	<i>150</i>
<i>Tabla XXV. Preguntas en la detección de necesidades .....</i>	<i>151</i>
<i>Tabla XXVI. Planificación de detección de necesidades en los proyectos ApS.....</i>	<i>152</i>
<i>Tabla XXVII. Etapas, objetivos y capacidades estudiantado en la Detección Necesidades .....</i>	<i>153</i>

## TABLAS B (Relativas al marco empírico)

<b>Tabla 1.</b> Elementos de la institucionalización del ApS en la Universidad .....	188
<b>Tabla 2.</b> Plan de actuación del Observatorio Aprendizaje-Servicio .....	189
<b>Tabla 3.</b> Enfoques de investigación educativa .....	212
<b>Tabla 4.</b> Dimensiones e indicadores del cuestionario Paseo a la Deriva. Versión piloto .....	219
<b>Tabla 5.</b> Análisis de fiabilidad. Cuestionario de Diagnóstico Inicial en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) .....	223
<b>Tabla 6.</b> Análisis descriptivo y comparativo (DNE). Distribución de las frecuencias de respuesta a los ítems del Cuestionario de Diagnóstico Inicial en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) .....	225
<b>Tabla 7.</b> Análisis descriptivo y comparativo (CC). Distribución de las frecuencias de respuesta a los ítems del Cuestionario de Diagnóstico Inicial en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) .....	225
<b>Tabla 8.</b> Análisis descriptivo y comparativo (R). Distribución de las frecuencias de respuesta a los ítems del Cuestionario de Diagnóstico Inicial en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) .....	226
<b>Tabla 9.</b> Análisis descriptivo y comparativo (D). Distribución de las frecuencias de respuesta a los ítems del Cuestionario de Diagnóstico Inicial en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) .....	226
<b>Tabla 10.</b> Análisis descriptivo y comparativo (A). Distribución de las frecuencias de respuesta a los ítems del Cuestionario de Diagnóstico Inicial en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) .....	227
<b>Tabla 11.</b> Análisis descriptivo y comparativo (CP). Distribución de las frecuencias de respuesta a los ítems del Cuestionario de Diagnóstico Inicial en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) .....	227
<b>Tabla 12.</b> Análisis descriptivo y comparativo (PP). Distribución de las frecuencias de respuesta a los ítems del Cuestionario de Diagnóstico Inicial en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) .....	228
<b>Tabla 13.</b> Institución personas Jueces Expertas en ApS .....	234
<b>Tabla 14.</b> Planilla Indicadores para Juicio Expertas .....	236

<b>Tabla 15.</b> <i>Análisis de Validez de Contenido (AS). Propiedades de los ítems del Cuestionario para estudiantes en la fase de detección de necesidades en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS).....</i>	238
<b>Tabla 16.</b> <i>Análisis de Validez de Contenido (AS). Dimensión: APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. ....</i>	238
<b>Tabla 17.</b> <i>Análisis de Validez de Contenido (CC). Propiedades de los ítems del Cuestionario para estudiantes en la fase de detección de necesidades en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS).....</i>	239
<b>Tabla 18.</b> <i>Análisis de Validez de Contenido. Dimensión: COHESIÓN CURRICULAR. ....</i>	239
<b>Tabla 19.</b> <i>Análisis de Validez de Contenido (PC). Propiedades de los ítems del Cuestionario para estudiantes en la fase de detección de necesidades en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS).....</i>	240
<b>Tabla 20.</b> <i>Análisis de Validez de Contenido. Dimensión: PENSAMIENTO CRÍTICO (PC).....</i>	240
<b>Tabla 21.</b> <i>Análisis de Validez de Contenido (D). Propiedades de los ítems del Cuestionario para estudiantes en la fase de detección de necesidades en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS).....</i>	241
<b>Tabla 22.</b> <i>Análisis de Validez de Contenido. Dimensión: DIVERSIDAD. ....</i>	241
<b>Tabla 23.</b> <i>Análisis de Validez de Contenido (A). Propiedades de los ítems del Cuestionario para estudiantes en la fase de detección de necesidades en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS).....</i>	242
<b>Tabla 24.</b> <i>Análisis de Validez de Contenido. Dimensión: AUTOGESTIÓN.....</i>	243
<b>Tabla 25.</b> <i>Análisis de Validez de Contenido (P). Propiedades de los ítems del Cuestionario para estudiantes en la fase de detección de necesidades en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS).....</i>	243
<b>Tabla 26.</b> <i>Análisis de Validez de Contenido. Dimensión: PARTICIPACIÓN. ....</i>	244
<b>Tabla 27.</b> <i>Análisis de Validez de Contenido (C). Propiedades de los ítems del Cuestionario para estudiantes en la fase de detección de necesidades en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS).....</i>	244
<b>Tabla 28.</b> <i>Análisis de Validez de Contenido. Dimensión: CALIDAD. ....</i>	245
<b>Tabla 29.</b> <i>Análisis de Validez de Contenido (AM). Propiedades de los ítems del Cuestionario para estudiantes en la fase de detección de necesidades en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS).....</i>	245



<b>Tabla 30.</b> <i>Análisis de Validez de Contenido. Dimensión: ALCANCE Y MEJORA.....</i>	246
<b>Tabla 31.</b> <i>Análisis Factorial Exploratorio. Cuestionario de Detección de Necesidades del Contexto. N=262.....</i>	253
<b>Tabla 32.</b> <i>Análisis de fiabilidad: Alfa de Cronbach. Cuestionario de Detección de Necesidades del Contexto. N=262.....</i>	258
<b>Tabla 33.</b> <i>Análisis descriptivo y comparativo. Distribución de porcentajes de respuesta a los ítems del Cuestionario de Detección de Necesidades del Contexto. Dimensión: PARTICIPACIÓN. N=262.....</i>	259
<b>Tabla 34.</b> <i>Análisis descriptivo y comparativo. Distribución de porcentajes de respuesta a los ítems del Cuestionario de Detección de Necesidades del Contexto. Dimensión: AUTOGESTIÓN. N=262.....</i>	259
<b>Tabla 35.</b> <i>Análisis descriptivo y comparativo. Distribución de porcentajes de respuesta a los ítems del Cuestionario de Detección de Necesidades del Contexto. Dimensión: APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. N=262.....</i>	260
<b>Tabla 36.</b> <i>Análisis descriptivo y comparativo. Distribución de porcentajes de respuesta a los ítems del Cuestionario de Detección de Necesidades del Contexto. Dimensión: ALCANCE Y MEJORA. N=262.....</i>	260
<b>Tabla 37.</b> <i>Análisis descriptivo y comparativo. Distribución de porcentajes de respuesta a los ítems del Cuestionario de Detección de Necesidades del Contexto. Dimensión: PENSAMIENTO CRÍTICO (PC). N=262.....</i>	261
<b>Tabla 38.</b> <i>Análisis descriptivo y comparativo. Distribución de porcentajes de respuesta a los ítems del Cuestionario de Detección de Necesidades del Contexto. Dimensión: CALIDAD. N=262.....</i>	262
<b>Tabla 39.</b> <i>Análisis descriptivo. Distribución de porcentajes de respuesta a los ítems de la versión final del Cuestionario de Detección de Necesidades del Contexto. N=80 (curso 18-19).....</i>	263
<b>Tabla 40.</b> <i>Análisis Factorial Confirmatorio. Modelo de 6 dimensiones del Cuestionario de Detección de Necesidades del Contexto. N=80 (curso 18-19).....</i>	266
<b>Tabla 41.</b> <i>Análisis de fiabilidad: Alfa de Cronbach. Cuestionario de Detección de Necesidades del Contexto. N=80 (curso 2018-19).....</i>	267



## ÍNDICE DE FIGURAS

### FIGURAS A (Relativas al marco teórico)

<i>Figura I. Habilidades del Pensamiento Crítico</i> .....	86
<i>Figura II. Componentes del Pensamiento Crítico</i> .....	88
<i>Figura III. Componentes del Pensamiento Crítico</i> .....	89
<i>Figura IV. Teoría de las Necesidades según Doyal y Gough</i> .....	135
<i>Figura V. Elementos del proceso metodológico Detección Necesidades</i> .....	143

### FIGURAS B (Relativas al marco empírico)

<i>Figura 1. Plan Estratégico de la Universidad de Lleida 2013-2016</i> .....	183
<i>Figura 2. Formulación Plan estratégico de la UdL</i> .....	185
<i>Figura 3. Impactos de la Universidad en el territorio</i> .....	195
<i>Figura 4. Paradigma tradicional versus Paradigma permeable</i> .....	196
<i>Figura 5. Secuencia de la investigación</i> .....	210
<i>Figura 6. Diagrama de sectores. Composición del grupo de ESTUDIO PILOTO según SEXO. (N=50)</i> .....	221
<i>Figura 7. Diagrama de sectores. Composición del grupo de personas JUECES según SEXO. (N=80)</i> .....	230
<i>Figura 8. Diagrama de barras. Composición del grupo de personas JUECES según EDAD. (N=80)</i> .....	231
<i>Figura 9. Diagrama de barras. Composición del grupo de JUECES según ANTIGÜEDAD</i> .....	232
<i>Figura 10. Diagrama de barras. Composición del grupo de JUECES según EXPERIENCIA</i> .....	233
<i>Figura 11. Diagrama de sectores. Composición de la muestra de PARTICIPANTES que responde al Cuestionario, según SEXO. (N=262)</i> .....	247
<i>Figura 12. Histograma. Composición de la muestra de PARTICIPANTES que responde al Cuestionario, según EDAD. (N=262)</i> .....	247
<i>Figura 13. Diagrama de correlaciones. Análisis Factorial Confirmatorio</i> .....	248
<i>Figura 14. Diagrama de correlaciones. Análisis Factorial Confirmatorio</i> .....	264



## ÍNDICE DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS

<b>ACUP</b>	Asociación Catalana de Universidades Públicas
<b>AGAUR</b>	Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias de Investigación
<b>ANECA</b>	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
<b>ApS</b>	Aprendizaje-Servicio
<b>ApS(U)</b>	Red de Aprendizaje-Servicio de Universidades Españolas
<b>ApS(U)CAT</b>	Red de Aprendizaje-Servicio de Universidades Catalanas
<b>BOE</b>	Boletín Oficial del Estado
<b>CCTDI</b>	Inventario de disposiciones para el pensamiento crítico
<b>CE</b>	Comisión Europea
<b>CEL</b>	Community Engaged Learning
<b>CIVICUS</b>	Alianza global de organizaciones de la sociedad civil y activistas dedicada a fortalecer la acción ciudadana y la sociedad civil en todo el mundo <a href="https://www.civicus.org">https://www.civicus.org</a>
<b>CLAYSS</b>	Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario
<b>CSV/CCLC</b>	Council for Citizenship and Learning in the Community
<b>DIGEIEP</b>	Doble Itinerario formativo de Grado en Educación Infantil y en Educación Primaria
<b>ECTS</b>	European Credit Transfer and Accumulation System
<b>EEES</b>	Espacio Europeo de Educación Superior
<b>EEUU</b>	Estados Unidos
<b>EIS</b>	Educare all’Incontro e alla Solidarietà
<b>FCCE</b>	Facultad de Ciencias de la Educación
<b>FEPTS</b>	Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social
<b>FI-DGR</b>	Ayudas para la contratación de personal investigador en formación
<b>FISO</b>	Framework for Improving Student Outcomes

<b>GEP-CAFE</b>	Grado en Educación Primaria y Grado en Ciencias de la actividad física y del deporte
<b>GEP-DUAL</b>	Grado de Educación Primaria-Dual
<b>GESEC</b>	Grupo Estudios Sociedad, Salud, Educación y Cultura. Universidad de Lleida
<b>GUNI</b>	Global University Network for Innovation
<b>IARSLCE</b>	Asociación Internacional de Investigadores en Aprendizaje-Servicio
<b>LC</b>	Locus Control
<b>MOVISIE</b>	Instituto nacional de conocimiento que ofrece un enfoque integral de los problemas sociales. Utrecht <a href="https://www.movisie.nl/en">https://www.movisie.nl/en</a>
<b>NYLC</b>	National Youth Leadership Council
<b>NSLC</b>	National Service-Learning Clearinghouse
<b>OApS</b>	Observatorio Aprendizaje-Servicio. GESEC. Universidad de Lleida
<b>OMS</b>	Organización Mundial de la Salud
<b>PC</b>	Pensamiento Crítico
<b>PNBV</b>	Plan Nacional para el Buen Vivir
<b>PNUD</b>	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
<b>REASE</b>	Red Nacional de Aprendizaje-Servicio en Chile
<b>REDAPS</b>	Red Española de Aprendizaje-Servicio
<b>REDIBAS</b>	Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio
<b>RSU</b>	Responsabilidad Social Universitaria
<b>SCOPUS</b>	Base de datos bibliográfica y de referencias bibliográficas y citas de la empresa Elsevier
<b>SL</b>	Service-Learning
<b>TALLOIRES</b>	La Red Talloires es una asociación internacional de instituciones comprometidas con el fortalecimiento de los roles cívicos y las responsabilidades sociales en Educación Superior

<b>TFG</b>	Trabajo de Final de Grado
<b>TFM</b>	Trabajo Final de Máster
<b>TS</b>	Trabajo Social
<b>UB</b>	Universidad de Barcelona
<b>UCLA</b>	Universidad de California en Los Ángeles
<b>UdL</b>	Universidad de Lleida
<b>UNESCO</b>	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
<b>URSULA</b>	Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana. Perú
<b>URV</b>	Universidad Rovira Virgili
<b>WOS</b>	Web of Science
<b>ZERBIKAS</b>	Izasketa eta Zerbizu Solidarioa. Aprendizaje-Servicio Solidario





## RESUM

La finalitat d'aquesta tesi és el desenvolupament d'estratègies de pensament crític i processos d'apoderament de l'estudiantat universitari per a la detecció de necessitats del context en la fase inicial dels projectes d'Aprenentatge Servei (ApS). En aquest sentit, l'objectiu principal és dissenyar i validar el qüestionari per a la detecció de necessitats Passeig a la deriva (\*DNPD), en la fase inicial de diagnòstic del context a través de la participació de l'estudiantat universitari. Tot això, partint d'una visió crítica i transformadora, amb la intenció de situar al discent en el centre de l'experiència d'Aprenentatge Servei des del moment zero en la fase inicial de les experiències ApS. Tanmateix, es parteix de les possibilitats socio-pedagògiques del pensament crític (PC) i del lideratge transformatiu com a ingredients principals per a l'apoderament de l'estudiantat. Això, ha de guiar el procés de detecció de necessitats per a l'observació i diagnòstic del context. I ho farà, a través de les diferents dimensions del qüestionari Passeig a la Deriva (DNPD): participació, autogestió, aprenentatge significatiu, abast i millora, pensament crític i qualitat. La validesa d'aquest instrument té dos components clau: a) la validesa de contingut, realitzada a través de l'aplicació a una mostra de 262 estudiants universitaris i b) la validesa de constructe, a través de l'anàlisi crítica de 80 persones jutges expertes. El qüestionari en la seva versió final s'ha aplicat a una mostra de 80 estudiants universitaris. La validesa última i definitiva s'ha realitzat a través de l'anàlisi factorial confirmatòria per a l'estudi de l'estabilitat i la fiabilitat de l'instrument, corresponent al camp de l'estadística multivariant. Per tant, la metodologia de recerca és un continu procés d'exploració de caràcter principalment quantitatiu. En aquest sentit, s'espera que la seva aplicació futura pugui contribuir al desenvolupament d'estratègies de pensament crític i processos d'apoderament de l'estudiantat universitari, així com a l'orientació en la fase inicial de detecció de necessitats per a la millora i qualitat dels projectes d'Aprenentatge Servei.

**Paraules clau:** Aprenentatge Servei, Aprenentatge Compromès amb la Comunitat, Pensament Crític, Apoderament, Innovació Docent, Detecció Necessitats, Metodologia Quantitativa, Validació Qüestionari.



## RESUMEN

La finalidad de esta tesis es el desarrollo de estrategias de pensamiento crítico y procesos de empoderamiento del estudiantado universitario para la detección de necesidades del contexto en la fase inicial de los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS). En este sentido, el objetivo principal es diseñar y validar el cuestionario para la detección de necesidades Paseo a la Deriva (DNPD), en la fase inicial de diagnóstico del entorno a través de la participación del estudiantado universitario. Todo ello, partiendo de una visión crítica y transformadora, con la intención de situar al discente en el centro de la experiencia de Aprendizaje-Servicio desde el momento cero en la fase inicial de las experiencias ApS. Para ello, se parte de las posibilidades socio-pedagógicas del pensamiento crítico (PC) y del liderazgo transformativo como ingredientes principales para el empoderamiento del estudiantado. Esto ha de guiar el proceso de detección de necesidades para la observación y diagnóstico del contexto. Y lo va a hacer a través de las diferentes dimensiones del cuestionario Paseo a la Deriva (DNPD): participación, autogestión, aprendizaje significativo, alcance y mejora, pensamiento crítico y calidad. La validez de este instrumento tiene dos componentes clave: a) la validez de contenido, realizada a través de la aplicación a una muestra de 262 estudiantes universitarios y b) la validez de constructo, a través del análisis crítico de 80 personas jueces expertas. El cuestionario en su versión final se ha aplicado a una muestra de 80 estudiantes universitarios. La validez última y definitiva se ha realizado a través del análisis factorial confirmatorio para el estudio de la estabilidad y la fiabilidad del instrumento, correspondiente al campo de la estadística multivariante. Por tanto, la metodología de investigación es un continuo proceso de exploración de carácter principalmente cuantitativo. En este sentido, se espera que su aplicación futura pueda contribuir al desarrollo de estrategias de pensamiento crítico y procesos de empoderamiento del estudiantado universitario, así como a la orientación en la fase inicial de detección de necesidades para la mejora y calidad de los proyectos de Aprendizaje-Servicio.

**Palabras clave:** Aprendizaje-Servicio, Aprendizaje Comprometido con la Comunidad, Pensamiento Crítico, Empoderamiento, Innovación Docente, Detección Necesidades, Metodología Cuantitativa, Validación Cuestionario.



## ABSTRACT

The purpose of this thesis is the development of critical thinking strategies and empowerment processes of university students for the detection of context needs in the initial phase of Service-Learning projects (SL). In this sense, the main objective is to design and validate the questionnaire for the needs detection of Walk to Drift (DNPD), in the initial phase of diagnosis of the environment through the participation of the university students. All of this is based on a critical and transformative vision, with the intention of placing the students at the center of the Service-Learning experience from the zero moment in the initial phase of the Service-Learning experiences. To this end, it starts out from the socio-pedagogical possibilities of critical thinking and transformative leadership as main ingredients for the empowerment of students. This has to guide the process of detecting needs for the observation and diagnosis of the context. It will do this through the different dimensions of the Walk to Drift questionnaire (DNPD): participation, self-management, meaningful learning, outreach and improvement, critical thinking and quality. The validity of this instrument has two key components: a) the validity of content, made through the application to a sample of 262 university students, and b) the validity of construct, through the critical analysis of 80 expert judges. The final version of the questionnaire has been applied to a sample of 80 university students. The final and definitive validity has been made through confirmatory factorial analysis for the study of the stability and reliability of the instrument, corresponding to the field of multivariate statistics. Therefore, the research methodology is a continuous process of exploration of a primarily quantitative nature. In this sense, it is expected that its future application may contribute to the development of critical thinking strategies and the empowerment processes of university students, as well as to the orientation in the initial phase of needs detection for the improvement and quality of service-learning projects.

**Keywords:** Service-Learning, Community Engaged Learning, Critical Thinking, Empowerment, Teaching Innovation, Needs Detection, Quantitative Methodology, Validation Questionnaire.



## INTRODUCCIÓN

Mi interés por el tema de investigación nace en 2012, cuando curso el *Máster Oficial Interuniversitario en Educación Inclusiva* coordinado por la Universidad de Vic, la Universidad de les Illes Balears y la Universidad de Lleida. A través de esta formación me especializo en la temática del Aprendizaje-Servicio (en adelante, ApS), en especial, con la culminación del Trabajo Final de Máster (TFM) que desarrollo conjuntamente con la directora, la Dra. Gloria Jové, profesora del Departamento de Pedagogía y Psicología de la entonces, Facultad de Ciencias de la Educación (FCCE) y, actualmente, Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social (FEPTS) llevando a término la investigación: *A la Derriba: ¿Una experiencia de Aprendizaje-Servicio (ApS) en la Universidad de Lleida?*

Conviene resaltar el hecho de que esta investigación es el primer trabajo de investigación en Aprendizaje-Servicio (ApS) realizado en la Universidad de Lleida en el marco de un trabajo final de grado o de máster, como es el caso este último, y el estudio recibe la mención especial de Premio Extraordinario de Trabajo Final de Máster (TFM) del Máster Oficial Interuniversitario en Educación Inclusiva de la promoción 2012-2013. Durante la siguiente promoción, 2013-2014 se presenta el primer Trabajo Final de Grado (TFG) en temática ApS tutorizado por mi persona desarrollándose un lento pero continuado avance hacia la institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la Universidad de Lleida.

Durante el curso académico 2012-2013, con motivo del trabajo de investigación que realizo y con la intención de conocer las posibilidades pedagógicas que propone el Aprendizaje-Servicio (ApS), colaboro con un equipo de profesorado de la FEPTS<sup>1</sup> (en aquel momento, FCCE) que desarrolla el estudio del Aprendizaje-Servicio (ApS) a través del proyecto concedido *Aprendizaje-Servicio y Prácticum: una herramienta para la formación inicial de maestros en la Universidad de Lleida* en el marco de la Convocatoria externa del Ministerio de Educación (BOE n.210- 1 de septiembre de 2011). Este proyecto se despliega durante el último curso del Grado de Maestros de Educación Primaria, según el Plan de Estudios aprobado por ANECA. En el marco del Plan Bolonia, la titulación debe cursarse en cuatro años (en vez de tres) y como en otras formaciones, se ofrece la materia de Prácticum y el trabajo final de grado. La historia de los estudios de magisterio sitúa a la formación inicial de maestros

---

<sup>1</sup> Equipo de profesorado integrado en el marco del grupo de investigación de Plurilingüismo y Educación de la Universidad de Lleida

como una titulación con mucha tradición en el Prácticum. Desde siempre, la titulación ha tenido esta materia, hecho que hace que sea un punto fuerte en nuestro contexto educativo de la FEPTS de la Universidad de Lleida.

Muchos son los enfoques que puede tener un trabajo final de grado, desde la FEPTS y, en concreto, desde el proyecto antes mencionado se apuesta como posibilidad por un modelo de interrelación del trabajo final de grado con el Aprendizaje-Servicio (ApS). Añadido al proyecto concedido antes mencionado y aportando mi bagaje personal y profesional ejerciendo, durante más de 20 años, como profesora en artes visuales, escultora y psicopedagoga en contextos socioeducativos de ámbito reglado y no reglado, curso el máster siguiendo las bases citadas con anterioridad sobre la importancia del Aprendizaje-Servicio (ApS) con relación a los Trabajos Finales de Grado (TFG) en la Universidad de Lleida.

El objetivo principal es conocer y analizar si el proyecto de Aprendizaje-Servicio (ApS): *A la Derriba: ¿Una experiencia de Aprendizaje-Servicio (ApS) en la Universidad de Lleida?* llevado a cabo durante el periodo de tiempo comprendido entre, septiembre de 2012 y marzo de 2013, en el marco de la asignatura de Atención a la Diversidad, Mención en Necesidades Educativas Especiales y Educación en la Diversidad con el alumnado de 4º de Grado de Maestra de Primaria, responde a una propuesta pedagógica basada en la metodología del Aprendizaje-Servicio (ApS). De ser así, que finalmente lo es, sería la primera propuesta pedagógica en ApS conceptualizada como tal siguiendo unos indicadores específicos sobre Aprendizaje-Servicio (ApS) en la FEPTS y, por ende, aconteciendo el primer Trabajo Final de Máster (TFM) que versa sobre la temática del Aprendizaje-Servicio (ApS) en la Universidad de Lleida.

En el curso académico 2013-2014, con motivo de la investigación y con la intención de ampliar mi conocimiento sobre las prácticas socioeducativas de Aprendizaje-Servicio (ApS), entro en contacto con algunas universidades catalanas y sus referentes en el ámbito del Aprendizaje-Servicio (ApS). El 5 de febrero de 2013 contribuyo como ponente en el Seminario sobre Aprendizaje-Servicio (ApS) que se celebra en Tarragona y organiza la Asociación Catalana de Universidades Públicas (ACUP) y la Universidad Rovira i Virgili (URV) con el objetivo de dar a conocer el proyecto ApS desarrollado en nuestra universidad. El seminario se inscribe en el marco de la Escuela de Gestión Universitaria y de la Investigación emprendido por la ACUP,



la finalidad del cual es la mejora de la gestión e investigación en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Aquel mismo año, concretamente el 25 de abril, asisto a la jornada ApS que se celebra en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona (UB). Dicha jornada se realiza con todo el alumnado de la universidad que colabora en proyectos ApS. También, el mismo año, asisto al taller sobre Aprendizaje-Servicio (ApS) organizado por La Global University Network for Innovation (GUNI) celebrado en la Universidad Politécnica de Barcelona el día 13 de mayo de 2013 con la firme voluntad de centrar su conferencia sobre conocimiento, compromiso y Educación Superior con la convicción que el desafío más importante de la Educación Superior en las próximas décadas consiste en situar la Educación Superior al servicio de la transformación social. El objetivo del taller es abordar el reto de la participación de las instituciones de Educación Superior en la sociedad integrada y la exploración de las formas de participación, entre ellas, la participación del estudiantado para la mejora de la enseñanza, del aprendizaje y de la investigación. A raíz de la reflexión surgida durante estos actos me hago consciente de la gran importancia de la implicación del alumnado en todas las fases de los proyectos ApS y no exclusivamente en las fases de desarrollo e implementación de los proyectos Aprendizaje-Servicio.

Así mismo, inicio una etapa de lecturas y revisión bibliográfica para profundizar sobre la temática del Aprendizaje-Servicio (ApS). Es entonces cuando entro en contacto con la lectura detallada de los cuatro (4)<sup>2</sup> primeros libros publicados en España por los integrantes del Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio (ApS), grupo territorial que se constituye en 2004:

“También ha sido relevante la difusión del aprendizaje-servicio en la prensa especializada, como el periódico *Escuela, Cuadernos de Pedagogía, Aula, Guix, Perspectiva Escolar...* así como la divulgación de las webs especializadas, que van aumentando el número de visitas y la publicación de los cuatro primeros libros sobre aprendizaje- servicio elaborados en España”.  
(Batlle, 2013, p.79)

---

<sup>2</sup> - Aprendizaje- Servicio. Educar para la ciudadanía. Barcelona: Octaedro, 2006

- Aprenentatge Servei i responsabilitat social de les universitats. Barcelona: Octaedro- F. Jaume Bofill, 2008

- Aprendizaje Servicio (ApS), educación y compromiso cívico. Barcelona: Graó, 2009

- Prácticas de ciudadanía. Diez experiencias de aprendizaje-servicio. Barcelona: Octaedro, 2010

Durante la lectura del primer capítulo *Aprendizaje-Servicio (ApS): ejemplos y definiciones*<sup>3</sup> (De la Cerda, Graell, Martín, Muñoz, Puig, 2009) del libro *Aprendizaje-Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (Puig et Al., 2009), tropiezo causalmente (o casualmente) con el que será el eje central de motivación e interrogante que más tarde conformarán la semilla inicial de la presente investigación. El citado capítulo se inicia mostrando el significado del Aprendizaje-Servicio (ApS) y presenta algunos ejemplos relevantes. Sigue este acercamiento a la metodología, a través de su definición, estableciendo unas características básicas que permiten dilucidar aquellas prácticas que son ApS de las que no lo son. El número de definiciones sobre Aprendizaje-Servicio (ApS) a nivel internacional son abundantes así que los autores optan por analizar nueve (9) definiciones y comprobar qué rasgos pedagógicos son los característicos y cuáles de ellos se repiten (De la Cerda, Graell, Martín, Muñoz, Puig, 2009):

“En las páginas siguientes vamos a reproducir algunas definiciones, veremos qué rasgos destacan en cada una de ellas y, finalmente, comprobaremos en qué medida se repiten los mismos rasgos en el resto de definiciones. Esta operación nos permitirá establecer los componentes del Aprendizaje-Servicio (ApS), que no son propiamente una definición, pero que nos permitirán caracterizarlo con cierta precisión”. (p.27)

Las definiciones analizadas son las aportadas por: (1) *Maryland Student Service Alliance*<sup>4</sup> del Departamento de Educación del Estado de Maryland; (2) *Writing CSU*<sup>5</sup> de la Universidad Estatal de Colorado; (3) *Points of Light Institute*<sup>6</sup>; (4) *Ministerio de Educación de Argentina*<sup>7</sup>; (5) *National and Community Service*<sup>8</sup>; (6) *Centre Promotor d'Aprenentatge Servei*<sup>9</sup>; (7) *Campus Compact*<sup>10</sup>; (8) *Eyler&Gilers*<sup>11</sup> y (9) *Wikipedia*<sup>12</sup>.

---

<sup>3</sup> De la Cerda, Maribel; Graell, Mariona; Martín, Xus; Muñoz, Álex; Puig, Josep M. (2009). Aprendizaje Servicio (ApS): ejemplos y definiciones. En N. Puig, Josep, M.(Coord.), *Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 15-32). Barcelona: Graó.

<sup>4</sup> *The Training Toolbox. A guide to Service –Learning Training.1994*

<sup>5</sup> [https://writing.colostate.edu/guides/teaching/service\\_learning/definition.cfm](https://writing.colostate.edu/guides/teaching/service_learning/definition.cfm)

<sup>6</sup> *Points of Light és una organització internacional sense ànim de lucre, amb seu a Estats Units -Atlanta, Geòrgia-, dedicada a involucrar les persones i recursos a la resolució de problemes socials greus a través del servei voluntari i l'Aprenentatge Servei*

<sup>7</sup> *Maria Nieves Tapia (2005). La pràctica solidària com a pedagogia de la ciutadania activa.(p.10). Barcelona: Fundació Jaume Bofill*

<sup>8</sup> *Llei de fideïcomís dels Serveis Socials Nacionals i Locals nord-americans.1993*

<sup>9</sup> *Què és l'ApS ?*. <http://www.aprenentatgeservei.cat/index.php?cm=02>

<sup>10</sup> *Campus Compact. National Center for Community Colleges*

<sup>11</sup> *Where's the Learning in Service-Learning? 1999. San Francisco: Jossey-Bass*

<sup>12</sup> <https://en.wikipedia.org/wiki/Service-learning>

En las nueve (9) definiciones, De la Cerda, Graell, Martín, Muñoz, Puig (2009) observan una serie de rasgos socio-pedagógicos que tienden a repetirse en todas ellas. Tal y como muestra la siguiente Tabla I, los atributos más frecuentes son: *detectar necesidades sociales*, adquirir aprendizajes, realizar una acción en beneficio de la comunidad, vivir una experiencia significativa, llevar a cabo actividades de reflexión, colaborar con instituciones sociales estableciendo vínculos de partenariado y contribuir a la formación de la ciudadanía.

**Tabla I.** Definiciones y rasgos pedagógicos del Aprendizaje-Servicio (ApS)

Definiciones	<i>Detección Necesidades Sociales</i>	<i>Aprendizajes</i>	<i>Servicio</i>	<i>Experiencia</i>	<i>Reflexión</i>	<i>Partenariado</i>	<i>Ciudadanía</i>
1	✓	x	x		x		
2	✓	x	x	x	x	x	
3	✓	x	x	x			x
4	✓		x				
5	✓	x	x	x	x	x	x
6	✓	x	x				
7	✓	x	x		x		x
8	✓	x			x		
9	✓	x	x	x	x		x

*Fuente: Aprendizaje-Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico (2009, p.31)*

Más aún, y si fijamos la atención en la primera columna definida por las *Necesidades Sociales, Beneficio y Comunidad* evidenciamos como las nueve (9) definiciones, sin excepción, contemplan la importancia de centrar la atención en las necesidades sociales para el beneficio de la comunidad. Así mismo, los autores mantienen que raramente aparecen en las definiciones elementos como *la reciprocidad, la pedagogía crítica y la participación* en la toma de decisiones:

“Si se analizan las anteriores definiciones, veremos un conjunto de rasgos que tienden a repetirse en todas ellas. Aunque en ciertos casos encontramos algún elemento que aparece raramente *-reciprocidad, pedagogía crítica, participación en la toma de decisiones, etc.-*, los rasgos

más frecuentes son los siguientes: responder a necesidades sociales o realizar una acción en beneficio de la comunidad, aprender algo, realizar un servicio, vivir una experiencia significativa, llevar a cabo actividades de reflexión, colaborar con otras instituciones sociales y establecer con ellas vínculos de partenariado y, por último, contribuir a la formación para la ciudadanía”.  
(p.30)

Estos tres (3) elementos: *detección de necesidades*, *pensamiento crítico* y *participación en la toma de decisiones* acontecen el punto de partida y conforman el eje central vertebrador de la presente investigación. La *detección de necesidades*, a la vista de los datos recabados por las nueve (9) definiciones sobre Aprendizaje-Servicio, despunta con interés como posibilidad de profundizar en su estudio; el pensamiento crítico y la participación- liderazgo y empoderamiento- en la toma de decisiones por parte del estudiantado parece un tema que reviste interés y un campo poco explorado dentro de la temática del Aprendizaje-Servicio.

Este proceso de gestación inicial de la investigación continúa con una etapa de labor profesional en la Universidad de Lleida. Primero, como profesora asociada durante cuatro años y después, durante tres años, como investigadora en formación a través de un contrato pre-doctoral de personal investigador (FI-DGR) concedido por AGAUR. Las disciplinas que imparto y donde desarrollo, con el estudiantado universitario, proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) son: Procesos y Contextos Educativos II, asignatura del segundo curso en el marco del Grado de Educación Primaria-Dual (GEP-Dual), Sociología de la Educación en el marco del Grado en Educación Primaria, Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (GEP-CAFE), Doble Itinerario formativo de Grado en Educación Infantil y en Educación Primaria (DIGEIEP) y Grado en Educación Primaria modalidad Dual (GEP-Dual). Del mismo modo, durante cuatro (4) años tengo la magnífica oportunidad de desarrollar proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS), en formato de monográficos ApS, en la titulación de Trabajo Social (TS) en el marco de la asignatura de Mediación y Resolución de Conflictos y en la titulación, durante el curso académico 2017-2018, de Máster universitario en Formación del Profesorado de Secundaria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Mi labor como docente posibilita el acompañamiento del estudiantado universitario a lo largo del curso académico y la observación de su evolución formativa hacia la pedagogía del Aprendizaje-Servicio (ApS) sobre las bases del pensamiento

crítico, liderazgo y autogestión en la fase inicial de diagnóstico y detección de necesidades en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS). Nuestra atención, entonces, se centra en el papel del estudiantado, y, en especial, en su presencia y colaboración en el diseño de un proyecto desde la primera fase de detección de necesidades en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS).

Se busca información en dos (2) plataformas de bases de datos: WOS que a su vez incluye la búsqueda en las bases de datos de -WOS, CABI, CCC, DIIDW, KJD, MEDLINE, RSCI, SCIELO- y la base de datos SCOPUS, sobre la existencia de literatura científica que documente esta área de interés dentro del Aprendizaje-Servicio (ApS) evidenciando la escasa existencia de publicaciones científicas a nivel nacional e internacional sobre el ámbito concreto de estudio: la participación del estudiantado universitario en la fase primera del diagnóstico del contexto para identificar las problemáticas, necesidades y demandas del entorno que promuevan procesos participativos de análisis crítico del contexto y qué posibilidades de desarrollo tiene en el estudiantado universitario su intervención/implicación/participación en esta primera fase- momento cero- de detección de necesidades en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS).

Durante las búsquedas se cruzan los descriptores “Aprendizaje Servicio” y “Aprendizaje-Servicio” con los términos “detección de necesidades” y “fase inicial” en el apartado de “tema” que busca coincidencias en el título, el abstract y palabras clave de autor. Para ambas búsquedas, los resultados son escasos e incluso, inexistentes. Se evidencia que en la base de datos Web of Science (WOS) no se encuentra ningún registro para “Aprendizaje Servicio” y “detección de necesidades”; tampoco para “Aprendizaje-Servicio” y “detección de necesidades”; ninguna para “Aprendizaje Servicio” y “fase inicial”; tampoco para “Aprendizaje- Servicio” y “fase inicial”. En la base de datos de SCOPUS los resultados para la exploración cruzada de los términos “Aprendizaje Servicio” y “detección de necesidades”; para “Aprendizaje- Servicio” y “detección de necesidades”; “Aprendizaje Servicio” y “fase inicial” y “Aprendizaje- Servicio” y “fase inicial” arrojan resultados similares.

Asimismo, se utilizan los descriptores “Service Learning” y “Service-Learning” (con guión) con los términos “assessment needs”, “assess needs”, “meet needs”, “address needs”. En un primer momento, solo se utiliza para la búsqueda los descriptores “Service Learning” y “Service-Learning” evidenciando que en la base de datos Web of Science

(WOS) se obtienen 2880 por búsqueda “título” y 4563 resultados cuando la búsqueda es por “tema”. Por el contrario, los resultados devienen en cuatro (4) – todos ellos del ámbito de la sanidad y salud- si combinamos los descriptores “Service Learning” o “Service-Learning” con “assessment needs” o un (1) resultado – del ámbito de la gerontología- si combinamos los descriptores “Service-Learning” con “assess needs”; un (1) resultado para “Service-Learning” y “meet needs”, y también un (1) resultado para “Service-Learning” y “address needs” en la búsqueda por “títulos” y resultados parecidos por “temas”. A su vez, se siguen las mismas indicaciones para la búsqueda de información en la base de datos de SCOPUS. Para la exploración de los términos de “Service Learning” y “Service-Learning” se obtienen 5476 resultados. Así mismo, al igual ocurre con la base de datos WOS al combinar los descriptores “Service-Learning” con “assessment needs” obtenemos un (1) solo resultado en el apartado de título, abstract o palabras clave. Cabe decir, que de todos los documentos revisados ninguno de ellos se refiere a la detección de necesidades en los proyectos de Aprendizaje-Servicio.

Dados los antecedentes anteriores, junto con el asesoramiento y acompañamiento de mi director de tesis Dr. Fidel Molina-Luque, y después de consultarlo con demás expertos del ámbito del Aprendizaje-Servicio (ApS), el estudio reviste interés y dada la inminente aceleración del proceso de institucionalización del Aprendizaje-Servicio (ApS) en la Universidad de Lleida fortalece el objetivo de la investigación a la vez que refuerza nuestra motivación y ayuda a comprometernos y a seguir adelante con la presente investigación.

La tesis está dividida en dos (2) partes -marco teórico y marco empírico- y diez (10) capítulos que se presentan con la siguiente estructura:

En la primera parte, se presenta el marco teórico que dará soporte científico al desarrollo del marco empírico que se muestra posteriormente. Las reflexiones conceptuales giran en torno a cinco (5) capítulos y conforman las bases estructurales que justifican la construcción- diseño y validación- del cuestionario Paseo a la Deriva (DNPD) para la acción empoderada del estudiantado universitario en la fase inicial de diagnóstico y detección de necesidades -y oportunidades- en los proyectos de Aprendizaje-Servicio.

El capítulo primero propone un acercamiento a la pedagogía del pensamiento crítico. En nuestra sociedad actual y en el ámbito educativo parece relevante “dar que pensar” al estudiantado. La comprensión de la realidad es el acontecimiento por el cual

el ser humano, a diferencia del resto de los animales, sobrepasa los horizontes inmediatos que impone el contexto para abrirse a la verdad del medio haciendo real la necesidad innata de ir más allá para crear, construir, re-construir, comprender, transformar, interpretar y reinterpretar el mundo. Significar y re-significar la relación que tenemos con el entorno es del todo necesario si queremos ser ciudadanos activos. Del mismo modo, para ser ciudadanos proactivos necesitamos adquirir aptitudes que nos acerquen al conocimiento profundo del medio en el cual vivimos para establecer una relación consciente y participativa con posibilidades de cambios estructurales y sociales de nuestro entorno.

El capítulo segundo trata sobre la necesidad de evolucionar y transformar como sociedad en un contexto de crisis social y económica marcado por el decrecimiento de los recursos disponibles. Parece lógico pensar que si la sociedad está cambiando se necesitan nuevas maneras de liderar estos cambios, siendo evidente la necesidad de una transformación social comunitaria. Si tenemos problemas nuevos, tendremos que buscar nuevas preguntas y nuevas respuestas para canalizar posibles resoluciones (o revoluciones). Evidentemente, precisaremos sentirnos actores de este cambio y asumir que la actualidad demanda nuevas fórmulas para abordar las problemáticas colectivas. En el presente capítulo queremos poner énfasis en la importancia de la consecución de propuestas socioeducativas para el liderazgo del estudiantado universitario en el ejercicio de la corresponsabilidad con los agentes sociocomunitarios y socioeducativos para tejer redes de colaboración y participación en la realidad del contexto. El estudiantado universitario, además, de un futuro profesional desde el ámbito formativo por el cual se está preparando también es un actual ciudadano democrático y agente de liderazgo activo, capaz de enfrentarse a retos reales con inteligencia personal y colectiva que experimenta y aprende para impulsar proyectos de mejora de vida personal y de la comunidad. Debemos hacernos conscientes de la relevancia de lograr voluntades, finalidades y objetivos de manera óptima hacia la adquisición de dinámicas individuales y sociales dirigidas hacia el bien común y hacia la mejora de la calidad de vida para todos. Sin duda, las propuestas educativas de Aprendizaje Comprometido con la Comunidad (CEL) y de Aprendizaje-Servicio (ApS) son excelentes propuestas socioeducativas para incardinar el estudiantado universitario en la comunidad mediante prácticas que ofrecen la posibilidad de vivir en primera persona una experiencia formativa y a la vez una vivencia activa de implicación ciudadana.

El capítulo tercero presenta el Aprendizaje-Servicio (ApS) como una estrategia transformadora para desarrollar en la Educación Superior. La sociedad contemporánea pide a la universidad, sin negar sus perspectivas más científicas, que incremente su responsabilidad institucional hacia la formación ética y crítica del estudiantado, que se preocupe por la ciudadanía y por la investigación de soluciones a los problemas sociales. Para encaminarse en esta dirección es relevante que la investigación y la docencia estén comprometidas con el fomento de una extensión académica volcada hacia la potenciación de una ciudadanía crítica y democrática. Una buena herramienta que se abre camino en la universidad es el Aprendizaje-Servicio (ApS). Su planteamiento pedagógico se despliega como una estrategia transformadora encaminada a desarrollar todas las cualidades formativas y críticas vinculadas a las políticas universitarias. El Aprendizaje-Servicio (ApS) encaja en los discursos sociales y educativos actuales de necesidad de cambios formativos propuestos por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el Plan Bolonia. El Aprendizaje-Servicio (ApS) apuesta por una renovada visión formativa, por un proceso de enseñanza-aprendizaje más participativo y menos individualista que integra la transformación de la comunidad con el aprendizaje académico para enriquecer el acto pedagógico, fomentar la innovación social y fortalecer la comunidad.

El cuarto capítulo despliega la importancia sobre la fase inicial de detección de necesidades en los proyectos ApS estableciendo una aproximación al concepto de necesidad y sus perspectivas teóricas, así como enfoques metodológicos para llevarla a cabo. El análisis y prospectiva de necesidades es la fase previa en todo estudio que asuma como objeto implementar un programa o servicio dentro de un proceso global de planificación, ya sea en la formación o en la investigación. Por tanto, es de especial interés centrar la atención en esta fase previa de los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS), analizar sus componentes, delimitar su conceptualización, estudiar sus características si consideramos relevante la participación activa del alumnado.

El quinto capítulo está dedicado a la contextualización de la herramienta socio-pedagógica del Paseo a la Deriva desde la perspectiva del caminar o pasear como objetivo para observar, pensar, descubrir e incluso, (r)evolucionar. El andar sentido como un instrumento cognitivo y creativo capaz de transformar simbólicamente y físicamente el espacio. Para ello, el capítulo presenta un breve recorrido histórico del acto de caminar. Sin duda, el mundo puede ser percibido a tres (3) o cuatro (4)



kilómetros por hora y el hecho de pasear, caminar, deambular por los contextos cotidianos y no tan cotidianos de la realidad puede significar una gran ayuda para la observación y diagnóstico inicial en la fase inicial de los proyectos de Aprendizaje-Servicio.

La segunda parte de la tesis muestra el marco empírico que se estructura en dos (2) capítulos que a su vez despliegan cinco (5) grandes bloques que desarrollan el diseño y validación del cuestionario Paseo a la Deriva (DNPD).

El sexto y séptimo capítulos están dedicados al planteamiento de los objetivos e hipótesis para la contextualización de la investigación. Se justifica la finalidad del estudio planteado, el diseño y la metodología a utilizar, las características de la muestra, así como, los instrumentos y las técnicas de análisis de datos a utilizar. De esta manera, se pretende definir unos criterios de calidad metodológica para la investigación. La parte empírica de la presente investigación despliega el diseño y validación del cuestionario Paseo a la Deriva (DNPD) para la acción empoderada del estudiantado en la fase de detección de necesidades en la fase inicial de los proyectos de Aprendizaje-Servicio que se describe a lo largo de cinco (5) bloques de desarrollo: el bloque I presenta el estudio piloto del cuestionario en su primera versión; el bloque II muestra la validación de contenido por parte de personas jueces expertas; el bloque III está dedicado a la validación de constructo efectuada a través de las valoraciones del estudiantado participante y a revisar el grado de fiabilidad alcanzado para la versión final del cuestionario; el bloque IV presenta las diferencias test-retest y las diferencias intra-grupo a tener en cuenta para la realización de la versión final de la herramienta; finalmente, el bloque V nos acerca a los resultados de la aplicación de la versión final del cuestionario a través del análisis descriptivo, del análisis factorial confirmatorio y del análisis de la fiabilidad para la validación definitiva de la versión final del cuestionario del Paseo a la Deriva (DNPD) para la detección de necesidades en la fase inicial de diagnóstico en los proyectos de Aprendizaje-Servicio.

El capítulo octavo recoge las conclusiones de esta investigación y se detallan las principales aportaciones del estudio, sus limitaciones y las futuras líneas de investigación que se abren en beneficio de dar continuidad a las investigaciones científicas en el ámbito temático del Paseo a la Deriva como técnica para la observación y el análisis del contexto real en la fase de detección de necesidades de los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS).

A su vez, el noveno capítulo recoge las fuentes consultadas.

Finalmente, el capítulo décimo se dedica al índice del anexo. Se adjunta a la tesis un CD con los anexos que incluyen el material que da soporte a esta tesis y los estudios estadísticos que aseguran el rigor científico de la investigación.

**MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN**  
**CAPÍTULO I**



**MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN**

**CAPÍTULO I**

**1. PENSAMIENTO CRÍTICO: UN ACERCAMIENTO A LA REALIDAD 46**¡Error!

Marcador no definido.

- 1.1 Dar que pensar. Sobre la necesidad del pensamiento crítico en la Educación Superior..... 48
- 1.2 Principios y aproximaciones al pensamiento crítico..... 50
- 1.3. Pensamiento crítico: una manera de relacionar teoría y práctica para el aprendizaje significativo ..... 56
- 1.4 Pensamiento crítico: su naturaleza transformadora, humanista y liberadora..... 60



Previamente al objetivo de diseñar y validar una propuesta de cuestionario para la fase de detecciones de necesidades en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) es imperativo describir el marco teórico que contextualiza el presente estudio. Sobre esta base, y analizado el contexto de la detección de necesidades, debemos considerar la insuficiente literatura científica existente a nivel nacional e internacional que desarrolle y muestre resultados sobre la fase de detección de necesidades en los proyectos de Aprendizaje-Servicio. Dados los antecedentes, se realiza un estudio de los modelos teóricos existentes sobre algunos de los elementos que creemos relevantes y de exigencia emergente para el estudio y comprensión de los diferentes fundamentos que intervienen en la fase de detección de necesidades. Nos referimos al estudio de estándares conceptuales que puedan aportar un enriquecimiento a la temática sobre el diagnóstico y valoración de necesidades en la fase de detección en los proyectos ApS. Para tal fin, apostamos por un acercamiento conceptual a la pedagogía del pensamiento crítico, a las formas de liderazgo para la transformación social y educativa y a las prácticas del Paseo a la Deriva como técnica de investigación social y como práctica de observación participante que permite educar la mirada como estrategia transformadora en la universidad en la fase de detección de necesidades en los proyectos de Aprendizaje-Servicio.

### **1. PENSAMIENTO CRÍTICO: UN ACERCAMIENTO A LA REALIDAD**

*El pensamiento crítico es un deseo de buscar, paciencia para dudar, cariño para meditar, lentitud para afirmar, disposición a considerar, cuidado para desechar y poner en orden.*

~ Francis Bacon (1605)

Como expone Lacan (2009), la realidad es un fenómeno -del latín, *phaenomenon*- y se refiere a aquello que se manifiesta en la dimensión consciente de una persona como fruto de su percepción y pensamiento. La realidad es un concepto complejo. Lo real es aquello que existe, lo perciba o no el ser humano. Lo real es totalidad. La

realidad es aquello que el ser humano percibe de la totalidad. De las posibles acepciones del término, la presente investigación se centra en aquel que hace referencia a realidad como aquello que rodea el ser humano y a la cual tenemos acceso a través de los sentidos y de la razón.

El ser humano tiene la necesidad constante de comprender todo lo que le rodea y la realidad de la cual forma parte. Es un ser físico y metafísico por naturaleza que necesita indagar más allá de su entorno inmediato. La comprensión de la realidad es el acontecimiento por el cual el ser humano, a diferencia del resto de los animales, sobrepasa los horizontes inmediatos que impone el contexto para abrirse a la verdad del medio haciendo realidad la necesidad innata de ir más allá para crear, construir y re-construir, comprender, transformar, interpretar y reinterpretar el mundo. En palabras de Sanvicén (2015, p.4) “la mirada sociológica sobre la realidad se estimula, sobretodo, por medio de la acción y la práctica educativa”.

Indagar es el punto de partida para edificar el propio conocimiento y construir la realidad. El ser humano percibe los diferentes acontecimientos y situaciones de manera personal y concreta desde su vivencia particular. Desde esta perspectiva, la realidad acontece real a través de su circunstancia social y particular: cultura, educación, historia, sociedad, economía, política, etc. La clave para descifrar el conocimiento profundo de esta realidad circundante está en el despertar del sentido crítico y la capacidad autónoma de autorregulación del conocimiento. Aprender a aprender es la capacidad más potente para la interpretación y representación de la realidad. Tal y como afirma Ausubel (1960) en su teoría del aprendizaje significativo, el estudiantado aprende cuando relaciona información nueva a información que ya posee, de manera que ajusta y reajusta, construye y reconstruye ambas informaciones en dicho proceso metacognitivo. Así mismo, el aprendizaje significativo se produce cuando existe la motivación y dotamos de significado personal las diferentes situaciones de aprendizaje.

Significar y re-significar la relación que tenemos con el entorno es del todo necesario si queremos ser ciudadanos activos. Del mismo modo, para ser ciudadanos proactivos necesitamos adquirir aptitudes que nos acerquen al conocimiento profundo del medio en el cual vivimos para establecer una relación consciente y participativa con posibilidades de cambios estructurales y sociales de nuestro entorno. Con todo, y teniendo como telón de fondo, la Educación Superior y como escenario, la universidad, es urgente que nos preguntemos sobre cuál es el perfil de estudiante que queremos formar y



cuáles/qué pensamientos tiene que desarrollar para su felicidad. La sociedad y el mundo necesita ciudadanos críticos, formados en el pensamiento crítico (en adelante, PC) entendido este como un proceso intelectual y reflexivo que opera mediante el análisis y evaluación para considerar y contrastar el resultado de las observaciones, aplicar sobre criterios lógicos concatenados razonamientos y llegar a conclusiones y a acciones válidas y objetivas. Por lo tanto, el PC no es fortuito ni casual, sus bases son causales y su propósito es identificar aquello que es éticamente justo por el ser humano, en concreto y válido para la comunidad, en general.

### **Dar que pensar. Sobre la necesidad del pensamiento crítico en la Educación Superior**

Tal y como apuntan Sierra, Carpintero y Pérez (2010) vivimos en una sociedad de *infoxicación* que agravada por las diversas problemáticas sociales, políticas y económicas justifican la necesidad de dar respuesta desde el mundo social y educativo. Así mismo es un hecho constatado, la brecha existente entre el pensamiento producido en los centros educativos y el pensamiento requerido en la sociedad para tomar decisiones en un mundo real. Como expresan Avilés y Martínez (2006) existe “una preocupación constante en muchos centros educativos sobre la calidad del pensamiento de su alumnado y como pueden lograr los niveles de buen pensamiento” (p.34). Desde esta óptica se hace patente la necesidad de aprender a convivir con la diversidad de perspectiva, aprender a discriminar la relatividad de las teorías y discernir entre la diversidad de conexiones de ideas existentes. En palabras de Campos (2007) se requiere una educación que responda a los nuevos retos posmodernos. Una educación que impregne en el estudiantado universitario la habilidad para discernir y actuar con propiedad en un mundo cambiante y complejo como el de hoy. Sobre la base de este razonamiento, Butcher & Hoosen (2014), hacen un llamamiento para reconsiderar el papel de la Educación Superior:

“La imagen tradicional de una institución de Educación Superior es un lugar donde las personas van una vez a la vida, a menudo entre los dieciocho y los veintidós años, y dónde avanzan de forma lineal a lo largo de cuatro años. Pensamos en el aula y en el profesor como fuentes primarias de información y en el campus como centro del aprendizaje. Aun así, esta imagen está cambiando rápidamente. El puesto de trabajo exige

competencias, como la comunicación y el pensamiento crítico, que podemos adquirir más fácilmente de experiencias de aprendizaje informales que no en instituciones”. (p.3)

En lo que se refiere a este planteamiento, desde la presente investigación, pretendemos contribuir a ampliar esta visión de universidad como un espacio público, abierto, sostenible, plural y participativo inmersa en el contexto y que contribuye a mejorar las condiciones socioeducativas del entorno. La universidad entendida como un ente que forma parte de la comunidad y colabora en el crecimiento personal y cultural de la ciudadanía.

De esta manera, Brookfield (1987, p.11) argumenta que desarrollar las habilidades de PC son vitales para crear individuos capaces de tomar las mejores decisiones vitales. Así mismo, gran parte de los educadores “reconocen la necesidad de ayudar a sus estudiantes a desarrollar estas destrezas en PC, pero muchos de ellos sienten que no tienen suficiente tiempo para dedicar a esta finalidad y, algunos otros, no se sienten calificados para enfrentarse como docentes a este reto” (Kronberg y Griffin, 2000). En consecuencia, se ha hecho muy poco para incorporar métodos de enseñanza para el pensamiento crítico dentro del currículum en la Educación Superior. En el presente estudio se parte de cuatro (4) perspectivas básicas: (1) impulsar en la Educación Superior el PC en todos los ámbitos formativos universitarios; (2) impeler el PC como uno de los ingredientes principales en la enseñanza- aprendizaje del estudiantado universitario; (3) propulsar el pensamiento crítico como componente fundamental en las experiencias de Aprendizaje-Servicio como habilidad consciente, sistemática y deliberada que sirva para tomar buenas decisiones y emprender las mejores acciones y; (4) la presunción que el pensamiento crítico posibilita experiencias de Aprendizaje-Servicio de alta calidad sociológica y pedagógica encaminadas hacia bien común.

Los resultados críticos y preocupantes con relación a los informes PISA, así como los publicados por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) en estos últimos años constatan dificultades estructurales y funcionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de la adaptación a la EEES. Así mismo, la UNESCO (Hallak, 1999, Bokova, 2015) considera como prioritario, dentro de sus políticas educativas, la inclusión de programas sociales y educativos que incorporen, en su currículum formativo, el pensamiento crítico. Muchas son las universidades que van sumándose dada la importancia de la temática, en especial las universidades

norteamericanas. El pensamiento crítico cobra especial interés en la enseñanza superior en países como los Estados Unidos que crea una comisión de expertos para estudiar el “futuro de la Educación Superior”. Esta comisión sugiere el uso generalizado de programas de pensamiento crítico en el estudiantado universitario (Ennis, 2003). En palabras de Lipman (1988) dentro de los espacios educativos superiores es requerido estimular al estudiantado en el pensamiento crítico de orden superior entendido este, como un pensamiento rico, conceptualmente organizado y persistentemente exploratorio.

Los investigadores afirman que una enseñanza centrada únicamente en la adquisición de los contenidos curriculares y los itinerarios formativos propios de cada formación a la Educación Superior ya no es suficiente. Se considera que el estudiantado, más que memorizar la información, tiene que aprender a procesarla y a decodificarla (Costa, 1985). Por otro lado, tiene que ser capaz de analizar esta información y tratarla de manera coherente. En este sentido y con la pretensión de contribuir a la mejora y calidad de los proyectos de Aprendizaje-Servicio, nuestra investigación explora los componentes sociológicos y pedagógicos del pensamiento crítico desde un enfoque interdisciplinar como herramienta, no solo centrada en el desarrollo de las habilidades de análisis y valoración de los argumentos sino, también, atendiendo a los procesos de pensamiento en la resolución de problemas y toma de decisiones presentes en las primeras fases de diagnóstico y diseño de los proyectos ApS. El rigor intelectual característico del pensamiento crítico es contemplado como uno de los ejes fundamentales en la formación del estudiantado universitario y un valor estratégico como práctica de vida para poder desarrollar, de esta manera, su proyecto vital desde la amplitud cultural y social basada en una transformación continua del contexto y de sus códigos.

### **Principios y aproximaciones al pensamiento crítico**

Si centramos nuestra atención en el significado del concepto de pensamiento crítico descubrimos que es un término, ciertamente, investigado a lo largo de la historia. Se poseen evidencias de su estudio desde la época de Sócrates en la Grecia Clásica, hace más de 2500 años y sus dimensiones han sido exploradas por numerosos pensadores desde Tomás de Aquino (1225-1274) a Dewey (1859-1952) o Freire (1921-1997) hasta la actualidad.

Desde los años 80, la mayoría de autores coinciden, desde su ámbito de conocimiento, en afirmar que el pensamiento crítico es un constructo difuso y abstracto

que guarda relación con otras temáticas tales como: sentido crítico, racionalidad, pensamiento reflexivo y pensamiento creativo (Beltrán y Pérez, 1996; Berlet, 2014; Beyer, 1985; Ennis, 1964, 1987, 2003; Facione, 1990, 2007; Lipman, 1988; Paul, 1990, 1992a; Paul y Elder, 1997, 2003, 2005).

Efectivamente, el concepto de pensamiento crítico no se escapa a controversias y confusiones propias de cualquier campo del conocimiento. De hecho, las múltiples acepciones que recibe el concepto de pensamiento crítico se han ido construyendo según diversos enfoques filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos. La revisión de las diferentes definiciones de PC pone en evidencia la disparidad de concepciones del término; a pesar de que la mayoría de investigadores coinciden en denominar este campo de estudio como *Critical Thinking Movement* (Benderson, 1984; Costa, 1985; Kurfiss, 1988; Nickerson, 1988; Paul, 1990; Presseisen, 1986a, 1986b; Walsh y Paul, 1989).

El término de crítico proviene del griego *Kritike* que significa arte del juicio. Es decir, la capacidad o habilidad por la aplicación o uso de nuestro propio juicio para la toma de decisiones. En términos generales, se entiende que el PC es la forma en que utilizamos nuestra inteligencia para analizar e interpretar los estímulos que recibimos día a día de forma que, cada uno de nosotros sea capaz de elaborar sus propios criterios personales hacia el entorno. El pensamiento crítico ha sido definido como el pensamiento razonado y reflexivo que se centra en decidir qué creer y qué hacer (Ennis, 1987, p.10). Según el autor, esta definición hace referencia a las capacidades (abilities) y las actitudes (dispositions). Ennis presenta 12 capacidades y 14 actitudes tal y como se muestra en la siguiente *Tabla II*:

**Tabla II.** Capacidades y actitudes propias del Pensamiento Crítico

<i>Capacidades propias del PC</i>
1. Concentración en un asunto o hecho
2. Análisis de los argumentos
3. Formulación y resolución de proposiciones de aclaración y réplica
4. Evaluación de la credibilidad de una fuente
5. Observación y valoración de informes de observación
6. Elaboración y valoración de deducciones
7. Elaboración y valoración de inducciones
8. Formulación y valoración de juicios de valor
9. Definición de temas, condiciones y evaluación de condiciones
10. Reconocimiento de suposiciones
11. Cumplimiento de las etapas del proceso de decisión de una acción
12. Interacción con los demás

### *Actitudes propias del PC*

1. Procurar un enunciado claro del problema o la postura
2. Tender a buscar las razones de los fenómenos
3. Mostrar un esfuerzo constante para estar muy informado
4. Utilizar fuentes verosímiles y mencionarlas
5. Considerar la situación en su conjunto
6. Mantener la atención en el tema principal
7. Conservar el ánimo inicial
8. Examinar las diversas perspectivas disponibles
9. Manifestar una mente abierta
10. Mostrar una tendencia a adoptar una postura y a modificarla cuando los hechos lo justifiquen o haya razones suficientes para hacerlo
11. Buscar precisiones en la medida en que el tema lo permita
12. Adoptar una forma ordenada de actuar al tratar con los diferentes actores que forman parte de un conjunto complejo
13. Procurar la aplicación de las capacidades de pensamiento crítico
14. Considerar los sentimientos de los demás, así como su grado de conocimiento y madurez intelectual

*Fuente: Ennis (1987)*

Según Ennis (1989), el pensamiento crítico permite analizar información, argumentos y situaciones del contexto. Cuando una persona estudiante es capaz de analizar contextos e información, buscar la verdad de su entorno y llegar a resultados y conclusiones razonables en base a criterios y evidencias. Además, mantiene que el pensamiento crítico es evaluativo y, por lo tanto, implica un juicio de valores hacia qué creer respecto a las acciones y situaciones que se presentan. Finalmente, sustenta que el pensamiento crítico se evidencia en la resolución de situaciones que requieren una posición y acción de actuación. De este modo, Ennis (1989, p.6) establece que el PC posee dos características principales: (1) es reflexivo porque analiza situaciones del individuo y del contexto que lo rodean y (2) es racional porque predomina la razón por encima de otros elementos propios del pensamiento de forma que aquello que se piensa no es fruto del azar ni es fortuito, sino que el pensamiento crítico explora las dimensiones del problema presentado.

A partir de estos rasgos, el ser humano tiene que orientar su pensamiento hacia la acción, movido por la conciencia del contexto y con la convicción que es posible descubrir la resolución de los problemas. La constante evaluación, interna y externa, de las informaciones de que disponemos acompañan la decisión sobre qué hacer y que no y la posibilidad de cambios y transformaciones en el entorno.

Ennis (1996) plantea una serie de disposiciones del pensamiento crítico que permitirán el desarrollo de una habilidad muy establecida. Ver la siguiente Tabla III:

**Tabla III.** Disposiciones del Pensamiento Crítico

i. Estimar si las creencias son verdad y si están justificadas, teniendo en cuenta la elaboración de hipótesis alternativas, planes diversos, fuentes de información contrastadas y puntos de vista dispares
ii. Mantener una posición honesta y clara por un mismo y para los otros
iii. Sostener la capacidad de escuchar a los otros y respetar las creencias que no compaginen con las nuestras.
iv. Tener en cuenta las personas con las que interactuamos
v. Comprender las posiciones ajenas a las nuestras
vi. Disposición a involucrarse

*Fuente: Ennis (1996)*

En este sentido, destacar la aportación de Furedy & Furedy (1985) con su cuidadosa revisión del concepto de pensamiento crítico. Al respecto, evidencian que la mayoría de autores estudiados conceptualizan el término bajo parámetros que aglutinan aquellas habilidades que intervienen en procesos de identificar consecuencias, reconocer relaciones importantes, hacer inferencias correctas, evaluar evidencias, hacer propuestas sólidas y elaborar conclusiones.

En palabras de Facione (2007):

“[...] el pensador crítico ideal es una persona habitualmente inquisitiva; muy informada, que confía en la razón; de mente abierta; flexible; justa cuando se trata de evaluar; honesta cuando confronta sus sesgos personales; prudente al emitir juicios; dispuesta a reconsiderar y si hace falta a retractar; clara respecto a los problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio; ordenada cuando se enfrenta a situaciones complejas; diligente en la investigación de información relevante; razonable en la selección de criterios; enfocada a preguntar, indagar, investigar; persistente en la investigación de resultados tan precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan”. (p. 21)

Tal y como exponen Saiz y Rivas (2008), el pensamiento crítico es un proceso de investigación de conocimiento a través de las habilidades de razonamiento, solución de problemas y toma de decisiones que nos permite conseguir, con la mayor eficacia, los resultados deseados (p. 5).

Según Paul (1992b) y Paul & Elder (2003) definen el pensamiento crítico como el proceso intelectualmente disciplinado de conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y/o evaluar de manera activa, información reunida de, o generada por la experiencia, la reflexión, el razonamiento o la comunicación, como guía para la creencia y la acción. Según estos autores, el pensamiento crítico tiene dos componentes: (1) un conjunto de destrezas de generación y procesamiento de información y (2) el hábito de utilizar estas destrezas para conducir el comportamiento basado en un compromiso intelectual. De este modo, Paul & Elder (2003) consideran que el PC se opone a la mera adquisición y retención de información, puesto que implica una investigación y tratamiento activo de este.

Desde una perspectiva socio-crítica, la finalidad del pensamiento crítico es la transformación social a través de procesos de reflexión-acción, que permitan al individuo el desarrollo de un pensamiento autónomo, así como, el poder para conseguir sociedades con capacidad de hacer sus propias interpretaciones, de analizar como su propia historia y biografía se reflejan en la forma en que uno se ve a sí mismo, en cómo ve sus roles y sus expectativas sociales; del mismo modo desde el ámbito de la sociología de la educación se busca la formación de ciudadanos responsables que garanticen el mantenimiento de una ciudadanía democrática, reflexiva y libre (Prats, Molina-Neira, Ruiz, Molina-Luque, 2017).

Desde esta perspectiva destacan los estudios sobre el pensamiento crítico de Lipman (1995). El autor pone el foco de atención en la importancia del estudio y desarrollo del pensamiento crítico en función de la formación de ciudadanos responsables, que garanticen el mantenimiento de una sociedad democrática. La formación ciudadana es una de las claves, según el autor, puesto que considera que una sociedad democrática está integrada por ciudadanos capaces de evaluar el funcionamiento de cada uno de los engranajes sociales, históricos y culturales de una sociedad.

De esta manera, para Lipman (2003), uno de los supuestos fundamentales subyacentes a la idea de democracia es hacer prevalecer la valía de los miembros de una sociedad como ciudadanos informados y a la vez reflexivos; los conciudadanos no tienen que ser simplemente conscientes de los problemas, sino que tienen que tratarlos de forma racional. Un ciudadano responsable es aquel capaz de pensar críticamente y de dominar estrategias cognitivas propias del proceso reflexivo.

Lipman (1988) define el pensamiento crítico como pensamiento autocorrectivo, sensible al contexto, orientado por criterios y que conduce al juicio. Según el autor, el razonamiento es el pensamiento determinado por las reglas que han sido aprobadas mediante el juicio, o bien, aquel que viene orientado por criterios, de forma que implica siempre la actividad de juzgar, mientras que los juicios son acuerdos o determinaciones que emergen durante el curso o en la conclusión de un proceso de investigación.

En este mismo contexto, dos años más tarde, en 1990, se reúnen una comisión de teóricos de varias disciplinas, entre las cuales se dan cita las humanidades, las ciencias, la filosofía y la educación, para llevar adelante un proyecto de investigación de dos años de duración. Tal proyecto se realiza en nombre de la Asociación Filosófica Americana, llegando a elaborar el llamado *Informe Delphi para el pensamiento crítico* (1990). Uno de los grandes objetivos de esta comisión es delimitar el PC en la formación universitaria. De este modo, quienes enseñaban en el ámbito universitario tendrían un punto de referencia para saber qué habilidades y disposiciones tiene que poseer su estudiantado.

Según la Declaración de Consenso de los Expertos llevada a cabo por la antes mencionada Asociación Filosófica Americana se llega, entre otras, al consenso que el pensamiento crítico es el ingrediente esencial para la toma de decisiones en la formación universitaria (1990, p.3):

“Entendemos que el pensamiento crítico es un juicio auto regulado y con propósito que da como resultado la interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa este juicio crítico. El PC es fundamental como instrumento de investigación. Como tal, constituye una fuerza liberadora en la educación y un recurso poderoso en la vida personal y cívica de cada uno. Si bien no es sinónimo de buen pensamiento, el pensamiento crítico es un fenómeno humano penetrante que permite auto rectificar. El pensador crítico



ideal es una persona que es habitualmente inquisitiva, bien informada, que confía en la razón, de mente abierta, flexible, justa cuando se trata de evaluar, honesta cuando confronta sus sesgos personales, prudente al emitir juicios, dispuesta a reconsiderar y, si es preciso, a retractarse; una persona clara con respecto a los problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio, ordenada cuando se enfrenta a situaciones complejas, diligente en la búsqueda de información relevante, razonable en la selección de criterios, enfocado en preguntar, indagar, investigar; persistente en la búsqueda de resultados tan precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan. Así pues, educar buenos pensadores críticos significa trabajar en pos de este ideal. Es una combinación entre desarrollar habilidades de pensamiento crítico y nutrir aquellas disposiciones que consistentemente producen introspecciones útiles y que son la base de una sociedad racional y democrática”.

[Extraído de la Asociación Filosófica Americana, *Pensamiento crítico: Una Declaración De Consenso De Expertos Con Fines De Evaluación E Instrucción Educativa*. “El Informe Delphi”, Comité Preuniversitario de Filosofía].

Además, según este informe, una persona con pensamiento crítico posee: confianza en la razón y en la integridad intelectual, una mente abierta, humilde y empática, muestra coraje intelectual, tiene agudeza perceptiva, se cuestiona permanentemente el entorno, es capaz de mantener un control emotivo, de valorar de forma justa y posee autonomía para decidir. Así mismo, el pensamiento crítico integra el sistema más intuitivo (heurístico) con el sistema más reflexivo (racional) para dar a las personas, en el caso que nos ocupa, estudiantado, aperos vitales para la toma de decisiones para una mejor vida personal en pro del bien común social.

### **1.3. Pensamiento crítico: una manera de relacionar teoría y práctica para el aprendizaje significativo**

Según las diferentes conceptualizaciones anteriormente descritas queda patente como el concepto de pensamiento crítico no se escapa a controversias y debates propios de cualquier ámbito de conocimiento. Como hemos visto en apartados anteriores, el pensamiento crítico es considerado como un conjunto de habilidades, capacidades y predisposiciones que puestas en marcha desarrollan el raciocinio hacia la eficiencia de aprendizaje significativo y la elección de acción hacia el bien particular y, también, común. Ahora bien, además de poseer este conjunto de habilidades se requiere de la

intervención de otros elementos esenciales, tales como, la metacognición -pensar y metapensar-, la observación y la experiencia. El pensamiento crítico dota al estudiante de una serie de habilidades que se expresan mediante la destreza para reflexionar y razonar de manera eficiente, emitir juicios de valor, compilar, analizar, sintetizar y evaluar información, tomar decisiones y resolver problemas o consolidar intervenciones para la acción. En definitiva, aprender de manera significativa. Según los expertos durante el proceso formativo es necesario desarrollar habilidades de pensamiento crítico para un aprendizaje significativo y, por lo tanto, parece obvio que las instituciones de Educación Superior posibiliten experiencias de aprendizaje relacionadas con la adecuación de competencias encaminadas a desarrollar el PC. En este sentido, se desarrollan diferentes programas ya sea de instrucción directa o a través de diferentes ámbitos de conocimiento (Facione, 1990; Hannel & Hannel, 1998; Bransford & Stain, 2000; Paul & Elder, 2003, 2005).

Dewey, educador norteamericano y referente en la investigación y estudio de las posibilidades socioeducativas del pensamiento crítico, señala que la actividad del pensar no pasa solamente por la percepción sensorial y que difiere de lo registrado mediante la observación. Para este autor hay una sucesión de acontecimientos surgidos en la mente humana que al tomar coherencia, continuidad y relación entre sí adquieren la forma de pensamiento: “Un pensamiento o idea es una imagen mental de una cosa que está presente en la realidad, y el hecho de pensar es la sucesión de estas imágenes” (Dewey, 1933, p.23). En este marco, el pensamiento se plasma en dos momentos. La primera fase, moldeada por la duda, vacilación, incertidumbre e indecisión dando paso a una segunda fase, donde se desarrolla la investigación, sondeo e indagación como búsqueda de elementos que dilucidan la verdad y despejen dudas.

A propósito de la necesidad actual de desarrollar en la educación propuestas didácticas basadas en el desarrollo del pensamiento crítico Paul & Elder (2008) afirman:

“El pensamiento crítico es una necesidad universal en la educación. Es esencial en todos los niveles de grado en todas las materias. Cuando entendemos el pensamiento crítico en un nivel profundo, nos damos cuenta que tenemos que enseñar contenidos a través del pensamiento crítico. El campo de aplicación del pensamiento crítico es a través de toda la vida, pero en la formación formal, se enfatiza la competencia, el hábito, la participación,

la excelencia para formar al ciudadano responsable y creativo que requiere en este momento nuestra sociedad”. (p.15)

Siguiendo a Habermas y en palabras Hawes (2003), el pensamiento crítico se desarrolla desde tres (3) vertientes: como producto, como práctica y como praxis. Desde nuestra investigación destacamos, con especial interés, aquellas características que hacen referencia a la práctica y a la praxis. El pensamiento crítico como producto tiene como propósito controlar el entorno de acuerdo a criterios redefinidos que responden a una práctica mecanicista de la educación; el pensamiento crítico como práctica implica la comprensión del mundo y se asocia a una visión humanista de la educación. Así mismo, como praxis supone el desarrollo de una conciencia crítica orientada a la emancipación y a la autonomía del individuo y a la mejora de la comunidad. Supone una aproximación al conocimiento de manera dialógica y cooperativa y corresponde a un planteamiento socioconstructivista de la educación.

Hawes (2003) afirma que desarrollar la capacidad de pensamiento autónomo y crítico es un compromiso mayor en la formación universitaria y una expectativa social sobre los profesionales que se gradúan en la misma. Al mismo tiempo, Hawes mantiene (p.7):

“Según sea la filosofía educacional que sostenga la institución, así también será la manera de entender el pensamiento crítico. Una universidad de corte tecnológico, más bien orientada al mundo de la ingeniería (como estereotipo), tenderá a concebir el pensamiento crítico como un producto. Una universidad que contemple las ciencias sociales como un componente central, pero sin un compromiso con la transformación de las personas, tendrá opciones de desarrollar el pensamiento crítico como una práctica. Finalmente, una institución que tenga como norte la transformación profunda de sus componentes, incluyendo una visión del contexto, podría asociarse a una concepción del pensamiento crítico como una praxis”.

Según Jonhson (2008), el pensamiento crítico se puede comprender desde la perspectiva de la argumentación o de la acción. Al respecto, Jonhson (2008) afirma que la teoría de la argumentación es el saber con el que buscamos, pero no el saber con el que resolvemos las situaciones del contexto. Para tal fin, se necesita además de la especulación, la práctica. Saiz y Rivas (2012, p.329), por su parte, añaden la idea de cómo la ejecución de nuestras ideas y sus consecuencias constituyen el puente de unión entre el

buen juicio y eficacia, y entre una buena simulación de la realidad y logro; en definitiva, el nexo que demuestra la utilidad y, por lo tanto, el interés de una buena reflexión con la acción entendida como puesta en marcha de procesos de resolución de problemas y toma de decisiones:

“El pensamiento crítico (PC), como teoría de la acción, “habla” con la realidad, se abordan problemas o se plantean objetivos, que se intentan resolver o lograr. Pensar críticamente, ya no es profundizar en el terreno del buen juicio y de la buena argumentación, solo. Es imprescindible que esta buena reflexión demuestre que sirve para resolver problemas o conseguir nuestras metas. El pensamiento crítico como una teoría de la acción redefine la argumentación haciéndola un medio, no un fin. Ahora, pensar no es sinónimo de razonar: incluye también solucionar problemas. El fin, ya no consiste solo en la argumentación, sino a conseguir nuestros propósitos, que se resumen, en definitiva, en uno, el bienestar personal, como objetivo o problema vital más importante para cualquier persona. El hecho de concebir el pensamiento crítico como acción, nos obliga a poner en práctica nuestros planes; ya no es posible dejarlos en el terreno de la imaginación, se impone su ejecución. Esto nos exige contemplar, dentro de este enfoque, no solo al razonamiento, sino también a los procesos de solución de problemas y de toma de decisiones. Pensar es razonar y decidir para resolver problema”.

El pensamiento crítico como teoría y praxis de la acción debe centrar sus esfuerzos en aquello que al estudiantado más les interesa, aquello que atañe a su propia experiencia vivencial: que los conocimientos sirvan y sean útiles en su vida, en los contextos reales, tanto en la vertiente personal como en la vertiente profesional, tanto en su aspecto particular como con el empaque comunitario. En este contexto, es del todo ineludible activar pedagogías, como las que formulan el Aprendizaje-Servicio (ApS) que puedan ser construidas en y desde la praxis entendida como la adquisición de destrezas de observación y de reflexión, de construcción y de re-construcción de conceptos, de confección de conjeturas, de resolución de problemas donde el estudiantado universitario reciba a lo largo de su formación elementos y procesos críticos que le permita comprender y transformar su medio. En palabras de Freire (2000, p.102):

“Toda comprensión corresponde entonces tarde o temprano a una acción. Después de captado un desafío, comprendido, admitidas las

respuestas hipotéticas, el ser actúa. La naturaleza de la acción corresponde a la naturaleza de la comprensión. Si la comprensión es crítica o preponderantemente crítica la acción también lo será”.

#### **1.4 Pensamiento crítico: su naturaleza transformadora, humanista y liberadora**

Como señala McLaren (2005), “vivimos en un tiempo tan brutal, tan despiadado que tenemos que preguntarnos continuamente si no estamos soñando. Incluso cuando reconocemos el dolor y la desesperación de tantos que viven en un estado de desequilibrios nacionales e internacionales, y aunque nos asustamos ante el grado de explotación capitalista y la degradación ambiental de nuestro mundo contemporáneo, permanecemos prisioneros de la ilusión que vivimos en el mejor de los mundos posibles”.

La sociedad actual experimenta rápidos cambios. Lo que antes sucedía en más de una generación, ahora sucede en menos de 15-20 años. La velocidad del cambio es asombrosa y se encuentra en continua aceleración. Tales cambios exigen una educación apta para discernir, vista como la capacidad de comprender, de actuar. En una educación marcada por el mercantilismo es necesaria una educación de calado crítico que sea capaz de desarrollar en sus educandos, la capacidad de pensar, distinguir, caracterizar, de emitir juicios basados en el pensamiento crítico y complejo que amplifique la ética de la humanización. La educación debe perseguir el desarrollo de una unidad planetaria en la diversidad contemplando la capacidad de análisis, de relación y de conjugación, de emprendimiento mental para concienciarnos que la vida humana, junto con el entorno, son un todo interconectado. Debemos alcanzar una vida ética que nos ayude a concienciarnos que tenemos una triple realidad: somos individuos, formamos parte de la sociedad y, además, somos especie y por este motivo tenemos responsabilidades sociales como especie (Morin, 2011).

Tal y como apunta Morin (2000) en su séptimo saber, además de las éticas particulares, la enseñanza de una ética válida para todo el género humano es una exigencia de nuestro tiempo. Morin (2000) presenta el círculo –individuo, sociedad y especie- como base para enseñar la ética venidera. Al círculo individuo-sociedad surge el deber ético de enseñar la democracia. Esta implica consensos y aceptación de reglas democráticas, pero también entraña, diversidades y antagonismos. El contenido ético de la democracia afecta a todos los niveles. El respeto a la diversidad significa que la democracia no se identifica con la dictadura de la mayoría. Al bucle –individuo, sociedad y especie- Morin (2000)

fundamenta la necesidad de enseñar conciencia de ciudadanía terrestre. La humanidad deja de ser una noción abstracta y lejana para acontecer algo concreto y próximo con interacciones y compromisos a escala mundial.

Morin (2011) postula cambios concretos en el sistema educativo, desde la etapa de primaria hasta la universidad: la no fragmentación de los saberes, la reflexión sobre el que se enseña, la elaboración de un paradigma de relación circular entre las partes y el todo, lo simple y lo complejo y, defiende, lo que él denomina diezmo epistemológico, según el cual, las universidades deberían dedicar el diez por ciento de sus esfuerzos educativos a financiar la reflexión sobre el valor y la pertinencia en la sociedad.

De esta manera, parece propio revertir esta pasividad hacia el entorno a través de metodologías educativas que favorezcan que los conocimientos traspasen los muros de las escuelas y de la universidad para conocer, analizar, valorar los contextos en los cuales estamos inmersos. En palabras de Simó (2013), en una época gris como la nuestra, donde la crisis actual parece que nos atenaza el alma, debemos recordar que la actividad humana es nuestra capacidad de poder empezar, de cambiar, de transformar y de revolucionar.

El planteamiento crítico propicia que la educación y las prácticas pedagógicas creen situaciones óptimas generadoras de diálogo intersubjetivo, de actitud acrítica con el existente, y esto, implica, el desarrollo de un modelo educativo que conciba el aprendizaje como un proceso de interacción y un espacio de construcción que ayuda a los participantes a reflexionar sobre las creencias y los prejuicios para así poderlos modificar (Touraine, 2006).

Sin duda, el diálogo es la fuerza integradora del discurso crítico y del lenguaje de la posibilidad (Giroux, 1990) capaz de superar la dicotomía tradicional entre la teoría estática y la acción transformadora, de forma que concibe entre ambos, diversas relaciones y sinergias transformadoras en contextos participativos y democráticos.

El diálogo, para Freire, es también el lenguaje de la esperanza, de las utopías posibles y de las vías realistas; “somos seres capaces de transformación y no de adaptación” (Freire citado por Aubert, Duque, Fisas, Valls, 2004, p.41). Educar en el actual escenario supone desarrollar en el alumnado competencias unidas a elementos sociales y éticos (Folgueiras & Martínez, 2009; Martínez, 2010) a través de metodologías socioeducativas como las que propone el Aprendizaje-Servicio (ApS), que ponen el

acento en la construcción del conocimiento y no en su simple transmisión (Keating, Diaz-Greenberg, Baldwin & Thousand, 1998), de forma que el foco de atención del aprendizaje significativo se basa en la cohesión, la participación, el diálogo, la ayuda y el retorno a la sociedad (Arandia, Alonso & Martínez, 2010; Rodríguez Rojo, 2000).

Freire (1993, p.1) afirma que “la transformación del mundo demanda praxis transformadora; la praxis transformadora demanda de la conciencia y a la vez, esta conciencia se construye a través de la experiencia -vivencia- transformadora”. En esta línea, Freire (1978) afirma que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del ser humano sobre el mundo para transformarlo”. Tal y como afirmaba Marx, hace más de un siglo, no es la conciencia del ser el que determina su ser, sino, más bien lo contrario, es el ser social el que determina la conciencia. Freire mantiene como elemento importante en la educación, el elemento crítico de concienciación. Para el autor, educar es concienciar partiendo, en primera persona, de la realidad en que el sujeto está inmerso en el contexto. Tener conciencia crítica es ver y comprender los hechos y situaciones que suceden en nuestra cotidianidad y querer ir más allá de esta conciencia social con objeto de poder asumir posturas críticas que generen posibilidades de cambio y transformación de la realidad social existente. Para Freire (1970, p.100), la educación tiene que ser una práctica de libertad del sujeto. Practicar la educación liberadora -que empodere al estudiantado- es un acto de máxima responsabilidad donde, el sujeto asume sus relaciones con el entorno y sus propias decisiones de emancipación humana y democrática:

“La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los seres transforman el mundo. Existir, humanamente, es «pronunciar» el mundo, es «transformarlo»”.

En palabras de Gaviria (2017), la naturaleza transformadora del pensamiento crítico compromete al sujeto con su existencia, lo compromete con su quehacer y con la realidad que lo rodea. El ser de la transformación es un sujeto que reconoce la potencia de ser individuo, que reivindica su condición humana para actuar e interactuar, intervenir, accionar y reaccionar en este contexto existencial de los grandes cambios sociales. Un mundo, nuestro mundo, que se define por su complejidad y pluridimensionalidad.

Pensar de manera crítica supone ir más allá de los procesos cognitivos donde el único interés reside en estructurar y mecanizar conocimiento. Para Campos (2007, p.13), el pensar de manera crítica y transformadora es el cimiento de la ciencia y de la

sociedad democrática. En la ciencia, el individuo hace uso del PC en el trabajo experimental, en el análisis o desarrollo de las teorías mientras que, en la sociedad democrática, el pensamiento crítico se centra en los problemas sociales que afligen a la sociedad.

Por su parte, Zemelman (2005) plantea la relación existente entre el pensamiento crítico y su capacidad de empoderar el individuo:

“Se requiere de un conocimiento que facilite a quién lo construye y a quien lo utilice el darse cuenta de lo que significa ser sujeto: en suma, que contribuya al desarrollo de su conciencia como protagonista de la historia, por lo tanto, constructor de las circunstancias que conforman el espacio de su destino”. (Zemelman, 2005, p.26).

El pensamiento crítico permite a la persona el empoderamiento e independencia de sus actos, así como, el logro de valores humanistas, la autorrealización personal, profesional y ciudadana que conducen a la transformación. Sin duda, se requiere un enfoque humanístico crítico de la socioeducación que mejore la amplitud y el bienestar de las personas en relación consigo mismas, con las otras personas y con el mundo que les rodea. Los valores humanistas críticos deberían estar entre los propósitos clave de la educación. Ensanchando su alcance, la educación y el aprendizaje social tendrían que velar para transmitir el respeto por la vida y la dignidad humana, la igualdad de derechos y justicia social, la diversidad cultural y social y un sentido de solidaridad y responsabilidad compartida. Según la UNESCO (2015), la educación puede ser transformadora y contribuir a un futuro sostenible para todos. Basándose en estos cimientos éticos y estéticos, las competencias de pensamiento crítico, juicio independiente, resolución de problemas, aprendizaje significativo son la clave para desarrollar actitudes transformadoras:

“Inspirándose en la preocupación esencial por el desarrollo sostenible humano y social, la primera sección perfila algunas tendencias, tensiones y contradicciones en el proceso actual de transformación social mundial, así como los nuevos horizontes de conocimientos que ofrece. A la vez, la sección hace resaltar la necesidad de explorar visiones alternativas del bienestar humano, incluido el reconocimiento de la diversidad de visiones del mundo y sistemas de conocimiento, además de la necesidad de sostenerlos. La segunda sección reafirma un enfoque humanista y da importancia a la



necesidad de una visión integrada de la educación basada en cimientos éticos y morales renovados. Pide un proceso educativo que sea inclusivo y no se limite a reproducir las desigualdades. En el panorama mundial cambiante de la educación, el papel de los maestros y otros educadores es vital para desarrollar el pensamiento crítico y el juicio independiente, en vez de un conformismo irreflexivo”.

El ser humano tiene la capacidad natural de pensar y desarrollar competencias y actitudes hacia la manera de posicionarse ante la inmediatez del mundo. De este modo, puede situarse respecto al entorno, aceptando la realidad, construyendo aquello que desea o transformando aquello que no le gusta. En este sentido, Jaramillo (2008) nos acerca al concepto de educación liberadora entendida como un complejo entramado que interactúan para comprender y actuar sobre la realidad del contexto para transformarla:

“Indudablemente, la educación liberadora (conjunto de conocimientos, actitudes, principios y acciones generadores de la capacidad de reflexionar, comprender, analizar y actuar sobre una realidad para transformarla) es el tema nodal y de mayor importancia (...), puesto que permite articular críticamente la realidad y, desde ella, generar acciones de transformación y cambio. La educación liberadora plantea la tolerancia como elemento esencial, pero no la tolerancia por la tolerancia o como indiferencia ante las cosas o el otro, sino desde el respeto por la diferencia, el reconocimiento de la igualdad y en la investigación de la equidad. La educación liberadora también tiene que ver con el desarrollo de una conciencia crítica que le permite, tanto el educador como el educando, desvelar los mecanismos que impiden la plena humanización y reconocerse como ciudadano, comprometido en la defensa de sus derechos civiles y políticos. El anterior permite fundamentar la educación liberadora desde los valores propios de una ciudadanía activa: solidaridad, igualdad, justicia, libertad con responsabilidad y respeto por el otro. Igualmente, conlleva algunas características comunes: formación para la convivencia y la práctica de democracia, por la libertad de expresión, el diálogo y reconocimiento del otro, la valoración y respeto por la identidad cultural, el desarrollo del pensamiento crítico para la participación y la toma de decisiones”. (p.7)

Los proyectos de Aprendizaje-Servicio dan respuesta a temas socialmente relevantes y proponen favorecer un acercamiento real y vivencial a la realidad del contexto y sobre la cual se llevará a cabo una acción de mejora transformadora. De este modo, permiten abordar aspectos de la realidad compleja y amplia y escoger un reto social que exija buscar posibles respuestas de optimización. A menudo, esta exploración del contexto pone en funcionamiento una serie de componentes y atributos directamente conectados con el desarrollo de la motivación, la creatividad, la autorregulación, el empoderamiento de los participantes, en nuestro caso, el discente universitario.

La metodología del Aprendizaje-Servicio, en simbiosis con la pedagogía crítica, salta las barreras del absolutismo positivista y del conformismo reduccionista evocando el poder emancipador de la voluntad y de la conciencia humana ante las injusticias, las opresiones y los abusos de poder, y profundizando en los principios democráticos de participación social crítica que tanto anhelamos para alcanzar o recuperar nuestra soberanía y libertades, un poco olvidadas como ciudadanos planetarios.

**MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN**

---

**CAPÍTULO II**



**MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN**

**CAPÍTULO II**

<b>2. LIDERAZGO PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA .....</b>	<b>70</b>
2.1 Liderazgo y estudiantado en la universidad actual.....	72
2.2 Empoderamiento del alumnado universitario .....	77
2.3 Destrezas para el pensamiento crítico en el discente universitario .....	82
2.4 Empoderamiento y autonomía como estrategias de aprendizaje en el estudiantado universitario .....	90



## 2. LIDERAZGO PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA

*Tu eres la persona más difícil que te tocará liderar*  
~ Bill Hybels

*Tal vez un día dejen a los jóvenes inventar su propia juventud*  
~ Quino

En un mundo, como el nuestro, marcado por los diferentes cambios a nivel «glocal»: (1) fenómenos de carácter global, pobreza, crisis económicas y políticas mundiales, desequilibrios climáticos internacionales y (2) fenómenos de carácter locales, como el paro, los desahucios, brechas salariales de género, discriminaciones y exclusión social plantean retos comunitarios de adecuación a la realidad marcadas por el pensar globalmente y actuar localmente o, dicho de otro modo, pensar localmente para actuar globalmente. En todo caso, y sea cual sea la opción más eficaz de las dos anteriores, los tiempos actuales nos exigen la construcción de una sociedad basada en nuevos parámetros, en nuevos paradigmas y con nuevas maneras de ser y comprender y de situarnos como ciudadanos y ciudadanas dentro de la comunidad. Por delante, tenemos el gran reto de evolucionar y transformar como sociedad en un contexto de crisis social y económica marcado por el decrecimiento de los recursos públicos disponibles. Parece lógico pensar que si la sociedad está cambiando se necesitan nuevas maneras de liderar estos cambios, siendo evidente la necesidad de una transformación social comunitaria. Si tenemos problemas nuevos, tendremos que buscar nuevas preguntas y nuevas respuestas para canalizar posibles resoluciones. Evidentemente, precisamos, también, el sentirnos actores de este cambio y asumir que la actualidad demanda nuevas fórmulas para abordar las problemáticas colectivas. ¿El presente y el futuro de la comunidad pueden estar en manos de una élite política y económica que decida por nosotros, la ciudadanía?

Ante esta situación, según lo expresado por Daly, 2010; Longo, 2008; Mandell y Keast, 2009; Miller, 2008; citados por Díaz-Gibson, Civís, Longás y Riera (2017), dentro del ámbito educativo nos enfrentamos al gran reto de generar sentido, reunir compromisos y construir proyectos educativos sólidos capaces de dar respuesta a la necesidad de optimización de recursos y de innovación:

“[...]las organizaciones educativas han incrementado en los últimos años las alianzas comunitarias con el objetivo de compartir recursos y buscar conjuntamente nuevas soluciones en problemas comunes. En este sentido, emerge la necesidad de buscar conexiones y sinergias tanto en el ámbito intraescolar como en el extraescolar o comunitario, subrayando la vertiente relacional y colaborativa de la educación. Estas sinergias pretenden, por un lado, obtener el máximo beneficio del capital humano de la misma organización, y de la otra, ampliar el capital social buscando alianzas con el entorno socioeducativo próximo”. (2017, pp.11-12)

A tenor de lo expresado por Díaz-Gibson, Cívís, Longás y Riera (2017) dentro del ámbito socioeducativo parecen de especial interés: (1) fijar la atención sobre la importancia de emprender acciones que garanticen un buen liderazgo y (2) hacer real la corresponsabilidad de todos los agentes implicados y responsables en los proyectos socioeducativos. Así pues, queda patente la importancia de prever mediante proyectos socioeducativos, la inclusión del estudiantado en el engranaje del liderazgo y la corresponsabilidad tal y como proponen Cívís, Longás, Longás y Riera (2007):

“En primer lugar, entendemos que es fundamental que haya un buen liderazgo de todos estos procesos para que se puedan hacer realidad y logren de manera óptima sus finalidades. Sin duda nos encontramos ante una época compleja y, por lo tanto, el reto educativo acontece complejo. Así pues, es capital tener muy claros los liderazgos y que estos sean capaces de gestionar la complejidad y cambio constante en que vive la sociedad y el entorno educativo. Si pensamos en educación como proceso dialógico y desde el paradigma de la complejidad, de acuerdo con la idea de Morin (1995), solo buenos líderes podrán hacer realidad el reto de la *paidocenos* - grupos, barrios, pueblos, comunidades de vecinos, instituciones -. Hace falta, por lo tanto, tener profesionales preparados, con una capacidad de mirada amplia verso el paradigma socioeducativo y con una buena capacidad de planificación, mediación, intervención y liderazgo para afrontar, óptimamente, el reto educativo del siglo XXI.

En segundo lugar, parece de capital relevancia hacer real la corresponsabilidad. No podemos vivir en el modelo de la delegación de responsabilidades. Nos jugamos demasiado como para dejar la educación en



manos de unos pocos y que el reto educativo los desborde. Es así que hace falta que todos los agentes con implicaciones y responsabilidades socioeducativas se sientan interpelados por el proyecto educativo y se impliquen, aunque las responsabilidades a asumir sean asimétricas, como bien defiende Torralba (2006): “Solo desde el principio de la corresponsabilidad podremos hacer efectiva una participación real, solo desde el principio de la corresponsabilidad podremos construir un trabajo interdisciplinario, interprofesional e intersistémico”. (p.22)

En el presente capítulo queremos poner énfasis en la importancia de la consecución de propuestas socioeducativas para el liderazgo del estudiantado universitario en el ejercicio de la corresponsabilidad con los agentes sociocomunitarios y socioeducativos para tejer redes de colaboración y participación en la realidad del contexto. El discente universitario, además, de un futuro profesional desde el ámbito formativo por el cual se está preparando también, es un actual ciudadano democrático y agente de liderazgo activo capaz de enfrentarse a retos reales con inteligencia personal y colectiva que, experimenta y aprende, para impulsar proyectos de mejora de vida personal y de la comunidad. Debemos hacernos conscientes de la relevancia de lograr voluntades, finalidades y objetivos de manera óptima hacia la adquisición de dinámicas individuales, comunitarias y sociales dirigidas hacia el bien común y hacia la mejora de la calidad de vida para todos. Sin duda, las propuestas educativas de Aprendizaje Comprometido con la Comunidad (CEL) y del Aprendizaje-Servicio (ApS) son excelentes propuestas socioeducativas para incardinar el estudiantado universitario en la comunidad mediante prácticas que ofrecen la posibilidad de vivir en primera persona una experiencia formativa y, a la vez, una vivencia activa de implicación crítica ciudadana.

## **2.1 Liderazgo y estudiantado en la universidad actual**

Dedicaremos este apartado al análisis del perfil del estudiantado universitario centrandó nuestra atención en sus actitudes hacia la universidad y el mundo y en los condicionantes sociales que ejercen influencia y caracterizan su personalidad. Tal y como afirma Michavila & Calvo (1998, p.201) es el colectivo más amplio (y mayoritario) y el destinatario de gran parte de las actividades docentes y de gestión de la universidad. A continuación, describimos algunos de los roles del estudiantado universitario, así como ciertas competencias, habilidades y actitudes que la enseñanza universitaria debe de

fomentar conjuntamente a los aspectos de contenidos disciplinarios concretos y propios de la formación del alumnado universitario.

Según Michavila & Calvo (1998) se diferencian tres modelos de estudiantes en la universidad actual:

(1). - *El estudiantado paciente*: Este es el rol tradicional dentro de la institución universitaria y, por desgracia, el más instaurado en las políticas educativas actuales. De esta manera, se identifica al estudiante como aprendiz pasivo y receptor de la acción educativa sometido, la mayoría de veces bajo normas impuestas por el profesorado y por las diversas autoridades educativas. La creciente participación del estudiantado y la progresiva democratización de la institución universitaria supone el desarrollo hacia modelos diferentes de discentes.

(2). - *El estudiantado cliente*: Bajo esta perspectiva, existe un escenario académico, en especial, en los países del Reino Unido, Estados Unidos o Australia, donde el estudiantado recibe la condición de cliente y la universidad la de proveedora convirtiendo el panorama educativo de la Educación Superior en un mercado competitivo que plantea una redistribución de los roles en las instituciones y reestructuración de la cultura académica. Bajo este prisma, la institución universitaria se convierte en una empresa de servicios donde los imperativos pueden ser de alto voltaje para el estudiantado: Elegir, pagar y consumir o quizás, invertir, endeudarse y competir. Este modelo presenta al estudiante como centro de interés, pues sabiendo sus preferencias, la universidad puede adaptarse mejor a sus requerimientos. Ahora bien, si tomamos por definición “el cliente siempre tiene la razón” se pueden tomar decisiones que no favorezcan la calidad de la enseñanza universitaria.

(3). - *El estudiantado persona*: Este modelo se presenta como la alternativa viable que supera las deficiencias intrínsecas que revelan los dos anteriores modelos expuestos. Evidentemente, se trata de conseguir un estudiantado implicado en la gestión de su propio aprendizaje para lograr que la experiencia educativa no sea la de reproducir el conocimiento sino de producción del saber. En suma, este modelo persigue la implicación del estudiantado tanto a nivel institucional como a nivel comunitario y personal de manera que la formación universitaria le acredite para el desempeño de una profesión y logre, más allá, de su currículo académico, una vivencia comunitaria y un enriquecimiento personal, social y humano.

Sin duda, el estudiantado recibe numerosas influencias sobre los preceptos que la globalización y el neoliberalismo imponen en el conjunto de la sociedad civil. En palabras de Wallerstein (2005) “todos somos irremediablemente producto de nuestro medio, nuestra educación, nuestra personalidad y nuestro papel social” (2005, p.123). El discente actual es el resultado del medio en el cual ha transcurrido su infancia y juventud, ligada socialmente y culturalmente a estructuras y valores promovidos por políticas económicas y, también culturales, en general bajo parámetros de cultura consumista, fomentan la construcción de una identidad estudiantil. Al respecto, Álvarez y Rodríguez (1995), mantienen la preocupación sobre la mercantilización de la educación, y la consecuente identificación de las instituciones educativas como organizaciones empresariales y al estudiantado como “aquel que recibe el beneficio de los servicios y productos de la organización”. (Álvarez y Rodríguez, 1995, p.333)

Promover el desarrollo integral del estudiantado implica concebir a la persona desde una visión poliédrica que despliegue una visión multidimensional de la persona. Las instituciones universitarias deben centrar su interés en la formación sistémica de su alumnado basado en fomentar la responsabilidad social, la justicia social, el respeto por la diversidad y la unicidad, sabiendo que cada estudiante es único, singular e irrepetible. Crear comunidad es un medio principal por compartir visiones y estrategias y para desarrollar destrezas. El liderazgo se desarrolla y es sustentado a través del aprendizaje personal y colaborativo. El liderazgo y los beneficios fluyen en ambas direcciones entre actores del liderazgo y la comunidad. Según Istance y Stoll (2013) las diferentes dimensiones del liderazgo para el aprendizaje implican que:

- El liderazgo para el aprendizaje es fundamental para la reforma y la innovación
- El liderazgo para el aprendizaje consiste a implicarse en el diseño, la aplicación y la sostenibilidad de entornos de aprendizaje intensos e innovadores.
- El liderazgo para el aprendizaje sitúa la creación de condiciones para el aprendizaje y la enseñanza al siglo XXI al núcleo de la práctica del liderazgo.
- El liderazgo para el aprendizaje requiere creatividad y a menudo coraje.
- El liderazgo para el aprendizaje modela y alimenta la profesionalidad del siglo XXI.
- El liderazgo para el aprendizaje es social y conectado.

- Cuantos más entornos de aprendizaje innovan, más liderazgo para el aprendizaje llegará de varias alianzas a menudo consideradas “externas” a la educación.
- El liderazgo para el aprendizaje transformador implica una química multinivel compleja.
- El liderazgo para el aprendizaje es necesario a nivel del sistema.

Las personas no somos islas. Somos seres sociales que nos construimos con los otros; ocupamos un espacio en un tiempo concreto de la historia y del día a día de nuestro transcurrir. Desde una perspectiva sistémica, el liderazgo del estudiantado universitario para la transformación social debe contemplar un enfoque desde las virtudes (ética de las virtudes) que pongan en relieve el despliegue de las mejores capacidades “la mejor versión de nosotros mismos” siendo características imprescindibles el desarrollo de la autonomía, libertad, participación, autorrealización, amor, crecimiento moral...

En 2004, Christopher Peterson y Martin Seligman en su libro “Character Strengths and Virtues: a handbook and classification” proponen un compendio para el estudio científico de las virtudes y las fortalezas de carácter que pueden ser relacionadas con las cualidades que persiguen el liderazgo. Del mismo modo que existe el manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales de la Asociación Psiquiátrica Estadounidense o la Clasificación Internacional de Enfermedades de la Organización Mundial de la Salud (OMS), el objetivo del manual de virtudes y fortalezas es establecer los principios, conceptos y definiciones para el estudio de lo que funciona como seres humanos. Dichos autores proponen la existencia de seis (6) virtudes básicas y veinticuatro (24) fortalezas del carácter. Ver la siguiente Tabla IV:

**Tabla IV.** Virtudes básicas y fortalezas del carácter

Virtudes Básicas (6)	Fortalezas de Carácter (24)
1. <i>Sabiduría y Conocimiento</i>	Fortalezas cognitivas que implican la adquisición y uso del conocimiento:
2. <i>Valentía</i>	1) Creatividad: originalidad, ingenio 2) Curiosidad: interés, motivación, búsqueda de la autenticidad, apertura a la experiencia 3) Imparcialidad: pensamiento crítico (PC), capacidad de decisión y elección 4) Sabiduría 5) Perspectiva
3. <i>Humanidad</i>	Fortalezas emocionales que implican el ejercicio de la voluntad para lograr metas a pesar de una oposición interna o externa:
4. <i>Justicia</i>	6) Coraje: valor 7) Persistencia: perseverancia, laboriosidad 8) Integridad: autenticidad, honestidad 9) Vitalidad: entusiasmo, vigor, energía
5. <i>Templanza</i>	Fortalezas interpersonales que implican el cuidado y la ayuda hacia los demás:
6. <i>Trascendencia</i>	10) Amor; 11) Amabilidad (generosidad, compasión, cuidado, amor altruista); 12) Inteligencia social (inteligencia emocional, inteligencia personal).
	Fortalezas cívicas que subyacen en la vida comunitaria:
	13) Ciudadanía: transformación social 14) Equidad 15) Liderazgo
	Fortalezas que nos conducen a la calidad humana y de vida
	16) Perdón y misericordia 17) Humildad / modestia 18) Prudencia 19) Autorregulación: autocontrol
	Fortalezas que nos conectan con el alcance de la calidad humana y de vida:
	20) Apreciación de la belleza y de la excelencia 21) Gratitud 22) Esperanza: optimismo, mentalidad de futuro, orientación hacia el futuro 23) Alegría: positivismo y orientación al bien vivir 24) Espiritualidad: propósito personal y colectivo

*Adaptación propia de Character strengths and virtues: A handbook and classification. Peterson & Seligman (2004)*

El liderazgo es un proceso que quienes lo desarrollan aseguran que un proyecto, una actividad, una institución tome la dirección adecuada, razonable y sensata, creando un enfoque de porvenir y desplegando unas estrategias para lograr el objetivo. Dos cualidades esenciales del líder son, por tanto: visión de futuro y capacidad para el bien común, visión del presente y estrategia para su consecución. De esta manera, la persona líder sabe dónde quiere ir y llegar, avanza ante los acontecimientos, anticipa las posibilidades de acción y se orienta hacia ellas; todo ello contribuyendo a su desarrollo personal y aprendizaje en pro del bien común. La libertad dirige la intención desde el interior de la persona (López-Jurado, 2018). El carácter y el temperamento de la persona líder se van configurando a través de la toma de decisiones. Esta toma de decisiones conforma su cualidad como líder, su categoría moral, de ahí la importancia de alinear virtudes y carácter en pro de la construcción de líderes conscientes y capaces para la acción social transformativa. En palabras de Arellano y Santoyo (2016, p.10):

“El líder, en quien recae la responsabilidad de decidir qué hacer y cómo actuar ante las problemáticas que presencia su comunidad, es una producción social, un mecanismo que las comunidades crean, consciente o inconscientemente, para detonar la acción social colectiva. Condiciones históricas muy específicas, empujan a los líderes a la organización de sus comunidades, en búsqueda del cambio social y político que necesitan sus sociedades. Los líderes son mecanismos que disparan acciones sociales, las cuales, a su vez, reflejan el sentir de los grupos socio-políticos de los cuales surgen y representan”.

## **2.2 Empoderamiento del alumnado universitario**

Tal y como se ha venido desarrollando en capítulos precedentes, la presente investigación extiende la presentación de ciertas consideraciones que se estiman clave para la formación del estudiantado universitario y la transformación del contexto que le rodea. Es oportuno considerar, la idoneidad del desarrollo de prácticas sociales y educativas, en y con el entorno, para avanzar hacia una perspectiva emancipadora de la formación universitaria que contemple en su sí, el empoderamiento del estudiantado con capacidad para la toma de decisiones, de forma que cambie su rol, dejando de ser considerado como una figura de reproducción a la consideración de actor y productor de posibilidades sociales y educativas críticas. También de la misma manera, parece

relevante fomentar en el estudiantado universitario procesos vivenciales para el despliegue de su liderazgo, la autogestión del conocimiento en el proceso de aprendizaje como vías para la transformación individual y colectiva, aumentando su fortaleza espiritual, social, política, económica para impulsar cambios positivos en su entorno, próximo y lejano. De este modo, el estudiantado cobra autonomía en la toma de decisiones y consigue ejercer control sobre su manera de interpretar, actuar y vivir la vida sobreviniendo como actor y productor en el contexto, en lugar de ser, meramente, un reproductor en el contexto.

Según Chiavola, Cendrós y Sánchez (2008), el término anglosajón «empowerment» se traduce como «potenciación» o «apoderamiento». Desde esta perspectiva, y en palabras de Torres (2009, p.89), el empoderamiento del estudiantado es concebido como el proceso de concienciación que da cuenta al estudiante de sus capacidades y potencialidades y la relación de estas con el mundo que lo rodea:

“El componente teórico que subyace a este enfoque reposa en la pedagogía crítica desde el cual se exhorta a la Universidad a orientar sus acciones al menos hacia tres desafíos: (a) la necesidad de una práctica liberadora orientada por las nuevas políticas educativas para la Educación Superior; (b) el compromiso del profesional docente, el cual advierte sobre la necesaria revisión y reflexión acerca de sus prácticas en el aula; (c) y la acción estudiantil como elemento primario y condicionante para su transformación”.

El verbo *empoderar* y su derivado *empoderamiento* se utilizan con el sentido de “dar poder”. Seguramente se trata de un calco del inglés «*empower*» y «*empowerment*». Así mismo, se refiere al proceso por el cual se aumenta la fortaleza espiritual de los individuos y las comunidades. Para Ávila (2003; citado por Chiavola, Cendrós y Sánchez, 2008), el empoderamiento es la asignación de autoridad y responsabilidad sobre las actividades definiendo estándares de excelencia. Es importante fijar que el *apoderamiento* y el *liderazgo* van de la mano creando en las organizaciones, estrategias para buscar soluciones.

De las múltiples acepciones realizadas sobre empoderamiento, haremos referencia a las formuladas desde una perspectiva educativa de carácter cognitivo, afectivo, conductual y contextual que se inician con los constructos aportados por

(Rappaport,1981; Zimmerman,2000; Zimmerman & Rappaport,1988) y surgen con el propósito de dar un giro a los modelos biomédicos o empresariales imperantes hasta entonces, y reformular propuestas encaradas a la capacidad socio-pedagógica y psicológica del sujeto como centro de la acción. Este modelo se basa en la atribución de que cada persona tiene el poder de mediación y la capacidad de control interno y externo, así como la autoeficacia y las habilidades para obtener sus metas definidas y abordar el entorno y la realidad según las oportunidades personales y sociales desplegadas (Rappaport, 1984; Segado, 2011; Zimmerman, 2000).

Otros autores añaden que el empoderamiento es un constructo que contempla atributos personales tales como la competencia entendida como capacidad y la motivación. El proceso del empoderamiento significa potenciar la autodeterminación y la toma de decisiones. (Bejerholm & Björkman, 2011; Heritage & Dooris, 2010). En palabras de Rappaport (1987, p.121) el empoderamiento posee un sentido psicológico del control y de la influencia personal y de la realidad social; es una construcción de niveles múltiples aplicable al ciudadano individual, así como a las organizaciones, las vecindades que sugiere el estudio de la gente en su contexto.

Tal y como expresa Torres (2009, p.92):

“El empoderamiento educativo es concebido como el proceso de concienciación que da cuenta al estudiante de sus capacidades desde lo cual potencia su acción para transformarse y transformar su contexto, esto permite afirmar que el empoderamiento adquiere otras dimensiones que trascienden a lo individual, pasando así de elevar los niveles de confianza, autoestima y capacidad del sujeto para responder a sus propias necesidades, a otras formas colectivas en el proceso de interacción social, por consiguiente, el empoderamiento necesita orientarse hacia desafiar las estructuras opresoras y hacia nutrir las relaciones que habiliten a la gente para fortalecer el control sobre sus vidas para beneficio de todos”.

En esta línea, Labonté (1994) y Shor (1999) apuntan que una educación para el empoderamiento se define como una pedagogía crítica democrática para el cambio individual y social, que se centra en el estudiantado con objeto de desarrollar y fortalecer sus capacidades al mismo tiempo que el conocimiento académico, los hábitos de la investigación, la curiosidad crítica sobre la sociedad, el poder, la desigualdad, y su papel en el cambio social.



Al respecto, Rappaport (1987, p.121) concluye:

“[...] el empoderamiento posee un sentido psicológico del control o de la influencia personal y una preocupación con influencia social real, energía política y el derecho legal. Es una construcción de niveles múltiples aplicable al ciudadano individual, así como a la organización, las vecindades, sugiere el estudio de la gente en su contexto”.

En todo caso, el término *empoderamiento* es un término de uso común en la actualidad cuando se habla desde ámbitos educativos, en comunidades, en grupos y en colectivos motivados al cambio. Sintetiza los complejos procesos sociales y humanos que se dan en las personas y en las comunidades que, expuestas a un gradiente de cariz psicosocial, están fuertemente sensibilizadas y predispuestas a asumir nuevos comportamientos y actuaciones. Empoderarse es abrirse a nuevos retos y situaciones para que puedan acontecer renovadas posibilidades para la transformación. Según Castro y Llanes (2005, pp.1-2), el empoderamiento es un constructo que ha sido relacionado con otras teorías sociales:

- *La teoría de las Competencias*: Basada en los principios del Informe Delors (1996) recogidos en La educación esconde un tesoro y que constituyen los saberes básicos y los cuatro (4) pilares de la educación integral y que habilita las personas por la vida: saber, saber ser, saber estar, saber vivir y convivir.

- *La teoría de la Resiliencia*: Se relaciona con el concepto de apoderamiento porque enfoca las potencialidades del individuo y su desarrollo. Los autores consideran relevante, la capacidad del individuo de sintonizar con los otros con sus carencias y, con especial, con sus capacidades y poder de superar la adversidad. Esta relación entre ser resiliente y estar empoderado, los autores la comparan con la clásica fórmula de la resiliencia de Grottbber: Tengo (redes de pertenencia) + Soy/Estoy (integración cuerpo-mente-espíritu) = Puedo = Soy poderoso en el sentido que soy capaz de enfrentar, de ser, de disfrutar, de resolver, de vincularme, de protegerme, de ocuparme, de trabajar, de estimar.

- *La teoría de la Evaluación*: Se vinculan con los procesos de apoderamiento, los procedimientos y/o intervenciones y la autoevaluación como elemento necesario en contraste con la evaluación externa.

Así mismo, Chiavola, Cendrós y Sánchez (2008, p.136) consideran que el empoderamiento dentro de las instituciones educativas puede ser una estrategia útil con el estudiantado al darles la posibilidad de tomar decisiones y sentirse responsables del buen funcionamiento de las organizaciones y la sociedad, hecho que aboga para facilitar procesos de cambio: “El empoderamiento, con la suficiente información y los recursos adecuados, crea y facilita el proceso de cambio, tan necesario en nuestro sistema educativo, conformando una nueva visión y cultura”.

En este marco, las reflexiones que nos ocupan se centran en el reconocimiento de la figura del estudiantado como un activo social capaz de transformarse a sí mismo y a su contexto. En palabras de Montero (citado a Torres, 2009, p.92) y de manera similar, compartimos en la presente investigación las mismas coordenadas de referencia:

“El poder es un logro de la reflexión, conciencia y acción de las personas interesadas” (Montero, 2003, p. 62), de allí que se propone una educación empoderada y empoderadora, es decir una educación centrada en la reflexión y la revisión del desempeño institucional, del desempeño docente y del propio estudiante hacia la apertura de nuevas y cada vez mejores vías de decisión y acción individual y colectiva [...]. Este enfoque surge como acción contestataria ante la vigencia de prácticas pedagógicas ganadas para la sumisión y la reproducción de constructos e ideologías, ajenas a las actuales y positivas tendencias antiautoritarias que reclaman el protagonismo del estudiantado como vía de transformación individual y social [...]. Así se apuesta a una educación para el empoderamiento del estudiantado en la cual los espacios académicos sean concebidos como escenarios generadores de conciencia crítica, propulsores de protagonismo, ávidos de contestación y pronunciamientos de transformación”.

Desde esta perspectiva, la autora nos invita a asistir a una renovada visión sobre la consideración del acto socio-pedagógico en la universidad y en la Educación Superior. Según la autora, la universidad tiene que encaminar sus acciones educativas hacia la consecución de tres (3) retos; el primero (1) se centra en la necesidad de evolucionar hacia prácticas liberadoras orientadas a nuevos enfoques de política educativa que accionen prácticas empoderadoras; el segundo (2), señala la importancia de un compromiso por parte del docente en la formación de universitarios empoderados: y lo tercero (3), desvela

la importancia de la empoderamiento del estudiantado como elemento clave y primario en la transformación social y educativa.

Por consiguiente, y teniendo en consideración la relevancia que representa el desempeño del tercer reto por parte del estudiantado, Torres (2008, p.93) propone:

“Este tercer aspecto quizás representa el desafío más álgido en una educación para el empoderamiento, pues requerirá de un proceso de concienciación que le permita al estudiante no solo reconocerse con capacidades, sino asumirse como protagonista en el hecho educativo de tal manera que problematice, cuestione, desafíe estructuras y proponga acciones de cambio individuales y colectivas con responsabilidad hacia sí mismo o sí misma, su institución y su sociedad, pues ganar poder, implica también actuar responsablemente y con ética frente a sí y frente al colectivo”.

Tal y como apunta Freire (2002), el conocimiento no se transmite, sino que está en continua construcción. El acto educativo no consiste en una transmisión de conocimientos sino, es el goce de la construcción de un mundo común. Freire sustenta una pedagogía activa en la cual el individuo aprende a cultivarse a sí mismo a través de situaciones de la vida cotidiana que él mismo vive y que aportan vivencias útiles para generar situaciones de aprendizaje. De este modo, el sujeto construye su propia realidad a través de las circunstancias que generan el devenir cotidiano. El proceso de aprendizaje permite al individuo reflexionar y analizar el mundo en que vive, pero no para adaptarse en él, sino para reformarlo y transformarlo. Para Freire, el individuo que reflexiona y se empodera crea conciencia de lucha para transformar la realidad a través de la superación y la crítica constructiva. Desde esta perspectiva, parece urgente desarrollar acciones socio-pedagógicas y prácticas curriculares en concordancia con las necesidades sociales.

### **2.3 Destrezas para el pensamiento crítico en el discente universitario**

Como hemos visto en el anterior apartado *1.2 Principios y aproximaciones al pensamiento crítico*, el término crítico proviene del griego *Kritike* que significa arte del juicio; es decir, la capacidad o habilidad para la aplicación o uso de nuestro propio juicio para la toma de decisiones. También, se le atribuye la procedencia del término griego *Krinein* que significa separar, elegir y que, por lo tanto, implica un examen consciente y deliberado del contexto a estudiar.

El empoderamiento crítico requiere la puesta en funcionamiento de una serie de destrezas de componente cognitivo. Los investigadores opinan unánimemente que el pensamiento crítico se desarrolla mediante la adquisición y el dominio de habilidades de nivel superior (*high-order thinking skills*) y no solo por la adquisición de conocimientos especializados. En este sentido, Bloom (1956) elabora la denominada Taxonomía que divide en tres dominios las actividades educativas: el cognitivo, el afectivo y el psicomotor. El dominio cognitivo estudia el modo cómo aprendemos y asiste la manera para estimular y arraigar el pensamiento crítico y el aprendizaje significativo (Fowler, 2002). Según Fowler (2002) y con relación al pensamiento crítico, este primer dominio cognitivo está subdividido a su vez, en seis (6) niveles. Ver la siguiente Tabla V:

**Tabla V.** Niveles cognitivos del Pensamiento Crítico

1.	El primer nivel hace referencia al conocimiento y nos sitúa a cómo aprendemos hechos, conceptos básicos y sus respuestas. Las acciones clave de este dominio serían: escoger, encontrar, definir, listar, nombrar, relatar, recordar, seleccionar.
2.	El segundo nivel hace mención a la comprensión y demuestra la <i>sindéresis</i> y juicio de hechos, ideas, conceptos, y de cómo estos, los estructuramos, traducimos, comparamos, interpretamos. Las acciones clave de este nivel serían: contrastar, comparar, explicar, ilustrar, interpretar, resumir, describir, relatar.
3.	El tercer nivel hace referencia a la adquisición a través de hechos, conceptos, técnicas y reglas, y organizar esta información de manera diferente para llegar a soluciones diversas. Las acciones clave representan: construir, desarrollar, organizar, experimentar, seleccionar, modelar, identificar.
4.	El cuarto nivel está enfocado al análisis como herramienta cognitiva para examinar y fragmentar la información en diferentes partes mediante la identificación de causas y motivos; realizar inferencias y encontrar evidencias que apoyen a generalizaciones. Las acciones destacadas de este nivel serían: analizar, categorizar, clasificar, contrastar, descubrir, dividir, examinar, distinguir, listar, relacionar, motivar.
5.	El quinto nivel hace referencia a la síntesis y a la amplitud de compilar información y relacionarla de diferente manera combinando los diferentes elementos con nuevos patrones para formular diferentes alternativas de solución. Las acciones que encontramos en este nivel pueden ser: construir, combinar, crear, fabricar, diseñar, imaginar, inventar, discutir, modificar, solucionar, implementar, suceder, cambiar.
6.	El sexto nivel hace mención a la evaluación como habilidad para exponer y sustentar opiniones realizando juicios sobre la información, así como validar ideas de calidad a partir de criterios creados. Las acciones principales de este nivel serían: premiar, escoger, concluir, criticar, decidir, defender, determinar, disputar, evaluar, juzgar, recomendar, evaluar, aprobar, significar.

*Fuente: Fowler (2002, pp.1-5)*

Por su parte, Piette (1998) afirma que la lista de habilidades cognitivas y metacognitivas que promueven el desarrollo del pensamiento crítico se dividen en tres (3) categorías. Ver Tabla VI:

**Tabla VI.** Habilidades cognitivas y metacognitivas del Pensamiento Crítico

1.	La primera hace referencia a las habilidades vinculadas a las capacidades de clarificar las informaciones: hacer preguntas, formular definiciones e identificar problemas importantes y distinguir los diferentes elementos que intervienen
2.	La segunda hace mención de las habilidades vinculadas a la capacidad de elaborar un juicio sobre la fiabilidad de las fuentes de la información: considerar la credibilidad de la información, identificar los presupuestos implícitos y estimar la validez lógica de una argumentación.
3.	La tercera alcanza las capacidades para evaluar las informaciones de forma que se obtengan conclusiones adecuadas, inferir resultados y generar y reformular de manera personal una argumentación, un problema o una situación.

*Fuente: Piette (1998)*

Hannel & Hannel (1998), por su parte, sugieren seguir siete (7) pasos para el entreno de las habilidades en el pensamiento crítico sucedidas en dos (2) momentos diferenciados: la creación de la idea principal y la secuenciación de siete (7) etapas que activan siete (7) áreas cognitivas diferentes como muestra la siguiente Tabla VII:

**Tabla VII.** Etapas del Pensamiento Crítico

1.	Mirar la información, etiquetar e identificar hechos
2.	Comparar, relacionar, hacer analogías
3.	Mirar la información, etiquetar e identificar hechos
4.	Descodificar, deducir
5.	Codificar
6.	Inferir, proyectar, aplicar

7.	Resumir
----	---------

*Fuente: Hannel & Hannel (1998)*

Tal y como expresa Facione (2007), enseñamos a nuestros estudiantes a tomar decisiones acertadas que los equipara para mejorar su propio futuro y para convertirse en miembros que contribuyan a la sociedad. De hecho, Facione (1998) afirma que el pensamiento crítico ha sido una piedra angular en el camino de la humanidad apareciendo mucho antes que la escuela hubiera sido inventada, y situándose en las raíces de la civilización. Para dicho autor, el pensamiento crítico debe contemplar las siguientes disposiciones y/o elementos. Ver Tabla VIII:

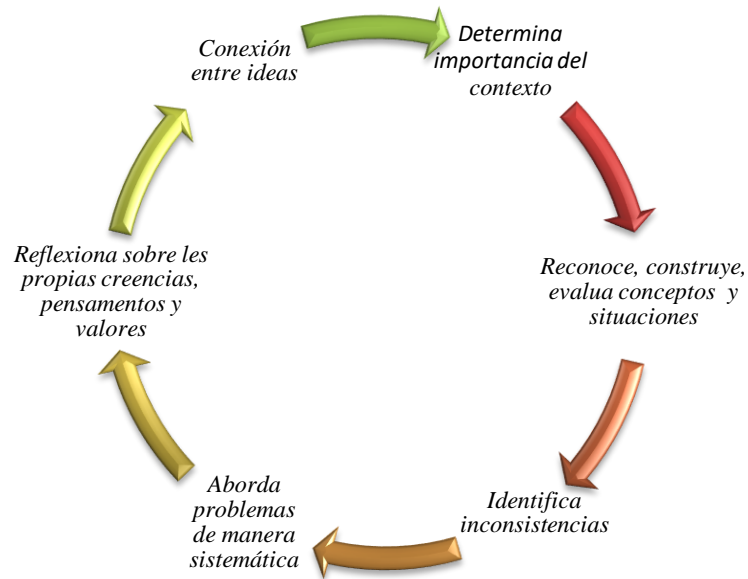
**Tabla VIII.** Características del Pensamiento Crítico

1.	Mente abierta: Examinar el mayor número de ideas, y puntos de vista diferentes, dar la oportunidad de ser escuchado y escuchar y después razonar cuáles son los puntos positivos de cada opción
2.	Escepticismo sano: Aceptar el hecho que podemos estar equivocados
3.	Humildad intelectual: Poder ser capaz de dar una oportunidad a otras opiniones y nuevas evidencias o argumentos
4.	Libertad de pensamiento: No tener miedo
5.	Alta motivación: Desarrollo de la curiosidad natural para conocer
6.	Agudeza perceptiva: Observar los mínimos detalles de las ideas, de los contextos, de las cosas
7.	Construcción y reconstrucción del saber: Estar en alerta permanente frente a los nuevos descubrimientos para nuevos saberes
8.	Coraje intelectual: Afrontar con entereza y decisión las situaciones diferentes
9.	Autorregulación: Capacidad para controlar nuestra manera de pensar y actuar, es formar conciencia de nuestras fortalezas y debilidades

*Fuente: Facione (1998, p.8)*

En este sentido puede ser interesante comprender la conexión lógica entre las ideas. Pensar de forma crítica requiere aprender activamente, cuestionar las ideas en vez de asumirlas y no integrarlas tal y como nos llegan. La siguiente Figura I muestra las características de una persona estudiante con la habilidad de pensar de manera crítica:

**Figura I.** Habilidades del Pensamiento Crítico



Fuente: Adaptación propia de Facione (2007)

Los investigadores Giancarlo y Facione (2001) desarrollan longitudinalmente durante cuatro años, un estudio respecto a la disposición hacia el PC de estudiantes de licenciatura. Fruto de esta investigación formulan el *Inventario de disposiciones para el pensamiento crítico* (CCTDI). El análisis factorial de este trabajo muestra siete (7) disposiciones hacia el pensamiento crítico:

**Tabla IX.** Disposiciones del Pensamiento Crítico

1.	Investigación de la verdad
2.	Mente abierta
3.	Capacidad de análisis
4.	Pensamiento sistemático
5.	Seguridad en su razonamiento
6.	Curiosidad
7.	Madurez para emitir juicios

Fuente: Facione (2001)

En el estudio, Giancarlo y Facione (2001) identifican seis (6) habilidades centrales para el pensamiento crítico como muestra la siguiente Tabla X:

**Tabla X.** Habilidades centrales para el Pensamiento Crítico

1.	Análisis
2.	Inferencia
3.	Interpretación
4.	Evaluación
5.	Explicación
6.	Autorregulación

*Fuente: Giancarlo y Facione (2001)*

A su vez, como propone Irene de Puig (2017) durante el debate extraordinario sobre la educación pública catalana y en su ponencia *Educar en el pensament crític avui. Set piulades i una reivindicació*, actualmente tenemos pendientes siete (7) actuaciones respecto al desarrollo del pensamiento crítico en la educación basadas en el equilibrio de tres dimensiones a desarrollar: la dimensión crítica, la dimensión creativa y la dimensión del cuidado:

**Tabla XI.** Actuaciones para el desarrollo del Pensamiento Crítico

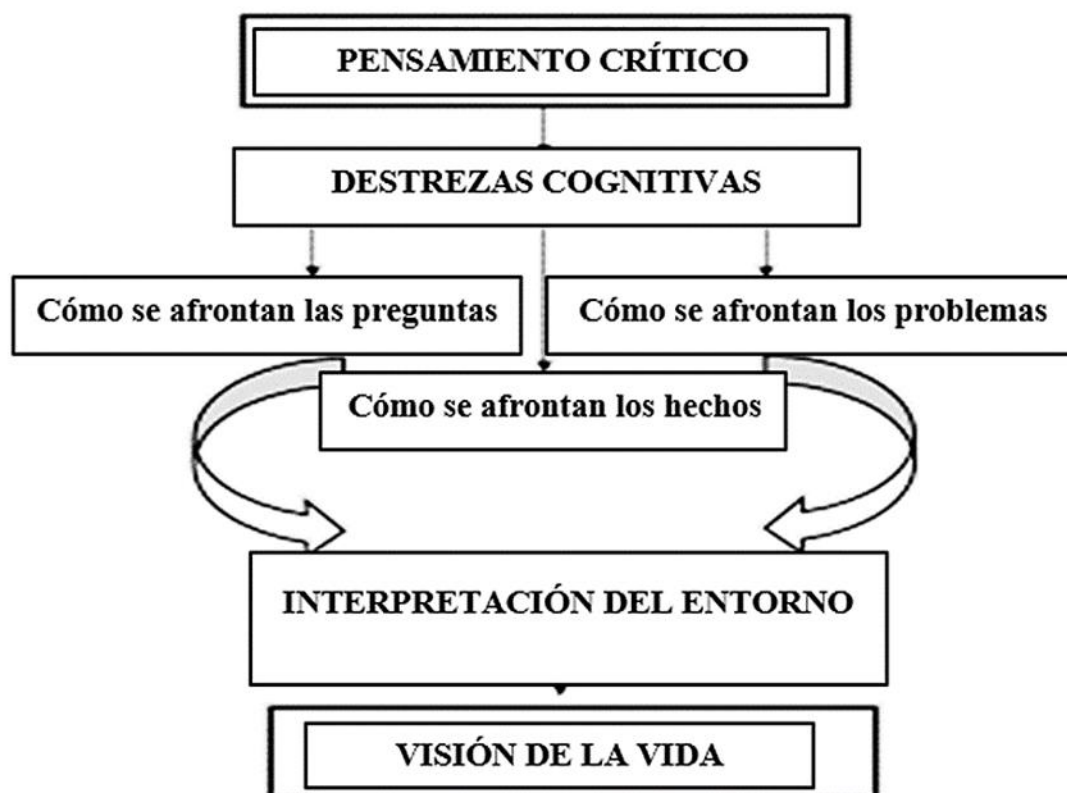
1.	No hay transformación social sin pensamiento crítico
2.	Ser crítico es ir a contracorriente
3.	Criticar es formular juicios
4.	El pensamiento crítico descansa sobre criterios
5.	El pensamiento crítico es autocorrectivo
6.	El pensamiento crítico es sensible al contexto, a las particularidades y a la unicidad
7.	Deben de combinar con el pensamiento crítico, la creatividad y el cuidado

*Fuente: Irene de Puig (2017)*



En palabras de Guzmán y Sánchez (2006, p.7) el pensamiento crítico es un fenómeno humano intencional y persuasivo. Tal y como muestra la siguiente Figura II, estos autores afirman que las personas que piensan de manera crítica no solo se caracterizan por sus destrezas cognitivas, sino, además, por la manera como ven la vida; estas personas pueden ser reconocidas por cómo afrontan las preguntas, los asuntos o los problemas.

**Figura II.** Componentes del Pensamiento Crítico

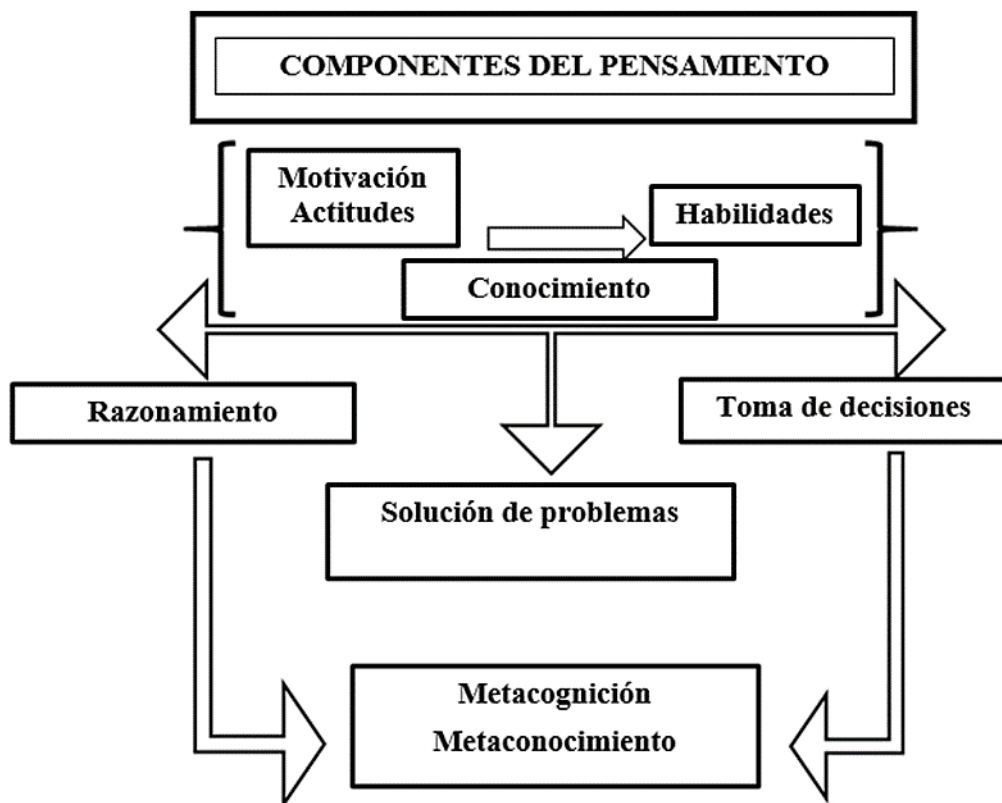


*Fuente: Adaptación propia de Guzmán y Sánchez (2006)*

El pensamiento crítico tiene que ver con razonar, inferir, buscar información nueva y, por lo tanto, siempre busca saber más sobre la realidad. Partiendo de la siguiente definición, el pensamiento crítico es la actividad intelectual que nos permite conseguir nuestras finalidades de la manera más eficaz (Saiz y Nieto, 2002, p. 16). El pensamiento crítico tiene que ver con los procesos de inferir, de razonar, de buscar y plantear soluciones a los problemas, planificar y decidir basándose en las opciones posibles. Así, además de razonar tenemos que saber tomar decisiones y resolver situaciones concretas de nuestro entorno. Por lo tanto, hay que pensar de la mejor manera, y también, hay que

pensar de la manera más eficiente. Por esta razón, nos parece oportuno el planteamiento que propone Halpern (2003) respecto a los componentes del pensamiento crítico.

**Figura III.** Componentes del Pensamiento Crítico



*Fuente: Adaptación propia de Halpern (2003)*

Si nos fijamos en la Figura III, adaptación de la descripción realizada por Halpern (2003) sobre los componentes del pensamiento crítico podemos evidenciar que además de encontrar los elementos del pensamiento crítico antes mencionados, aporta dos elementos nuevos a esta fórmula de pensamiento, la motivación y la metacognición. En el ámbito del conocimiento tres son, por el autor, los elementos que intervienen: las actitudes entendidas como inclinaciones o disposiciones, las habilidades entendidas como destrezas o capacidades que permiten relacionarnos con el entorno para tomar decisiones, obtener razonamientos y ejecutar acciones y, por último, la motivación. Las capacidades intelectuales por sí solas no consiguen la eficiencia propia del pensamiento crítico. La maquinaria del pensamiento crítico se pone en marcha con las capacidades mentales, racionales, pero, el saber empieza por el querer de forma que aquí entraría en juego, puesto que la motivación pone en funcionamiento las habilidades y las actitudes. Así

mismo, la metacognición nos permite tomar una dirección en la organización y planificación de nuestras habilidades de forma que establezca nuestros esfuerzos y capacidades. La motivación activa nuestras destrezas y la metacognición consigue que seamos eficaces y eficientes aportando a los dos elementos, metacognición y motivación, más posibilidades de conocimiento de la realidad y de la vida que nos rodea, ingrediente principal para tomar decisiones de cambio y transformación del entorno Brophy (1986).

En suma, debemos tener presente la relevancia de las diferentes capacidades, habilidades y componentes descritos que configuran el pensamiento crítico para que confluyan y estén presentes en la fase inicial de diagnóstico y detección de necesidades de los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) por lo que, su estudio y conocimiento es indispensable para elaborar excelentes propuestas sociológicas y educativas en esta metodología.

#### **2.4 Empoderamiento y autonomía como estrategias de aprendizaje en el estudiantado universitario**

El empoderamiento en el ámbito educativo comporta abrir las posibilidades de gestión y autogestión del conocimiento, así como dar la oportunidad al estudiantado de tomar sus propias decisiones aumentando su responsabilidad en su aprendizaje. Aun así, ceder o compartir responsabilidades no significa dejar solo al estudiantado ni mantener una actitud del *laissez-faire* sino propiciar espacios de aprendizaje constructivo y cooperativo entre iguales, así aprendemos de todos, sería el “aprendizaje coral” vinculado al enfoque socio-cultural de Vigotsky. El alumnado requerirá siempre un acompañamiento para adquirir las diferentes competencias curriculares de su itinerario formativo, por ello, será menester compartir espacios y tiempos de liderazgo y de gestión entre docente y discente para diseminar “buenas prácticas docentes” pero también “buenas prácticas discentes”.

El aprendizaje constructivo es la base de la pedagogía de la autonomía. Dicha teoría mantiene que el aprendizaje no es un proceso pasivo en el que el conocimiento va calando en el estudiantado, sino que, por el contrario, se trata de un proceso activo en que el alumnado construye nuevos conocimientos e ideas permitiendo desarrollar en el discente una visión crítica y participativa de la realidad. Para Rué (2009), la autonomía sería un proceso de desarrollo continuo y continuado y una de las claves del éxito

educativo en la Educación Superior donde como rasgo pedagógico característico estaría el “*aprender a aprender*”.

Existen diversidad de definiciones de autonomía, cada una de ellas concretada por la visión personal de cada autor. No obstante, desde el enfoque educativo, la mayoría de ellas se corresponden con el concepto más centrado en la persona que posee la capacidad para autodirigirse, de autogobernarse respecto al aprendizaje. La noción de autonomía del aprendizaje, vista como la facultad de tomar decisiones que permitan regular el propio aprendizaje. Para tal fin, es indispensable guiar al discente hacia su capacidad metacognitiva promocionando capacidades y habilidades autorreguladoras de planificación, análisis, supervisión para la toma de decisiones en el proceso de aprendizaje. Brown y Campione, en 1979, presentan el aprendizaje autónomo o aprendizaje empoderado como el aprendizaje estratégico y lo describe como “*el saber cómo conocer*”.

Para De Luca (2009) “el fin último de la formación es formar hombres y mujeres que sean libres para aprender” y prosigue sobre la relevancia de que el estudiantado tenga una formación sólida “que los capacite para tomar decisiones conscientemente fundadas e inspiradas en los valores fundamentales que han adquirido en su desarrollo autónomo como sujetos”. (p. 905)

Tal y como apunta Gargallo (2012) “nuevos tiempos precisan nuevos aprendices”. En efecto, el estudiantado debe aprender a desarrollar su autonomía, ser un “aprendiz estratégico” que aprenda a crecer para sí y para los demás, sabiendo movilizar, observar, evaluar sus propios procesos de aprendizaje. Aprender estratégicamente supone desarrollar autonomía y responsabilidad, supone un aprendizaje autorregulado.

El aprendizaje significativo y autorregulado es un constructo pluridimensional que implica el manejo de diversos aspectos ya sean cognitivos, metacognitivos, contextuales o conductuales (Zimmerman, 1990; Abascal, 2003; Beltrán, Pérez y Ortega, 2006, Gargallo, 2012). Aprender significativamente y de manera autorregulada sintoniza con el concepto de estrategias de aprendizaje. Al respecto, y en coherencia con las aportaciones de algunos expertos (Beltrán, 2003; Bernad, 1999; Camarero, Martín & Herrero, J., 2000; Gargallo, 1995; Justicia y Cano, 1993; Pozo, 1990; Pozo y Monereo, 1999), Gargallo (2012, p. 251) presenta una clasificación de estrategias de aprendizaje que se muestran en la siguiente Tabla XII:

**Tabla XII.** Estrategias de aprendizaje

1. Estrategias afectivas, disposicionales y de apoyo	1.1 Estrategias afectivo-emotivas y motivacionales
	1.2 Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos
2. Estrategias metacognitivas, de regulación y control	2.1 Conocimiento
	2.2 Control
	2.2.1 Estrategias de planificación 2.2.2 Estrategias de regulación, control y evaluación
3. Estrategias de búsqueda, recogida y selección de información	
4. Estrategias de procesamiento y uso de la información	4.1 Estrategias de adquisición de información
	4.2. Estrategias de codificación, elaboración y organización de la información
	4.3. Estrategias de personalización y creatividad
	4.4. Estrategias de repetición y almacenamiento
	4.5. Estrategias de recuperación de la información
	4.6. Estrategias de comunicación, uso de la información adquirida y transferencia

Fuente: Gargallo (2012)

El autor apunta la idea que dicha clasificación abarca las tres (3) dimensiones fundamentales de la mente humana: voluntad, capacidad y autonomía o dicho de otra manera abarca tres acciones relevantes para la formación del estudiantado: querer, poder y decidir; “querer-voluntad” para “decidir-autonomía” en consecuencia “poder-empoderamiento-capacidad”.

En nuestra opinión, el saber, el conocimiento como estrategia de autonomía y empoderamiento debe ir orientado al ejercicio de una libre ciudadanía para el pleno desarrollo de un estudiantado capaz de ser competente en el manejo de las competencias para aprender a aprender, y aprender a decidir la mejor de las posibilidades y a comprometerse con la propia mejora, y la mejora del contexto y de los demás, como forma de alteridad haciendo ejercicio de la responsabilidad para actuar y transformar, reivindicar y transgredir aquello que necesita de cambios y reformas en el contexto social actual y, que a nuestro entender, puede contribuir el avance y desarrollo de proyectos de Aprendizaje-Servicio para el logro de tal fin.

**MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN**

**CAPÍTULO III**



**MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN**  
**CAPÍTULO III**

**3. APRENDIZAJE-SERVICIO (APS): UNA ESTRATEGIA TRANSFORMADORA EN LA UNIVERSIDAD..... 97**

3.1 Antecedentes del Aprendizaje-Servicio (ApS) ..... 101

3.2 Conceptualizaciones y rasgos del Aprendizaje-Servicio (ApS)..... 105

3.3 Ámbitos de actuación y nuevas tipologías del Aprendizaje-Servicio (ApS)..... 108

3.4 Aprendizaje-Servicio (ApS) y participación empoderada del estudiantado ..... 115





### **3. APRENDIZAJE-SERVICIO (APS): UNA ESTRATEGIA TRANSFORMADORA EN LA UNIVERSIDAD**

*Darles a los jóvenes una oportunidad para una participación más profunda en la comunidad, los ayuda a desarrollar el sentido de la responsabilidad y solvencia personal, alienta la autoestima y el liderazgo, y sobretodo, permite que crezcan y florezcan el sentido de creatividad, iniciativa y empatía*

~ Jeremy Rifkin

Muchas son las voces que demandan de la universidad actual una transformación respecto a su modelo institucional tradicional, el de ser el santuario único del saber y cerrada en sí misma. Desde hace algunas décadas asistimos a cambios sustanciales de la institución universitaria en la manera de entender, ser y coexistir con y en la sociedad. Es justo reconocer que la universidad tiene un lugar especial en la colectividad y un papel muy importante en la comunidad. La universidad debe de ser un lugar no solo físico, sino fundamentalmente cultural, social, de desarrollo, investigador, emancipador, crítico y, a nuestro parecer, con un objetivo claro: ser un agente activo de transformación social.

De esta manera, es necesario percibir la universidad como una institución permeable que se define en relación con la sociedad y que busca mecanismos efectivos que la permeabilicen y generen dinámicas que comporten la innovación en el ámbito universitario para contribuir a materializar la definición de la universidad como una institución transformadora, culturalmente y socialmente. En palabras de Molina (2017), "la universidad es una organización que se debate entre la continuidad y el cambio, entre la tradición y la innovación, siendo esta última el motor más potente de su consolidación y desarrollo". Dicho proceso de desarrollo, sigue siendo un desafío a todo el proceso tradicional que viene desarrollándose en nuestras universidades de producción y construcción del conocimiento, un conocimiento más basado en su valor económico que en su valor social, crítico y comunitario (Santos, Sotelino, Lorenzo, 2015).

La sociedad contemporánea pide a la universidad, sin negar sus perspectivas más científicas, que incremente su responsabilidad institucional hacia la formación ética y crítica del estudiantado, que se preocupe por la ciudadanía y por la investigación de

soluciones a los problemas sociales. Para encaminarse en esta dirección es relevante que la investigación y la docencia estén comprometidas con el fomento de una extensión académica volcada hacia la potenciación de una ciudadanía crítica y democrática (Boni, 2006).

La universidad debe plantear como objetivo el desarrollo de un paradigma socio-pedagógico que potencie el arraigo de metodologías encaminadas a desarrollar el raciocinio crítico y la práctica reivindicativa como respuesta a la detección de necesidades del contexto. Así mismo, debe de comprender que su tarea consiste en formar profesionales, pero también a personas, a ciudadanos y ciudadanas libres y empoderados capaces de pensar de manera crítica y elegir bajo criterios democráticos (Enguita, 1999; Tomás et al.,2010; Lara, 2015)

En el actual contexto de transformación de la universidad, esta puede desarrollar un papel clave para profundizar y consolidar determinadas formas de entender la vida y el mundo por parte de sus estudiantes, tanto en la dimensión profesional como en la ciudadana y personal. Esta cualidad de producción y construcción del conocimiento, conectada con las necesidades sociales y construidas a través de un proceso social de aprendizaje, supone una aproximación muy diferente a la manera tradicional de transmitir el conocimiento que tiene la institución universitaria: transmitido a través de una educación unidireccional basada en los conocimientos del docente (Capella, 2016; Fernández y Martínez, 2016). En palabras de Chiva, Gil, Corbatón, y Capella (2016):

“Es necesario un nuevo paradigma pedagógico socio-crítico que parta de valores como el diálogo, la cooperación, la toma de decisiones, la reflexión, la comunicación democrática, etc. Un paradigma educativo que vele por la emancipación del individuo, a través del desarrollo del juicio moral y la crítica social; en el que el proceso sea tanto o más importante que el resultado, y que se centre en metas como el pleno desarrollo individual y colectivo de los educandos. En definitiva, un enfoque educativo que priorice la integración social, los valores cívicos, la relación justa entre iguales y la resolución de conflictos sociales”. (p. 72)

Así mismo, dado que actualmente hay una clara conciencia de la necesidad de fomentar una cultura participativa y crítica en la universidad, por la repercusión y responsabilidad que posee en la formación de los ciudadanos, le compete colaborar en la preparación del alumnado para formar ciudadanos reflexivos, críticos, empoderados y

capaces de pensar y decidir por cuenta propia. (Rhoads, 1997). Por esta atribución, es conveniente promover situaciones de aprendizaje significativo y contextos de convivencia en que el estudiantado pueda entrenarse en el ejercicio de una ciudadanía crítica, activa y emprendedora como actuales discentes y futuros profesionales.

Según Bauman (1996) vivimos en la modernidad líquida; coexistimos en una situación donde las instituciones, las formas de organización social y las relaciones se caracterizan por ser excesivamente fluidas y cambiantes. Según este autor, “las nociones de individualidad y emancipación, características de la modernidad contemporánea, se han disociado en favor de una mayor sensación de libertad” (citado en Puig, 2009). La desintegración social y la carencia de acciones colectivas son para él un efecto colateral de esta idea de ligereza que tiñe las relaciones de la carencia de compromiso. Por otro lado, señala que, en la sociedad neoliberalista actual, la seducción ha sustituido la represión como medio de control social.

De este modo, la idea de libertad se encarna especialmente en la noción de libertad de consumo y la capacidad de elección como resultado de la falsa creencia de elegir sobre qué consumir (Bauman, 2007). La formación universitaria debe preparar al estudiantado para ejercer como profesionales en un contexto social y cultural cada vez más complejo, que solo será posible si saben integrar adecuadamente el conocimiento significativo, el ejercicio del empoderamiento, del discernimiento crítico y la elección de oportunidades para el bien común y la justicia social (Aramburuzabala, 2013). Para llegar a esta inclusión social es necesario que el modelo formativo de la universidad, en su práctica -docencia, aprendizaje e investigación- y en sus espacios de convivencia de trabajo, promueva situaciones que supongan implicación con la comunidad y que posibiliten la mejora de las relaciones y las condiciones de vida en el territorio (Martínez, 2008).

Autores como Dewey (2004) y Freinet (1990) ya clamaban la estimable relación entre escuela y entorno comunitario indicando que las experiencias de los jóvenes en contacto directo con el contexto eran una oportunidad de participación activa en la vida social y de avanzar hacia una sociedad más democrática y justa socialmente (Furco, 2010). Se precisa una sociedad constituida por personas activas y comprometidas donde su riqueza sea determinada por el conjunto de relaciones personales, sociales e institucionales que entretejan entre sí. Trabajar conjuntamente con la comunidad es una manera de aumentar el capital social- también el personal- y mejorar la calidad

democrática sin desvirtuar la función formativa y sin perder el rigor académico por el cual debe velar la universidad y los centros educativos.

Una buena herramienta que se abre camino en la universidad es el Aprendizaje-Servicio (ApS). Su planteamiento pedagógico se despliega como una estrategia transformadora encaminada a desarrollar todas las cualidades, mencionadas anteriormente y vinculadas a las políticas universitarias. El Aprendizaje-Servicio encaja en los discursos sociales y educativos actuales de necesidad de cambios formativos propuestos por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el Plan Bolonia. El ApS apuesta por una renovada visión formativa, por un proceso de enseñanza-aprendizaje más participativo y menos individualista que integra el servicio a la comunidad con el aprendizaje académico para enriquecer el acto pedagógico, fomentar la transformación social y fortalecer la comunidad.

En este contexto, y más allá de lo que se entiende habitualmente por “formación profesionalizada”, hay que plantear una formación de participación ciudadana y de empoderamiento del estudiantado para la justicia y la transformación social. Tal y como expresa Martínez (2008), esto demanda tres aspectos: formación deontológica, formación ciudadana y cívica, y formación personal y social, aunque el autor critica que esta última no se suele cultivar en el ámbito universitario. Para Martínez (2008) las propuestas de Aprendizaje-Servicio (ApS) dotan de significado social los aprendizajes académicos y forman en la responsabilidad social del estudiantado universitario. De la misma manera, no son prácticas educativas aisladas del conjunto de conocimientos y competencias, sino que son propuestas docentes que enfatizan enfoques orientados con el objetivo de que el estudiantado se implique y se comprometa más con la comunidad que, desde su futura profesión, tendrá que ejercer. Igualmente, parte de la idea que la ayuda mutua es un mecanismo de progreso personal, económico y social. Según Howard (2001), los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) deben basarse en tres (3) grandes pilares metodológicos: *aprendizaje significativo* altamente ligado al currículo formativo específico de la carrera; *servicio de calidad*, ya que el proyecto responde a *necesidades reales* que el estudiantado detecta en el contexto y, por tanto, existe un impacto real y cuantificable: aprendizaje social transformador donde el estudiantado participa activamente y de manera consciente en la comunidad.

Una buena herramienta que se abre camino en la universidad es la propuesta transformativa y socioeducativa del Aprendizaje-Servicio. Bajo estas premisas, en esta

investigación se plantea sobre cómo desde el Aprendizaje-Servicio se puede contribuir a un cambio social y de paradigma educativo que promueva el ejercicio de la crítica social, del juicio y razonamiento moral, la contribución al bien común, la participación emancipadora y la creación de una cultura de reivindicación y compromiso basado en principios éticos que nos conducen hacia un modelo social democrático, libre, crítico y constructivo, por el cual creemos que debemos de educar y hacer evolucionar en las prácticas educativas universitarias.

### **3.1 Antecedentes del Aprendizaje-Servicio (ApS)**

El precedente más destacado en lo referente al origen del Aprendizaje-Servicio (ApS) podemos situarlo en México, hacia el año 1910, con la promulgación de la constitución de la Revolución Mexicana donde aparece por primera vez la obligatoriedad de prestar un servicio social por parte de las universidades como requisito para que el estudiantado obtengan su titulación. Cabe destacar que existen referencias que sitúan el nacimiento del Aprendizaje-Servicio (ApS), el año 1903, en la Universidad de Cincinnati como tendencia a la educación cooperativa donde se integra trabajo, servicio y aprendizaje de manera conectada (Barrios, Rubio, Gutiérrez, Sepúlveda, 2012).

Paralelamente, William James, filósofo americano en su artículo *The Moral Equivalent of War*, (1910) plantea la creación de un servicio civil como equivalente moral del servicio militar con el objetivo de que la juventud descubra el sentido de los valores y de la entrega a la comunidad.

Así pues, puede afirmarse, que es a partir de ese momento que el Aprendizaje-Servicio (ApS) se extiende, hacia la década de los 70, tomando forma en América del Norte, Latinoamérica (Colombia, Panamá, Venezuela, Argentina, Chile, Uruguay, Costa Rica, Nicaragua...) y Europa. Un hito importante en el desarrollo de esta metodología se sitúa con el nacimiento del CLAYSS -Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario- (2002) junto con la creación de la Red Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio Solidario (2005), que supone un verdadero impulso hacia la extensión de esta metodología por el resto del continente americano y también, hacia Europa de acuerdo a Eberly, 1988; Eberly y Sherraden, 1990; citados por Tapia (2010) y Gil (2012). En la siguiente Tabla XIII podemos observar el desarrollo del ApS por Latinoamérica, en particular, Argentina, Chile, Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú, Venezuela y Brasil donde

su máxima “aprender sirve, servir enseña” resume su filosofía impregnada de solidaridad y vocación hacia la ayuda que el alumnado ejerce realizando servicios a la comunidad.

**Tabla XIII.** Recorrido de iniciativas en ApS en ámbito latinoamericano

2002 CLAYSS. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario
2005 REDIBAS. Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio (ApS). La Red está liderada por CLAYSS (Argentina) y NYLC (USA)
2010 REASE. Red Nacional de Aprendizaje-Servicio (ApS) Chile
2010 Ley de Educación 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez. Bolivia
1996 Resolución 1996 Servicio Social Estudiantil Colombia
2009 Programa Escuelas Solidarias. Ecuador
2008 URSULA. Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana Perú
2005 Ley de Servicio Comunitario del estudiantado de Educación Superior. Venezuela
2017 Red Brasileira de Aprendizaje-Servicio (ApS)

*Fuente: Elaboración propia. Datos extraídos del blog de Roser Batlle  
<https://roserbatlle.net/>*

En la institución universitaria Antioch College (EE. UU), dirigida por Dewey, se inició en 1921 el programa de servicio comunitario, considerado el pionero del Aprendizaje-Servicio (Tapia, 2001). En este centro, el estudiantado realizaba servicios en el campo de la salud, la educación y otros campos afines. Las ideas nucleares del *aprender haciendo o aprendizaje experiencial*, se pueden encontrar en las teorías de la Escuela Nueva, en autores como Dewey, Freinet, Decroly, Montessori, Freire, Tonucci y en los Movimientos de Renovación Pedagógica, etc.

La expresión Aprendizaje-Servicio -Service-Learning- fue utilizada por primera vez en la Conferencia Nacional sobre Aprendizaje-Servicio en 1969 en EE. UU. y desde los años 70, se difundió, primero por los Estados Unidos y, posteriormente, en el ámbito internacional. Esta difusión ya ha llegado a los cinco continentes.

En palabras de Gil (2012, p.25):

“En la actualidad, muchos estados están implementando el ApS en sus sistemas educativos. En este sentido hay que destacar países como Holanda que exige la realización por el estudiantado de entre 48 y 72 horas de ApS en

entidades no lucrativas y de voluntariado. Argentina, a partir del año 2010 con la Ley de Educación Nacional, incluye explícitamente el ApS como práctica obligatoria. En Estados Unidos el 24 % de los centros educativos ofrece APS a sus alumnos, exigiendo el gobierno 50 horas anuales de práctica bajo esta modalidad”.

Actualmente, Estados Unidos es el país donde más se utiliza esta metodología con una amplia extensión tanto a nivel prescriptivo y aplicativo como a nivel investigador. Según Eyler & Giles (1999), el concepto de ApS aparece por primera vez en 1967 en el trabajo de Sigmon y Ramsey en su obra *Southern Regional Education Board*, de forma que entre 1983 y 1990 se experimenta en los EE.UU una fuerte implementación de la metodología ApS en todo el sistema educativo nacional.

En palabras de Rodríguez Gallego (2014, p. 96):

“La expresión inglesa Service-Learning viene a subrayar el enfoque educativo que estas actividades de servicio tienen. En ellas el estudiantado aprende y madura mediante la participación activa en experiencias de servicio organizadas para adquirir conocimientos, siendo integradas en el currículum académico, a la vez que cubren necesidades sociales. Se trata de una forma de educación experiencial en la que el estudiantado se compromete en actividades de ayuda a la comunidad al tiempo que facilita el aprendizaje de una asignatura y el desarrollo de competencias profesionales”.

En 1990, el presidente Georges W. Bush autoriza subvenciones para apoyar programas educativos que favorezcan la práctica del Service-Learning (SL). La siguiente Tabla XIV ilustra el recorrido de algunas de las iniciativas en Aprendizaje-Servicio (ApS) o Service-Learning (SL), en el ámbito norteamericano y anglosajón.

**Tabla XIV.** Recorrido de iniciativas en ApS en ámbito norteamericano y anglosajón

1983-2004 National Youth Leadership Council of Minnesota
1985 Campus Compact
2003 International Center for Service-Learning in Teacher Education



1994 Corporation for national and community: Learn and Serve America
1990 Learn and Serve America's National Service-Learning Clearinghouse (NSLC)
1990 Service-Learning Research and Development Center (Berkeley)
2000 Higher Education Research Institute at UCLA
Prácticamente todas las universidades norteamericanas disponen, en la actualidad de programas de ApS. Implicación de importantes fundaciones privadas apoyando a iniciativas y programas de ApS como Kellogs, Carnegie, Readers-Digest, etc.

*Fuente: Elaboración propia a partir de Folgueiras, Luna, Puig (2013); Rodríguez Gallego 2014*

En el ámbito europeo, las primeras experiencias desarrolladas en el campo del Aprendizaje-Servicio (ApS) fueron en Alemania y Gran Bretaña siguiendo el modelo norteamericano, pero, con especial énfasis en la formación para la ciudadanía activa (Luna, 2010; Tapia, 2017). En la siguiente Tabla XV recogemos, a partir de la sistematización realizada por Folgueiras, Luna y Puig (2013, p.5) y Rodríguez Gallego (2014, p.99), las principales aportaciones sobre Aprendizaje-Servicio (ApS) en diferentes ámbitos, en especial, el ámbito universitario.

**Tabla XV.** Algunas iniciativas ApS desarrolladas en el ámbito europeo y nacional

Great Britain. Council for Citizenship and Learning in the Community (CSV/CCLC)
Cátedra UNESCO de RSU: Objetivos de Desarrollo del Milenio (PNUD, 2000)
Global University Network for Innovation GUNI
Great Britain. Volunteering Matters. Founded in 1962 (and known as Community Service Volunteers until 2015)
2000/2001 Lernen durch Engagement. Service-Learning in Deutschland
2002 Higher Education Active Community Fund
2005 Service-Learning: Dialogue between Universities and Communities (Proyecto Leonardo: CIVICUS)
2005 Centre Promotor d'Aprenentatge Servei (Barcelona)
2005 Red TALLOIRES

2006	Aprendre en s'engageant. Service-Learning Schweizer Zentrum (Suiza)
2007	The first international conference on Service-Learning in teacher education (Bruselas)
2008	ZERBIKAS. Aprendizaje y Servicio Solidario
2008	Second International Conference on Service-Learning in Teacher Education (Irlanda)
2009	Aprendizaje-Servicio (ApS) Red Ashoka
2010	REDAPS. Red Española de Aprendizaje-Servicio (ApS)
2010	ApS(U) Red Universitaria de Aprendizaje-Servicio
2011	MOVISIE. Kennis en aanpak van sociale vraagstukken
2014	EIS. Scuola Alta Formazione Educare all'Incontro e alla Solidarietà
2015	ApS(U)CAT Xarxa d'Aprenentatge Servei de les Universitats Catalanes
2015	Observatorio de Aprendizaje-Servicio (ApS) OApS-GESEC. Universidad de Lleida

*Fuente: Adaptación propia de Folgueiras, Luna, Puig (2013); Rodríguez Gallego 2014*

### **3.2 Conceptualizaciones y rasgos del Aprendizaje-Servicio (ApS)**

El Aprendizaje-Servicio (ApS) es una de las principales pedagogías contemporáneas que combinan en un mismo proyecto el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con la realización de tareas de mejora y transformación a la comunidad (De la Cerda, Graell, Martín, Muñoz, y Puig, 2009). La novedad no recae en las partes que componen el ApS sino en la estrecha vinculación del servicio y el aprendizaje en una única actividad articulada, coordinada y coherente (Puig et al., 2009). En palabras de Puig et al., (2009), el Aprendizaje-Servicio (ApS) parte de la idea que la ayuda mutua es un mecanismo de progreso personal, económico y social mejor que la persecución obsesiva del provecho individual y aborda los elementos que lo caracterizan: las necesidades que atiende, la idea de servicio que propone y los aprendizajes que proporciona. Según, Kendall (1990) el aprendizaje-servicio es una filosofía de crecimiento humano y sentido, una visión social, un modo de aproximación hacia la comunidad y una manera de conocer.

Por su parte, para Tapia (2000), el aprendizaje-servicio se define como una metodología de enseñanza y aprendizaje mediante la cual el estudiantado desarrolla sus

conocimientos y competencias a través de una práctica de servicio a la comunidad. Un servicio solidario destinado a atender necesidades reales y sentidas de una comunidad, protagonizado activamente por el estudiantado desde el planeamiento a la evaluación, y articulado intencionadamente con los contenidos de aprendizaje (contenidos curriculares o formativos, reflexión, desarrollo de competencias para la ciudadanía y el trabajo, investigación. (Tapia, 2010; Zorrilla, Capella y Gil, 2016).

Como expresan Francisco y Moliner (2010), el Aprendizaje-Servicio (ApS) es un método por el cual el estudiantado aprende y se desarrolla a través de la participación organizada dirigida a satisfacer las necesidades de la comunidad:

“Lo que parece estar claro es que, a pesar de las innumerables definiciones, existe consenso al señalar dos componentes básicos del ApS. Por una parte, el aprendizaje eficaz y de calidad de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales ligados al currículum. Por otra parte, el servicio y la labor voluntaria que desemboca en la transformación de la comunidad. Con el ApS se posibilita la apertura del sistema educativo a la comunidad y al entorno, facilitando que el estudiantado conozca una realidad más amplia que la actividad cotidiana de las aulas”. (p.72)

Así mismo, como otros fenómenos sociales y educativos, no existe una única definición sobre el ApS. En la literatura nacional e internacional encontramos una gran cantidad de terminologías para referirnos a esta metodología, hecho que hace más complejo el concretar y aportar una única definición sobre el tema. El concepto de aprendizaje-servicio es una construcción social y, por lo tanto, no tiene una definición única.

Al respecto de esta cuestión, Tapia (2017) nos advierte del creciente proceso de globalización del Aprendizaje-Servicio (ApS) lo que hace que cada comunidad de práctica deba *inculturarlo* en su contexto social y geográfico. Así pues, en Sudáfrica, el ApS se asocia a un movimiento de compromiso universitario ligado a procesos de descolonización y construcción democrática del post-apartheid. En China, en la Universidad de Lingnan, se utilizan un conjunto de ideogramas asociados a la tradición de Confucio para explicitar valores relacionados con el Aprendizaje-Servicio (OSL, 2012; citado en Tapia, 2017, p. 65). En Ecuador, el ApS está enmarcado en el Plan Nacional para el Buen Vivir (PNBV). El Buen Vivir es un principio constitucional basado

en el *Sumak Kawsay*, que recoge una visión del mundo centrada en el ser humano, como parte de un entorno natural y social.

En palabras de Tapia (2017, pp. 65-66):

“Estos procesos de inculturación del ApS han enriquecido notablemente el campo. Mientras que hasta inicios de la década de 1990 prácticamente todas las publicaciones sobre el tema provenían del mundo anglosajón, en los últimos 25 años se han multiplicado los centros académicos que producen investigaciones y sistematizaciones de buenas prácticas en diversas lenguas y contextos, introduciendo nuevas voces y problemáticas de discusión [...] Desde sus orígenes, la discusión por los lenguajes estuvo asociada a contextos culturales y geográficos específicos. Ya en el naciente movimiento del service-learning norteamericano muchos cuestionaban el término *service* por su asociación con el servicio militar o la esclavitud”.

Así mismo, encontramos que en Japón conviven con dos conceptos para definir el ApS, *hoh-shi*, vinculado al servicio y a la inmolación y *borantya*, asociado a servicio voluntario (Masayuki, 2003; citado en Tapia, 2017, p. 65). En Iberoamérica se habla de Aprendizaje-Servicio (ApS) y Solidario para enfatizar su carácter de acción social y colaborativa. A nivel nacional, en Euskadi se habla de *Aprendizaje-Servicio Solidario*. En territorio catalán, se utiliza el término de *Aprenentatge Servei*. En el ámbito anglosajón, y, en especial, en algunas universidades norteamericanas se desarrolla el concepto de *Community Engagement Learning (CEL)*, *Aprendizaje Comprometido con la Comunidad*, donde el Aprendizaje-Servicio (ApS) es concebido como un instrumento de liderazgo y compromiso con la comunidad y pone especial acento en la comunidad y el aprendizaje del alumnado comprometido con su entorno. Así, en la Michigan State University, la University of Northern Colorado o la Stanford University en sus respectivos programas CEL, es relevante que el estudiantado desarrolle habilidades de reflexión sobre sus propias necesidades, desplieguen destrezas para adaptarse y ayudar a satisfacer las necesidades de los demás, así como el impulso de aptitudes como miembro activo de la comunidad y posibilitador de transformaciones y mejoras en el entorno.

### **3.3 Ámbitos de actuación y nuevas tipologías del Aprendizaje-Servicio (ApS)**

En las experiencias de Aprendizaje-Servicio (ApS), el conocimiento se utiliza para mejorar elementos o situaciones de la comunidad y la práctica transformadora se convierte en una experiencia de aprendizaje significativo que ofrece conocimiento y valores, puesto que conjuntamente se construyen espacios de transmisión y producción de acciones de transformación social. El Aprendizaje- Servicio vincula el éxito educativo con la transformación social, y nos muestra una metodología pedagógica que une aprendizaje y acción con posibilidades de actuar en cambios y mejoras del entorno y pensar la realidad y repensar otras posibles realidades.

El Aprendizaje-Servicio (ApS) es un ejemplo de práctica transformadora que aglutina las tres vertientes que forman parte del principio de actividad educativa: la participación activa y crítica del estudiantado, la funcionalidad pedagógica del conocimiento y el desarrollo del sentido social y reivindicativo de la práctica de los saberes. Y es aquí cuando nos encontramos ante una actividad educativa plena (Puig, Batlle, Bosch, Palos, 2006; 2009). En palabras de Tapia (2010), el Aprendizaje-Servicio (ApS) cumple con tres (3) grandes características:

(1). - Protagonismo activo de los discentes: la actividad es realizada por estudiantes, niños y niñas, jóvenes y personas adultas acompañadas por comunidades educativas formales o no formales.

(2). - Aprendizajes intencionadamente planificados en articulación con la actividad solidaria o actividad transformadora que articula explícitamente el despliegue de contenidos curriculares y formativos.

(3). - Servicio solidario o comprometido con la comunidad para atender a necesidades reales sentidas por la comunidad.

El Aprendizaje-Servicio (ApS) es una actividad transformadora que se proyecta más allá de la institución educativa que la impulsa puesto que, en la mayoría de los casos, la práctica transformadora se realiza dentro de la comunidad. En ocasiones, se diría que representa el ideal de las ciudades educadoras (o pueblos educadores) donde todo tiene una función formadora y se construye el sentido de pertenencia y de compromiso con la realidad. El concepto de ciudad educadora (Ander-Egg, 2009; Puig y Campo, 2011) entiende que las ciudades son fuente de educación por ellas mismas, desde todos sus ámbitos y para toda su ciudadanía. La ciudad será educadora cuando asuma una

intencionalidad y una responsabilidad de formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes, empezando por los niños y los jóvenes.

Un aprendizaje en el territorio hace de su realidad sociocultural una fuente de aprendizaje y puede contribuir a que la formación empoderada del futuro técnico y la manera como este aborde su intervención profesional suponga más compromiso a favor de la inclusión y la justicia social. Un proyecto construido desde la conceptualización del Aprendizaje-Servicio (ApS) tiene que tener relevancia y reconocimiento en términos académicos, es decir, proporcionar aprendizaje académico en el estudiantado, y tienen que contribuir a la mejora de la calidad de vida y del nivel de inclusión social en la población (García y Gavira, 2014; García y Cotrina, 2016).

En definitiva, los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) en la universidad pueden dotar de mayor significación social gran parte de los contenidos que el estudiantado aprende. Son propuestas que avanzan en el sentido contrario a modelos, todavía existentes en la universidad, de formación enciclopédica aislada del entorno, del medio y de la comunidad que le es propia. La formación en la responsabilidad social y por el ejercicio de una ciudadanía activa se adquiere de manera más eficaz en los contextos de aprendizaje y convivencia que mediante la programación de una determinada asignatura especializada en cuestiones sociales y éticas.

La práctica educativa del Aprendizaje-Servicio (ApS) en la universidad es la expresión de un nuevo paradigma socio-pedagógico que introduce como novedad que el aprendizaje del estudiantado se construya en un contexto de necesidades reales del entorno, tratando de transformarlo. El Aprendizaje-Servicio (ApS) se concibe como una propuesta de transformación comunitaria que abre el sistema educativo al entorno y donde se conjuga el aprendizaje significativo ligado al currículum y la acción empoderada vinculada a la mejora y el cambio transformador en la comunidad. Todo esto dentro de un marco metodológico de aprendizaje y unas vivencias que posibilitan planteamientos críticos de la realidad, aprendizajes metacognitivos, enriquecimiento personal, autonomía, cambios y mejoras en el contexto, progresos sociales, nuevos conocimientos pedagógicos.

No obstante, no todas las prácticas que se identifican habitualmente como propuestas de Aprendizaje-Servicio (ApS) son necesariamente prácticas de educación para la emancipación, la transformación y la justicia social (Chiva, Gil, Corbatón, y Capella, 2016), sí que desde esta investigación abogamos para que, en adelante, la

mayoría pretendan ser una práctica de éxito que trabaje diferentes competencias básicas y coordine diferentes áreas de conocimiento con una finalidad común: la construcción de una ciudadanía concienciada y crítica con la realidad y comprometida en la participación de acciones transformadoras y emancipadoras para la comunidad.

Así, a grandes rasgos, podemos afirmar que el Aprendizaje-Servicio (ApS) posee una serie de características que lo definen:

- Se realizan acciones en beneficio de la comunidad.
- Responde a necesidades sociales y comunitarias.
- Se construye conocimiento significativo.
- Se viven experiencias reveladoras.
- Se llevan a cabo actividades de reflexión crítica.
- Se establece colaboración con otras instituciones comunitarias estableciendo vínculos de partenariado.
- Contribuye a la formación para la ciudadanía empoderada.

Por consiguiente, el Aprendizaje-Servicio (ApS) conecta con pedagogías atentas a la cooperación, al aprendizaje significativo, a la participación, a la reflexión crítica y a la investigación empoderada de la realidad del contexto (Escofet, Esparza, Morín, Solà & Rubio, 2018). Pedagogías que consideran a el estudiantado protagonista de su proceso de aprendizaje y que tratan de aplicar el principio de actividad no solo a los aprendizajes intelectuales, sino también, al aprendizaje de la convivencia para el bien común y el ejercicio de la ciudadanía crítica y empoderada. Son pedagogías que apuestan por la democracia como sistema de organización institucional y por la creación de prácticas educativas de participación y empoderamiento de sus protagonistas. Algunos de los principales elementos pedagógicos que caracterizan el Aprendizaje-Servicio y de los cuales partimos en nuestra investigación son:

- Aprender a partir de la experiencia: La autonomía, la iniciativa personal y el talante emprendedor están muy presentes. Se defiende la experiencia como elemento insustituible del proceso formativo.
- Actividad con proyección social: El desarrollo personal pasa siempre por un proceso de participación y de integración en la sociedad que solo es posible cuando se vive en estrecha relación con otras personas con las cuales intercambiar constantemente experiencias. En palabras de Dewey «la única

manera de prepararse para la vida es comprometerse con la vida social» (Dewey, 1972).

- Participación empoderada: Favorece la construcción de una sociedad más igualitaria, provista del ejercicio de la justicia social. Los participantes se convierten en agentes de cambio que promueven experiencias de participación empoderada donde el estudiantado se puedan involucrar en la vida pública de su comunidad.
- Trabajo cooperativo y colaborativo: las tareas que se promueven desde la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS) acostumbran a ser actividades que requieren un trabajo cooperativo y colaborativo en consonancia con las necesidades y posibles propuestas de mejoras para la comunidad.
- Pedagogía de la reflexión: la reflexión es especialmente necesaria dada la complejidad de este tipo de actividades.
- Tratamiento interdisciplinario de los temas: el Aprendizaje-Servicio (ApS) requiere el uso de metodologías flexibles que permitan procesos de observación, de experimentación, de relación y de reflexión.

Resulta significativo reconocer, la relevancia de las diferentes tipologías en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS). Según, Martínez (2008) y Martínez-Usarralde (2014) se reconocen hasta 4 modalidades de ApS a lo que añadimos desde la presente investigación, la pertinencia a cuatro (4) modalidades de participación del alumnado en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS):

*Servicio directo.* Son aquellos proyectos que requieren una relación directa del estudiantado con las personas y las situaciones de necesidad del contexto. El alumnado contribuye de manera personal sobre el problema detectado. Este tipo de servicio promueve la colaboración entre los diferentes participantes y en el estudiantado implica desarrollo metacognitivo, desarrollo de habilidades intrapersonales e interpersonales, desarrollo social y afectivo, así como la adquisición de mayor responsabilidad social y conciencia de pertenencia donde el estudiantado construye una concepción propia de conciencia crítica, apuntando la importancia de aplicarla en su vida personal y en el entorno.

*Servicio indirecto.* Son aquellos proyectos que se desarrollan en la institución académica y formativa aportando recursos, conocimientos, conceptos, ideas, prácticas,



acciones, aspectos, imágenes, del área de necesidad sin que se trabaje de manera directa con aquéllas en situación de necesidad o con las organizaciones comunitarias que dan respuesta a la misma.

*Advocacy.* Se trata de aquellas actividades que demandan del estudiantado el empleo de sus polifonías, voces y talentos para contribuir a la eliminación de las causas que generan o mantienen un problema concreto que afecta a la comunidad y que es de interés público. Quizás es esta la modalidad que más escasea entre las diversas naturalezas que originan los proyectos de ApS, pero, sin duda, por tener esta modalidad un componente de notable denuncia ante situaciones de desequilibrio mundial que permiten delatar escenarios a mejorar en el ámbito político, social y económico clave para el desarrollo humano y sostenible a escala mundial. Para ello, el estudiantado realiza campañas de sensibilización sobre un tema, de concienciación y prevención, elaboran documentos, cartas que pueden ser presentados ante las autoridades pertinentes, o reclaman el inicio de propuestas y programas tras presentar la denuncia correspondiente sobre la situación. Estas actividades suscitan el desarrollo de relevantes destrezas como son: la comprensión de cómo funcionan los diferentes mecanismos comunitarios públicos, el impulso de habilidades de negociación para llegar a acuerdos mutuos y de gobierno locales o internacionales, el conocimiento de las leyes y burocracia gubernamental y la adquisición de compromisos sociales que ayudan a desarrollar el sentimiento rotundo de pertenencia a una comunidad y de su participación en la política del cambio y reclamación de la justicia.

*Servicio de investigación.* En esta última modalidad, las actividades persiguen la finalidad de compilar información para la mejora de la necesidad manifestada en la comunidad, para la detección de las principales necesidades y urgencias o el conocimiento de las instancias y agentes sociales encargados de dar solución a los problemas revelados. La implicación en este tipo de actividades favorece el desarrollo de habilidades de búsqueda y síntesis de la información, la capacidad de discriminación de la información válida y no válida, la emisión de juicios sobre la información recibida, o la presentación de la información a otros.

Bajo estas premisas, una de las peculiaridades es la diversidad de ámbitos y niveles en que se desarrollan las experiencias de Aprendizaje-Servicio (ApS), lo cual favorece cierta flexibilidad y capacidad para ser una metodología inclusiva y realista que,

en primera instancia, contempla que las necesidades de los proyectos estén adaptadas a las necesidades de los contextos.

Así, a manera de síntesis, presentamos la siguiente Tabla XVI dónde se detallan de manera actualizada, una relación de los ámbitos donde llevar a cabo proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) a partir de la relación realizada por Martínez (2010, p. 9):

**Tabla XVI.** Relación de ámbitos donde desarrollar proyectos ApS

	Martínez (2010)	Miró, Molina (2019)
<i>Participación política</i>	Proyectos para incidir en las políticas públicas y estimular la participación en el barrio o el entorno inmediato, con el objetivo de favorecer el compromiso cívico y la mejora de la calidad de vida de sus habitantes. Se puede hacer a través de los medios de comunicación, iniciativas culturales, procesos participativos.	Proyectos de ayuda directa, sensibilización, denuncia, reivindicación para el empoderamiento y el aumento del interés en procesos de participación política. Mecanismos de participación ciudadana directa. Desarrollo de valores democráticos: calidad democrática, libertad de expresión, tolerancia, cumplimiento de derechos.
<i>Proyectos de solidaridad y cooperación</i>	Proyectos para la sensibilización y defensa de los Derechos Humanos, causas solidarias y humanitarias de amplio alcance y de ámbito internacional	Proyectos de ayuda directa, sensibilización, denuncia, reivindicación para la cooperación al desarrollo orientados a poner fin a la pobreza y el hambre en todo el mundo, a combatir las desigualdades dentro de los países y, entre ellos, a construir sociedades pacíficas, justas e inclusivas, a proteger los derechos humanos
<i>Ayuda directa a otras personas</i>	Proyectos de ayuda directa a personas que lo pueden necesitar: colectivos en riesgo de exclusión, personas inmigrantes, personas con discapacidades físicas o psíquicas	Proyectos de ayuda directa, sensibilización, denuncia, reivindicación para promover la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres y las niñas, colectivos en riesgo de exclusión, personas refugiadas y migradas, personas con diversidad funcional.

<p><i>Acompañamiento a la escolarización</i></p>	<p>Proyectos de apoyo y acompañamiento a la escolarización y la formación. Conocimiento del entorno y refuerzo escolar, motivación para el estudio, educación permanente de adultos</p>	<p>Repensar la participación comportamientos cívicos y morales: Terrorismo, violencia de género, etc. Proyectos de ayuda directa, sensibilización, denuncia, reivindicación, de apoyo y acompañamiento a la Educación Inclusiva. Conocimiento del entorno y refuerzo escolar, motivación para el estudio, gestión de las emociones, educación diversidad sexual y equidad de género, educación de adultos, redes sociales, prevención de violencia escolar, acoso escolar: bullying, escolarización aulas hospitalarias</p>
<p><i>Promoción de la salud</i></p>	<p>Proyectos de prevención en el ámbito de la salud, promoción de estilos de vida saludables, prevención de las drogodependencias, acompañamiento de personas que sufren dolencias.</p>	<p>Proyectos de ayuda directa, reflexión y sensibilización sobre el papel de la participación comunitaria en el mantenimiento, mejora y defensa de la salud. Promoción de estilos de vida saludables, prevención de las drogodependencias, acompañamiento de personas que sufren enfermedades, acompañamiento al duelo, ortotanasia.</p>
<p><i>Intercambio generacional</i></p>	<p>Proyectos que pretenden acercar colectivos de diferentes edades con el objetivo de facilitar el conocimiento mutuo y el intercambio de conocimientos, aprendizajes y habilidades.</p>	<p>Proyectos de ayuda directa, sensibilización, denuncia, reivindicación, de apoyo y acompañamiento que pretenden interrelacionar y cohesionar diversos colectivos de diferentes edades con el objetivo de facilitar el conocimiento mutuo y el intercambio de conocimientos y experiencias.</p>
<p><i>Medio ambiente</i></p>	<p>Proyectos orientados a la preservación, la conservación y la educación medioambiental: reciclaje de materiales, auditorías ambientales, limpieza y conservación del patrimonio</p>	<p>Proyectos de ayuda directa, sensibilización, denuncia, reivindicación, de apoyo y acompañamiento orientados a garantizar una protección duradera del planeta y sus recursos naturales.</p>

<i>Patrimonio cultural</i>	natural y urbano, ahorro energético, preservar la fauna del territorio.	Preservación y educación medioambiental, Cultura del cuidado, del respeto. Educación y cultura ecológica.
	Proyectos de conservación y restauración del patrimonio cultural de utilidad para recuperar y difundir las tradiciones culturales.	Proyectos de conservación, sensibilización, restauración denuncia, reivindicación del patrimonio cultural- artístico, histórico, de la Humanidad, industrial, natural, inmaterial- en sus diversas modalidades: arte, historia, cine, medios de comunicación, folclore, música, teatro, literatura, gastronomía, etc.

*Fuente: Elaboración propia*

### **3.4 Aprendizaje-Servicio (ApS) y participación empoderada del estudiantado**

Una de las finalidades que atiende el Aprendizaje-Servicio (ApS) es la de intensificar las relaciones entre la universidad y la comunidad por medio de un intercambio de conocimiento académico y de experiencias participativas del diario vivir (Mensi, Sánchez, Aimeta, Horvath, Padilla, 2011; citado en Cuevas, 2016). Según estos autores, el ApS es capaz de enlazar al estudiantado con las necesidades de la comunidad y con la participación activa. Como practica institucional puede afirmarse que el Aprendizaje-Servicio (ApS) promueve un empoderamiento del estudiantado durante todo el proceso y facilita la creación de conexiones entre la comunidad y la universidad y, a su vez, mejora la integración y retención estudiantil en la sociedad (Simonet, 2008).

Como proponen Arranz (2011), Arranz, Dieste, Aristizábal y Abán (2016), Gordó (2018), la finalidad educativa es la de formar personas completas, con una dimensión tan intelectual como cívica y moral que les permita ser competentes en el mundo del trabajo, pero también capaces de analizar el entorno en que viven y de comprometerse para mejorarlo en el ejercicio de una ciudadanía activa. Como subraya Gordó (2018, p.11):

“El primer objetivo era desarrollar la competencia social y ciudadana, favoreciendo la actitud crítica y comprometida de nuestros jóvenes ante la sociedad. Un segundo objetivo que nos planteamos fue aumentar la participación empoderada del alumnado en el tejido asociativo. Con ello queríamos promover el sentimiento de pertenencia de nuestros alumnos,

especialmente aquellos más vulnerables, mediante su arraigo en el territorio. Además, la participación empoderada en estas entidades permitía generar espacios de interacción y convivencia, creando entornos más cohesionados. Por otra parte, entendíamos que la participación empoderada de los jóvenes en las diferentes entidades podía facilitar, posteriormente, que algunos de ellos quisieran seguir con ese vínculo, aumentando así, el capital social de un territorio y, por tanto, su capacidad de transformación [...]. En ese sentido, la metodología aprendizaje-servicio nos permitía no solo educar para la vida sino para transformar la vida”.

En efecto, tal y como defiende Martín (2016, 2018), el Aprendizaje-Servicio (ApS) sitúa a los jóvenes no solo en el centro de la educación sino también en el centro de la sociedad. El empleo del ApS favorece la optimización de la calidad de los aprendizajes académicos del estudiantado, puesto que en cada proyecto se incluyen competencias a lograr en la/s asignatura/s, pero también se favorece el desarrollo y ampliación de sus competencias genéricas y transversales (Arranz, 2011). El Aprendizaje-Servicio (ApS) considera al estudiantado como un motor de cambio capaz de ejercer de forma activa y desde su propia formación valiosas transformaciones en su entorno y en la manera de entender y concebir la realidad que le rodea. Al respecto, García Romero (2018, p. 54) señala el potencial de esta práctica pedagógica “por la posibilidad que presenta para las estudiantes de comprometerse con proyectos de justicia social y realizar así un proceso de toma de Aprendizaje-Servicio como posible espacio de convivencia”.

En la siguiente Tabla XVII se detalla algunas conceptualizaciones sobre ApS con especial acento sobre la importancia de la participación e implicación del estudiantado para el éxito de las actuaciones:

**Tabla XVII.** Recorrido conceptualización ApS y participación estudiantes

<p>Corporation for National and Community Service. 1990 National and Community Service Act of 1990.</p>	<p><i>El ApS es un método por el cual el estudiantado aprenden y se desarrollan a través de la participación en servicios conciencia organizados, que se realizan en una comunidad y se dirigen a satisfacer las necesidades de esta comunidad, se coordina con una escuela primaria, secundaria o una institución de Educación Superior, o un programa de servicio comunitario, y con la propia comunidad; ayuda a promover el civismo, se integra en el currículum académico del estudiantado, reforzándolo, o en aquellos componentes educativos del programa de servicio comunitario en el cual los participantes toman parte, y proporciona un tiempo</i></p>
---	--

	<i>estructurado porque el estudiantado reflexionen sobre la experiencia del servicio comunitario.</i>
Stanton, 1990	<i>El ApS es una forma de aprendizaje experiencial, una expresión de valores y servicio a los otros que determina el objetivo, la naturaleza y el proceso de un intercambio social y educativo entre el estudiantado y las personas a las que ellos sirven, y entre los programas de educación y las organizaciones comunitarias con las que ellos trabajan.</i>
Eyler y Gilers, 1999	<i>El ApS es una forma de educación basada en la experiencia, en la cual el aprendizaje se produce a través de un ciclo de acción y reflexión gracias al cual el estudiantado trabajan con otros compañeros en un proceso de aplicación del que han aprendido a los problemas de la comunidad y, al mismo tiempo, reflexionan sobre la experiencia de perseguir objetivos reales para la comunidad e incrementar su propia comprensión y destrezas, es decir, desarrollan de manera conexa las múltiples dimensiones humanas y cultivan la responsabilidad cívica y social.</i>
Stephenson, Wechsler y Welch, 2002	<i>El ApS utiliza la acción, la reflexión crítica y la investigación, y se orienta al estudiantado para convertirlos en miembros contribuyentes de una sociedad más justa y democrática.</i>
Tapia, 2005	<i>El ApS se define como un servicio solidario protagonizado por el estudiantado, destinado a atender necesidades reales y efectivamente sentidas de una comunidad, planificado institucionalmente de manera integrada con el currículum, en función del aprendizaje del estudiantado.</i>
Ministerio Educación Chile, 2007	<i>El ApS se traduce en proyectos pedagógicos de servicio comunitario, integrados en el currículum, en que el estudiantado aplica, verifica y profundiza los aprendizajes aportando la solución de un problema comunitario, permitiendo el estudiantado descubrir, aplicar y profundizar los conceptos disciplinarios en su vínculo con situaciones reales y la resolución de problemas concretos.</i>
Berman, 2006	<i>Se define el ApS como la integración de actividades de servicio a la comunidad en el currículum académico, donde el estudiantado utilizan los contenidos y herramientas académicas en atención a necesidades reales de la comunidad.</i>
Puig, Batlle, Bosch & Palos, 2007	<i>El ApS es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto muy articulado, en que los participantes se forman a trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo.</i>

Martínez–Odría, 2007	<i>El ApS es un método de enseñanza que enfatiza tanto el aprendizaje académico que se desarrolla en el aula, como la realización de un servicio voluntario por parte del estudiantado a favor de las necesidades detectadas en la comunidad próxima.</i>
Batlle, 2011	<i>El aprendizaje-servicio funciona no solamente para sostener la motivación y el proceso de formación del estudiantado implicados (cosa que ya sería importantísima) sino también como motor de superación de las dificultades, de activación de las redes sociales y de fomento de la confianza de los ciudadanos en que es posible generar cambios.</i>
Martínez, 2010	<i>Las propuestas de Aprendizaje-Servicio (ApS) –APS– son propuestas que quieren dotar de más significado social a los aprendizajes académicos y formar en la responsabilidad social al estudiantado universitario.</i>
Páez y Puig, 2013	<i>El Aprendizaje-Servicio es una metodología cuya implantación en la Educación Superior exige vincular el servicio a la comunidad con el aprendizaje de contenidos académicos, competencias profesionales y valores cívicos. Uno de los mejores caminos para lograr tal conexión es implicar al estudiantado en actividades de reflexión.</i>
Folgueiras, Luna y Puig, 2013	<i>El aprendizaje y servicio es una metodología pedagógica que fomenta el aprendizaje del estudiantado mediante su participación activa en experiencias asociadas al servicio comunitario.</i>
Aramburuzabala, Cerrillo y Tello, 2015	<i>Enseña al estudiantado a cuestionar la sociedad desde un punto de vista crítico y enfatiza el desarrollo sostenible y el cambio social (Baldwin et al., 2007; Rosenberger, 2000). Los proyectos de aprendizaje-servicio permiten desarrollar debates críticos sobre asuntos relacionados con la ecología, el poder, los privilegios y las desigualdades sociales y examinan de forma crítica cuestiones como los desequilibrios ambientales, el racismo y la igualdad de oportunidades, favoreciendo el desarrollo sostenible y el compromiso social de las personas participantes desde una perspectiva transformadora.</i>
Escofet, Folgueiras, Luna y Palou, 2016	<i>El aprendizaje-servicio es una filosofía pedagógica que busca fomentar el aprendizaje del estudiantado mediante su participación activa en experiencias asociadas al servicio comunitario.</i>
Lorenzo, Mella, García y Varela, 2017	<i>Podemos definir el ApS como aquella acción educativa en la que el estudiantado, previa identificación de una necesidad, realizan algún tipo de servicio, gracias al cual mejoran su conocimiento de una disciplina y amplían su sentido de responsabilidad social.</i>

Chiva y Gil, 2018

*El Aprendizaje-Servicio (ApS) es un método pedagógico experiencial en el que el estudiantado trabajan contenidos y objetivos curriculares mientras prestan un servicio significativo a la comunidad*

*Fuente: Adaptación actualizada del cuadro de definiciones ApS a partir versión de Francisco y Moliner (2010)*

Como subraya Cuevas (2016), el Aprendizaje-Servicio (ApS) es una estrategia que permite desarrollar una experiencia educativa en la cual el estudiantado participa en la comunidad y reflexionan sobre las necesidades sociales de una comunidad.

En palabras de Puig (2018, p.156):

“[...] podemos afirmar que el Aprendizaje-Servicio (ApS) es una buena idea pedagógica porque cumple adecuadamente con ciertos criterios de calidad de índole metodológica y formal. Una idea pedagógica es mejor en la medida que permite al alumnado una experiencia formativa más rica y compleja; es decir, una experiencia significativa, auténtica, vinculada a la realidad y de alta implicación vital. Cualidades que no faltan en el ApS. Además, una idea pedagógica será mejor en la medida que invite a una participación activa y empoderada, abra caminos a la cooperación, destine momentos y actividades a la reflexión, sea posible evaluar múltiples dimensiones de la actividad y facilite el reconocimiento del alumnado”.

Bajo la denominación Community Engagement Learning (CEL), la Vanderbilt University, en respuesta a la pregunta: What is Service-Learning or Community Engagement? y con relación a los beneficios que provoca en el estudiantado el Aprendizaje Comprometido con la Comunidad formula, entre otros, el impacto positivo en el aprendizaje académico del estudiantado, impacto positivo en los resultados académicos, como la complejidad demostrada de la comprensión, el análisis de problemas, la resolución de problemas, el pensamiento crítico y el desarrollo cognitivo, capacidad mejorada para comprender la complejidad y la ambigüedad, mejora la capacidad del estudiantado para aplicar lo que han aprendido en “el mundo real” tal y como muestra la siguiente Tabla XVIII:



**Tabla XVIII.** Student Benefits of Community Engagement

<p style="text-align: center;"><i>Learning Outcomes</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Positive impact on students' academic learning</li><li>• Improves students' ability to apply what they have learned in "the real world"</li><li>• Positive impact on academic outcomes such as demonstrated complexity of understanding, problem analysis, problem-solving, critical thinking, and cognitive development</li><li>• Improved ability to understand complexity and ambiguity</li></ul>
<p style="text-align: center;"><i>Personal Outcomes</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Greater sense of personal efficacy, personal identity, spiritual growth, and moral development</li><li>• Greater interpersonal development, particularly the ability to work well with others, and build leadership and communication skills</li></ul>
<p style="text-align: center;"><i>Social Outcomes</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Reduced stereotypes and greater inter-cultural understanding</li><li>• Improved social responsibility and citizenship skills</li><li>• Greater involvement in community service after graduation</li></ul>
<p style="text-align: center;"><i>Career Development</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Connections with professionals and community members for learning and career opportunities</li><li>• Greater academic learning, leadership skills, and personal efficacy can lead to greater opportunity</li></ul>
<p style="text-align: center;"><i>Relationship with the Institution</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Stronger relationships with faculty</li><li>• Greater satisfaction with college</li><li>• Improved graduation rates</li></ul>

*Fuente: Community Engagement Learning (CEL). Vanderbilt University*

En lo que se refiere a la literatura científica que ilustre el impacto de la metodología del Aprendizaje-Servicio (ApS) y sus efectos sobre el estudiantado, los estudios realizados hasta la fecha evidencian que la implicación activa del alumnado en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) refuerzan, a nivel intrapersonal, su autoestima, la apreciación de sí mismos y del *otro*, visto como *alteridad*, de sus posibilidades personales reforzando su imagen positiva y la percepción de autocompetencia y *locus de control* (LC) visto como la percepción que tiene el estudiantado sobre las causas de lo que pasa en su vida. Comprender lo que pasa en su vida y ser responsable de lo que sucede en ella le posibilitará ser capaz de esforzarse por lo que desea (Boss, 1994; Eyler, Giles y Braxton, 1997; Astin y Sax, 1998; Astin, Sax y Avalos, 1999; Eyler y Giles, 1999; Liesa, Arranz y Vázquez, 2013; Astin, Vogelgesang,

Ikeda, Yee, 2000; Lin, 2015; Lin, Wu, Wu et al., 2014; Martín, Aramburuzabala & Díaz-Maroto, 2016).

Del mismo modo, a nivel interpersonal, los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) fomentan en el estudiantado habilidades de interconexión con el contexto y fortalecen el sentido de pertenencia en la comunidad como generador de cohesión social (Dalton y Petrie, 1997; Astin, Vogelgesang, Ikeda, Yee, 2000). Así mismo, la implicación del estudiantado en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) favorece el impulso de la responsabilidad social y la ciudadanía activa y participativa. La implicación del estudiantado en el ejercicio de una ciudadanía participativa conlleva la creación de una sociedad más justa, más equitativa y más transparente y, por tanto, requiere la participación activa del alumnado en la toma de decisiones, en su ejecución, control, evaluación y medición para una renovada relación entre ciudadanía y sociedad en defensa de lo público y en la búsqueda del bien común (Brill, 1994; Balazadeh, 1996; Barber, Higgins, Smith, Ballou, Dedrick y Downing, 1997; Dunlap, 1997; Grady, 1998; Cleary y Benson, 1998; Astin, Vogelgesang, Ikeda, Yee, 2000; Melchior y Bailis, 2002).

A su vez, existen numerosos estudios que versan sobre los efectos en el rendimiento académico del alumnado implicado en proyectos ApS. Las investigaciones aportan datos sobre diferentes tareas académicas, diferentes áreas curriculares y, de especial interés para nuestro estudio, también aporta datos relevantes sobre el fomento de habilidades de pensamiento crítico (PC) -*critical thinking skills*- la toma de decisiones, capacidad de liderazgo - *leadership ability*- y la resolución de situaciones en contextos reales, así como la posibilidad de aplicar los conocimientos curriculares a contextos concretos y a necesidades objetivas de la comunidad (Astin, 1984; Pascarella & Terenzini, 1991; Seigel & Rockwood, 1993; Batchelder & Root, 1994; Giles & Eyler, 1994; Myers-Lipton, 1994; Eyler, Giles, & Schmiede, 1996; Eyler, Giles & Braxton, 1997; Sax, & Astin, 1997; Warren, 1997; Astin & Sax, 1998).

Igualmente, numerosas investigaciones han mostrado los consistentes impactos que el Aprendizaje-Servicio (ApS) produce tanto en el aprendizaje como en el desarrollo de competencias y actitudes en el estudiantado universitario (Tedesco, Hernaiz, Tapia & Rial, 2008; Eyler y Giles, 1999; Tapia, 2006; Furco, 2005; Martínez-Usarralde, Zayas y Sahuquillo, 2016; Zayas y Martínez-Usarralde, 2017) Desde una concepción integral de excelencia académica, en los últimos años se advierte en las instituciones de Educación Superior una mayor preocupación por la educación comprometida con la

comunidad y la participación empoderada de los jóvenes en la sociedad. Del mismo modo, al conectar las prácticas transformadoras con posibilidades de acción profesional que permiten cambios sociales a mediano y largo plazo, los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) pueden contribuir a superar una visión exclusivamente individualista de la propia profesión, y a formar graduados conocedores y comprometidos asertivamente con las necesidades de su comunidad, de su país y de la comunidad internacional. Así pues, lejos de preparar al estudiantado solo para un trabajo en particular, los prepara también, para resolver los problemas de su comunidad próxima o quizás, más lejana y ofrece la posibilidad de explorar las interconexiones entre la teoría del aula y la práctica enfocada a necesidades comunitarias (Herrero, 2010).

El sistema ECTS, también, trae asociado otro cambio para el estudiantado pues pone especial énfasis en el trabajo autónomo del mismo, en busca de un aprendizaje significativo basado en la adquisición de competencias profesionales. El estudiantado deberá aprender a ser sujeto activo, comprometiéndose con las exigencias y los retos que le propone su propio aprendizaje pues, el centro de gravedad de la formación universitaria se desplaza de la enseñanza y la actividad docente del profesor al aprendizaje y las actividades que ha de llevar a cabo el alumnado universitario para la adquisición de competencias debiendo ser más autónomos y aprender a gestionar su tiempo y su propio aprendizaje y a construir significados (González Ramírez, 2005: 42 citado en Rodicio, 2010).

La experiencia de aplicar la teoría a un ambiente real permite que el estudiantado pueda fortalecer las relaciones entre ellas, crear lazos con la comunidad a la vez que se expande sus conocimientos y destrezas sociales. En el estudio realizado por Stephenson, Stephenson & Mayes (2012), los participantes de un proyecto de aprendizaje en servicio realizado en un curso de dietética de la Universidad de Kentucky informaron que uno de los principales beneficios fue el poder percibir por ellos mismos la importancia del rol de los profesionales en nutrición en la comunidad. A su vez, indicaron que a través del proyecto experimentaron la responsabilidad social y la capacidad de transformación que tienen como profesionales de la salud hacia la comunidad (Stephenson, Stephenson & Mayes 2012).

El Aprendizaje-Servicio (ApS) crea una oportunidad de enseñanza para el estudiantado, mientras sirve a las necesidades de una comunidad, grupo, agencia u organización. El estudiantado no solo adquiere conocimientos y destrezas de la disciplina,

sino que también tiene la oportunidad de experimentar un aprendizaje a nivel personal, percibe desarrollo moral y de valores, a la vez que participa en la comunidad y mejora sus relaciones con la facultad universitaria (Stephenson, Bringler y Hatcher en Osborne y Renick, 2006). La literatura científica, al respecto, coincide en los efectos positivos que producen las experiencias de Aprendizaje-Servicio (ApS) siendo una forma de transformar al estudiantado en su intelecto y carácter (Kretchmar, 2001; Fredericks, Blumenfield, & Paris, 2004; Simonet, 2008). Así lo documenta en su trabajo Simonet (2008) que nos muestra cómo en las experiencias de Aprendizaje-Servicio (ApS) intervienen un complejo entramado de cuatro (4) conceptos base de compromiso: conductual, cognitivo, emocional y social, siendo cada uno de ellos una condición previa para el éxito estudiantil en la manera que posibiliten la creación de significados, propósitos, pertinencia y relevancia para impactar positivamente en la sociedad.

En la siguiente Tabla XIX se muestran algunos de los resultados que expone Simonet (2008, pp.2-8) en su estudio sobre la relación existente en experiencias participativas de Aprendizaje-Servicio (ApS) y resultados cognitivos, conductuales, emocionales y sociales en el estudiantado implicado en dichas experiencias formativas:

**Tabla XIX.** Aprendizaje-Servicio, participación y éxito académico

<p><i>Resultados cognitivos</i></p> <p>El Aprendizaje-Servicio (ApS) puede mejorar la experiencia educativa del estudiantado mediante la creación de un entorno educativo sin fisuras donde el alumnado conecta el contenido de su aprendizaje con el desafío de una situación real</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La educación experiencial permite al estudiantado identificar problemas apremiantes, formular soluciones apropiadas, probar suposiciones, evaluar los resultados y sintetizar el conocimiento (Kolb, 1984)</li> <li>• La experiencia personal sirve como una referencia concreta para entender la aplicación del material del curso. El estudiantado puede construir sobre conocimientos preexistentes, crear un esquema de entendimiento más definido, transferir más eficazmente su aprendizaje a situaciones novedosas, y utilizar estrategias metacognitivas en el aprendizaje (Eyler &amp; Giles, 1999; Steinke &amp; Buresch, 2002)</li> <li>• El estudiantado desarrolla una mayor aptitud en la aplicación del contenido del curso a nuevos problemas, una comprensión más profunda del material del curso, mejora en las habilidades de escritura y exámenes de ensayo, y genera habilidades de pensamiento crítico (Eyler &amp; Giles, 1999; Conrad &amp; Hedin, 1991; Strage, 2000; Markus, Howard &amp; King, 1993; Astin et al., 2000)</li> <li>• Conexión entre desarrollo experiencias de Aprendizaje-Servicio (ApS) y mayor rendimiento</li> </ul>
---	---

### *Resultados conductuales*

El Aprendizaje-Servicio (ApS) requiere que el estudiantado se involucre de manera cuantitativa y cualitativa en su experiencia educativa

académico (Hart & King, 2007; Kamuche, 2006; Strage, 2000; Astin et al., 2000; Fredericksen, 2000).

- El estudiantado involucrado en el Aprendizaje-Servicio (ApS) tiende a desempeñarse mejor en los aspectos complejos y aplicados del curso (Rose, Rose, & Norman, 2005)
- El Aprendizaje-Servicio (ApS) sitúa al estudiantado en un entorno de comunidad novedoso que se caracteriza por la naturaleza orgánica y cambiante de un ambiente organizacional. En esencia, el alumnado se coloca en un «estado constante de aprendizaje»
- El Aprendizaje-Servicio (ApS) pone en acción diversidad de elementos a conjugar en su desempeño y práctica (Brewster & Fager, 2000; Hart & King, 2007):
  - asigna tareas desafiantes pero alcanzables
  - estimula la curiosidad del estudiantado sobre el tema que se estudia
  - resalta las formas en que el aprendizaje se puede aplicar a situaciones de la vida real
  - permite al estudiantado el empoderamiento sobre su aprendizaje
  - proporciona un proyecto colaborativo donde el alumnado comparte el conocimiento entre sí

### *Resultados emocionales*

El Aprendizaje-Servicio (ApS) empodera al estudiantado de su propio proceso de aprendizaje y puede proporcionar un objetivo relevante, concreto y alcanzable. El Aprendizaje-Servicio (ApS) crea un ambiente de aprendizaje real y significativo, que trasciende el aula y mejora las actitudes y la motivación del estudiantado

- El estudiantado que desarrolla proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) muestra mayor satisfacción con el curso y el currículo (Gray et al., 1996)
- El Aprendizaje-Servicio (ApS) puede construir resiliencia en el estudiantado mejorando sus interacciones con la comunidad, fortaleciendo su carácter, y permitiéndoles modelar los comportamientos positivos (Kraft & Wheeler, 2003; Hart & King, 2007)
- El Aprendizaje-Servicio (ApS) puede aumentar la autoestima y la confianza en sí mismo (Eyler & Giles, 1999; Switzer et al., 1995; Osborne, Hammerich, & Hensley, 1998)
- El Aprendizaje-Servicio (ApS) se asocia positivamente con la persistencia, la satisfacción del estudiantado y un sentimiento de éxito personal (Vogelgesang, Ikeda, Gilmartin, & Keup, 2002)

### *Resultados Sociales*

El desarrollo de las relaciones interpersonales – dentro y fuera del aula es importante porque está en contra de este telón de fondo de una red de apoyo de pares que otros mecanismos de apoyo académico pueden comenzar a operar

- El estudiantado en el Aprendizaje-Servicio gana socialmente de la experiencia, desarrolla un sentido común de propósito, y disminuye los sentimientos de aislamiento (Greenberg, 1997)
- El Aprendizaje-Servicio aumenta los comportamientos prosociales, promueve una mayor tolerancia a la diversidad y mejora la comprensión cultural y competencia social (Eyler & Giles, 1999; Batchelder & Root, 1994)
- El estudiantado percibe ser más cualificado socialmente, se sienten más amable el uno con el otro, mejora sus habilidades de comunicación y desarrolla habilidades del liderazgo (Astin et al., 2000; Morgan & Strebb, 1999; Weiler et al., 1998; Eyler & Giles, 1999)

*Fuente:* Elaboración propia. Basado en Simonet, 2008

Laing (2013) señala que el beneficio subyacente reside en que el estudiantado, a través del aprendizaje comprometido con la comunidad, conoce las necesidades del territorio mientras desarrolla habilidades de pensamiento crítico, así como destrezas de mediación y solución de situaciones conflictivas. Por su parte, Tucker, McCarthy, Hoxmeier y Lenk (1998) enfatizan en que el Aprendizaje-Servicio (ApS) permite desarrollar las destrezas de comunicación del estudiantado. Para Tedesco, Hernaiz, Tapia, & Rial (2008) y Lucas & Martínez-Odría (2012) las experiencias de Aprendizaje-Servicio (ApS) involucran al alumnado en oportunidades constructivas de aprendizaje, reales y significativas, ofreciéndoles la posibilidad de colaborar en la búsqueda de soluciones y propuestas de mejora a conflictos complejos y reales que afectan a la comunidad a la que pertenecen y que requieren ser resueltos de manera cooperativa y colaborativa (Escofet, Folguerias, Luna y Palou, 2016). De esta manera, posibilita al estudiantado que ejerza puentes de conexión dialógica con los aprendizajes alcanzados en su formación, favoreciendo su desarrollo personal, motivacional, social y vocacional respecto a su actual formación y al desempeño de su futura profesión.

Asimismo, el Aprendizaje-Servicio supone una experiencia que permite que el estudiantado participante se empodere y se reconozca con posibilidades de aportar algún elemento valioso a la comunidad. Una aportación crucial si pensamos en chicos y chicas que están en un momento de transición en sus vidas y que deben conformar itinerarios personales y laborales de futuro (López-Doriga, Martín, 2018).

En palabras de Fuertes (2013, p.199), el ApS es una actividad del estudiantado que deben hacerlo suyo y sentirlo como propio si de verdad se pretende conseguir un proyecto de calidad. Al considerar su participación activa, les estamos ofreciendo la posibilidad de desarrollar su creatividad, motivación y entusiasmo y la capacidad de participación y de liderar acciones, cualidades o, mejor dicho, potencialidades difíciles de desarrollar para el ejercicio de una ciudadanía crítica y empoderada (Miró, Llonch, Molina, 2015).

Por su parte, Ajuste, Escofet, Obiols, Masgrau, (2016) consideran esencial facilitar al estudiantado más oportunidades para que vivan experiencias educativas eclécticas que consideren un alto grado de intervención, implicación y participación. En palabras de sus autoras (2016, p.172):

“El aprendizaje-servicio es, sin duda, una metodología óptima para potenciar este aprendizaje experiencial desde la universidad—; y por el otro, nos parece fundamental que el estudiantado participe de los procesos de investigación que se llevan a cabo en las facultades de educación, ya que sus aportaciones pueden contribuir a plantear enfoques investigativos más ricos y poliédricos, y se requiere de este modo un perfil de estudiante activo e implicado”.

La filosofía del Aprendizaje-Servicio (ApS) entraña comprender que el acto pedagógico no es solo dar al estudiantado, sino que también tiene que ver con que estos jóvenes tengan oportunidades de dar y no solo recibir poniéndoles en situaciones de responsabilizarse de sus iguales, de aportar a la comunidad y de implicarse en retos y proyectos sociales (López-Doriga y Martín, 2018, p.101). En este sentido, y en concordancia, hablamos del Aprendizaje-Servicio (ApS) como *pedagogía del don*, la *cultura del regalo*, la *cultura del dar* justamente como antítesis de la *cultura del tener*; como una forma de altruismo recíproco emparentada con la teoría social en la que los bienes y servicios se otorgan bajo el paradigma de la ayuda mutua donde el horizonte de cada acción sea la de compartir las capacidades de dar y contribuir a mejorar la vida de aquellos que nos rodean, por fraternidad, por justicia, lejos de posturas filantrópicas o asistencialistas, bondades individualistas y caritativas ambas.

Según las premisas anteriores, la participación activa y empoderada del estudiantado debe existir en todo momento y durante todo el proceso de los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS), desde la planificación hasta la implementación. Esto

significa que el estudiantado debe participar desde el momento cero de los proyectos ApS. Desde esta óptica, crítica y transformadora, de nada o bien poco, sirve involucrar al estudiantado en las experiencias ApS cuando estas han sido decididas, pactadas entre centro educativo y entidad, planeadas y determinadas. Nuestro enfoque metodológico pretende reconocer la valiosa voz del alumnado desde el inicio, desde la fase inicial de diagnóstico, desde la fase cero (0), desde el momento cero (0) germinal de las ideas; implicar al estudiantado en la creación de los proyectos, en el codiseño entraña un mayor grado de acuerdo, de determinación en qué, cuándo y cómo aprenden, con el fin de que el proceso de aprendizaje sea más eficiente, motivador y significativo para ellos.

El Aprendizaje-Servicio (ApS) puede ser una metodología activa, transformadora, crítica. Es lógico, pues, pensar que esta capacidad empoderada del estudiantado debe implementarse en modo abierto y propiciarse en modo participativo desde el momento inicial de diagnóstico de necesidades del entorno si queremos desarrollar proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) con alto voltaje cualitativo en todos sus procesos y etapas.



**MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN**

**CAPÍTULO IV**



**MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN**

**CAPÍTULO IV**

<b>4. LA DETECCIÓN DE NECESIDADES EN LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO (APS) .....</b>	<b>132</b>
4.1 Aproximación al concepto de necesidad y sus perspectivas teóricas .....	132
4.2 Enfoques metodológicos para la detección de necesidades .....	140
4.3 Detección de necesidades en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS).....	144



## 4. LA DETECCIÓN DE NECESIDADES EN LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO (APS)

*No se construye una sociedad más justa con ciudadanos mediocres*

~ Adela Cortina

### 4.1 Aproximación al concepto de necesidad y sus perspectivas teóricas

El concepto de necesidad, del latín *necessitas*, *-ātis*, tiene multitud de acepciones y usos y es utilizado desde diferentes perspectivas. Según la RAE, el término necesidad puede asociarse a “carencia o escasez de lo imprescindible para vivir”. Las necesidades son propias de todo organismo vivo y consisten en una sensación provocada por la idea de que nos falta algo, ya sea a nivel material, orgánico o sentimental. Se trata de uno de los componentes fundamentales en la vida, no solo humana sino también de las demás especies; es la necesidad la que lleva a que los seres vivos se movilicen en busca de objetivos que les sirvan para satisfacer aquello que consideran que precisan. La necesidad suele asociarse a un estado de carencia de un elemento que resulta indispensable para habitar bajo el principio del bienestar corporal y/o espiritual pleno. La “necesidad” debe diferenciarse del concepto de “deseo” ya que, si no conseguimos satisfacer dicha necesidad, produce en el ser, resultados negativos evidentes para el desarrollo de su supervivencia y el desempeño de una óptima calidad de vida. Las necesidades no se crean, existen y ocurren; lo que se crea y, en ocasiones, se fomenta, es el deseo. Así, podemos distinguir, necesidades fisiológicas (respirar, alimentarse...) por tanto, objetivas y necesidades de carácter psicológico (aceptación, estima...), en consecuencia, subjetivas. También las podemos clasificar por esenciales y ocasionales, necesidades personales o sociales haciendo referencia al estado del ser respecto a los medios necesarios para su existencia y desarrollo como individuo o los medios necesarios para su existencia y desarrollo como individuo que pertenece a una sociedad.

En los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) una necesidad no siempre debe vincularse con una carencia, sino que puede expresar posibilidad de mejora a una situación insuficiente o de merma, o puede articular acciones encaminadas a mejorar el

contexto como expresión hacia la excelencia de la calidad de vida personal y social. En palabras de Gijón (2009, p.53), y respecto al concepto de necesidad social, expresa que es complicado y difícil de definir. “La noción de necesidad social forma parte del lenguaje habitual de las ciencias sociales y políticas, y se ha empleado en disciplinas tan diferentes como la educación, la política y la economía”. La autora afirma que las necesidades sociales están relacionadas con lo que se considera útil y positivo para el desarrollo personal y la integración social (p.54).

La necesidad puede ser definida desde múltiples perspectivas teóricas. En la presente investigación abordaremos el concepto desde cuatro (4) enfoques conceptuales:

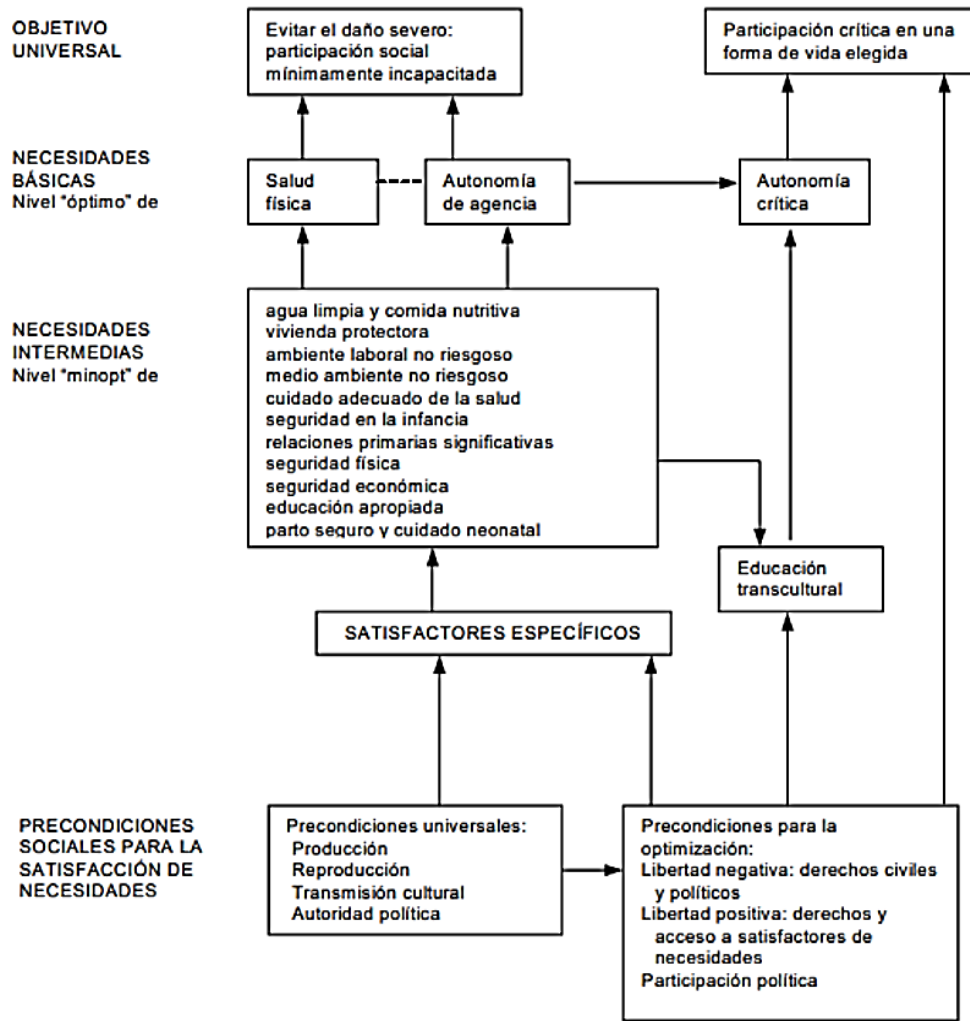
1) *La perspectiva de las necesidades básicas*, defendida por Maslow, fundador y principal exponente de la psicología humanista que basa la existencia de una serie de necesidades que conciernen a todo individuo y que se encuentran distribuidas, desde las más inaplazables a las que lo son menos. Según Maslow (1998), nuestros actos y acciones se originan en una variedad de factores motivacionales dirigidos hacia el objetivo de cubrir ciertas necesidades, las cuales se ordenan de manera jerárquica, atendiendo a la relevancia que posean para determinar nuestro bienestar, de manera que en la medida que satisfacemos nuestras necesidades básicas, los humanos desarrollamos deseos más elevados distinguiendo cinco (5) niveles de categorización: necesidades fisiológicas, de seguridad, sociales, de reconocimiento, de autosuperación.

2) *La teoría del Desarrollo a Escala Humana*, desarrollada por Max Neef, Elizalde y Hopenhayn (1986, 1993), en donde se concibe *desarrollo* y *necesidades* como una ecuación irreductible. Para dichos autores, es prioritario distinguir entre *necesidades* -finitas, pocas y universales- y que clasifican en dos grupos: las necesidades existenciales (implican el ser, el tener, el hacer, el interactuar) y las necesidades axiológicas (implican subsistencia, protección, afecto, comprensión, participación, creación, ocio, identidad y libertad) y *satisfactores* -determinados cultural e históricamente- en los que distinguen: los bienes económicos, las formas de organización, las estructuras políticas, los valores, porque en esta diferenciación y en la definición colectiva de los satisfactores radica la clave de un futuro sostenible y socialmente justo. La teoría de las necesidades humanas y la distinción entre necesidades y satisfactores ofrecen el marco adecuado desde el cual analizar, evaluar, comprender y realizar el seguimiento de las iniciativas de regeneración urbana, para reconsiderar las escalas de intervención y para «privilegiar tanto la diversidad como la autonomía de espacios en que el protagonismo [de la ciudadanía] sea

realmente posible». (Max Neef, Elizalde y Hopenhayn, 2010, p.5). Según los autores, el concepto de desarrollo se fundamenta sobre tres (3) pilares básicos: satisfacción de necesidades humanas fundamentales, mejora en los niveles de autoconfianza y articulación orgánica entre: personas, ambiente, tecnología; procesos globales y locales; sociedad civil y Estado.

3) *Teoría de las Necesidades Humanas*, elaborada por Doyal y Gough (1994) quienes sostienen que las necesidades humanas se construyen socialmente. Las necesidades deben concebirse como metas universalizables. Las razones para necesitar son, esencialmente, públicas, puesto que se apoyan en una comprensión compartida sobre qué estrategias son efectivas y evitan el daño. Las necesidades son objetivas mientras que los deseos son subjetivos (p.42). Los autores mantienen que las necesidades básicas son: salud – en especial atención, salud mental- y autonomía crítica. Para ellos, el único criterio para evaluar formas de vida y sociedades es como dichas sociedades interconectan diferentes niveles de optimización permiten la satisfacción de las necesidades básicas e intermedias de los individuos desde la participación y la liberación. (Ver Figura IV).

**Figura IV.** Teoría de las Necesidades según Doyal y Gough



*Fuente: Doyal y Gough, 1991, p.170.*

4) *Teoría de las necesidades* de Agnes Heller, donde la autora analiza las necesidades desde diferentes perspectivas éticas y políticas y en concordancia a la teoría de necesidades de Marx (Heller, Ivars, Rovatti, 1986). Heller descarta la diferenciación entre necesidades reales e irreales o falsas y verdaderas. Para la autora, en el momento que las necesidades son sentidas por el individuo, son necesidades reales por lo que todas las necesidades deben de ser reconocidas y solucionadas con la excepción de aquellas cuya satisfacción haga de la persona un mero medio para otra, norma ética formulada por Kant. Por ello, la autora plantea las necesidades radicales que suprimen la subordinación y la dependencia.



Asimismo, la necesidad ha sido descrita por diversos autores. Por referenciar algunos de ellos:

- Kaufman (1985, p.12), mantiene la definición de necesidad “como discrepancia entre lo que es y lo que debería ser” e introduce una visión novedosa de necesidad desde el enfoque sistémico entendido como “un proceso mediante el cual se identifican necesidades, se seleccionan problemas, se determinan requisitos para la solución de problemas, se escogen soluciones dentro de las alternativas, se obtienen y se aplican medios”
- McKillip (1987, p.10) explica la necesidad como “un juicio de valor de que un grupo tiene un problema y puede ser solucionado”. En palabras de Pérez Campanero (1991, p.22), esta definición engloba cuatro aspectos: 1) Reconocer una necesidad conlleva hablar de valores; 2) Un grupo puede sentir y determinar una necesidad en unas circunstancias determinadas; 3) un problema es un resultado o indicador de procesos inadecuados que no responde a unas expectativas; 4) El reconocimiento de una necesidad incluye un juicio de que existe una solución al problema.
- Wysong (1983) señala la importancia sobre como la detección de necesidad es un proceso que guía la toma de decisiones en los proyectos.

Según Max-Neef (1993, p.49) para la comprensión de las necesidades humanas y sociales debemos atender a su doble carácter, en tanto que expresan al mismo tiempo una carencia y una potencialidad:

“Las necesidades revelan de la manera más apremiante el ser de las personas, ya que aquél se hace palpable a través de estas en su doble condición existencial: como carencia y como potencialidad. Comprendidas en un amplio sentido, y no limitadas a la mera subsistencia, las necesidades patentizan la tensión constante entre carencia y potencia tan propia de los seres humanos. Concebir las necesidades tan solo como carencia implica restringir su espectro a lo puramente fisiológico, que es precisamente el ámbito en que una necesidad asume con mayor fuerza y claridad la sensación de «falta de algo»”.

Desde esta perspectiva, partimos de las capacidades que tiene el estudiantado de pensar y actuar desde la fase 0 de los proyectos ApS,

comprometiéndoles en procesos de aprendizaje significativo para la transformación social, en la línea propuesta por Max-Neef (1993, p.49):

“Sin embargo, en la medida en que las necesidades comprometen, motivan y movilizan a las personas, son también potencialidad y, más aún, pueden llegar a ser recursos. La necesidad de participar es potencial de participación (...)”.

Cabe señalar, también, algunos aspectos pertinentes respecto a la detección de necesidades:

- a) *La necesidad siempre aparece contextualizada* y debe ser analizada desde dos variables; la variable personal, sentida y comprendida por el sujeto en conjunción con la variable social representada por la voluntad sentida y comprendida de un grupo, de una comunidad.
- b) *La necesidad debe ser evaluada* bajo unos estándares o ámbitos de actuación, siendo cuestión indispensable la revisión de dichos ítems sin darlos por supuestos o por necesarios en todos los contextos.
- c) *La necesidad debe ser ajustada* (o reajustada). En concordancia con el punto anterior, ¿cuál debe ser la acción ante la necesidad detectada? ¿satisfacer la necesidad o modificar las condiciones que producen tal necesidad? Ante tal disyuntiva, fijar la posición y naturaleza del proyecto de Aprendizaje-Servicio (ApS) parece indispensable.

Como se viene presentando, las necesidades no son lo mismo que los satisfactores (ver apartado 4.1 Aproximación al concepto de necesidad y sus perspectivas teóricas), según Max-Neef (1993) las necesidades deben entenderse desde una perspectiva múltiple e interdependiente como sistema en el cual se suceden tres (3) dinámicas: complementariedad, simultaneidad y compensaciones y propone combinar dos criterios de clasificación de las necesidades: atendiendo a categorías existenciales y a categorías axiológicas. Las categorías existenciales se clasifican en necesidades de *Ser*, *Tener*, *Hacer* y *Estar*. El *Ser* registra atributos, personales o colectivos, que se expresan como sustantivos, el *Tener*, registra instituciones, normas, mecanismos, herramientas (no en

sentido material), leyes, etc., que pueden ser expresados en una o más palabras, el *Hacer* registra acciones, personales o colectivas que pueden ser expresadas como verbos, el *Estar* registra espacios y ambientes. En palabras de Max (2013, p. 13):

“En este sentido, en el *ser* se sintetiza lo inmutable (esencia eterna de las cosas) con lo cambiante (lo actual y lo potencial). El *tener* remite a las objetividades de la existencia, el *hacer* podría remitir al acto, al pasaje o tránsito desde la potencialidad a la actualidad, lo que exige una transformación de la naturaleza con la que se relaciona un sujeto tanto individual como colectivo, y finalmente el *estar*, remite a determinados espacios y ambientes en que transcurre el devenir de la existencia”.

A su vez, Max-Neef (1993) propone una taxonomía de necesidades atendiendo a su naturaleza axiológica en las que distingue nueve (9) necesidades: subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad con relación a las cuatro (4) dimensiones existenciales (Ver Tabla XX).

**Tabla XX.** Clasificación de Necesidades y satisfactores

NECESIDADES	SER	TENER	HACER	ESTAR
<i>SUBSISTENCIA</i>	1/Salud física, salud mental, equilibrio, solidaridad, humor, adaptabilidad	2/Abrigo, trabajo, alimento	3/Alimentar, procrear, descansar, trabajar	4/Entorno vital, entorno social
<i>PROTECCIÓN</i>	5/Cuidado, adaptabilidad, autonomía, equilibrio, solidaridad	6/Sistemas de seguro, ahorro, seguridad social, sistemas de salud, legislaciones, derechos, familia, trabajo	7/Cooperar, prevenir, planificar, cuidar, curar, defender	8/ Contorno social, morada
<i>AFECTO</i>	9/Autoestima, solidaridad, respeto, tolerancia, generosidad, receptividad, pasión, voluntad, sensualidad humor	10/Amistades, parejas, familia, animales domésticos, plantas, jardines	11/ Amar acariciar, expresar emociones compartir, cuidar, cultivar, apreciar	12/Privacidad, intimidad, hogar, espacios de encuentro

<i>ENTENDIMIENTO</i>	13/ Conciencia crítica, receptividad, curiosidad, asombro, disciplina, intuición, racionalidad	14/ Literatura, maestros, método, políticas educación comunicación	15/ Investigar, estudiar, experimentar, educar, analizar, mediar, interpretar	16/Ámbitos interacción formativa: escuelas, universidades, academias, agrupaciones, comunidades, familia
<i>PARTICIPACIÓN</i>	17/ Adaptabilidad, receptividad, solidaridad, disposición, convicción, entrega	18/Derechos, obligaciones, atribuciones, trabajo	19/Afiliarse, cooperar, proponer, compartir, discrepar, acatar, dialogar, acordar, opinar	20/Ámbitos interacción participativa: cooperativas, asociaciones, iglesias, comunidades, vecindarios, familia
<i>OCIO</i>	21/Curiosidad, receptividad, imaginación, despreocupación, humor, tranquilidad, sensualidad	22/Juegos fiestas	23/ Divagar, abstraerse, soñar, añorar, fantasear, evocar, relajarse, divertirse, jugar	24/Privacidad, intimidad, espacios encuentro, tiempo libre ambientes, paisajes
<i>CREACIÓN</i>	25/Pasión, voluntad, intuición, imaginación, audacia, racionalidad, autonomía, inventiva, curiosidad	26/ Habilidades, destrezas, método, trabajo	27/Trabajar, inventar, construir, idear, componer, diseñar, interpretar	28/Ámbitos producción, retroalimentación, ateneos, agrupaciones, audiencia, espacios de expresión, libertad temporal
<i>IDENTIDAD</i>	29/Pertenencia, coherencia, diferencia, autoestima, asertividad	30/Símbolos, lenguaje, hábitos, costumbres, grupos de referencia, sexualidad, valores, normas, roles, memoria histórica, trabajo	31/ Comprometerse, integrarse, confundirse, definirse, conocerse, reconocerse, actualizarse, crecer	32/ Socio-ritmos, entornos de la cotidianidad, ámbitos de pertenencia, etapas madurativas
<i>LIBERTAD</i>	33/Autonomía, autoestima, voluntad, pasión, asertividad, apertura, determinación, audacia, rebeldía, tolerancia	34/ Igualdad de derechos	35/Discrepar, optar, diferenciarse, arriesgar, conocerse, asumirse, desobedecer, meditar	36/Plasticidad espacio- temporal

*Fuente: Max Neef (1993, pp.58-59)*

La gran contribución de esta clasificación de necesidades está en su carácter dinámico que posibilita procesos participativos de identificación de necesidades en diversos procesos de intervención en el contexto, tanto sea, en programas sectoriales o temáticos -infancia, salud, alimentación, vivienda, jóvenes, relaciones de género, etc.- como en espacios territoriales -barrios, localidades, departamentos, regiones (Sarachu, 2013). En palabras de Max Neef (1993, p.43):

“Cabe agregar que cada necesidad puede satisfacerse a niveles diferentes y con distintas intensidades. Más aún, se satisfacen en tres contextos: a) en relación con uno mismo (Eigenwelt); b) en relación con el grupo social (Mitwelt); y c) en relación con el medio ambiente (Umwelt). La calidad e intensidad tanto de los niveles como de los contextos dependerá de tiempo, lugar y circunstancia”.

Las necesidades fundamentales son finitas, pocas y clasificables y son las mismas en todas las culturas y en todos los tiempos. Lo que cambia a través del tiempo y de las culturas, es la manera o los medios utilizados para la satisfacción de necesidades de manera que lo que resulta culturalmente determinado no son las necesidades humanas fundamentales, sino por la calidad y cantidad de los satisfactores de esas necesidades (Max-Neef, 1993, p.42). Cada sistema político, económico, social y cultural adopta diferentes procedimientos para dar respuesta a las necesidades de una sociedad. Ante tal situación, debemos plantearnos si la consecución de la detección de necesidades en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) es solventar, resolver, mejorar la necesidad o modificar las condiciones que producen tal necesidad. Quizás, si lo que queremos son cambios profundos y transformadores, el cambio está en renunciar a seguir alimentando satisfactores tradicionales y relevarlos por otros satisfactores alternativos y diferentes que vayan en consonancia con el concepto de actividad asociada a la proyección social y mejora de la calidad de vida.

#### **4.2 Enfoques metodológicos para la detección de necesidades**

El estudio que presentamos se inscribe en la línea de investigación sobre la detección de necesidades en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS), asumiendo como criterio de análisis, las necesidades sentidas, vividas y analizadas por el

estudiantado universitario. La evaluación de necesidades empieza con la detección de las mismas y consiste en identificar y priorizar las carencias o problemáticas existentes en un determinado contexto que justifican y forman las bases para la posterior planificación de acciones e intervenciones que incidan de manera positiva en la mejora de la deficiencia o merma revelada.

Como en otras modalidades de evaluación de necesidades existen diferentes enfoques metodológicos: Modelo inductivo Shuck (1968); Modelo CIPP de Stufflebean (1971, 1984); Modelo de Rucker (1969); Modelo Witkin (1984); Diseño de Illinois (1981); Modelo de Cox (1987). En nuestro territorio, el modelo más utilizado es el modelo para la detección de necesidades de intervención socioeducativa de Campanero (1991) que se estructura en tres fases: reconocimiento, diagnóstico y toma de decisiones. Según Rincón y Rincón (2000) la finalidad de los modelos existentes para la detección de necesidades en los proyectos, es tomar decisiones sobre unas prioridades existentes en el contexto donde se pretende intervenir y, por ello, no hay un modelo o método absolutamente válido para todas las actuaciones.

En esta línea, Pozo y Salmerón (1999), señalan los diferentes elementos metodológicos que intervienen en la evaluación de necesidades distinguiendo tres componentes: fases, objetivos y momentos. La siguiente Tabla XXI muestra tres (3) propuestas metodológicas para la detección de necesidades, fases de desarrollo y propósitos que persiguen desde tres dimensiones diferentes: ámbito educativo según modelo propuesto por Pozo (1990), ámbito social según modelo propuesto por Pérez-Campanero (1991) y ámbito sanitario como modelo de intervención desarrollado por Pinault (1990).

**Tabla XXI.** Propuestas metodológicas para la detección de necesidades

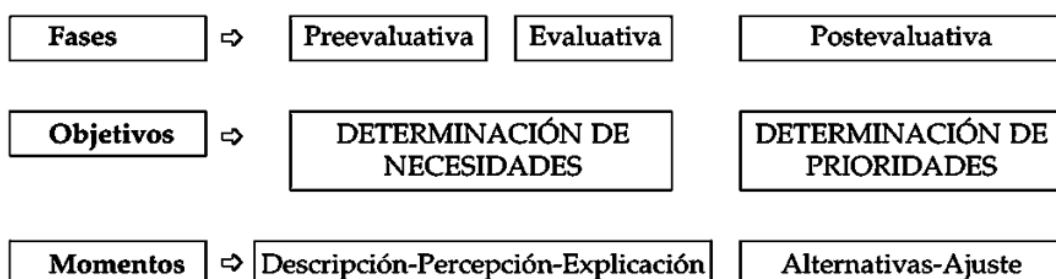
<i>Fases</i>		<i>Propósito</i>
<i>Ámbito educativo (Witkin, 1994)</i>	Pre-Evaluativa	* Diseñar intervención en base a un estudio previo y exploratorio acerca del contexto evaluativo y sus necesidades: diseñar una estrategia general, definir el grupo colaborador, identificar los factores políticos y contextuales, establecer objetivos, clarificar tipo de información demandada y las técnicas para su recogida y análisis, uso potencial de los datos, diseño del proceso de priorización... Evaluativa
	Evaluativa	* Puesta en marcha de la estrategia diseñada, documentar las necesidades identificadas, establecer categorías y

	Post-Evaluativa	<p>analizar sus causas y magnitud para facilitar su priorización: determinar el contexto, la perspectiva y los objetivos de la evaluación, recoger y analizar la información, documentar las necesidades identificadas: determinando su magnitud y sus causas (análisis desde los tres niveles de necesidades), categorizar las necesidades, establecer prioridades preliminares sobre las necesidades del nivel y ofrecer criterios para la acción basados en las necesidades de alta priorización</p> <p>* Planificar la acción en base a la priorización de las necesidades: estudio de las posibles soluciones a las necesidades identificadas, implementación de las soluciones determinadas, valoración del diagnóstico de necesidades y comunicación de los resultados</p>
<i>Ámbito Social (Pérez-Campanero, 1991)</i>	Reconocimiento	<p>* Identificar situaciones desencadenantes de la necesidad</p> <p>* Selección y diseño de las técnicas e instrumentos para la recogida de información</p> <p>* Búsqueda de las fuentes de información</p> <p>* Creación de un grupo colaborador y responsable de la detección de necesidades</p>
	Diagnóstico	<p>* Identificar la situación actual</p> <p>* Identificar la situación deseable</p> <p>* Analizar el potencial</p> <p>* Analizar las causas de las discrepancias</p> <p>* Identificar sentimientos en la población implicada</p> <p>* Definir el problema en términos de carencias, necesidades</p>
	Toma de decisiones	<p>* Priorizar las necesidades detectadas</p> <p>* Búsqueda de soluciones para formular metas y planificar la acción</p>
<i>Ámbito Sanitario (Pinault, 1990)</i>	Determinación necesidades	<p>* Creación de un grupo responsable de la evaluación de necesidades</p> <p>* Identificación de problemas de salud (indicadores del estado de salud)</p> <p>* Identificación y análisis de esos problemas definiendo necesidades</p> <p>* Análisis de la significación que hay que asignarle a la información recogida</p>
	Determinación prioridades	<p>* Definir las necesidades (acompañadas o no de problemas reales y/o de prioridades potenciales) que serán objeto de intervenciones. (Prioridades de Acción)</p> <p>* Definir las necesidades/problemas cuyas causas y soluciones hay que investigar. (Prioridades de investigación)</p>

*Fuente: Pozo y Salmerón (1999)*

Por ello, los autores reconocen tres fases en el proceso metodológico de detección y evaluación de necesidades: las fases preevaluativa y evaluativa determinan las necesidades del contexto a través del ejercicio de la descripción, percepción y explicación de lo observado y la fase postevaluativa determina las prioridades por medio del estudio de las alternativas de resolución aportando posibilidades de ajuste entre el estado actual y el deseado tal y como muestra la siguiente Figura V:

**Figura V.** Elementos del proceso metodológico Detección Necesidades



*Fuente:* Pozo y Salmerón (1999)

La identificación de necesidades junto con la motivación del estudiantado participante es el primer momento de los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS). La recogida y el análisis de la información son acciones metodológicas que determinaran su calidad y éxito. En palabras de Pozo y Salmerón (1999, p.353), “el momento en el que nos encontremos y el propósito marcado determinará el tipo de información que necesitamos, las técnicas e instrumentos que nos permitan acceder a ella y las características del análisis de la misma”. A partir de las tres acciones o momentos que caracterizan la determinación de necesidades: descripción, percepción y explicación, se asignan las distintas técnicas e instrumentos que pueden emplearse tal y como podemos observar en la siguiente Tabla XXII:

**Tabla XXII.** Caracterización de la detección de necesidades

<i>Detección de necesidades</i>		
<i>Descripción</i>	<i>Percepción</i>	<i>Interpretación/Explicación</i>
*Describir el contexto en el que se llevará a cabo la DN	*Conocer el valor y las posibilidades que la comunidad,	*Analizar las causas, los condicionantes de la



\*Identificar factores políticos, sociales y económicos que condicionan el contexto, el contexto, el sistema otorga a su realidad, a su situación situación actual. Tomar conciencia de la situación

\*Identificar recursos, posibilidades y carencias

#### Técnicas e instrumentos

\* Técnicas e instrumentos que nos permitan recoger información procedente de fuentes documentales videográficas y audiovisuales

\*Técnicas e instrumentos que nos permitan recoger información procedente de fuentes documentales archivos (indicadores sociales, censo, datos demográficos, documentos)

\* Técnicas de Observación

\* Técnicas de encuesta: Cuestionario y entrevista (entrevistas en profundidad, entrevistas a informantes clave), Inventario, Sondeo de problemas

\* Técnicas de interacción que desencadenan procesos de comunicación y discusión grupal: técnica del incidente crítico, mesas de debate, fórums, técnica grupo de Discusión

\* Técnicas que facilitan procesos grupales para el análisis de los documentos y otros datos, ofreciendo soportes gráficos que ayudan a la toma de decisiones: análisis causal, fishboning, técnica Delphi, mapas conceptuales

*Fuente: Pozo y Salmerón (1999)*

De esta manera, consideramos la relevancia de la fase de detección de necesidades en cualquier proyecto educativo y social, siendo de especial interés centrar la atención en la fase inicial de detección de necesidades y diagnóstico en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS). Con todo, debemos reflexionar si la finalidad de la detección de necesidades en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) es solventar, resolver, mejorar la necesidad o tal vez, el propósito de la detección de necesidades debe ir encaminado a modificar las condiciones que producen tal necesidad.

### **4.3 Detección de necesidades en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS)**

En palabras de Escoda (2017, p. 213), la detección de necesidades plantea un reto cívico que difícilmente se puede abordar individualmente. El análisis y prospectiva de necesidades es la fase previa en todo estudio que asuma como objeto implementar un programa o servicio dentro de un proceso global de planificación, ya sea en la formación o en la investigación. Por tanto, es de especial interés centrar la atención en esta fase

previa de los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS), analizar sus componentes, delimitar su conceptualización, estudiar sus características si consideramos relevante la participación activa del alumnado.

La estimación de necesidades constituye el punto de partida para identificar situaciones deficitarias, carencias, intereses, exigencias insatisfactorias que reclaman de priorización y apelación a la revisión de la situación (Pérez-Campanero, 1991; Altschuld & Witkin, 2000; Demarest, Holey & Leatherman, 1984; Gill & Fruelling, 1979; Kaufman, 1982; Kaufman & English, 1979). Según Bausela (2007), el análisis de necesidades puede encontrarse bajo diferentes nominaciones: identificación y evaluación de necesidades, análisis previo de la intervención, análisis situacional y diagnóstico de choque.

Desde la presente investigación, en relación con la temática estudiada de los procesos iniciales que intervienen en los proyectos ApS y en consonancia a la herramienta socio-pedagógica del Paseo a la Deriva para la detección de necesidades que desarrollaremos más adelante, el estudio se emplaza bajo la conceptualización de análisis situacional y diagnóstico de choque observacional por parte del estudiantado (Miró, Molina, 2018; Miró, Carrera, Molina, 2016; Miró, Coiduras, Molina, 2016). La evaluación de necesidades debe de ser la fase inicial de salida de todo proyecto siendo importante una planificación sistemática participante (Tejedor, 1990; Pérez-Campanero, 1991; Sanz, 1996). La mejor intervención debería tener siempre su inicio en la identificación de necesidades del contexto determinadas, a ser posible, por todas las personas protagonistas, y en especial, sin faltar nunca, la presencia del alumnado.

Por esa razón, la mejor intervención siempre debe empezar por reconocer, identificar, comprobar, examinar, registrar, detallar, describir, determinar, establecer, distinguir, señalar las necesidades que serán el “hilo conductor” del proceso de intervención en el contexto en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (Miró, Molina, 2017; Miró, Molina, Selfa, 2016; Miró, Molina, 2016a; Miró, Molina, 2016b). Una de las finalidades básicas de la detección de necesidades del contexto consiste en ayudar al estudiantado a tomar las decisiones adecuadas para diseñar una propuesta ApS que se ajuste a las necesidades reales del entorno. Al respecto, Gairin et al., 1995 (citado en Bausela, 2007, p.1) sugiere la necesidad de un estudio sistémico antes de intervenir para identificar y comprender el problema. Para ello, formula que la detección de necesidades es un esfuerzo metódico para identificar y comprender el problema, utiliza datos

representativos de la realidad y de las personas implicadas, es provisional, nunca es definitivo ni completo y proporciona datos importantes para la generación de soluciones y toma de decisiones.

La detección de necesidades debe ser una evaluación sobre “donde estamos actualmente” y “donde deberíamos estar” mostrando la discrepancia entre el contexto real y el contexto deseado, entre la situación real y la situación deseada (Bausela, 2007). De esta manera, podemos alegar que el punto de partida en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) debería situarse, en el diagnóstico de la realidad, con especial interés, por parte del estudiantado participante en la experiencia ApS y el análisis de las características deseables a conseguir (Miró, Molina, 2017; Miró, Molina, Selfa, 2016; Miró, Molina, 2016a; Miró, Molina, 2016b).

Al respecto, Puig, Batlle, Bosch y Palos (2006, p.22) y Puig, Batlle, Bosch y Palos, (2009, p.20) en su definición sobre Aprendizaje-Servicio (ApS) ya nos informan sobre la importancia de la fase de detección de necesidades. "El Aprendizaje-Servicio (ApS) es 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 trabajando sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo".

Esta situación inicial facilita la oportunidad de detectar necesidades sociales y trabajar para su mejora. Como apunta Rubio (2011) estas necesidades pueden ser muy diversas atendiendo a la diversidad del ámbito del cual provengan, del tipo de respuestas que demanden o según su visibilidad social. Algunas son rápidamente percibidas, por ser evidentes y alarmantes; en otros casos, reconocerlas y analizarlas requiere de una intervención específica.

En este marco, el Aprendizaje-Servicio (ApS) invita a una mirada inquieta y crítica sobre la realidad y los temas que nos rodean hoy en día. La detección de necesidades en la primera fase de los proyectos ApS, permite captar y definir los problemas reales que afectan a la comunidad; constatar que existen necesidades sociales que nos implican a todos no resulta suficiente para la movilización de las personas hacia la acción. En palabras de Rubio (2011, p.35):

“Es necesario un llamamiento directo a la participación, al compromiso y a la responsabilidad personal y colectiva. ¿Qué podemos hacer para dar respuesta a estas necesidades?, ¿cómo podemos contribuir a su

mejora desde nuestra situación y posibilidades? Son algunas de las preguntas que debería plantearse un grupo ante un proyecto de Aprendizaje-Servicio”.

Desde esta perspectiva, el Aprendizaje-Servicio (ApS) trata de cambiar la cultura del hacer aislado, individual, hacia la cultura del saber hacer colectivo, colaborativo incorporando a su vez, la cultura de la consulta, de la interlocución, no solo dentro de la institución sino también hacia la comunidad. El diálogo pedagógico requiere que el estudiantado piense sobre las conexiones específicas entre la formación personal y curricular que recibe y las necesidades del entorno en el cual se insertan sus posibilidades de ayuda y mejora, así como, las relaciones entre las expectativas que el alumnado puede aportar al contexto y las posibilidades de desempeñarlas y llevarlas a cabo.

La detección de necesidades permite que el estudiantado piense de manera crítica, denuncien las circunstancias alarmantes, aporten ideas, criterios y soluciones a situaciones mejorables, actúen desde el empoderamiento del diagnóstico y la decisión sobre qué y cómo actuar y exija comportamientos distintos en su entorno para mejorar la calidad de vida comunitaria. Con demasiada frecuencia se nos intenta convencer de que el desencuentro por principio y por final es la actitud necesaria que debemos tomar en nuestra sociedad.

En efecto, el Aprendizaje-Servicio (ApS) brinda al estudiantado una oportunidad para una participación más profunda en la comunidad y le ayuda a desarrollar el sentido de la responsabilidad y solvencia personal y comunitaria. Alienta su autoestima y el liderazgo y, sobre todo, permite que florezca y se fortalezca el sentido de creatividad, iniciativa y de habilidades comunicacionales. Como propuesta innovadora, permite simultáneamente aprender, actuar y abrir espacios de formación. Mejora la calidad de los estudios universitarios, ofrece una respuesta participativa a una necesidad social y aporta a la “transformación” de las personas y de la sociedad (Arratia, 2008, p.63)

En palabras de Arratia (2008), los proyectos ApS vinculan al estudiantado en una variedad de aspectos; una combinación perfecta de objetivos curriculares, el desarrollo personal y el desempeño de posibles mejoras en el entorno. Esto permite a los participantes comprometerse en tareas y cuidados importantes y asumir roles significativos y desafiantes en diversidad de contextos y situaciones. El éxito de esta meta supone decisión, implicación y compromiso. Una combinación clave de los diferentes elementos que intervienen en los proyectos ApS es que la práctica del servicio

compatibilice con los objetivos académicos y con las necesidades sentidas por el estudiantado (Arratia, 2008, p.63):

“El estudiantado tiene la posibilidad de discutir acerca de las actividades programadas de Aprendizaje-Servicio (ApS), determinar necesidades de la comunidad, estimar disponibilidad de recursos, conocer métodos de identificación de problemas y recolección de datos, implementar y evaluar actividades de servicio, diseñar métodos de investigación para la resolución de problemas y proponer formas de entregar los resultados de intervenciones a la comunidad”.

Bär y Puig (2018) por su parte, en su estudio sobre los pasos seguidos para la incorporación masiva del Aprendizaje-Servicio en los centros educativos, sugieren dos aspectos importantes que bien podríamos considerarlos en el contexto de la detección de necesidades: las fases que se suceden para la implementación del Aprendizaje-Servicio en los diferentes centros y qué tienen en común todas estas etapas (Bär, 2016a, 2016b; Carmona, Bär y Puig, 2016). Dichos autores establecen una sucesión de cinco pasos, algunos de ellos muy en sintonía con algunos de los elementos que intervienen en la fase de detección de necesidades del contexto en la fase 0 de los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS): *Del problema al reto; Alerta activa; Primera tentativa; De la novedad a la innovación y Catalizador de cambios*. En sus investigaciones los autores aseguran que, en todos los casos estudiados, los centros se han movilitado buscando una mejora urgente tras constatar que tenían un problema que precisaba drásticos cambios. Siempre desde el marco singular de la situación de cada centro, se encuentra una evidente situación de crisis que no es posible evitar ni olvidar, sino que conviene tomar conciencia de sus dimensiones y, sobre todo, definirla con la mayor precisión posible. La correcta definición de los rasgos negativos de la situación es fundamental porque al positivarlos empieza a perfilarse la imagen del reto que el centro debe asumir. (Bär y Puig (2018, pp.73-74).

Al respecto, García-Rodicio y Silió (2012), en consideración a los procesos de aprendizaje que promueven dos (2) componentes del ApS: *se resuelven demandas complejas de una comunidad y se atienden necesidades genuinas de una comunidad*, muy presentes durante la primera fase de detección de necesidades afirman que tales desarrollos brindan al estudiantado la oportunidad de vivenciar procesos de ensayo-error y procesos observacionales para la adquisición de diferentes procedimientos y aptitudes pedagógicas (Ver Tabla XXIII).

**Tabla XXIII.** Componentes y procesos de aprendizaje demandas y necesidades

<i>Componente del APS</i>		<i>Qué proceso de aprendizaje promueve</i>
<i>Se resuelven demandas complejas de una comunidad</i>	Exige resolver problemas	Procesamiento estratégico para alcanzar aprendizaje significativo
	Incluye tareas prácticas	Procesos asociativos y observacionales para desarrollar procedimientos
	Proporciona éxitos parciales, además de finales	Volición, reevaluación positiva de viabilidad
<i>Se atienden necesidades genuinas de una comunidad</i>	Permite atender demandas reales Supone un beneficio para una comunidad	Motivación, estar interesado
	Sitúa al aprendiz como experto	Motivación, orientación a la maestría
	Asigna tareas complejas con expectativas de éxito	Motivación, percepción competencia y autoeficacia

*Fuente: García-Rodicio y Silió (2012, p.7)*

Merece la pena conceder una especial atención, en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS), a la primera fase de detección de necesidades ya que estamos delante de una propuesta de empoderamiento transformador que postula fórmulas para implicar al estudiantado en la vida cotidiana de las comunidades desde el momento cero de diseño de los proyectos. «El Aprendizaje-Servicio (ApS) ofrece las oportunidades para que el alumnado “salga” al entorno de su comunidad e “investigue” cuáles son las necesidades reales existentes» (López Rodríguez, 2014; Weiler et al., 2013; citados en Martínez-Usarralde, Zayas, Sahuquillo, 2016, p.190).

Desde esta perspectiva resulta interesante tener presentes los diferentes elementos que intervienen en la detección de necesidades y que resumimos en la siguiente Tabla XXIV. La detección de necesidades en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) requiere de un estudio sistemático del contexto que utilice datos representativos de la realidad que supongan un esfuerzo continuado por comprender el entorno. Este análisis

sistemático de la realidad debe suceder de manera planificada y requieren de una fuerte colaboración entre diferentes actores del contexto, estableciendo fuertes conexiones de partenariado y construcción de conexiones entre diferentes entidades, educativas y sociales, de la comunidad (Batlle, 2010).

**Tabla XXIV.** Naturaleza de la detección de necesidades en los proyectos ApS

<i>Estudio sistemático del contexto</i>
Utiliza datos representativos de la realidad
Sucede antes de intervenir
Esfuerzo por comprender el entorno
Relaciona diferentes necesidades o problemáticas a intervenir
Utiliza fuentes de información sobre situaciones/instituciones que trabajan la problemática
Establece conexiones con la comunidad
Fortalece sentimiento de pertenencia en las personas implicadas
Abastece de una base para generar soluciones

*Fuente: Elaboración propia*

Es evidente, pensar, como este escenario favorece la implicación firme del alumnado en el análisis de la realidad social que le rodea y su implicación y acción por mejorar, aportar o solucionar esas necesidades que ellos mismos han detectado en el contexto real de vida cotidiana. Zorrilla (2017, pp.95-96) en su tesis doctoral afirma que *la realidad supera la preparación* y que la formación puramente pragmática, basada en la capacidad de transmisión de conocimientos académicos, es hoy en día, claramente insuficiente. «El éxito académico toma otra dimensión ante los hechos: es posible que la detección de necesidades y la capacidad de intervenir ante ellas sea más importante que el propio aprendizaje académico». Desde la presente investigación, se pretende aportar sobre la fase inicial de detección de necesidades de los proyectos ApS y la valiosa contribución del estudiantado desde el momento 0 de inicio de las experiencias formativas de Aprendizaje-Servicio (ApS).

En los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS), la detección de necesidades del entorno a intervenir pone con relación a los sujetos del contexto. Dicha detección exige un riguroso estudio de las condiciones y elementos de la realidad a examinar, entendida como una existencia sentida y vivida desde la interobjetividad y, también, desde la intersubjetividad en movimiento propia de la idiosincrasia de la circunstancia. En el

contexto nada es perenne e inmutable y es en el acto de pensar junto con el otro, como se teje el entramado de posibilidades de intervención a través de un proyecto ApS. Así pues, es a través de ese espacio social que cobra importancia la percepción de la realidad, atendiendo a la escucha activa y examinando conjuntamente las condiciones determinantes de esa situación susceptible a mejorar o cambiar. (Ver la siguiente Tabla XXV) Surgen, entonces, algunos interrogantes. ¿qué necesidades tiene el contexto? ¿las necesidades que detecto son las sentidas por la comunidad? ¿cuáles de ellas son prioritarias y podemos intervenir a través de un proyecto de Aprendizaje-Servicio (ApS)?

**Tabla XXV.** Preguntas en la detección de necesidades

Cuestiones antes y durante la detección de necesidades
<i>¿Dónde estamos actualmente?</i>
¿Por dónde comenzar?
¿Qué tipo de preguntas debemos hacernos?
¿Qué tipo de información buscamos?
¿Qué características tiene el contexto?
¿Qué debemos observar?
¿Cómo identificaremos los síntomas de los problemas?
¿Cómo debemos interpretar lo observado?
¿Qué fuentes consultaremos?
<i>¿Dónde deberíamos estar?</i>
¿Cómo generaremos datos relevantes?
¿Qué condicionantes determinaran las necesidades?
¿Qué condiciones se requieren para la mejora de las necesidades?
¿A qué datos atenderemos para la toma de decisiones?
¿En qué orden realizaremos las secuencias de detección?
¿Cuál debe ser la sucesión de elementos en la detección?
¿Cuándo damos fin a la fase de detección de necesidades?

*Fuente: Elaboración propia*

Uno de los retos que se presenta en la fase inicial de detección de necesidades en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) es el de conseguir un proceso de sistematización de los diferentes pasos que intervienen. Para ello, presentamos en la siguiente Tabla XXVI el proceso de planificación de detección de necesidades y los pasos para su ejecución en los proyectos ApS.



**Tabla XXVI.** Planificación de detección de necesidades en los proyectos ApS

	<i>Acciones que intervienen</i>	<i>Definición para actuación</i>
<i>Estimular</i>	Motivación, intereses, inquietudes	Situar al aprendiz como eje central del proceso desde la fase 0
<i>Reconocer</i>	Habilidades y aptitudes personales y del grupo	Estudio DAFO Posibilidades y limitaciones
<i>Identificar</i>	Observación del contexto Obtener información Estudiar las causas	Observar como indagación y método Toma de consciencia
<i>Definir</i>	Definir el alcance Relacionar las necesidades	Documentación extensa de las diferentes necesidades detectadas
<i>Elegir</i>	Decidir entre las necesidades detectadas según las posibilidades de resolución	Atender a demandas reales Prioridad para escoger
<i>Especificar</i>	Establecer requisitos para satisfacer la necesidad: el qué hacer, cómo hacerlo	Organizar requerimientos para satisfacer necesidad
<i>Diseño-Acción</i>	Respuesta a la necesidad	Planificación acción para dar respuesta a la necesidad

*Fuente: Elaboración propia*

De acuerdo a lo expresado por Batlle (2013), las necesidades sociales que detectamos en el entorno se enlazan con las necesidades educativas del estudiantado universitario y, por tanto, existe una estrecha vinculación entre necesidad social del contexto y necesidad educativa del alumnado implicado. En la detección de necesidades de los proyectos ApS, el estudiantado debe ser capaz de conjugar las diferentes etapas del proceso, los objetivos que se pretende alcanzar y desplegar las diversas capacidades para conseguir una visión global y particular de la situación tales como: pensamiento crítico y resolución de problemas, comunicación efectiva, colaboración en red, capacidad de adaptación, seguridad en uno mismo, empatía y visión global, expectativas, autocontrol, esperanza y optimismo, capacidad de iniciativa, curiosidad e imaginación (Ver siguiente Tabla XXVII).

**Tabla XXVII.** Etapas, objetivos y capacidades estudiantado en la Detección Necesidades

<i>Etapas</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Capacidades en el estudiantado</i>
<i>Identificar problema</i>	Conocer el contexto y su realidad social	Pensamiento crítico Análisis situacional Observación
<i>Delimitar el problema</i>	Comprender problema	Curiosidad, motivación Pensamiento hipotético-deductivo Visión global y particular del entorno
<i>Idear estrategias de mejora</i> <i>Decidir estrategia</i>	Crear estrategias de acción Definir el alcance Relacionar las necesidades Asegurar logros reales	Creatividad Emprendimiento Liderazgo Toma de decisiones
<i>Perfilar propuesta intervención</i>	Acordar entre las necesidades detectadas según las posibilidades de resolución	Comunicación Predecir resultados

*Fuente: Elaboración propia*

**MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN**

---

**CAPÍTULO V**



**MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN**

**CAPÍTULO V**

**5. UNA HERRAMIENTA SOCIO-PEDAGÓGICA EN LA FASE INICIAL DE LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO: EL PASEO A LA DERIVA ..... 158**

- 5.1 El mundo a tres o cuatro kilómetros por hora ..... 158
- 5.2 ¿Hay camino, o se hace camino al andar? ..... 161
- 5.3 Y... ¿Por qué caminar?..... 166
- 5.4 Caminar para pensar o pasear para descubrir ..... 168
- 5.5 Andar, caminar, deambular...pasear a la deriva puede ser revolucionario ..... 174



## 5. UNA HERRAMIENTA SOCIO-PEDAGÓGICA EN LA FASE INICIAL DE LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO (APS): EL PASEO A LA DERIVA

*Caminar es mucho más que poner un pie delante del otro. ¿Y si solo se  
pudiera pensar bien a través de los pies?*

~ Frédéric Gros

*No vayas donde guía el camino. Ve donde no hay camino y deja huella.*

~ Ralph Waldo Emerson

### 5.1 El mundo a tres o cuatro kilómetros por hora

Damos inicio al último capítulo que forma parte del marco conceptual de la presente investigación. Conviene aclarar que aun siendo el posterior, no por ello debe ser considerado de menor importancia. Si bien es cierto que los conceptos de *caminar* y *pasear* -andar- pueden ser supuestos con poca entidad dentro de los parámetros de la investigación científica estimamos que, en el ámbito de la pedagogía para la transformación social y del ApS pueden ofrecer ciertos elementos a tener en consideración.

El concepto de *pasear* [lat. \**passus*] va asociado a la idea de andar por placer o para hacer ejercicio por un lugar, generalmente, al aire libre, despacio y sin un destino determinado. En efecto, etimológicamente, pasear es caminar sin una meta fija, seguir una ruta y alejarse de ella; también, se le añade el sentido de hablar mientras se camina.

El término *caminar* [lat. \**camminus*, de origen celta] corresponde a *cammin* (camino) y este a su vez deriva de *cam* (paso). Por tal efecto, puede decirse que el concepto de caminar es el acto de dar pasos, andar de un lugar a otro. La Real Academia Española da como definición de este vocablo “andar determinada distancia”, “dirigirse a un lugar o meta, avanzar hacia él”. Dicho de otra manera, trasladarse o moverse de un lugar a otro mediante el propio medio de locomoción.

De esta manera, podemos aseverar que los términos *caminar* y *pasear* poseen múltiples significados, pero conservan en común el significado de su etimología *cam* y *passus*: “*paso*”. Por lo cual, ambas palabras, generan una cierta cantidad de sinónimos que comparten su significado: andar, avanzar, circular, deambular, ir, marchar, patear, peregrinar, recorrer, transitar, trasladarse, vagar, acechar, brujulear, callejear, caminar, errar, fisgar, husmear, merodear, pendonear, rondar, vagabundear, zascandilear.

Asimismo, Careri (2013, p.18) nos descubre el andar como un instrumento cognitivo y creativo capaz de transformar simbólica y físicamente el espacio. Al respecto, nos ofrece una larga lista de vocablos emparentados con los conceptos de *caminar* y *pasear* siendo algunos de ellos muy interesantes y a sopesar durante la detección de necesidades del contexto en los proyectos ApS: atravesar, reconocer, descubrir, trazar, habitar, recorrer, percibir, guiarse, observar escuchar, encontrar, acceder, poblar, construir, interaccionar, indagar, albergar, asignar.

Igualmente, García Farrero (2013, p. 46) define seis (6) características invariables del acto de *caminar* que compartimos:

- 1.- Caminar es más que desplazarse de un sitio a otro.
- 2.- Caminar se puede interpretar como una *Koiné* universal – una marca propia- y permite tener más información sobre el carácter y la naturaleza de una persona.
- 3.- Caminar es moverse para reducir la inmensidad de las cosas y el mundo.
- 4.- Caminar nos permite construir nuestro tiempo a partir de aquello que observamos.
- 5.- Caminar significa sentir cada piedra, cada paso y disfrutar del paisaje.
- 6.- Caminar es una experiencia genuinamente humana que reconcilia la vida contemplativa y la acción ya que permite la interpelación, el pensamiento, la conversación, el disfrute del tiempo al aire libre, el aprendizaje de lo que se observa, la comprensión del otro, el dialogo con textos y autores, la liberación del peso de las obligaciones y de las preocupaciones.

Aún más, y definidos los dos conceptos cabe destacar la gran cantidad de estudios académicos existentes sobre la naturaleza del movimiento humano. Muchas son las contribuciones antropológicas, psicológicas o médicas y es obvia la producción bibliográfica desde diferentes disciplinas, entre otras, la antropología biológica o la



psicología evolutiva. En la presente investigación intentaremos acercarnos al concepto de caminar o pasear con la intención de explorar sus posibilidades socio-pedagógicas en la fase inicial de diagnóstico de necesidades en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) entendidas como una herramienta crítica, como una manera de habitar el espacio y el tiempo desde la mirada participativa y la interpretación –re-interpretación- del territorio.

Como expresa Careri (2013, p.15) “las carreteras ya no nos llevan solamente a lugares, sino que son lugares”; de igual manera, los caminos y los paseos no nos llevan a lugares, sino que son lugares. Al respecto, y comparando la acción de andar con los límites de nuestro cuerpo y la relación límite con los espacios fronterizos, los espacios de nadie, aquellos sin nombre, tal vez marginales, Careri (2013, p.16) prosigue:

“[...] marcas (marches) era el nombre que se solía dar a los lugares situados en los confines de un territorio, a los bordes de sus fronteras. Del mismo modo, el andar (marche) designa un límite en movimiento, que en realidad no es más que lo que solemos llamar frontera [...]. El andar pone también de manifiesto las fronteras interiores de la ciudad, y revela las zonas identificándolas. De ahí el bello nombre de *Walkscapes* que define muy bien el poder revelador de esta dinámica, poniendo en movimiento todo el cuerpo – el individual, pero también, el social- con el fin de transformar el espíritu de quien a partir de ahora ya sabe mirar”.

Careri (2013, p.9) percibe el acto de andar, caminar, pasear como una herramienta crítica para transformar el territorio. A través de la práctica del andar se puede proyectar una ciudad *nómada* que recupere la predisposición humana y estética. El autor en el primer capítulo *Walkscape*, ya en las primeras líneas afirma:

“Antes de levantar el menhir –llamado en egipcio benben ‘la primera piedra que surgió del caos’-, el hombre (ser humano) poseía una manera simbólica con la cual transformar el paisaje. Esta manera era el andar, una acción fatigosamente aprendida durante los primeros meses de vida, que se convertiría más tarde en un acto que dejaba de ser consciente y pasaba a ser natural, automático. A través del andar el hombre (ser humano) empezó a construir el paisaje natural que lo rodeaba”.

Y el autor continúa:

“La acción de atravesar el espacio nace de la necesidad natural de moverse con el fin de encontrar alimentos e informaciones indispensables para la propia supervivencia. Sin embargo, una vez satisfechas las exigencias primarias, el hecho de andar se convirtió en una acción simbólica que permitió que el hombre (ser humano) habitara el mundo [...] A partir de este simple acto se han desarrollado las más importantes relaciones que el hombre (ser humano) ha establecido con el territorio”. (Careri, 2013, p.20)

Según Brinckerhoff (1984), este nuevo paisaje, este saber mirar, no se corresponde con las representaciones clásicas sobre paisaje, territorio y ciudad (o ruralidad) que se caracterizan por la movilidad y el cambio constante, tan característicos en nuestra sociedad actual. En efecto, los caminos explican mucho de la historia de un territorio, de las necesidades de las personas, de las relaciones y de las estructuras de poder. Conscientes de este valor, y de las funciones sociales y educativas debemos crear espacios de aprendizaje con nuestros discentes que orienten las posibilidades que puede ofrecer la gestión del *pasear o caminar* como recurso socio-pedagógico crítico en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS).

## **5.2 ¿Hay camino, o se hace camino al andar?**

¿Caminar? ...

“¿Dónde comienza? Los músculos se tensan. Una pierna, una columna, sostienen el cuerpo erguido entre la tierra y el cielo. La otra, un péndulo que viene balanceándose de atrás. El talón toca el suelo. Todo el peso del cuerpo se desplaza hacia adelante sobre el tercio anterior del pie. El dedo gordo se retira y, con un sutil equilibrio, el peso del cuerpo cambia otra vez. Las piernas invierten sus posiciones. Comienza con un paso, luego con otro paso y luego con otro, y todos ellos se suman como golpes de tambor siguiendo un ritmo, el ritmo del caminar. La cosa más fácil pero también la más extraña del mundo, este andar que inmediatamente se acerca a la religión, la filosofía, el paisaje, las políticas urbanas, la anatomía, la alegría y la tristeza. La historia del caminar es una historia no escrita, secreta, cuyos fragmentos pueden hallarse no solo en miles de párrafos poco destacados de algunos libros sino también en canciones, en calles o en las vivencias de cada cual. La historia corporal del caminar es la historia de la evolución bípeda y

de la anatomía humana. La mayor parte del tiempo caminar es algo simplemente funcional, un medio de locomoción entre dos sitios que no tiene importancia alguna. Hacer del caminar una investigación, un ritual, una meditación supone formar un subconjunto especial del caminar, fisiológicamente igual y filosóficamente distinto al modo en que el cartero reparte la correspondencia y el oficinista alcanza su tren, lo que equivale a decir que el tema del caminar tiene que ver, en cierto modo, con la manera en que revestimos actos universales de significados particulares. Como respirar o comer, caminar puede ser investido de significados culturales extremadamente diferentes, desde lo erótico hasta lo espiritual, pasando por lo revolucionario [...]. El caminar ha creado senderos, caminos, rutas comerciales; ha hecho surgir sentimientos de pertenencia a una región y a todo un continente; ha configurado ciudades, parques; ha generado mapas, guías, equipos y, todavía más, una vasta biblioteca de relatos y poemas sobre el caminar, sobre peregrinaciones, rutas de senderismo y montaña, callejeos y meriendas campestres veraniegas. Los paisajes, urbanos y rurales, originan relatos y los relatos nos llevan de vuelta a los lugares de esta historia”. (Solnit, 2015, pp.16-17)

En efecto, nada mejor que las palabras de Solnit para comprender el amplio concepto de caminar y de *Homo Viator* –persona que está siempre en camino- en toda su magnitud. El acto de caminar no exige ni material ni dinero. Solo requiere de un cuerpo, de un espacio y de un tiempo. Al respecto, García Farrero (2011, p. 395) mantiene:

“Andar no tiene ninguna propiedad que la pueda convertir en un acontecimiento excepcional. Al contrario. Es una actividad rellena de normalidad y, sobre todo, de inconsciencia. Raramente somos conscientes de todos los mecanismos que se despiertan cuando nuestro aparato motor está en pleno rendimiento. A diferencia de los niños, que hacen suyo el desplazamiento mediante el juego, los adultos andamos sin darnos cuenta que lo estamos haciendo”.

Muchos han sido los autores que han recurrido al acto de andar, caminar y pasear como hilo conductor de su pensamiento y obra. Andar es un recorrido físico, pero también personal, literario y filosófico. Como ya afirmaba, Nietzsche, “todas las verdaderas buenas ideas se concibieron caminando”. Ilustres autores como Rousseau, Rimbaud,

Thoreau, Kant, Stevenson, Baudelaire, Walter Benjamin dan prueba de ello y a través de su obra y pensamiento nos describen la acción de pasear y andar como una experiencia de libertad, motor de creatividad y de transformación en el ejercicio del diario vivir.

En palabras de García Farrero (2015, p. 59):

“Por consiguiente: la palabra caminar puede tener una sonoridad simple pero su aspecto es poliédrico porque es algo más que desplazarse de un lugar a otro o una habilidad adquirida que nos acompaña toda la vida dado que puede suscitar otras experiencias de primer orden (inspiraciones literarias, espiritualidad, vivencias estéticas, comprobaciones científicas, descubrimientos artísticos reveladores, autoconocimiento, desobediencia civil y otras). En cualquier caso, queremos poner de manifiesto desde ahora mismo que esta actividad no puede ser percibida como una menudencia porque, en la mayoría de las ocasiones, significa una lección natural, tangible y real para el propio caminante tal y como ya han puesto de manifiesto profesores de la talla de Le Breton (2000), Careri (2013), Demetrio (2005), Delgado (2007) y Gros (2009) desde la filosofía, la antropología o la historia del arte”.

De esta manera, y en consonancia a lo expresado, Bueno (2000) nos acerca a la idea de *Homo Viator* como idea antropológica de *viaje* y *camino* que concibe como dos palabras indisociables. En ese sentido, Marcel (1996, 2005) confía en el ser humano como *Homo Viator* capaz de despertar y alcanzar la plenitud de la vida a través del caminar. El ser humano, a modo de ser itinerante, percibe su caminar según la cualidad que atesora concebir el tiempo, la esperanza, los valores y mantiene que el acto de caminar es una manera de vivir y de madurar que propicia el cuestionarse sobre los problemas vitales que atañen a la existencia del ser.

Desde esta perspectiva, García Farrero (2013) reflexiona entorno a la vertebración antropológica del ser humano en el acto de caminar y propone algunas consideraciones al respecto sobre el *ethos*- raíz del término ética que significa conducta, carácter, costumbre- del *Homo Viator*. Para este autor, el *Homo Viator*- el caminante- es un individuo que no vive en la competición por el caminar, ni tiene la pretensión de llegar a destino lo antes posible. El *Homo Viator* es una manera de estar en el mundo y tiene el anhelo de huir de la inmovilidad. Su actitud principal es estar en movimiento. El *Homo Viator* es una persona que presta atención a cómo camina y por dónde camina. El

desplazamiento es una experiencia vital de primer orden; es una manera de ser, de existir; una curiosidad y apertura hacia los otros, hacia el contexto, hacia el vasto mundo que lo rodea.

En efecto, nuestra voluntad de desplazarnos a lo largo de la historia genera una larga letanía de autores, algunos de ellos ya los hemos mencionado con anterioridad, que toman consciencia del movimiento y consideran el acto de caminar y pasear una experiencia auténtica cargada de significación ética, estética, crítica y transformadora. Desde los inicios de los tiempos tenemos ejemplos de viajes y caminatas iniciáticas. Tengamos aquí presente que, aunque para nuestra época actual la palabra “viaje” tiene connotaciones de aviones, coches, trenes y autobuses, para nuestros antecesores significaba “el que va por la vía” es decir “el que camina”.

Algunas de estas personas han sido muy populares a lo largo de la historia. Heródoto, el padre de la historiografía, fue un gran caminante. Gracias a sus múltiples caminatas y viajes logró escribir su *Historiae* -Los nueve libros de historia-, considerada la primera descripción del mundo antiguo. Recordemos, como no, el viaje de Ulises, el rey de Ítaca que tras participar en la guerra de Troya y deseando regresar a su casa para reencontrarse con su esposa Penélope y su hijo Telémaco, los dioses le procuran un largo viaje de diez años llenos de aventuras; o Gilgamesh, el héroe de la epopeya sumeria, que emprende un viaje en busca de la planta que le dotará de eterna vida. Durante la Edad Media el mundo era muy difícil de recorrer, y sin embargo, fue un periodo de grandes caminantes, peregrinos y errantes viajeros al estilo, *Vita est peregrinatio* -la vida es una peregrinación-. Entre los más conocidos se encuentra Marco Polo (1254- 1324), célebre mercader y viajero veneciano famoso por sus viajes por Mongolia y China recorriendo toda la ruta de la Seda o, Cristóbal Colón (1451-1506), cartógrafo e incansable explorador por mar y por tierra. Pero, si hay algún caminante que ejemplifica la idea de que “el viaje es conocimiento”, ese es Charles Darwin (1809-1882), naturalista inglés que embarcó en el puerto de Beagle para iniciar una vuelta al mundo que duraría cinco años, y cuyo principal resultado fue una teoría revolucionaria: el origen de las especies y la teoría de la evolución.

También, aunque menos conocidas, existieron mujeres apasionadas por recorrer caminos y conocer nuevas tierras. La primera viajera de la que tenemos noticias fue Egeria que recorrió durante tres años, Constantinopla, Mesopotamia, Sinaí, Jerusalén y Egipto. Su incansable historia de peregrina fue narrada en su libro de memorias

*Itinerarium ad Loca Sancta*. Las primeras viajeras románticas fueron las aristócratas Mary Wortley Montagu (1689-1762) o Hester Stanhope (1776-1839), que dedicaron toda su vida a recorrer mundo en un tiempo en que a las mujeres no se les permitía ser exploradoras ni aventureras. Ellas, y otras mujeres, rompieron los estrictos moldes sociales de su época y se lanzaron a viajar ampliando su esfera de libertad personal, como lo hizo, a su vez, la aviadora, Amelia Earhart (1897-1937), precursora de las grandes aventureras del s. XX, una de ellas, Dian Fossey (1932-1985), zoóloga estadounidense reconocida por su labor científica y conservacionista con los gorilas e incesante caminadora por las montañas de Virunga, en Ruanda y la República Democrática del Congo o Jane Goodall (1934), primatóloga, etóloga, antropóloga y mensajera de la paz de la ONU o, asimismo, Eileen Collin (1956), que el 20 de julio de 1999, caminó por las estrellas y se convertía en la primera mujer al mando de un transbordador espacial.

Ciertamente, la exaltación literaria, y también, la exaltación vivencial por el “paseo” y por el “caminar” vienen de lejos. Si nos remontamos a la época moderna, Henry David Thoreau (1817-1862), poeta, ensayista y tenaz naturalista norteamericano, sostenía que las caminatas son un elemento fundamental para preservar una conexión saludable con uno mismo y con el ecosistema. El acto de caminar fue su gran pasión a la que dedicó largos tiempos de reflexión y varios de sus escritos. *Caminar* publicado en 1862 y *Una Caminata a Wachusett (1842)* son dos de sus grandes obras dedicadas al arte del caminar que, según el escritor, nada tiene que ver con el paseo. En 1862, cuando publica el ensayo *Caminar*, el autor escribe que apenas había encontrado una o dos personas que entendiesen el arte de caminar. Thoreau (2017, pp.37-40) afirma que el caminar, que él describe como un don, “ambulator nascitur, non fit” -el caminante nace no se hace- debería presentarse con el término de “sauntering” (*saunter* en inglés significa deambular, pasear) y narra con ironía que es la manera como las personas infantiles del medioevo llamaban a los caminantes -a veces, holgazanes- que con el pretexto de ir con la Cruzada a Tierra Santa, pedían ayuda y limosna para dirigirse a la “Sainte Terre”, deformado en “saunterer”, que significa “peregrino”.

Lo cierto es que durante siglos fueron muchas las personas que recorrieron infinidad de distancias o se perdieron por las calles de algunas ciudades con el único objetivo de caminar entre sus propios pensamientos o pasear por las diferentes visiones que les ofrecía el mero hecho de deambular por el paisaje urbano de la contemplación.

Moor (2018) en su libro *En los Senderos. Reflexiones de un caminante* afirma que “el grado de libertad de un camino se parece más a un río que a un océano”. Según el autor, “un camino es una manera de dar sentido al mundo. Hay infinitas formas de atravesar un paisaje; las opciones son abrumadoras y abundan los peligros. La función de un camino es reducir ese ingente caos a una línea inteligible”

Al respecto y a propósito de la obra de Moor, Almiñana (2019) interpela sobre si un camino nace o se hace y asegura que es una cuestión que bien merece detenerse a pensar en su respuesta:

“[...] nunca sabremos cuántas de las mejores ideas que ha alumbrado nuestra especie se han encendido deambulando con la mirada ocupada en los menesteres del suelo, en el constante avance de las puntas de los zapatos. ¿Hay camino, o se hace camino al andar? De nuevo la duda. Hasta donde sabemos, que es bien poco, buena parte de lo que conocemos -los edificios, las religiones, los programas de televisión, los partidos políticos, los equipos de fútbol, los realities, los certámenes de belleza, los certámenes de poesía, la propia belleza, la propia poesía, las recetas, la ironía, los cuidados paliativos, los libros de texto, la música o internet- desaparecería tan pronto como lo hiciésemos nosotros, o si no tan pronto, al poco tiempo desde el punto de vista de la escala geológica. Las construcciones humanas no tienen sentido sin el ser humano que las erigió, que pensó en ellas o que creyó reconocerlas en su entorno. El camino, por supuesto, no es una construcción exclusivamente humana, ni de lejos. En esta Tierra que habitamos, los caminos son un elemento habitual, un producto común. ¿Pero nacen, o se hacen? En realidad, un poco de uno y un poco de lo otro”.

### **5.3 Y... ¿Por qué caminar?**

A principios del s.XVIII se establecen los primeros ensayos que introducen una relación teórico-práctica entre el caminar y el territorio. El paseo se convierte entonces en objeto de reflexión lo que genera una nueva manera de relacionarse con el entorno, ya sea este urbano o rural dando lugar a un sinnúmero de escritos y publicaciones sobre la temática.

Rousseau (1712- 1778) escribe “lástima no haber llevado el diario de mis viajes, ya que nunca he pensado tanto, existido y vivido, ni he sido tan yo mismo, como en los paseos hechos a pie y solo. El andar tiene para mí algo que me anima y aviva mis ideas. Cuando estoy parado apenas puedo discurrir, es preciso que mi cuerpazo esté en movimiento para que se mueva también mi espíritu”.

Años más tarde, William Hazlitt (1778-1830), escritor inglés y crítico literario, en su ensayo *Ir de viaje (1821)* relata: “El alma de una excursión es la libertad, la completa libertad de pensar, sentir y hacer exactamente lo que uno desee”. El autor defiende el acto de pasear como un acto físico que nos hace pensar en cada uno de nuestros músculos y nos acerca a la naturaleza de nuestros propios límites de pensamiento.

Unas décadas después, Robert Louis Stevenson (1850-1894) escribe “no es necesario ser escritor para comprobar que cuando uno se lanza a los caminos, el simple ejercicio de andar se convierte en una experiencia que, si uno está atento a sí mismo, provoca emociones, reflexiones, sensaciones, todas espoleadas por el paisaje, el silencio, la luz y el color, el sano ejercicio físico, el cansancio o el asombro y la belleza que la Naturaleza nos regala a manos llenas”.

En fechas coetáneas, Henry D. Thoreau en su libro *Caminar (1862)* afirma “creo que no podría mantener la salud y el ánimo sin dedicar al menos cuatro horas diarias, y habitualmente más, a deambular por bosques, colinas y praderas, libre por completo de toda atadura mundana”. (2017, p.41)

Para Le Breton (2000, 2015), el caminar es una manera para reencontrarse con uno mismo y una forma activa de meditación y de vivir el cuerpo, una manera de sentir la existencia. En palabras del autor:

“El caminar es una apertura al mundo. Restituye en el hombre (ser humano) el feliz sentimiento de su existencia. Lo sumerge en una forma activa de meditación que requiere una sensorialidad plena. A veces, uno vuelve de la caminata transformado, más inclinado a disfrutar del tiempo que a someterse a la urgencia que prevalece en nuestras existencias contemporáneas. Caminar es vivir el cuerpo, provisional o indefinidamente. Recurrir al bosque, a las rutas o a los senderos, no nos exime de nuestra responsabilidad, cada vez mayor, con los desórdenes del mundo, pero nos



permite recobrar el aliento, aguzar los sentidos, renovar la curiosidad. El caminar es a menudo un rodeo para reencontrarse con uno mismo”. (p.15)

De esta manera, Stevenson nos invita a que caminemos siempre que podamos en soledad ya que solo así se puede “estar abierto a todas las impresiones y permitir que nuestros pensamientos adopten el color de lo que vemos; los pensamientos deben ser como una flauta para cualquier viento”.

Rousseau en su obra autobiográfica, *Las ensoñaciones del paseante solitario* (1782, 2007), nos habla de la virtud de caminar y sobre la necesidad de pasear de manera solitaria:

“No he visto manera más simple y más segura de ejecutar esta empresa que llevar un registro fiel de mis paseos solitarios y de las ensoñaciones que los llenan cuando dejo mi cabeza enteramente libre y a mis ideas seguir su inclinación sin resistencia ni traba. Esas horas de soledad y meditación son las únicas del día en que soy plenamente y para mí sin distracción ni obstáculo, y en que verdaderamente puedo decir que soy yo lo que la naturaleza ha querido”. (Rousseau, 2007, p. 33)

Es más, Rousseau nos habla de la gran importancia de sus paseos como fuente casi única de inspiración en su trabajo:

“Nunca he podido hacer nada pluma en mano delante de una mesa y de mi papel. Es durante el paseo en medio de las rocas y los árboles, es de noche en mi cama y durante mis insomnios cuando escribo en mi cerebro”. (Rousseau, 2007, p.153)

#### **5.4 Caminar para pensar o pasear para descubrir**

En nuestra época actual estamos redescubriendo que andar es la forma más natural y primitiva de desplazarse – y decimos redescubriendo porque no olvidemos como expresa Leroi-Gurhain (1982), citado en Le Breton (2015), el dominio de caminar hace millones de años es la facultad que humaniza el animal humano y lo abastece para la comprensión del mundo –:

“La facultad propiamente humana de dar sentido al mundo, de moverse en él comprendiéndolo y compartiéndolo con los otros, nació cuando

el animal humano, hace millones de años, se puso en pie. La verticalización y la integración del andar bípedo favorecieron la liberación de las manos y de la cara. La disponibilidad de miles de movimientos nuevos amplió hasta el infinito la capacidad de comunicación y el margen de maniobra del hombre (ser humano) con su entorno, y contribuyó al desarrollo de su cerebro. La especie humana comienza por los pies”. (p.15)

Como complemento, Le Breton (2015), asegura que “caminar es una apertura al mundo” y reestablece en el ser humano “el feliz sentimiento de su existencia” sumergiéndolo en una manera dinámica que precisa de una sensorialidad plena. Así el autor elogia las virtudes del caminar:

“A veces, uno vuelve de la caminata transformado, más inclinado a disfrutar del tiempo que a someterse a la urgencia que prevalece en nuestras exigencias contemporáneas. Caminar es vivir el cuerpo, provisional o indefinidamente [...] Caminar es a menudo un rodeo para reencontrarse con uno mismo [...] de dar sentido al mudo, de moverse en él comprendiéndolo y compartiéndolo con los otros”. (p. 9)

Como expresa Rebecca Solnit en su obra *Wanderlust*, “el caminar es una historia amateur”, pues se adentra sin permiso en muchos campos: anatomía, antropología, arte, geografía, política, literatura, tecnología y un sin fin de áreas que otorgan al caminar la ausencia de límites. Caminar -dice Solnit (2015)- es el estado en el que la mente, el cuerpo y el mundo están alineados. Ciertamente, sin duda, la especie humana comienza por los pies y el hecho de caminar puede erigirse en la actividad más esplendorosa y más creativa, porque tiene la velocidad humana. Al respecto, Gros (2014) afirma que el paseo es una celebración y una reivindicación de virtudes elementales que parecemos haber olvidado en esta época de prisas y de monotonía. Desde un enfoque sociocultural, Gros (2014) se adhiere a la tendencia de lo *slow* para una mejor calidad de vida y nos recomienda apreciar los beneficios de la lentitud.

“Para ir más despacio no se ha encontrado nada mejor que andar. Para andar hacen falta ante todo dos piernas. Todo lo demás es superfluo. ¿Quieren ir más rápido? Entonces no caminen, hagan otra cosa: rueden, deslídense, vuelen. No caminen. Caminando solo una hazaña importa: la intensidad del cielo, la belleza de los paisajes”.

Desde esa perspectiva, el autor nos acerca a la filosofía del andar como experiencia intensa de vida. Cano (2015) al respecto lo describe como “un tiempo pleno donde la construcción de la subjetividad se labra a golpes de una desorientación gozosa, libre, salvaje; donde el yo, libre de todo proyecto, se convierte en vagabundeo y en mirada inocente y perpleja ante todo sedentarismo. ¿Simple huida romántica *on the road* o simple regresión ecologista? “nos interpela el autor.

Autores como Nietzsche (1844-1900) nos acercan a la idea de nomadismo intelectual, y según parece, concibió muchas de sus obras dando largos paseos. No olvidemos que, durante estos paseos, -García Farrero (2013) se refiere a estos paseos como “paseos errantes”-, Nietzsche escribió un total de diez obras, entre ellas, *El paseante y su sombra* (1880) y *La Gaya ciencia* (1882, 2009) donde redacta las siguientes palabras:

“No somos de esos que solo rodeados de libros, inspirado por libros, llegan a pensar. Estamos acostumbrados a pensar al aire libre, caminando, saltando, subiendo, bailando, de preferencia en montañas solitarias o a la orilla del mar, donde hasta los caminos se ponen pensativos”.

A su vez, Nietzsche, en su obra *Ecce Homo* (1888, 2004), nos aconseja andar y pasear como antídoto a los prejuicios:

“Hay que sentarse lo menos posible; no creer en ningún pensamiento que no haya surgido al aire libre y estando nosotros en movimiento, en ningún pensamiento en cuya génesis no intervengan alegremente también los músculos. Todos los prejuicios proceden de los intestinos. Ya dije en una ocasión que la vida sedentaria constituye el auténtico pecado contra el espíritu santo”.

Igualmente, Karl Gottlob Schelle (1777- 1825), amigo de Kant y promotor de la “filosofía popular” publicó en 1802 su libro *El arte de pasear* en el que sostiene al acto de pasear como un arte emparentado con lo metafórico en contraste al caminar que, según el autor, es una necesidad que lleva a un objetivo, a un rumbo que hemos predeterminado. Para Gottlob (1802, 2013), pasear y caminar se complementan y ambas prácticas son enaltecidas del espíritu. Las diferencias pueden radicar en su naturaleza, pasear tiene algo de ceremonia y caminar está relacionado con la autonomía y la voluntad de liberación.

Nadie mejor que Marqués (2015) en su prólogo del libro *Caminar*:

“Pasear es un entretenimiento distinguido, burgués, ocioso, elegante...; caminar es más bien algo instintivo, natural, salvaje. Pasear es un rito civil, y caminar es un acto animal. Pasear es algo social, y caminar es algo más bien selvático, aunque sea por las calles de una ciudad. El que pasea se imagina paseando, o gusta de observarse según la perspectiva de los otros; el que camina es, en ese sentido, extrovertido, solo le importa el afuera. El que pasea coquetea diciendo que sale a buscarse a sí mismo, a conversar machadianamente con uno mismo, a reunirse consigo mismo, a reencontrarse o reconstruirse...; el que camina tampoco sabe nada, pero por lo menos ya ha alcanzado a darse cuenta de que hay poco que escarbar dentro de sí, y rastrea vorazmente el exterior, las calles, los campos, los cielos. [...] Caminar es algo que está decisivamente relacionado con la independencia y con la libertad”.

El paisaje, sea natural o urbano, no puede determinarse ni interpretarse sin el estado de ánimo receptivo que posibilita el paseo. Bajo esta premisa, nace en Francia, en el s.XIX, la figura del *flâneur* que significa paseante, callejero. La palabra deriva de *flânerie* (callejeo, vagabundeo) que data de los siglos XVI y XVII y se refiere al ejercicio de vagar por las calles, callejear sin rumbo abierto a todas las vicisitudes, sucesos, experiencias, historias y a todos aquellos acontecimientos inesperados que salen al paso. Con todo, el término *flâneur* no era nuevo. Hacía más de trescientos años que usaban esa palabra en Francia para hablar de las personas que deambulaban por las calles, sin rumbo. Errar siempre fue sospechoso y fueron Honoré de Balzac (1968), Charles Baudelaire (1998, 1999) o Walter Benjamin (1997) quienes enaltecieron su significado. El término *flâneur* se transmutó en algo apetecible, con aire bohemio, que representaba una persona urbana y exploradora, una persona apasionada por el entorno y gran observadora del contexto sumida en la contemplación y al espectáculo del momento. Baudelaire (1964, [1863]) describía a la persona *flâneur* como la persona artista-poeta moderna y cosmopolita de las urbes:

“La multitud es su elemento, como el aire para los pájaros y el agua para los peces. Su pasión y su profesión le llevan a hacerse una sola carne con la multitud. Para el perfecto *flâneur*, para el observador apasionado, es una alegría inmensa establecer su morada en el corazón de la multitud, entre el flujo y reflujo del movimiento, en medio de lo fugitivo y lo infinito”

En 1917, entrado ya el s.XX, cuando las vanguardias culturales y artísticas estaban triunfando en París y toda Europa, Robert Walser (1878-1956), desconocido para la mayoría de sus coetáneos, pero muy admirado por Kafka, desarrolla su experiencia artística y también, vital, en un breve libro *El paseo* que presenta la analogía del ser que sale a dar una vuelta, un *flâneur* y proyecta en ese paseo, su concepción del mundo. Desde la primera página, desde la primera línea, Walser (1996) escribe:

“Declaro que una hermosa mañana, ya no sé exactamente a qué hora, como me vino en gana dar un paseo, me planté el sombrero en la cabeza, abandoné el cuarto de los escritos o de los espíritus, y bajé la escalera para salir a buen paso a la calle”. (p.9)

A pesar de que el término *flâneur* rápidamente fue asociado a la levedad del ser, a la libertad de la persona paseante, al sacrificio de la delicada infinitud del instante del vagar sin rumbo, ciertamente, y para ser rigurosos y ajustarse a las conceptualizaciones de Franz Hessel y Walter Benjamin, para los dos teóricos precursores, el término *flâneur* significa experimentar la ciudad, moverse por ella con la máxima atención a fin de comprenderla, apreciarla en toda su grandiosidad y en la extraordinaria conjunción de poseer la capacidad de atesorar infinidad de detalles, tonos, matices, de contrastes y modalidades cambiantes, de rastros de diferentes pasados, testigos todos del paso del tiempo. Y para que esto suceda, el *flâneur* debe de poder potenciar al máximo la atención, estar desocupado, libre de prisas, liberado del tiempo, sin rumbo fijo con la única misión de observar, de mirar detenidamente (Benjamin, 1997).

Por su parte, Amendola (2000, p.190) advierte que el *flâneur* es ese nuevo “héroe de la ciudad moderna, que vive en la muchedumbre sin sufrirla, es capaz de vivir el instante fugaz, extranjero y ciudadano al mismo tiempo, cruza la ciudad sin caminos preestablecidos, pero es capaz de hallar significado en sus propias huellas, [...] es la experiencia urbana entendida como continuo e inextinguible descubrimiento”.

Para Gros (2014) coexisten tres elementos que invitan al *flâneur* a existir: la magnitud de las ciudades que han adquirido tales proporciones que pueden ser consideradas paisaje, la existencia de una multitud en la cual podemos sentir anónimos y a unos escenarios productivistas alejados del noble concepto de utilitarismo que defendía Jeremy Bentham (1748-1832) pensador inglés, donde mantenía que la mejor acción es la que produce la mayor utilidad para el mayor número de personas involucradas.

Los Dadaístas, surrealistas, futuristas toman el relevo a los flâneurs por ser personajes demasiado literarios y los someten a la corporeidad de ejercer su presencia dándoles la consistencia de transeúntes capaces de realizar intervenciones y cambios en el paisaje. Con Dadá, la ciudad se convierte en un centro de experimentación que obliga al individuo a recorrer las calles, los paisajes como acto de cuestionamiento crítico. No se pasea por delectación. Sus paseos están muy lejos de los paseos parisinos de Baudelaire, o de los paseos londinenses de Poe. No es un observador literato que narra cuánto ve, los paseos de la persona Dadá están henchidos de pátinas ácidas de controversia crítica.

Tras la muerte anunciada del movimiento Dadá surge con fuerza el surrealismo con la pretensión de llegar a los registros inconscientes de la realidad latente de los espacios diferenciando tres (3) ambientes: los espacios muy frecuentados, los lugares poco visitados, pero altamente gozosos de inspeccionar y aquellos lugares olvidados. Caminar era una forma de antiarte para los dadaístas y surrealistas; es un pretexto para reivindicar el hacer humano y cotidiano para tensar las relaciones entre comunidad y vida.

A principios de los 50 surgen un grupo de intelectuales, la Internacional Letrista - en 1957 se convierte en la Internacional Situacionista-, que tienen por planteamiento construir situaciones, de aquí su nombre, de manera que la vida cotidiana individual y colectiva es una continua experimentación en construcción y reconstrucción. Uno de los nombres más conocidos es Guy Débord (1931-1994), autor de numerosas obras como *La sociedad como espectáculo* (1967) y *El planeta enfermo* (texto inédito de 1971) o Vaneigem & Jordá que en 1977 escriben el *Tratado del saber vivir para uso de las jóvenes generaciones*. Ambos autores convergen en analizar la vida cotidiana en el sistema capitalista, del cual no tienen buen concepto, y proponen vías alternativas emancipadoras, tanto a nivel individual como colectivo.

“Una sociedad cada vez más enferma, pero siempre más potente, ha recreado en todas partes el mundo como entorno y decoro de su enfermedad, como planeta enfermo. Una sociedad que todavía no es homogénea y que no está determinada por ella misma, sino por una parte de ella misma que se sitúa por encima de ella, que le es exterior, ha desarrollado un movimiento de dominación de la naturaleza que no se ha dominado a sí mismo. El capitalismo por fin ha aportado la prueba, por su propio movimiento, que ya no puede desarrollar las fuerzas productivas”. (2004, p.83)

Para equilibrar tal efecto, los situacionistas sitúan en acción tres (3) elementos: el *détournement* (traducido por desvío) que consiste en distorsionar el significado y uso habitual de las cosas para producir un efecto crítico; el segundo elemento es la *recuperación* entendido como una vía para reivindicar la recuperación de acciones transgresoras de la cultura frente a su degradación, sea esta en bien de consumo o en instrumento para el dominio ideológico, y el tercer elemento, la *deriva*, que propone una reflexión a las formas de observar la vida urbana o rural y experimentar la necesidad de generar una cultura vivida, transmitida manifestada por el propio individuo.

Focos, luces, acción. Se abre el telón de la vida. Salgamos a andar. El mundo espera nuestra interpretación. ¿Seremos capaces de argüir los guiones en los que caminamos?

### **5.5 Andar, caminar, deambular...pasear a la deriva puede ser revolucionario**

Andar puede ser revolucionario. Así lo recuerda Solnit (2015) en su ensayo *Wanderlust, una historia del caminar*. La escritora hace un paseo por el recorrido histórico, social, cultural y reivindicativo del caminar recordándonos que hace dos siglos, los pioneros románticos paseaban como símbolo de liberación naturalista y experiencia estética. Hoy, caminar en las ciudades puede ser una forma de resistencia, una manera de ejercer ciudadanía y reapropiarnos del espacio público y urbano. Solnit expresa que “el caminar es apenas el comienzo de la ciudadanía”:

“El caminar en sí mismo no ha cambiado el mundo, pero caminar juntos ha sido un rito, una herramienta y un fortalecimiento de la sociedad civil que puede hacerle frente a la violencia, al miedo y la represión. De hecho, es difícil imaginarse una sociedad civil viable sin la asociación libre y el conocimiento del terreno que viene con el caminar. Una población secuestrada o pasiva no es realmente una ciudadanía”. (2015, p.8)

Retomando algunas de las consideraciones que nos sugiere Careri (2013) (ver apartado 5.1), el autor propone el pasear como práctica estética y eleva a arte el cotidiano acto de caminar siendo este capaz de transformar simbólicamente y físicamente el espacio de la ciudad. Careri (2016) en su segundo libro dedicado al arte de caminar *Pasear, detenerse* nos invita a realizar un paso más allá para introducirnos en la práctica de la

deambulaci3n desde la 3tica del caminar y la experiencia de la pausa en el andar por la ciudad.

Por ello, es necesario seg3n Delgado (1999) que la ciudad sea percibida como un espacio p3blico, un espacio en com3n a observar y participar a la vez y as3 permitir ser “totalmente participante y totalmente observador”, integrarse como ciudadano, pero a su vez, mantener la distancia necesaria que permita el estudio del entorno cotidiano. Un espacio de coexistencia con todo y con los dem3s. El autor mantiene que el espacio p3blico es un ciclo de retorno inacabable que se caracteriza por el ritmo incesante de *reterritorializarse* y *desterritorializarse*. Al respecto, Deleuze & Gattari (2004) y Manzanal (2007) apuestan por una l3gica no binaria, basada en las multiplicidades y construyen su pensamiento a trav3s de la pluralidad del pensamiento *rizom3tico* en contraposici3n a la jerarqu3a del pensamiento *arborescente*. El logro est3 en reconocer la riqueza que ofrece la multiplicidad de la *des-re-territorializaci3n* y por esta raz3n la ciudad es un territorio que debe ser territorializado, ocupado, reconstruido, habitado. Una tensi3n que solo puede satisfacerse a trav3s de acci3n creativa m3ltiple. “La etnograf3a urbana, la deriva y la fl3nerie se basan primordialmente en la exploraci3n de lo urbano, eso que actualmente se articula en sociedades movedizas”. (Dur3n, 2011, p.139)

Para Delgado (1999), el espacio p3blico es una escenificaci3n que se caracteriza por la sucesi3n de elementos inestables como si de una escenificaci3n se tratara donde los protagonistas son:

“Paseantes a la deriva, extranjeros, viandantes, trabajadores y vividores de la v3a p3blica, disimuladores natos, peregrinos eventuales, viajeros de autob3s, citados a la espera [...], pero tambi3n grupos compactos que deambulan, nubes de curiosos, masas efervescentes, co3gulos de gente, riadas humanas, muchedumbres ordenadas o delirantes [...], m3ltiples formas de sociedad peripat3tica, sin tiempo para detenerse, conformadas por una multiplicidad de consensos sobre la marcha”. (p.26)

Entre los procedimientos transformadores, la deriva se presenta como una t3cnica de paso ininterrumpido a trav3s de ambientes diversos. El concepto de deriva est3 ligado indisolublemente al reconocimiento de efectos de naturaleza psicogeogr3fica y a la afirmaci3n de un comportamiento l3dico-constructivo que la opone en todos los aspectos a las nociones cl3sicas de viaje y de paseo (Debord, 1958, p. 19).



El principal objetivo de las derivas es realizar, de manera grupal, descubrimientos sobre una ciudad que se hace y se re-hace a diario: la otra ciudad, la verdadera para hacer una distinción entre el territorio como lugar ocupado y el espacio como lugar practicado. De esta manera, cuando practicamos los espacios conocemos “una ciudad alejados de las meras recomendaciones turísticas, los monumentos, las iglesias y las listas de restaurantes y bares populares, para experimentar la vibración real de la ciudad: recorrer los barrios y colonias, callejones, calles y esquinas que guardan historias, sus edificios abandonados, plazas que albergan personajes entrañables, historias desde el corazón de la gente y lugares para detenerse” (DériveLAB).

“Bajo esta perspectiva, se constituye un campo activo de comunicación entre espacio habitado y habitante, fundamentado en la relación subjetiva entre el ser humano y el medio que le rodea, relación que se establece a través de la propia experiencia del cuerpo en el espacio. Es aquí cuando se hace indispensable analizar las relaciones y conexiones que existen entre el ser y su entorno, y es el paseo la práctica más idónea para llevar a cabo esta lectura semiológica de su hábitat”. (López, 2014, p.80)

Las ideas expuestas nos acercan a valorar el potencial transformador del pasear, a adquirir el gusto por perdernos por los paisajes urbanos y rurales apreciando el sabor de la deriva o el placer de recorrer pausadamente las calles y los barrios, los campos y caminos. Sobre este asunto, Careri (2016) nos acerca a Patrick Geddes, biólogo escocés, máximo exponente de los procesos de urbanismo itinerante que llevó a cabo en la India, a principios del s.XX, y que consistía en diagnosticar problemas de los barrios y proponer transformaciones urbanas paseando por las calles y caminos acompañado de sus habitantes. Se trata, pues, de una primera práctica de análisis urbano (o rural) participativo. Es decir, una primera experiencia de Paseo a la Deriva.

Así es, una vez satisfechas las exigencias primarias, el andar se torna una acción simbólica que permite a la persona habitar para conocer, para tejer escenarios participativos, mapeos colectivos del territorio que brinden la oportunidad de pensar y repensar la comunidad. Espacios habitables que permiten el diálogo para una práctica urbana de acción transformadora y emancipadora. Al respecto, Mansur (2017) expone en su artículo *Habitar la ciudad*, el abandono que sufren los espacios, las ciudades, al no cumplir con la necesidad universal de albergar de la mejor de las maneras a cada habitante del mundo:

“(…) «habitar la ciudad», sería una tautología o una verdad obvia si no fuera porque no siempre las ciudades son esos lugares donde los seres humanos cumplen su necesidad esencial de ser habitantes del mundo. No siempre se logra la que debería ser una vocación natural a ella, a saber: que sus moradores cuenten con espacios adecuados que les permitan promover relaciones que sean habitables (...) Habitar se da, por ejemplo, desde el acto de cuidar y preservar una amistad y sacar a la luz la cordialidad de las personas. Una ciudad es habitable cuando en ella se cuida de la persona en cada una de las etapas de su vida -en su infancia, su juventud, su vida adulta y su vejez-, pues habitar es vivir bajo el cuidado, en nuestro ser temporal y en nuestra vida”.

Al respecto, añade Solnit (2015, pp.12-13):

“Al caminar, la mente y el cuerpo pueden trabajar en conjunto, de modo que el pensamiento se vuelve un acto casi físico, rítmico (...); los grandes caminantes suelen moverse del mismo modo por lugares urbanos y rurales; e incluso el pasado y el presente se reúnen cuando caminas como lo hicieron los antiguos o revives algún evento de la historia o de tu propia vida al desandar su ruta. Y cada caminata se mueve por el espacio como una hebra por el tejido, zurciéndolo en una experiencia continua (...). Es esta continuidad una de las cosas que creo perdimos en la era industrial, pero podemos elegir reclamarla, una y otra vez, y algunas personas lo hacen. Los campos y las calles están esperando”.

En palabras de Gimeno Sacristán (2002):

“La primigenia fuente de adquisición cultural, vivida como tal, tiene lugar gracias al desarrollo de la existencia directa de contactar con lo que existe dentro de nuestro medio circundante, que es fuente de percepción de estímulos, de interrogaciones, de retos y motivo de elaboración de creencias sobre lo que es el mundo, de sensaciones estéticas y de sentimientos diversos [...]Las experiencias obtenidas a partir de ese contacto directo con el mundo externo tienen diversas dimensiones o despiertan en nosotros diferentes tipos de significados, de suerte que coadyuvan a que tengamos representaciones polifacéticas del mundo con virtualidades no excluyentes”.

## **MARCO EMPÍRICO DE LA INVESTIGACIÓN**



MARCO EMPÍRICO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO VI

<b>6. DEFINICIÓN DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>182</b>
6.1 Contexto universitario de la investigación.....	182
6.2 Justificación de la investigación.....	193
6.3 Finalidad de la investigación.....	197
6.4 Objetivos y preguntas que orientan la investigación .....	199



## 6. DEFINICIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

*La investigación, como el arte, es un ejercicio altísimo de la imaginación humana*  
~ Daniel Bell

### 6.1 Contexto universitario de la investigación

Según los requerimientos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), las universidades deben modificar sus estrategias de enseñanza-aprendizaje para adaptarse a los tiempos educativos actuales. La universidad tiene un lugar especial en la sociedad y, como tal, tiene un papel preponderante en ella con un objetivo claro: ser un agente de transformación social (Comisión Europea, 1995, 1997, 2003).

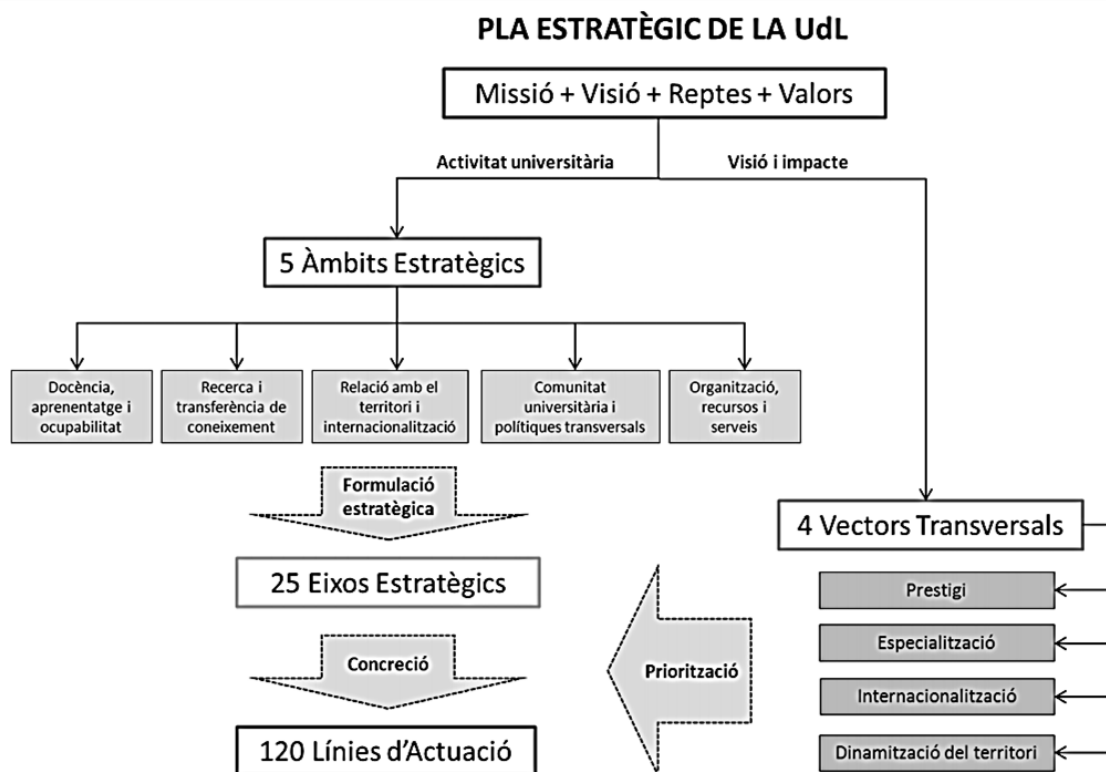
Con esta función, la universidad debe de ser un lugar no solo físico, sino un espacio de reconfiguración, un campo simbólico de deliberación y actuación colectiva; un escenario social, cultural, investigador, de desarrollo ético-estético y cognitivo, donde se ponderen conceptos, proyectos, propuestas, pero sobre todo donde se experimenten y compartan vivencias, teorías y sensibilidades que faciliten la comprensión y desarrollo del individuo y de la sociedad. Ahora, más que nunca es necesario percibir la universidad como un espacio de saber que se define en relación con la sociedad y que busca mecanismos efectivos de permeabilización; necesitamos generar dinámicas que conduzcan a la apertura del ámbito universitario y que contribuyan a materializar la definición de la universidad como una institución pública, cultural, social y transformadora (Báez- Padrón, 2010; Murcia, 2009; Molina-Luque, 2017).

El *Plan Estratégico de la Universidad de Lleida 2013-2016* define la misión de la Universidad con el objetivo de forjar la generación, disseminación y aplicación del conocimiento, misión que se concreta en la *mejora de las condiciones de vida de los ciudadanos a través de la participación en la difusión de la cultura, en la creación de riqueza, y en la formación de profesionales competentes en el entorno que le es propio, para contribuir así al reequilibrio.*

A la vez, la misión de la UdL se desarrolla y concreta de la siguiente manera:

- Formar professionals a partir de una apuesta firme por un proceso educativo de calidad, flexible, adaptativo y que *aporte conocimientos, habilidades y capacidades al estudiantado para que puedan insertarse adecuadamente en el mercado de trabajo, y formar ciudadanos, ayudándolos a construir su capacidad de analizar críticamente la realidad de la cual forman parte, y mostrarlos la potencia de valores como la solidaridad, la diversidad, el compromiso y el esfuerzo.*
- Contribuir al desarrollo económico y social del entorno a través del logro de niveles incrementales de excelencia en la formación del estudiantado de grado y posgrado, de la formación continua a lo largo de la vida y de la generación de conocimiento científico, tecnológico y cultural y su transferencia, aplicación y difusión al tejido productivo, a las administraciones públicas y al tejido social. Ver Figura 1.

**Figura 1.** Plan Estratégico de la Universidad de Lleida 2013-2016



*Fuente: Responsabilidad Social. Universidad de Lleida*

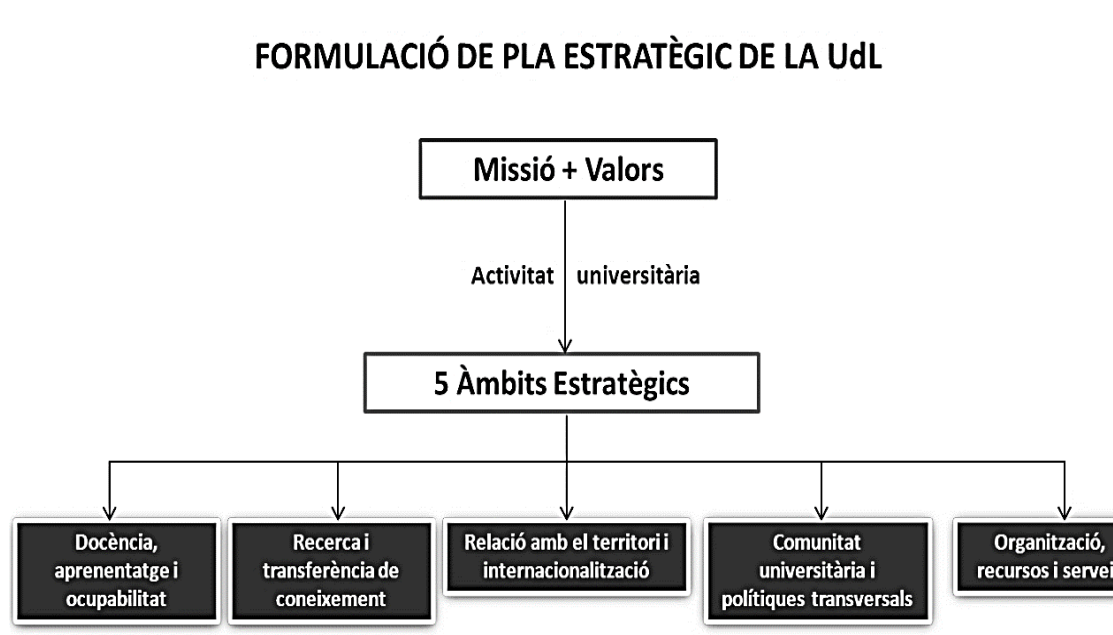


Así mismo, en el documento definitivo de mayo del 2013 del Pla Estratégico de la Universidad de Lleida 2013-2016 (ver Figura 2) define como misión de la Universidad, la de formar profesionales y ciudadanos y contribuir al desarrollo económico y social del entorno que le es propia a través de la generación, transferencia, aplicación y difusión del conocimiento científico, tecnológico y cultural y a través de *valores institucionales, entre ellos, la transformación social y valores éticos, como la responsabilidad, la vocación de servicio, el compromiso o el diálogo.*

Los ejes estratégicos van encaminados a cubrir cinco ámbitos de actuación, todos ellos emparentados con la temática de la presente investigación: docencia y aprendizaje como modelo innovador diferenciado de investigación y transferencia de conocimiento, relación con el territorio e internacionalización, comunidad universitaria y políticas transversales, donde se incluyen políticas de cohesión social y compromiso del estudiantado para la mejora de la calidad de vida y la responsabilidad social y corporativa y organización de recursos y servicios para la optimización del modelo de gestión de procesos en el marco de la Educación Superior.

La visión de la Universidad de Lleida se concreta con el despliegue de cuatro ejes que también nos recuerdan algunos de los rasgos pedagógicos que sustentan el Aprendizaje-Servicio (ApS): prestigio como centro referencia en las áreas de especialización de la universidad y en los sectores vinculados a las peculiaridades del tejido económico y social del territorio, especialización que permita en la Universidad de Lleida trabajar en coherencia con las necesidades del territorio, internacionalización para la formación de profesionales para lograr los retos de un mundo global y generación de impacto en el entorno y, por último, dinamización del territorio como motor de crecimiento económico y social de su entorno a través del desarrollo de actividades de formación, investigación y transferencia y la prestación de servicios de valor añadido que respondan a las especificidades, necesidades y demandas del territorio.

**Figura 2.** Formulación Plan estratégico de la UdL



*Fuente: Responsabilidad Social. Universidad de Lleida*

De igual manera, se contempla tal objetivo en el *Plan de Estrategia de Promoción de la UdL y de Captación y Fidelización de Estudiantes, 2016-2019*, en el punto 7 del capítulo: Programa Tú haces UdL: fidelización de estudiantes en la línea del fomento de la participación y la representación estudiantil donde se arrecia la importancia de la adaptación de las normativas de la Universidad de Lleida relacionadas con la participación y la representación del estudiantado. El objetivo recae en cumplir con los criterios del *Estatuto del Estudiante Universitario (2010)* -Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre- que plantea el impulso de esta implicación estudiantil. La representación del estudiantado puede ser interna y aparece reconocida en el capítulo VIII, *De la participación y la representación estudiantil, Participación estudiantil y promoción de asociaciones, federaciones y confederaciones de estudiantes, Órganos de gobierno*, y capítulo XIII *De la formación en valores*, como participación externa, *Participación en Organizaciones nacionales e internacionales, a asociaciones y colectivos diversos*. Esta es una representación muy importante que hay que potenciar y, en este sentido, hay que considerar que esta función no únicamente deben realizarla el estudiantado de consejos o asociaciones UdL, sino también grupos de alumnado que tengan un interés común y mediante éste se conviertan en representantes de la UdL en ámbitos externos.

Hay que destacar, también, dentro del subprograma *Embajadores UdL*, el apartado dedicado a la elaboración del programa, presentación y difusión a la comunidad

universitaria y a la sociedad que evidentemente estaría bastante conjugado con algunas de las características intrínsecas que comporta el despliegue de proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) y su puesta en marcha por parte del estudiantado universitario como se propone en la presente investigación.

El Aprendizaje-Servicio (ApS) es una metodología que permite avanzar en uno de los grandes retos de la Universidad actual, la vinculación de sus tres misiones: docencia, investigación y la llamada tercera misión, que expresa la función social de la Universidad.

Los tres pilares básicos de la Educación Superior son la investigación, la docencia y la participación social. En la llamada tercera misión de la universidad se viene trabajando la función social de forma que las universidades promuevan ciudadanos capaces de interactuar en complicidad con su entorno y de involucrarse en la mejora de su contexto social.

El Aprendizaje-Servicio (ApS) es una metodología que permite, de manera excepcional, la vinculación entre estas tres misiones de forma que investigación, docencia y dimensión ética, social, participativa y transformadora de la universidad quedan equilibradamente vehiculadas.

Preparar la comunidad universitaria para promover este nuevo modelo es un objetivo institucionalmente marcado desde junio de 2010 con la Estrategia Universidad 2015. Ya entonces, se incorpora el hito de incluir en el modelo formativo de las universidades contenidos docentes y formas de aprendizaje que vayan más allá de la práctica profesional y lleguen a la divulgación de la responsabilidad y el compromiso social del estudiantado (Marqués, 2014).

La Ley Orgánica de Universidades (LOU, 2001) en su artículo 1.2, concreta en cuatro grandes objetivos:

- Creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, la técnica y la cultura.
- Preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación artística.
- Apoyo científico y técnico para el desarrollo cultural, social y económico, tanto nacional como de las Comunidades Autónomas.
- Extensión de la cultura universitaria.

En este escenario se enmarca el Aprendizaje-Servicio (ApS), una metodología que consiste en que el estudiantado aprenda ofreciendo un servicio a su realidad próxima y que este servicio contribuya a la transformación social de su entorno.

La presente investigación parte de los referentes más actuales en los que se sustentan las propuestas educativas de Aprendizaje-Servicio (ApS):

1) Artículo 64.3 del Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el cual se aprueba el *Estatuto del Estudiante Universitario* de acuerdo con el cual las universidades favorecerán prácticas de responsabilidad social y ciudadana que combinen aprendizajes académicos, en las diferentes titulaciones, con prestación de servicio a la comunidad orientado a la mejora de la calidad de vida y la inclusión social.

2) Informe Delors de la UNESCO y los cuatro pilares básicos de la educación: aprender a vivir juntos y a convivir con los otros

3) “Estrategia Universidad 2015” del Ministerio de Educación, donde uno de los objetivos principales es desarrollar la formación universitaria atendiendo a criterios de calidad y de adecuación social en el contexto del marco europeo y de la nueva sociedad. Generar y transferir conocimiento para cooperar en la superación y en la resolución de los actuales problemas del entorno general.

4) Comisión de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) del 9 de abril de 2015, el objetivo de la nueva comisión es ampliar el concepto de la RSU e incorporarla dentro de la estrategia de las universidades catalanas; acontecer paraguas de iniciativas y temas diversos tales como el Aprendizaje-Servicio (ApS), la cooperación universitaria para el desarrollo y la educación para el desarrollo.

En el presente contexto de Responsabilidad Universitaria y con el objetivo de contribuir a la innovación, al emprendimiento y a la transformación social se pone en marcha, en noviembre del 2015, en la Universidad de Lleida, el Observatorio de Aprendizaje-Servicio (OApS). El Aprendizaje-Servicio (ApS) es una metodología que permite avanzar en uno de los grandes retos de la Universidad actual por su vinculación a las tres misiones: docencia, investigación y la llamada tercera misión, que expresa la función social de la Universidad.

Por esta razón, el Observatorio de Aprendizaje-Servicio (OApS), en el marco del grupo consolidado GESEC, y bajo la dirección del catedrático de Sociología, Dr. Fidel Molina y coordinado por la PhDC Deli Miró, pretende vehicular un espacio generador de iniciativas y confluencia de acciones encaminadas a facilitar, accionar y vigorizar proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) en la Universidad de Lleida, reforzando la

interacción entre docencia e investigación, para seguir creando sinergias con otras universidades catalanas, españolas y de ámbito internacional punteras en la articulación de proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS).

La misión del Observatorio de Aprendizaje-Servicio (OApS) es impulsar dicha metodología con el fin de promover la investigación y la innovación educativa en Aprendizaje-Servicio (ApS) como estrategia comprometida socialmente con la comunidad universitaria y con el territorio y avanzar hacia la institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la Universidad de Lleida siguiendo los pasos trazados por Furco & Holland (2004); Furco (2010); Miró, Molina, Llonch (2015). Ver la siguiente Tablas 1.

**Tabla 1.** Elementos de la institucionalización del ApS en la Universidad

<i>1. Definición y objetivos claros del ApS</i>
<i>2. Visión a largo plazo del rol del ApS en la institución</i>
<i>3. Vinculación del ApS con la misión institucional</i>
<i>4. Consideración del ApS como vehículo para conseguir otros objetivos de la institución</i>
<i>5. Implicación y apoyo por parte del profesorado</i>
<i>6. Consideración del ApS como verdadera actividad académica</i>
<i>7. Conocimiento por parte del estudiantado de las opciones ApS en la universidad</i>
<i>8. Rol activo del estudiantado en la promoción del ApS en sus titulaciones</i>
<i>9. Consideración de los miembros de las comunidades participantes como miembros de la comunidad universitaria</i>
<i>10. Existencia de una estructura de coordinación en las actividades ApS</i>
<i>11. Existencia de una estructura política para la promoción i supervisión del ApS</i>
<i>12. Existencia del personal adecuado y apropiado para la coordinación de ApS</i>
<i>13. Financiación suficiente para la coordinación, participación y promoción del ApS</i>
<i>14. Reconocimiento del ApS por parte de la institución</i>
<i>15. Existencia de un programa de seguimiento de la calidad del programa que permita evaluar las mejoras</i>
<i>16. Consideración del ApS por parte de los Centros como un componente valioso de sus titulaciones</i>

Fuente: Andrew Furco (2009). *Institutionalizing Service-Learning in Higher Education (Office for Public Engagement. University of Minnesota)*

De esta manera, y atendiendo a los elementos clave para la institucionalización del Aprendizaje-Servicio en las universidades (detallados en la Tabla 1), se elabora desde el Observatorio de Aprendizaje-Servicio (OApS-GESEC) un plan de actuación para el desarrollo del ApS en la Universidad de Lleida. En la siguiente Tabla 2, podemos observar las diferentes acciones, miembros y organismos institucionales y temporalización para la institucionalización del ApS. Destacamos la importancia del punto 8. *Rol activo del estudiantado en la promoción del ApS en sus titulaciones* siendo uno de los ejes vertebradores del impulso del Aprendizaje-Servicio y sobre el cual se sustentan algunas de las investigaciones desarrolladas, así como la presente investigación en la Universidad de Lleida.

**Tabla 2.** Plan de actuación del Observatorio Aprendizaje-Servicio

OApS-GESEC (noviembre 2015)

Elementos de la institucionalización del ApS	Acciones	Responsables	Temporalización
1. Definición y objetivos claros del ApS	Estudio y creación Observatorio ApS	Vicerrectorado de Investigación	2015 2016
		Grupo GESEC	
	Estudio para la redacción propuesta institucionalización ApS	Vicerrectorado Personal Académico Vicerrectorado de Docencia	2016 2017
2. Visión a largo plazo del rol del ApS en la institución	Redacción documento marco programa ApS- UdL	Observatorio ApS Grupo GESEC	2016 2017
	Aprobación del documento marco programa ApS-UdL	Consejo de Gobierno	2018
3. Vinculación del ApS en la misión Institucional	Incorporación del programa ApS en el Plan Estratégico de la Tercera Misión	Claustro	2016
4. Consideración del ApS como vehículo para conseguir otros objetivos de la institución	Coordinación con la Oficina de Desarrollo y Cooperación (ODEC) de la UdL	Vicerrectorado Relaciones Internacionales y Cooperación	2016
	Acciones de promoción, formación y difusión entre la comunidad	Observatorio ApS UdL Vicerrectorado Personal Académico	

	universitaria de los beneficios y las oportunidades del ApS	Vicerrectorado de Docencia	
<i>5. Implicación y apoyo firme por parte del profesorado</i>	Promover la iniciativa del profesorado en la configuración de la oferta ApS	Observatorio ApS UdL	2016 2017 2018 2019
	Fomentar el trabajo en red, consolidar las colaboraciones existentes entre profesores de diversas titulaciones y crear nuevas	Vicerrectorado Personal Académico  Vicerrectorado de Docencia	
<i>6. Consideración del ApS como verdadera actividad académica del profesorado</i>	Difusión del Programa en Centros y Departamentos	Observatorio ApS UdL	2016 2017 2018 2019
	Incorporación a la Guía de Metodologías Docentes de la UdL y a las herramientas y mecanismos de planificación y soporte a la docencia	Vicerrectorado de Docencia	
<i>7. Conocimiento para parte de los estudiantes de las opciones de ApS en la universidad</i>	Visibilidad del Programa ApS en la web de la UdL i web Observatorio ApS	Observatorio ApS UdL	2016 2017
	Creación del registro de experiencias ApS en la UdL	Vicerrectorado Personal Académico  Vicerrectorado de Docencia	
	Elaboración de guías ApS para profesorado y estudiantado	Vicerrectorado de Estudiantado	
<b>8. Rol activo de los estudiantes en la promoción del ApS en sus titulaciones</b>	<b>Promover la participación del estudiantado en las acciones de promoción interna y externa</b>	<b>Observatorio ApS UdL</b>	<b>2016 2017 2018 2019 2020</b>
	<b>Organizar espacios de intercambio de experiencias</b>	<b>Vicerrectorado de Estudiantado</b>	
	<b>Promover la iniciativa activa del estudiantado en la configuración</b>		

<b>de la oferta ApS</b>			
<i>9. Consideración de los miembros de las comunidades participantes como miembros de la comunidad universitaria</i>	Organizar espacios de diálogo y colaboración entre las comunidades participantes	Observatorio ApS	2016
		UdL	2017
		Vicerrectorado Relaciones Internacionales y Cooperación	2018
		Vicerrectorado de Planificación, Innovación y Empresa	
		Vicerrectorado de Actividades Culturales y Proyección Universitaria	
		Vicerrectorado de Campus (Responsabilidad Social)	
<i>10. Existencia de una estructura de coordinación de las actividades ApS</i>	Creación y difusión actividades ApS	Observatorio ApS	2017
		UdL	2018
			2019
			2020
<i>11. Existencia de una estructura política para la promoción y supervisión del ApS</i>	Inclusión del fomento del ApS en el programa de gobierno y atribución de la responsabilidad a los vicerrectorados correspondientes	Rectorado	2018
			2015
			2016
			2017
			2018
		Consejo de Gobierno	2019
	Atribución de la competencia del seguimiento de la calidad del Programa ApS a la Comisión de Docencia delegada del Consejo de Gobierno	2020	
<i>12. Existencia de personal adecuado y apropiado para la coordinación del ApS</i>	Refuerzo y difusión de las labores realizadas por el Observatorio ApS	Comisión para el desarrollo del ApS-UdL	2016
			2017
			2018
			2019
		Formación del Profesorado	2020
<i>13. Financiación suficiente para la coordinación, participación y promoción del ApS</i>	Captación de Recursos internos y externos en la UdL		2016
		Vicerrectorados	2017
		Secretaría General	2018
			2019
			2020
			2016
			2017



			2018
			2019
			2020
<i>14. Reconocimiento del ApS por parte de la institución</i>	Visibilidad del Programa ApS en la web de la UdL/ Observatorio ApS	Observatorio ApS UdL	2016 2017 2018
	Expedición de un certificado para el estudiantado	Vicerrectorado Personal Académico	2019 2020
	Reconocimiento a las entidades y organizaciones de la comunidad que participen en el Programa ApS	Vicerrectorado de Docencia	
		Observatorio ApS UdL	
		Vicerrectorado Personal Académico	
	Incorporación del APS como un proyecto institucional de la UdL que facilita la transición hacia el EEES y EER, a efectos de quinquenios de docencia	Vicerrectorado de Docencia	
<i>15. Existencia de un programa de seguimiento de la calidad del programa que permita evaluar las mejoras</i>	Diseño del programa de validación de experiencias ApS y seguimiento	Observatorio ApS UdL	2016 2017 2018
	Despliegue del programa de seguimiento ApS	Consejo de Gobierno	2019 2020
<i>16. Consideración del ApS por parte de los Centros como un componente valioso de sus titulaciones</i>	Difusión de los beneficios del ApS y de su vínculo con las misiones institucionales	Observatorio ApS UdL Vicerrectorados	
	Difusión del Programa ApS en vinculación con la calidad de las titulaciones		

*Fuente: Observatorio de Aprendizaje-Servicio. OApS-GESEC. UdL*

En este sentido, en el marco de la Jornada sobre Mejora y Calidad de la Docencia (2016) que se celebró en la Universidad de Lleida, tuvo lugar el I Simposio de Aprendizaje-Servicio donde se da a conocer la creación del Observatorio de Aprendizaje-Servicio. (OApS), así como algunas de las experiencias que se llevan a cabo en nuestra

universidad: Relatos de Cuentos desde el área de didáctica de la Lengua y Literatura con estudiantes de Grado de Maestro de Educación Infantil, Grado de Maestro de Educación Primaria y doble Grado de Primaria e Infantil; ApS y Seminario de Reflexión sobre Sociología Contemporánea, iniciativa conjunta profesorado-alumnado surgida alrededor de la asignatura de Sociología y de la asignatura Mediación y Resolución de Conflictos dentro, las dos, de los estudios de Grado de Trabajo Social; y Paseo a la Deriva para la detección de necesidades y conflictos del entorno, iniciativa en Aprendizaje-Servicio (ApS) dentro de la asignatura de Procesos y Contextos Educativos II, en los estudios de Grado de Primaria en modalidad Dual.

Así mismo, destacar la colaboración que existe con la Unidad de Formación del Profesorado, coordinado por el catedrático Dr. Joaquim Reverter donde se ofrecen, desde hace cinco (5) años y dentro de la oferta formativa dirigida al profesorado, continuadas formaciones en Aprendizaje-Servicio (ApS).

Actualmente, se está trabajando para dar a conocer las propuestas educativas en Aprendizaje Servicio existentes en la Universidad de Lleida, así como en la creación de una base de datos (estudiantes, profesorado, entidades, asignaturas, titulaciones...) sobre las diferentes experiencias de Aprendizaje-Servicio (ApS) que llevan a cabo en las enseñanzas que se imparten en la Universidad de Lleida para elaborar un catálogo de propuestas que hagan visibles las posibilidades que ofrece el Aprendizaje-Servicio (ApS) en los estudios y diferentes facultades de nuestra universidad y ayude a crear nuevas redes y/o consolide las colaboraciones existentes, entre profesorado de diferentes titulaciones que llevan a cabo estas experiencias. Dicha investigación doctoral pretende sumar con su aportación, el impulso y desarrollo del Aprendizaje-Servicio (ApS) en la Universidad de Lleida.

## **6.2 Justificación de la investigación**

Considerando las palabras de Martínez (2011), las universidades cada vez son más conscientes que para llevar adelante con la máxima calidad, su función académica y social, es importante tener en cuenta en su sí, sobre la importancia de la responsabilidad social que, como institución -socialmente responsable-, le es exigible y casi forzosamente, obligatoria. Y no solamente porque actualmente las universidades, tanto públicas como privadas, son posibles gracias a la financiación de la sociedad, a través del Estado y/o de sus estudiantes o de las familias de estos, sino también, porque la formación del

estudiantado que acoge debe de prepararlos para ejercer como profesionales- y como ciudadanos- en un contexto social, tecnológico y cultural cada vez más complejo y cambiante. Un contexto en que la sostenibilidad y la transformación necesaria a todos los niveles, solo son posibles si los profesionales y los ciudadanos –también los universitarios– saben integrar adecuadamente práctica profesional, ejercicio de responsabilidad y acción de transformación social. Según Chiva Bartoll, Gil Gómez, & Corbatón Martínez (2016) para lograr esta integración hace falta que el modelo formativo de cada universidad promueva, en su práctica –en la docencia, el aprendizaje y la investigación– y en sus espacios de convivencia y de trabajo, situaciones que supongan implicación con la comunidad y que posibiliten la mejora de las condiciones de vida en el territorio.

Tal y como afirma la UNESCO (2015), la Educación Superior debe atender a sus funciones de servicio a la sociedad y, más concretamente, a sus actividades orientadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las dolencias, sobre todo con un planteamiento interdisciplinario que permita analizar los problemas y las dudas planteadas en nuestra sociedad actual.

La universidad necesita desarrollar un conjunto de principios y valores en la realización de sus funciones básicas (1) Formación académica y pedagógica, (2) Investigación, investigación y difusión, (3) Gestión de la organización, (4) Participación social intrínseca y extrínseca que responda a las demandas de grupos de interés y genere impactos en sus actuaciones cotidianas, tal y como muestra la siguiente Figura 3:

**Figura 3.** Impactos de la Universidad en el territorio



*Fuente: Elaboración propia. Adaptado de Tapia, 2008*

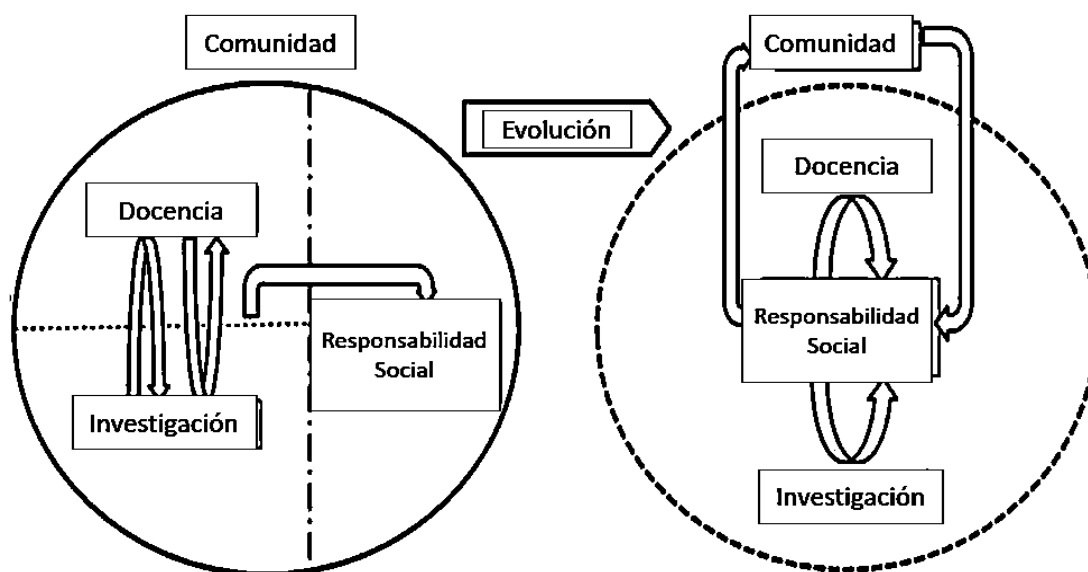
La universidad que se gesta, desde los últimos tiempos, es la universidad que apuesta por la *transformación social* como compromiso para responder a las exigencias éticas de orientar sus actividades hacia el desarrollo sostenible considerando el impacto social que puedan tener estas. Por lo tanto, la definición de su misión, además de considerar la docencia y la investigación, atiende a la dimensión de extensión social de formar personas libres, competentes y responsables que respondan a las exigencias de la realidad para promover el desarrollo de la calidad de vida y del bien común. Personas que se comprometan con la mejora del contexto y que se involucren en la resolución de las necesidades que plantea la sociedad bajo la reflexión de la ética y la reivindicación social que apuesta por el desarrollo humano sostenible y equitativo.

Venimos de un modelo de universidad intelectual erigida como templo del conocimiento donde docencia e investigación mantenían un equilibrio de retroalimentación, pero no necesariamente, estas verdades significativas se vinculaban a la mejora de vida de la humanidad y de la comunidad.

En palabras de Tapia (2008), la comunidad ya no se percibe como destinatario pasivo ni como cliente, sino como un espacio en que se aprende, investiga, se construyen alianzas y en que las iniciativas solidarias impulsadas junto con la comunidad representan también, para estudiantes y para docentes, una manera eficaz de aprender y de investigar.

Tal y como muestra la Figura 4, las universidades se encuentran en mayor o menor grado, en medio de la tensión entre estos modelos institucionales. Sin duda, el movimiento dinámico entre investigación, docencia y transmisión de conocimientos para y con la sociedad hacen que las fronteras entre las diferentes misiones acontezcan permeables. Este movimiento dialéctico entre aprendizaje, investigación y comunidad genera cambios en la manera de construir el conocimiento.

**Figura 4.** Paradigma tradicional versus Paradigma permeable



*Fuente: Elaboración propia. Adaptado de Tapia, 2008*

Cabe resaltar, la importancia de que la educación aporte mecanismos que se adapten a las necesidades reales de la comunidad, de forma que los centros universitarios abran sus puertas a la vida y a la percepción del entorno y que permitan al estudiante establecer nuevas coordenadas vitales que sugieran renovados caminos educativos de participación en nuestra sociedad transformacional (Enguita, 2001).

La sociedad actual reclama un estudiante universitario que sea y acontezca una persona –con futuro profesional- participativo y comprometido con la sociedad. Evidentemente, sería demasiado optimista pensar que la ciudadanía -y actuales estudiantes de la universidad- serán participativos y comprometidos de manera espontánea, puesto que se trata de un proceso de aprendizaje que tiene que tener oportunidades educativas que lo faciliten durante el proceso formativo de la profesión.

Sin duda, consideramos que las experiencias de Aprendizaje-Servicio (ApS) cumplen los requisitos que pueden garantizar estos aprendizajes. El estudiantado que vive

intensamente una experiencia como esta, en que piensa, participa y actúa en la realidad, en su complejidad y sus problemas, no vuelve a percibir sus estudios ni su profesión del mismo modo. Además, disfruta de la oportunidad de crecer como persona, de ampliar su mirada social y profesional, de conferir significado a sus conocimientos académicos y de vivir valores como la solidaridad, el respeto, el compromiso, la dignidad y la reivindicación.

De este modo, y volviendo al contexto que le es propio a las propuestas de Aprendizaje-Servicio (ApS), demasiado a menudo, nos encontramos ante el hecho que la mayoría de experiencias ApS que se realizan en nuestras universidades obvian sobre la importancia de la participación del estudiantado en las primeras fases de detección de necesidades y de diseño de los proyectos de Aprendizaje-Servicio. Siendo éstos, ahora sí, los protagonistas indiscutibles en posteriores fases de implementación, evaluación y reflexión de las experiencias en Aprendizaje-Servicio. En definitiva, la presente investigación queda definida por tres (3) grandes bloques temáticos que conforman la definición del presente marco teórico y empírico de la investigación:

1.- Relevancia de la primera fase de los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS): la importancia de poner especial atención a la detección de necesidades del entorno.

2.- Participación del estudiantado universitario en la toma de decisiones desde el momento cero en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS).

3.- Inclusión de elementos socio-pedagógicos que posibiliten en el estudiantado universitario actitudes transformadoras de empoderamiento, pensamiento crítico, autogestión, toma de decisiones en la fase de detección de necesidades del contexto en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS).

### **6.3 Finalidad de la investigación**

Siguiendo con lo descrito en los apartados *6.1 Contexto universitario de la Investigación* y *6.2 Justificación de la Investigación* dentro de la construcción pedagógica del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se dan una serie de declaraciones de intencionalidad y planes estratégicos respecto a la formación integral del estudiantado. Hoy, más que nunca, debe de significar que los titulados universitarios además de ser formados como futuros profesionales son actuales ciudadanos críticos y responsables del

mundo que habitan. Los contextos educativos contemporáneos reclaman la presencia del estudiantado desde los inicios de los procesos formativos para hacer frente a los cambios globales y multidimensionales de la sociedad actual.

Es en este sentido que se hace patente la importancia de generar, desde la universidad, espacios de aprendizaje y desarrollo en pensamiento crítico, la autogestión del conocimiento y la acción empoderada del discente universitario como factor de calidad de la Educación Superior. El estudiantado universitario dispone de un espacio/tiempo ideal para la construcción de identidades personales y sociales basadas en la dignidad, la libertad y la justicia que mediante el ejercicio de la profesión tiene que contribuir a la transformación civil para seguir avanzando hacia una sociedad más crítica, empoderada y reivindicativa formada por ciudadanos conscientes de sus derechos, pero también de sus deberes.

En este escenario, la investigación centra su atención en el desarrollo de estrategias de pensamiento crítico y procesos de empoderamiento del estudiantado universitario para la detección de necesidades del contexto en la fase inicial de los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS). Para tal fin, el objetivo principal es ofrecer un instrumento, diseñar y validar el cuestionario para la detección de necesidades Paseo a la Deriva, para dicha fase inicial de diagnóstico del entorno a través de la participación del estudiantado universitario, a partir de una visión crítica y transformadora, con la intención de situar al discente en el centro de la experiencia de Aprendizaje-Servicio desde el momento cero en la fase inicial de las experiencias ApS.

Para ello, se parte de las posibilidades socio-pedagógicas del pensamiento crítico y del liderazgo transformativo como ingredientes principales para el empoderamiento del estudiantado que guíe el proceso de detección de necesidades para la observación y diagnóstico del contexto por las dimensiones que propone el cuestionario Paseo a la Deriva (DNPD) -participación, autogestión, aprendizaje significativo, alcance y mejora, pensamiento crítico y calidad-. En el estudio del cuestionario Paseo a la Deriva (DNPD) como recurso socio-pedagógico en la primera fase de detección y análisis de las necesidades del entorno efectuadas por el estudiantado universitario en los proyectos de ApS para promover el pensamiento crítico, la autogestión y la acción empoderada del estudiantado universitario en el contexto de la fase inicial y de diagnóstico de detección de necesidades de un proyecto de Aprendizaje-Servicio y, en concreto, como la herramienta socio-pedagógica del Paseo a la Deriva en esta primera fase de detección de necesidades puede aportar al estudiantado, modelos socio-pedagógicos que combinen

aprendizajes de contenidos académicos con entrenamientos y disponibilidades para movilizarlos en contextos reales para la vida personal y profesional.

Con relación a lo expuesto, esta investigación tiene como finalidad:

El desarrollo de estrategias de pensamiento crítico y procesos de empoderamiento del estudiantado universitario para la detección de necesidades del contexto en la fase inicial de los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS). Para tal fin, se pretende ofrecer un instrumento, diseñar y validar el cuestionario para la detección de necesidades Paseo a la Deriva (DNPD), que guíe al estudiantado universitario a través de dimensiones -participación, autogestión, aprendizaje significativo, alcance y mejora, pensamiento crítico y calidad-, en el proceso de detección de necesidades, con la intención de situar al discente en el centro de la experiencia de Aprendizaje-Servicio desde el momento cero en la fase inicial de las experiencias ApS y contribuir al desarrollo de estrategias socio-educativas en la fase inicial de detección de necesidades para la mejora y calidad de los proyectos de Aprendizaje-Servicio.

Para poder lograr la finalidad descrita, esta se concreta en tres objetivos que se describen en el siguiente apartado.

#### **6.4 Objetivos y preguntas que orientan la investigación**

Los objetivos que se plantean suceden de manera cronológica en momentos secuenciales dentro de todo el proceso de investigación y se relacionan entre ellos de forma que cada uno aporta y favorece para que se den los otros. En cierto modo, la investigación es un todo que se retroalimenta para lograr la finalidad antes señalada.

Así, el primer objetivo va encaminado a comprender el fenómeno de estudio y a conocer los modelos pedagógicos y conceptuales existentes sobre el pensamiento crítico y los procesos de empoderamiento del estudiantado universitario para el liderazgo y autoliderazgo transformativo como base del aprendizaje significativo ligado a los aprendizajes curriculares propios de cada área de formación y, cómo estos elementos, pueden hacer aportaciones importantes en las experiencias de Aprendizaje-Servicio, atendiendo, en especial, a la fase primera que hace referencia a la etapa de detección de necesidades y análisis del contexto a intervenir. El segundo objetivo contempla el diseño



de un cuestionario y su aplicación como instrumento de análisis que oriente la fase de detección de necesidades y análisis del contexto a través de la herramienta sociológica y pedagógica del Paseo a la Deriva. Así mismo, este objetivo hace referencia a la importancia del análisis de los datos obtenidos en la aplicación del instrumento para evaluar la efectividad del cuestionario del Paseo a la Deriva (DNPD) como recurso sociológico y pedagógico que guíe al estudiantado universitario en la detección de necesidades del contexto y, también, validar el cuestionario en sí como práctica socio-pedagógica a utilizar por el estudiantado en la primera fase de detección de necesidades sociales de los proyectos de Aprendizaje-Servicio. El tercer objetivo, en concordancia con los resultados obtenidos en las diferentes fases de implementación del Paseo a la Deriva desarrolladas en la fase de detección de necesidades y análisis del contexto de los proyectos ApS, abraza la validación del cuestionario DNPD sobre la detección de necesidades del contexto para que sea una posible herramienta a desarrollar en los procesos de aprendizaje transformador dentro del ámbito de las propuestas socioeducativas del Aprendizaje-Servicio.

**OBJETIVO 1:** Comprender los elementos socio-pedagógicos que intervienen en el Paseo a la Deriva en la fase de detección de necesidades y de análisis del contexto de los proyectos ApS desde la perspectiva del pensamiento crítico, la socio-pedagogía del empoderamiento y liderazgo en la acción transformativa del estudiantado universitario.

En este contexto nuestro propósito es conocer:

H1: ¿Qué validez predictiva tienen el pensamiento crítico, el aprendizaje significativo, la diversidad, la conexión con el currículum, la autogestión, la participación y la calidad y alcance para modular eficientemente el Paseo a la Deriva en la fase de detección de necesidades y de análisis del contexto de los proyectos ApS?

Este objetivo 1 se concreta en tres (3) preguntas de investigación:

- Pregunta 1.1 (P1.1): ¿Cuál es el marco teórico que permite definir la importancia de la primera fase de detección de necesidades y análisis del contexto en los proyectos ApS teniendo como principales protagonistas de todo el proceso al estudiantado universitario?

- Pregunta 1.2 (P1.2): ¿Qué elementos sociológicos y pedagógicos intervienen en la fase de detección de necesidades de los proyectos ApS, desde perspectivas de participación del estudiantado universitario que favorezcan procesos metacognitivos y transformadores encaminados al desarrollo del pensamiento crítico, aprendizaje significativo, comprensión de la diversidad, cohesión con el currículum, autogestión del conocimiento, liderazgo para la transformación social y calidad y alcance para la mejora en los proyectos de Aprendizaje-Servicio?

- Pregunta 1.3 (P1.3): ¿Desde nuestra investigación podremos ofrecer un marco teórico-conceptual para el desarrollo de prácticas participativas vinculadas al contexto próximo del estudiantado universitario que permita experimentar procesos de pensamiento crítico, de empoderamiento y de liderazgo de los participantes, así como, aprendizaje significativo, comprensión de la diversidad, cohesión con el currículum, autogestión, participación y calidad y alcance para la mejora de los proyectos de Aprendizaje-Servicio desde su primera fase inicial?

**OBJETIVO 2:** Diseñar un instrumento de análisis que aporte al estudiantado universitario, una guía para el desarrollo del Paseo a la Deriva durante el proceso de participación en la detección de necesidades y análisis del contexto en la fase inicial de los proyectos de Aprendizaje-Servicio atendiendo a las dimensiones de aprendizaje significativo, cohesión curricular, pensamiento crítico, diversidad, autogestión, participación, calidad y alcance y mejora.

H2: ¿Es posible elaborar un cuestionario que module el desarrollo de la herramienta socio-pedagógica del Paseo a la Deriva en la fase de detección de necesidades de un proyecto de Aprendizaje-Servicio atendiendo a las dimensiones de aprendizaje significativo, cohesión curricular, pensamiento crítico, diversidad, autogestión, participación, calidad y alcance y mejora?

Una vez definido el marco teórico que permite conceptualizar diferentes aspectos relevantes sobre la participación del estudiantado universitario en la primera fase de detección de necesidades y análisis del contexto en los proyectos ApS tiene que ser posible diseñar un instrumento que permita identificar aquellos componentes sociológicos y pedagógicos que pueden ser de ayuda al estudiantado universitario y cuáles son las percepciones que tiene sobre diferentes aspectos a definir durante el proceso de detección de necesidades. En este sentido, y a fin de aportar información a la investigación se elabora un instrumento que permita recoger y aportar datos para el análisis de la valoración que hace el estudiantado universitario en su participación en la detección de necesidades del contexto respecto a ocho (8) dimensiones propuestas: Aprendizaje significativo, cohesión curricular, pensamiento crítico, diversidad, autogestión, participación, calidad y alcance y mejora. Para conseguir tal fin se diseña y aplica un cuestionario que recoja datos que aporten luz a la temática de estudio.

Este objetivo 2 se concreta en tres (3) preguntas de investigación:

- Pregunta 2.1 (P2.1): ¿Cómo podemos traducir el propósito verdadero de la investigación en dimensiones e indicadores pertinentes para elaborar un cuestionario eficaz y eficiente que responda a la finalidad de la investigación que permita recoger elementos de valoración que aporte información valiosa al estudiantado universitario en el desarrollo de la fase de detección de necesidades en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS)?

- Pregunta 2.2 (P2.2): ¿Cuáles deberán ser las propiedades psicométricas del cuestionario para conseguir la máxima calidad de las dimensiones e indicadores de análisis y de estudio?

- Pregunta 2.3 (P2.3): ¿Qué dimensiones hay que tener en cuenta a la hora de construir un cuestionario y cuáles son los elementos claves que deben de recoger los indicadores para que orienten de manera satisfactoria al estudiantado universitario en la toma de decisiones en la primera fase de detección de necesidades y análisis del contexto en los proyectos ApS?

**OBJETIVO 3:** Proponer una versión final del cuestionario del Paseo a la Deriva (DNPD) validada por el estudiantado universitario y por personas jueces expertas como instrumento de guía para la participación y toma de decisiones del alumnado en la fase de detección de necesidades y análisis del contexto en la fase inicial de los proyectos ApS.

Para contribuir al estudio y aportar orientaciones sociológicas y didácticas en el ámbito de la participación del estudiantado en la detección de necesidades y análisis del contexto en la fase inicial de los proyectos de Aprendizaje-Servicio debemos documentar y aportar herramientas que ayuden al estudiantado en este proceso individual y colectivo, como la que se propone en la presente investigación, a través del cuestionario del Paseo a la Deriva.

El tercer objetivo se concreta en tres (3) objetivos específicos:

- 3.1 (OE.3.1): Validar los reactivos del instrumento atendiendo a los indicios de calidad métrica.

- 3.2 (OE.3.2): Validar el instrumento atendiendo a las dimensiones en las que se agrupan los diferentes ítems perfilados.

- 3.3 (OE.3.3): Proponer instrumento para el contexto socioeducativo nacional e internacional.

**MARCO EMPÍRICO DE LA INVESTIGACIÓN**  
**CAPÍTULO VII**



**MARCO EMPÍRICO DE LA INVESTIGACIÓN****CAPÍTULO VII**

<b>7. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>208</b>
<b>7.1 Elección de la metodología .....</b>	<b>208</b>
<b>7.2 El cuestionario .....</b>	<b>213</b>
<b>7.3 Sobre la importancia de un cuestionario para la detección de necesidades</b>	<b>216</b>
<b>7.4 Bloque I: Estudio piloto del cuestionario .....</b>	<b>221</b>
7.4.1 <i>Fiabilidad del cuestionario .....</i>	<i>222</i>
7.4.2 <i>Descriptiva de los ítems.....</i>	<i>224</i>
<b>7.5 Bloque II: Validación de contenido del cuestionario por jueces expertos .</b>	<b>229</b>
7.5.1 <i>Validación de contenido.....</i>	<i>235</i>
<b>7.6 Bloque III: Validación de constructo .....</b>	<b>246</b>
7.6.1 <i>Validación de constructo.....</i>	<i>248</i>
7.6.2 <i>Análisis de la fiabilidad.....</i>	<i>257</i>
<b>7.7 Bloque IV: Diferencias test-retest .....</b>	<b>258</b>
7.7.1 <i>Diferencias intra-grupo.....</i>	<i>258</i>
<b>7.8 Bloque V: Resultados de la aplicación de la versión final del Test .....</b>	<b>262</b>
7.8.1 <i>Análisis descriptivo .....</i>	<i>262</i>
7.8.2 <i>Análisis Factorial Confirmatorio.....</i>	<i>264</i>
7.8.3 <i>Análisis de la Fiabilidad .....</i>	<i>267</i>
7.8.4 <i>A modo de síntesis.....</i>	<i>267</i>





## **7. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

*La Estadística es uno de los escalones a subir para alcanzar el conocimiento*  
~ Richard Ramirez-Anormaliza

### **7.1 Elección de la metodología**

La finalidad del estudio que nos ocupa es el desarrollo de estrategias de pensamiento crítico y procesos de empoderamiento del estudiantado universitario para la detección de necesidades del contexto en la fase inicial de los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS). Para tal fin, el objetivo principal es ofrecer un instrumento, diseñar y validar el cuestionario para la detección de necesidades Paseo a la Deriva (DNPD) para dicha fase inicial de diagnóstico a través de la participación del estudiantado universitario, a partir de una visión crítica y transformadora, con la intención de situar al discente en el centro de la experiencia de Aprendizaje-Servicio desde el momento cero, en la fase inicial de las experiencias ApS. Para lograr tal propósito, se narra de forma lógica, el diseño del instrumento y se enfatiza en el proceso de validación de dicho instrumento siendo condiciones indispensables para la medición en la investigación científica educativa.

A este respecto, el núcleo fundamental de la presente investigación está guiado por una metodología cuantitativa que se desarrolla a través de métodos de análisis estadísticos que conforman las bases de descriptivos cuantitativos, descriptivos e inferenciales y que guían el proceso de validación del cuestionario. Aun así, cabe destacar el manejo de elementos metodológicos de naturaleza cualitativa en el diseño y la construcción del instrumento como lo muestra el proceso de construcción de las diferentes dimensiones e ítems que conforman el cuestionario.

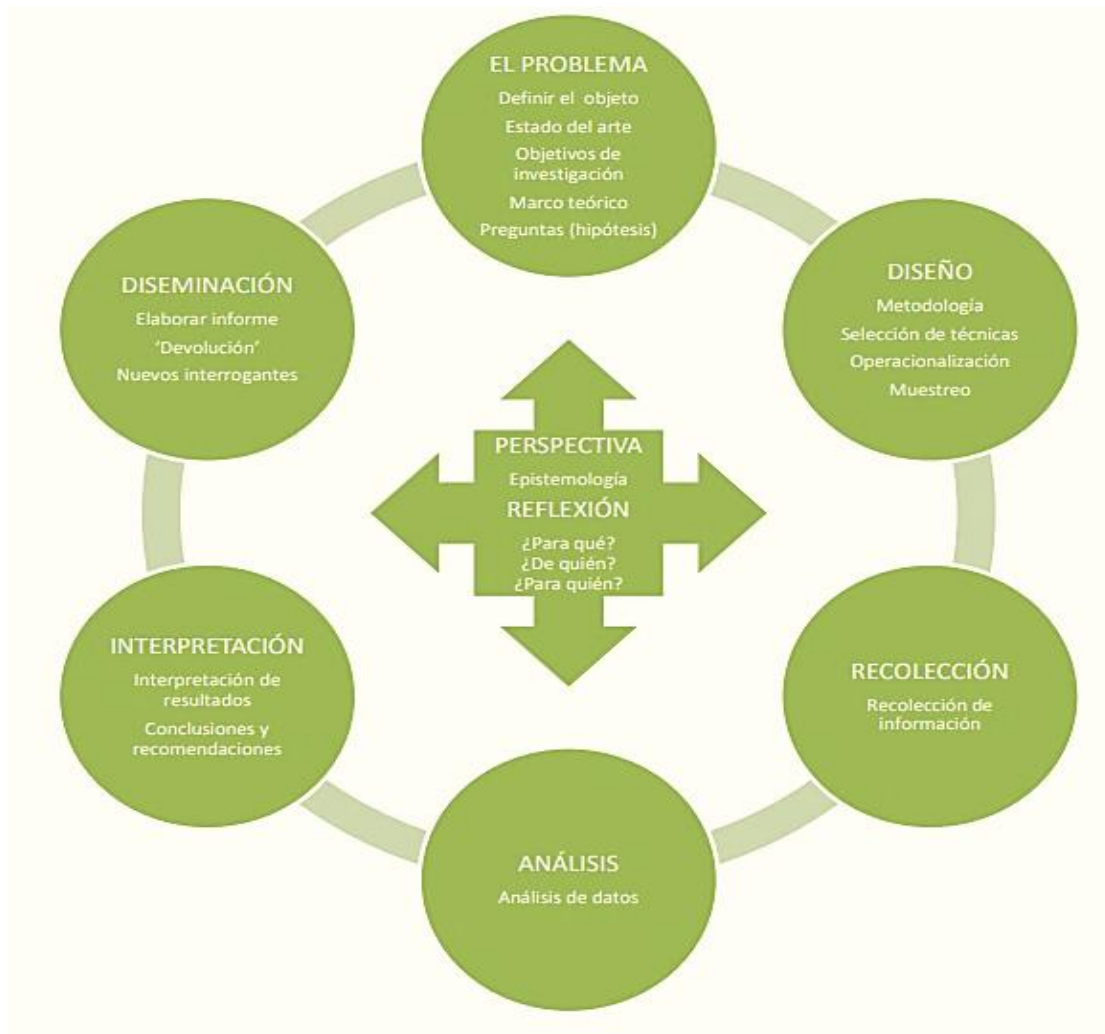
Como indica Ruíz Bueno (2014), citado en Escofet, Folguerias, Luna y Palou (2016), “la operacionalización -entendida como proceso fundamental en la construcción del instrumento- consiste en traducir las dimensiones en elementos medibles. Es decir, pasar de las dimensiones a los indicadores y de los indicadores a las preguntas”. En la presente investigación, el objetivo principal es elaborar un cuestionario cuya validez de constructo sea legitimada por el estudiantado con una intervención pre-post quasi experimental que compara dos momentos de aplicación del instrumento. A su vez, la validación de contenido se efectúa a través de la valoración de las personas jueces

expertas en la temática de Aprendizaje-Servicio que puntúan si los reactivos del cuestionario evalúan lo que se quiere medir.

Como se ha mencionado anteriormente, la metodología se enmarca en el paradigma de la investigación cuantitativa en referencia a la validación del instrumento, en nuestro caso, el cuestionario. Desde este enfoque, se prioriza la objetividad y el empleo del método deductivo sobre otros elementos, asumiendo de esta forma la replicabilidad del instrumento de medición, lo que permite verificar el conocimiento generado. Como expresa Sandín (2003), un paradigma supone mostrar una manera de interpretar y plasmar la realidad y comprende un modelo conceptual cuyo carácter preceptivo se media a partir de métodos y técnicas que muestran la concepción del mundo compartida por una comunidad y, por ende, posee ciertas atribuciones socializadoras. El presente estudio, aunque de corte cuantitativo, posee algunas características que lo acercan a planteamientos de la investigación cualitativa con un enfoque social que aspira a la comprensión de la realidad.

De este modo, situamos el estudio en la línea que propone Summer y Tribe (2008), citados en Hueso y Cascant (2012) que declinan la dicotomía entre metodología cualitativa y cuantitativa. Para dichos autores en las investigaciones científicas se reconocen cuatro (4) dimensiones relevantes: (1) técnicas de muestreo (2) técnicas de recolección de datos (3) información cuantitativa o de percepción y (4) técnicas de análisis estadísticas o sociológicas. En palabras de Hueso y Cascant (2012, p.3), “más allá de utilizar unas categorías u otras, lo importante es ser consciente de los matices que pueden ocultarse tras las categorizaciones más genéricas” y proponen un proceso de investigación basado en la consecución de seis (6) pasos generales que estructuran la investigación: problema, diseño, recolección, análisis, interpretación y diseminación, la Figura 5 que presentamos a continuación define el proceso de investigación que proponen dichos autores y que ha acompañado nuestra investigación:

**Figura 5.** Secuencia de la investigación



*Fuente: Elaboración propia a partir de Hueso y Cascant (2012)*

Según Mestre (1997) para la planificación de una investigación utilizando la técnica de la encuesta se pueden establecer las siguientes etapas:

- Identificación del problema
- Determinación del diseño de investigación
- Especificación de las hipótesis
- Definición de las variables
- Selección de la muestra
- Diseño del cuestionario
- Organización del trabajo de campo

- Obtención y tratamiento de los datos
- Análisis de los datos e interpretación de los resultados

Para la presente investigación hemos partido de un problema de investigación que hemos definido con la elaboración del marco teórico y las preguntas de investigación. La siguiente etapa se caracteriza por la recolección de datos mediante técnicas e instrumentos de recopilación de información, en el caso que nos ocupa, el cuestionario. Cabe aclarar, algunas concreciones sobre la diferencia entre encuesta y cuestionario. La encuesta es un *procedimiento* para la recogida de información. Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba y Zúñiga (2006) delimitan el concepto como “una estrategia de investigación basada en las declaraciones verbales de una población concreta a la que se realiza una consulta para conocer determinadas circunstancias políticas, sociales o económicas, o el estado de opinión sobre un tema en particular”. Por el contrario, el cuestionario es un *instrumento*, que tiene forma material impresa o digital, utilizado para registrar la información que proviene de personas que participan en una encuesta; en una entrevista o en otros procedimientos como son los experimentos (Hechaverría, 2012). El siguiente paso es el análisis que sintetizamos a través de la estadística descriptiva para, posteriormente, poder validar los datos obtenidos a través de la estadística inferencial. Como fases últimas que completan el ciclo se desarrolla la interpretación de los resultados de los cuales se derivan las conclusiones y la diseminación y devolución de los datos obtenidos a la comunidad científica.

Recordemos que la investigación *educativa* es una realidad que se construye con el contexto a partir de la interacción entre sujetos que están inmersos en este escenario. Por ello, debemos recordar que el trabajo de la persona investigadora debe consistir en una formación continua que exige el manejo de conocimientos, capacidades de observación, análisis y crítica para fortalecer un perseverado esfuerzo por mantener un compromiso social y político de implicación en la sociedad. Con esa finalidad, Ander-Egg (1995, p.23) expresa que en la investigación educativa “el sujeto del conocer está implicado en la realidad y de ella no puede separarse ni por especulación científica ni por especulación filosófica. El ser humano que se constituye en la historia y en la praxis está inmerso en una realidad de cuya totalidad forma parte también como sujeto cognoscente” y concibe la investigación como un “procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad descubrir o interpretar los hechos y fenómenos, relaciones

y leyes de un determinado ámbito de la realidad (...) para conocer verdades parciales, o mejor, para descubrir no falsedades parciales.

En este sentido, Carrasco y Calderero (2000, p.21) enuncian que “existe una unidad de investigación educativa con diferentes enfoques mutuamente complementarios” distinguiéndose tres enfoques que definirían y contextualizarían algunos momentos de la presente investigación:

- La perspectiva Empírico-analítica (positivismo): la investigación educativa, desde esta perspectiva, consiste en la aplicación del método científico donde, por norma general, se establece una relación causa-efecto.
- La perspectiva Interpretativa (constructivista): la investigación va encaminada a comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos sociales en el contexto educativo para interpretar y comprender los fenómenos, más que aportar elucidaciones de tipo causal.
- La perspectiva Crítica (o Sociocrítica): mediante la educación, se acomete transformar la sociedad en base a una concepción democrática del conocimiento. La investigación educativa trata de desvelar creencias, valores y supuestos que subyacen en la práctica educativa.

A su vez, Leal (2004) citado en Pinto y Sanabria (2010, p. 199) expone cuatro (4) enfoques que resumimos en la siguiente Tabla 3 y que estarían, cada uno de ellos, presente en algún momento u otro del presente estudio:

**Tabla 3.** Enfoques de investigación educativa

<i>Enfoque Momentos</i>	<i>Fundamento Epistemológico</i>	<i>Fin último</i>	<i>Paradigma relacionado</i>
Empírico-analítico	Positivismo lógico	Control-explicación	Cuantitativo
Fenomenológico hermenéutico	Fenomenología	Comprensión	Cualitativo
Crítico-dialéctico	Teoría crítica	Transformación- cambio	Cualitativo
Complejo dialógico	Complejidad	Construcción	Cuantitativo cualitativo

*Fuente: Pinto y Sanabria (2010, p. 199)*

Asimismo, Carrasco y Calderero (2000, p.23) presentan cuatro (4) características de la investigación educativa: la complejidad de los fenómenos, el carácter *plurimetodológico*, peculiaridad entre investigador y objeto investigado debiendo la

persona investigadora intentar mantener la mayor objetividad posible, y la perspectiva *multidisciplinar* debiendo la persona investigadora coordinar desde diferentes enfoques y bajo diversas perspectivas su estudio.

## **7.2 El cuestionario**

El cuestionario es un procedimiento considerado clásico en las ciencias sociales para la obtención y registro de datos (García, 2003). Los datos recabados en un cuestionario responden a cuatro naturalezas (Javeau, 1971 citado en Sierra Bravo, 1988):

1.- Hechos o datos actuales:

a) referentes al dominio personal de los individuos que forman el grupo social estudiado.

b) referentes al dominio del ambiente que le rodea.

c) referentes al dominio de su comportamiento, sea reconocido o aparente.

2.- Opiniones: a las cuales se suman los niveles de información, de expectación, etc., así como todos aquellos datos subjetivos.

3.- Actitudes y motivaciones y sentimientos: hace referencia a todo lo que empuja a la acción, al comportamiento y está a la base de las opiniones.

4.- Cogniciones: es decir, índices de nivel de conocimiento de los diversos temas estudiados en el cuestionario. Revela el grado de confianza a conceder a las opiniones sobre juicios subjetivos.

En el diseño y aplicación de un cuestionario deben proyectarse un equilibrio entre la sencillez y la claridad evitando todo aquello innecesario y superficial (Carrasco y Calderero, 2000). Por ello, debemos averiguar sobre qué dimensiones teóricas queremos trabajar y, por tanto, es relevante que cada pregunta se haya elaborado bajo algún criterio de la investigación. Nos referimos a lo que antes hemos determinado como fase de *operalización* (Ruíz Bueno, 2014, citado en Escofet, Folguerias, Luna y Palou, 2016) completada a partir de las preguntas de investigación y del desarrollo del marco teórico-conceptual que enmarca la investigación. Como expresa García Muñoz (2003) si se inicia la recogida de datos sin haber precisado con claridad los objetivos se pueden incluir

elementos que supongan un contratiempo y resten claridad y objetividad a los indicadores investigados.

Una de las primeras decisiones para iniciar la estructura del cuestionario fue la de plantearnos el tipo de preguntas que debería contener el cuestionario atendiendo a su naturaleza: abiertas, cerradas o semi-abiertas. Finalmente, se opta por las preguntas “cerradas” (escala de Lickert), que según Corbetta (2007), presentan ciertos méritos investigadores:

- Posibilitan el mismo marco de referencia para todos los entrevistados.
- Facilitan el recuerdo.
- Estimulan el análisis y la reflexión hacia la dirección deseada.
- Ayudan a distinguir entre opciones imprecisas en la mente estimulando a una respuesta concreta y clara.

Aun así, en las diferentes versiones del cuestionario se incluye una pregunta final para comentarios y consideraciones que se consideren oportunas de comentar o incluir por parte del encuestado.

De acuerdo a lo expresado en este apartado, Hueso y Cascant (2012) proponen algunos de los aspectos formales a tener en consideración para la redacción de las preguntas del cuestionario:

- Utilizar principalmente preguntas cerradas.
- Concretar al máximo el abanico de respuestas.
- Evitar el desdoblamiento de preguntas o hacer dos preguntas en una.
- La definición de cada pregunta debe ser exhaustiva.
- La definición de cada pregunta debe ser excluyente.
- Vigilar las posibilidades y opciones ofrecidas.
- Realizar una prueba piloto de aplicación del cuestionario y de análisis.

A este respecto, el cuestionario está formado por unas secciones básicas o componentes siendo los más comunes (Jiménez, García y González, 2006):

- Datos de identificación: habitualmente se sitúan la primera sección del cuestionario.
- Solicitud de cooperación.
- Instrucciones.

- Información solicitada: constituye la parte más extensa del cuestionario y contiene todas las preguntas que el encuestado debe responder.
- Cierre del cuestionario: es un breve texto en el cual se agradece la participación de los encuestados y se les anticipa la manera en que se les darán a conocer los resultados de la investigación.
- Información suplementaria: se refiere a la información que puede ser recabada como comentarios adicionales que el encuestado podrá realizar libremente.

En referencia a la extensión del cuestionario es aconsejable que el número de preguntas o ítems se sitúe entre los 25 y los 35 y el tiempo necesario para su cumplimentación no supere los 15-20 minutos. Estos dos aspectos se cuidan al máximo teniendo siempre presente la población a la que va dirigido el cuestionario: edad, nivel académico, contexto, etc. En nuestro caso, jóvenes universitarios.

Además de las características anteriormente citadas que debe de recoger un cuestionario, el presente estudio pretende reunir las siguientes características:

- Ser adecuado para el seguimiento por parte del estudiantado universitario de la fase de detección de necesidades atendiendo a las dimensiones que se establecen.
- Ser válido en el sentido de ser capaz de medir aquello que se pretende medir.
- Ser útil y fiable, es decir preciso en lo que pretende medir.
- Ser sensible de manera que pueda medir cambios en los sujetos, como en las respuestas de los mismos individuos a través del tiempo (estudio longitudinal).
- Delimitar de manera eficiente y eficaz cada dimensión y sus componentes de manera que contribuyan a la información independiente de cada elemento y al total de la escala que quedaría relacionado con la validez de constructo del cuestionario.
- Estar basado en los datos que proporcionan los mismos usuarios, en este caso, el estudiantado universitario. Este punto es de gran relevancia para el presente estudio.
- Ser aceptado por todos los agentes participantes de la fase de detección de necesidades de los proyectos de Aprendizaje-Servicio, en especial, estudiantes, profesionales e investigadores.



Sin duda, llama la atención la falta o escasa literatura científica sobre la detección de necesidades en la fase inicial de diagnóstico de los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ver también apartado Introducción). La búsqueda de evidencias nos arroja a la presunción sobre la débil existencia de instrumentos psicométricos, de medición u observación para tal fin, razón por la cual no disponemos de cuestionarios diseñados y validados sobre los cuales marcar como punto de partida de la investigación. Hasta la realización del presente trabajo, ni a nivel internacional ni a nivel estatal, se evidencian datos sobre el diseño y validación de cuestionarios sobre la detección de necesidades del contexto en la fase inicial de los proyectos de Aprendizaje-Servicio, lo cual insta a ponderar sobre la importancia de diseñar y validar un cuestionario que sirva para tal fin.

### **7.3 Sobre la importancia de un cuestionario para la detección de necesidades**

En el contexto internacional, Furco, en 1999, diseña a partir del documento de trabajo de pruebas comparativas desarrollado por Kevin Kecskes y Julie Muyllaert del programa Continuums of Service del consorcio Western Region Campus Compact, la *Rúbrica de Autoevaluación para la Institucionalización de Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior*, la cual comprende cinco dimensiones que la mayoría de expertos en Aprendizaje-Servicio coinciden en afirmar como factores clave para el desarrollo y la institucionalización del mismo en la Educación Superior: (a) presencia en misión y plan estratégico; (b) apoyo institucional; (c) involucramiento y apoyo de los docentes; (d) involucramiento y apoyo del estudiantado; y (d) participación y asociación de los socios comunitarios.

A su vez, la rúbrica consta de una serie de indicadores que definen cada dimensión. Para cada uno de ellos se identifican tres etapas de desarrollo: (a) etapa 1: creación de masa crítica; (b) etapa 2: construcción de calidad; y (c) etapa 3: institucionalización sustentable. Furco advierte que algunos componentes pueden tomar varios años para ser desarrollados y solo a través del compromiso sostenido de la universidad se puede alcanzar una verdadera y sustentable institucionalización del Aprendizaje-Servicio. Una cuestión interesante a destacar es la Dimensión III, relativa al y participación del estudiantado en el Aprendizaje-Servicio en el que destaca como elemento importante para su institucionalización el grado en que el alumnado es consciente de las oportunidades que proporciona dicha dinámica para desempeñar roles

de liderazgo en el desarrollo del Aprendizaje-Servicio en la institución. (Furco, 2011, p.88. Versión revisada de 2003).

En abril del 2008, la National Youth Leadership Council (NYLC) lanza el K-12 de Service-Learning y publica el documento *Standards and Indicators for Effective Service-Learning Practice*. En 2011, la NYLC publica en formato de e-Rúbrica la Guía de Autoevaluación de proyectos de Aprendizaje-Servicio -The GSN Self-Assesment Guide for Service-Learning Project en que se presentan ocho (8) dimensiones para valorar la calidad de un proyecto de Aprendizaje-Servicio: (1) Duración e intensidad; (2) Cohesión con el currículum; (3) Asociacionismo; (4) Servicio significativo; (5) La voz de los jóvenes; (6) Diversidad; (7) Seguimiento del progreso; (8) Reflexión.

A lo largo de estos últimos años, se han recopilado diversos trabajos en el ámbito de la evaluación y sobre el impacto de los proyectos ApS en el aprendizaje significativo en el estudiantado (Furco, 2005, 2011; Robinson y Torres, 2007). En líneas generales las diferentes investigaciones sobre la temática arrojan resultados sobre la impronta positiva en la actitud del estudiantado hacia el compromiso con la comunidad y su sentido de pertenencia en ella siendo evidente, el desarrollo de las capacidades interpersonales, el aumento de la participación y la mejora en la capacidad de resolución de problemas (Eyler y Giles, 1999; Eyler, Giles, Stenson, & Gray, 2001; Felten & Clayton, 2011; Moley, McFarland, Miron, Mercer, & Ilustre, 2002; Rodríguez Gallego, 2014).

En nuestro ámbito estatal existen trabajos sobre herramientas que permiten medir el impacto del Aprendizaje-Servicio con relación a los aprendizajes (Fuertes, 2013), la satisfacción del estudiantado (Folgueiras, Luna y Puig, 2013), la evaluación calidad de los proyectos (Campo, 2014; Puig, Martín & Rubio, 2017), como herramienta de participación (Zayas, 2015), de institucionalización (Sotelino, 2014; Gezuraga, 2014), sobre calidad formativa de las experiencias de Aprendizaje-Servicio (Martín, Puig, Palos & Rubio, 2018).

Como ya se ha comentado con anterioridad son incipientes -diríamos que inexistentes- las investigaciones sobre la importancia de la detección de necesidades en los proyectos de Aprendizaje-Servicio y como el estudio de esta fase inicial puede determinar una mejora de la calidad de los proyectos y un aumento de la implicación y empoderamiento del estudiantado universitario en los proyectos de Aprendizaje-Servicio siendo de relevante interés el avance de estudios científicos al respecto. Dentro de este marco, se desarrolla la voluntad de elaborar un cuestionario que sirva para la observación,

análisis y evaluación de las necesidades del contexto en la fase inicial de diagnóstico y detección de necesidades en los proyectos de Aprendizaje-Servicio con el propósito que sea una herramienta útil para el empoderamiento del estudiantado. Una herramienta socio-pedagógica –cuestionario del Paseo a la Deriva (DNPd)- que acompañe al discente –in situ-, deambulando el contexto, recorriendo el territorio, paseando la deriva como estrategia de aprendizaje significativo, vivenciado y sentido para el desarrollo de la autonomía, pensamiento crítico, autogestión, participación empoderada del estudiantado desde el momento cero en la fase inicial de los proyectos de Aprendizaje-Servicio. Es de esta manera, y como si de los cimientos de una casa se tratara, que los proyectos de Aprendizaje-Servicio pueden adquirir la máxima expresión para la cual han estado concebidos si prestamos la atención adecuada con nuestro estudiantado durante la primera fase de detección de necesidades.

El cuestionario es un recurso de observación para la detección de necesidades – también de oportunidades- del contexto que propicia en el estudiantado un conjunto de valoraciones del entorno siendo un instrumento para la valoración integral y formativa de procesos complejos que intervienen en el diagnóstico de la realidad. Por ello, el cuestionario Paseo a la Deriva (DNPd) pretende ser una herramienta de observación, detección, análisis, valoración del contexto para el posterior diseño e implementación de propuestas de Aprendizaje-Servicio. Su valor radica en la virtud que posibilita la herramienta para intervenir en el proceso de construcción de los proyectos ApS, *caminando* la realidad, *recorriendo* el patrimonio, paseando el territorio. En este sentido, velamos por la construcción de una herramienta que permita secuenciar de manera clara y sencilla el proceso de detección de necesidades a través de la herramienta del Paseo a la Deriva y anunciar los criterios para su desarrollo dónde caminar, pasear, deambular por parte de las personas participantes en el contexto real sea una manifiesta ayuda para la detección de necesidades del entorno haciendo posible aquello de *caminar para pensar* de la escuela peripatética y *pasear para descubrir* de los flâneurs.

De las evidencias anteriores, sobre la existencia de algunos trabajos que contemplan la elaboración de algunas rúbricas y cuestionarios para evaluar aspectos del Aprendizaje-Servicio, se elabora la versión piloto del cuestionario del Paseo a la Deriva (DNPd), teniendo en consideración algunos de los aspectos que plantea el documento *Standards and Indicators for Effective Service-Learning Practice*. En cuestión, el

cuestionario versión piloto del Paseo a la Deriva contempla 7 dimensiones que están presentes durante la experiencia de Aprendizaje-Servicio (ver Tabla 4 y Anexo 1):

**Tabla 4.** Dimensiones e indicadores del cuestionario Paseo a la Deriva. Versión piloto

	<b>Dimensión</b>	<b>Ítem</b>
1	<b>Necesidades del entorno</b> <i>El ApS compromete activamente al estudiantado en actividades significativas para la mejora de su entorno. La intervención de ApS que realizaremos ...</i>	1, 2, 3, 4
2	<b>Cohesión con el currículum</b> <i>El ApS se utiliza de forma intencional como estrategia / propuesta educativa para alcanzar objetivos de aprendizaje. La intervención ApS que realizaremos...</i>	5, 6, 7
3	<b>Reflexión</b> <i>El ApS incorpora actividades de reflexión que promueven el pensamiento profundo y el análisis de uno mismo y su relación con la comunidad. La intervención de ApS que realizaremos ...</i>	8, 9, 10, 11, 12
4	<b>Diversidad</b> <i>El ApS promueve la comprensión de la diversidad y el respeto mutuo. La intervención de ApS que realizaremos ...</i>	13, 14, 15, 16
5	<b>Autogestión</b> <i>El ApS da a los jóvenes voz sobre la planificación, desarrollo y evaluación de experiencias de ApS. La intervención de ApS que realizaremos ...</i>	17, 18, 19, 20, 21

6	<b>Colaboración participantes</b> <i>Los participantes trabajan de forma colaborativa, obtienen beneficios mutuos y se centran en necesidades de la comunidad. La intervención de ApS que realizaremos...</i>	22, 23, 24, 25, 26
7	<b>Planificación del Proceso</b> <i>El ApS compromete al estudiante en un proceso de evaluación continua de la calidad de la implantación y el progreso hacia la consecución de los objetivos programados, y aplica los resultados de la evaluación para la mejora y sostenibilidad de la actividad. La intervención de ApS que realizaremos ...</i>	27, 28, 29, 30

Fuente: Elaboración propia

En las siguientes líneas describiremos el itinerario efectuado y las diferentes fases seguidas para el desarrollo del cuestionario y su validación, dividido en cinco bloques:

BLOQUE I: *Estudio piloto del cuestionario.*

BLOQUE II: *Validación de contenido del cuestionario: jueces expertos.*

BLOQUE III: *Validación de constructo.*

BLOQUE IV: *Diferencias test-retest*

BLOQUE V: *Resultados de la aplicación de la versión final del test*

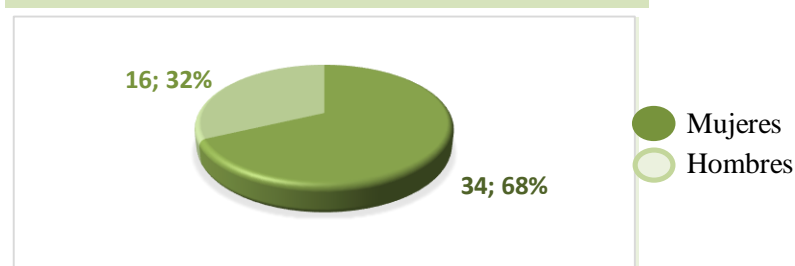
A su vez, a lo largo del desarrollo de cada bloque, analizamos y presentamos la discusión de resultados.

#### 7.4 Bloque I: Estudio piloto del cuestionario

Para el estudio piloto del cuestionario y siguiendo las indicaciones de Arribas Martín (2004, p.27) donde se recomienda para la prueba piloto o pretest suministrar el cuestionario a 30-50 personas, se toma como primera aplicación, la muestra formada por 50 participantes (N=50), estudiantado de la materia de Procesos y Contextos Educativos que cursan el segundo curso de la formación inicial de maestros/as, grado de Educación Primaria, modalidad de Dual, del año académico 2016-2017. Dicha materia es una asignatura troncal, de duración anual y de 9 créditos ECTS. Dicha aplicación piloto se efectúa para ver cómo funciona el cuestionario, en dos momentos, en septiembre, antes de realizar el Paseo a la Deriva, cuando el estudiantado ha recibido formación teórica al respecto y en junio, cuando el estudiantado ha realizado el Paseo a la Deriva y ha recibido formación y tiene la vivencia sobre la experiencia del Aprendizaje-Servicio. En consecuencia, el estudiantado universitario recibe formación teórica sobre los rasgos socio-pedagógicos del Aprendizaje-Servicio, así como la conceptualización del Paseo a la Deriva para dar paso a la práctica. A su vez, recibe una detallada explicación del objetivo del Paseo a la Deriva, así como la instrucción para cumplimentar el cuestionario que deberá utilizar, cada estudiante de manera individualizada, antes y después. El alumnado vivencia en primera persona el Paseo a la Deriva y la detección de necesidades en la fase inicial de diagnóstico de los proyectos ApS y, para ello, se sirve del cuestionario elaborado para tal fin, debiendo determinar cuál ha sido, en su opinión, el grado de importancia desarrollado respecto a los diferentes indicadores que definen cada dimensión y que sirven de guía durante su Paseo a la Deriva y proyecto ApS.

El grupo de esta aplicación piloto está formado por 50 participantes (N=50), de los cuales, 34 son mujeres (68%) y 16 son hombres (32%) con edades comprendidas entre los 18 y 25 años.

**Figura 6.** Diagrama de sectores. *Composición del grupo de ESTUDIO PILOTO según SEXO. (N=50)*



Fuente: Elaboración propia

#### 7.4.1 *Fiabilidad del cuestionario*

El Cuestionario está formado por 30 ítems, todos ellos con las mismas 4 opciones de respuesta categóricas: (1) Sí / (2) No / (3) A veces / (4) No lo sé (detallado al final del anterior apartado 7.3 *Sobre la importancia de un cuestionario para la detección de necesidades*). Este instrumento se aplica en dos momentos temporales, al inicio y al final del curso, septiembre y junio respectivamente. Todos los participantes responden el cuestionario completo en ambas situaciones de medición.

Según González (2008) y Martínez, Hernández, & Hernández (2006) para que un instrumento sea considerado apto y pueda utilizarse con toda la certeza se requiere que cumpla con dos requisitos: confiabilidad (fiabilidad) y validez.

En el presente estudio se estima el grado de fiabilidad alcanzado en las respuestas del cuestionario mediante el Coeficiente Alfa de Cronbach, incluyendo la estimación del intervalo de confianza (al 95%) como fiabilidad intraclase. También, se calcula el coeficiente de fiabilidad corregido de cada ítem con el resto del cuestionario sin incluir a dicho ítem, y el valor del coeficiente Alfa del instrumento si se decidiese prescindir de cada uno de los ítems.

El método de consistencia interna basado en el alfa de Cronbach permite estimar la fiabilidad de un instrumento de medida a través de un conjunto de ítems que se espera que midan el mismo constructo o dimensión teórica. La validez de un instrumento se refiere al grado en que el instrumento mide aquello que pretende medir. Y la fiabilidad de la consistencia interna del instrumento se puede estimar con el alfa de Cronbach. La medida de la fiabilidad mediante el alfa de Cronbach asume que los ítems (medidos en escala tipo Likert) miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados (Welch & Comer, 1988). Cuanto más cerca se encuentre el valor del alfa a 1 mayor es la consistencia interna de los ítems analizados (Silva, 2009). La fiabilidad de la escala debe obtenerse siempre con los datos de cada muestra para garantizar la medida fiable del constructo en la muestra concreta de investigación. Como criterio general, George y Mallery (2003, p. 231) sugieren las recomendaciones siguientes para evaluar los coeficientes de alfa de Cronbach: - Coeficiente alfa  $>.9$  es excelente - Coeficiente alfa  $>.8$  es bueno - Coeficiente alfa  $>.7$  es aceptable - Coeficiente alfa  $>.6$  es cuestionable - Coeficiente alfa  $>.5$  es pobre.

Los resultados para la aplicación inicial del cuestionario se resumen en la Tabla 5 que sigue. La fiabilidad del instrumento completo se puede considerar como buena: 0.745

(IC: 0.632 – 0.837). De hecho, si se observan los coeficientes de fiabilidad de los ítems, aparecen algunos de ellos con valores muy bajos (ej.: A-18, R-09, DNE-01, ...) e incluso negativos (ej.: CC-06, ...) que, en caso de considerarse su eliminación, podrían incrementar la fiabilidad del cuestionario completo, si bien es cierto que la eliminación de ninguno de ellos consigue una mejora notable.

En la aplicación realizada al final del curso (también en Tabla 5), la fiabilidad del instrumento es sensiblemente más baja 0.675 (IC: 0.531 – 0.792) estando, aun así, cerca de una fiabilidad aceptable. De nuevo, la revisión de los coeficientes de fiabilidad de los ítems detecta valores bajos e incluso negativos que por tanto identifican ítems que tienden a reducir la fiabilidad del cuestionario completo. No obstante, la eliminación de ninguno de ellos lograría mejorar notablemente la fiabilidad del instrumento (ver Anexo 1).

**Tabla 5.** Análisis de fiabilidad. *Cuestionario de Diagnóstico Inicial en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS)*

Aplicación piloto. N=50

MOMENTO DE MEDICIÓN		Inicio del Curso/sept.		Fin del Curso/junio	
Coeficiente ALFA de Cronbach		0.745 (IC 95%: 0.632 – 0.837)		0.675 (IC 95%: 0.531 – 0.792)	
DIMENSIÓN	ÍTEM	Fiabilidad del ítem	Coeficiente “Alfa” de Cronbach del instrumento si se elimina el ítem	Fiabilidad del ítem	Coeficiente “Alfa” de Cronbach del instrumento si se elimina el ítem
<i>Necesidades del Entorno</i>	DNE-01	.037	.747	.123	.674
	DNE-02	.690	.710	.027	.684
	DNE-03	.247	.740	.078	.679
	DNE-04	.379	.733	-.047	.680
<i>Cohesión con el currículum</i>	CC-06	-.406	.764	.000	.676
	CC-07	.265	.739	.135	.674
	CC-08	.322	.735	.287	.661
<i>Reflexión</i>	R-09	.027	.753	.190	.670
	R-10	.328	.735	.091	.680
	R-11	-.024	.756	.220	.670
	R-12	-.096	.752	.416	.652
<i>Diversidad</i>	D-13	-.066	.754	.435	.657
	D-14	.415	.728	.161	.673
	D-15	.361	.732	.385	.652
	D-16	.418	.727	.123	.674
<i>Autogestión</i>	A-17	.291	.737	.137	.676
	A-18	.000	.746	.365	.658
	A-19	.560	.717	.000	.676
	A-20	.460	.725	.072	.678
	A-21	.563	.719	.440	.646
<i>Colaboración participantes</i>	CP-22	.131	.744	.529	.640
	CP-23	-.055	.756	.237	.666
	CP-24	.208	.741	.249	.664
	CP-25	.642	.709	.218	.668
	CP-26	.352	.734	.262	.663
<i>Planificación del Proceso</i>	PP-27	.209	.743	.217	.670



<b>PP-28</b>	.175	.744	.184	.670
<b>PP-29</b>	.319	.735	.431	.654
<b>PP-30</b>	-.174	.755	.052	.683

*Fuente: Elaboración propia*

La conclusión global es que estamos ante un cuestionario con buen principio, pero mejorable a la vista de los resultados estadísticos.

#### *7.4.2 Descriptiva de los ítems*

A continuación, se procede a realizar una descriptiva de los ítems del instrumento (ver Anexo 1) tanto en la aplicación pre-curso como en el post-curso (pre-test y post-test), agrupándolos por dimensiones (Baumgartner, 2000). Los resultados se expresan como frecuencia de cada una de las respuestas, al ser la misma muestra y, por tanto, el mismo N. Se ha empleado el Test de McNemar-Bowker y el Test de Wilcoxon para determinar la significación del cambio (si  $p < .050$ ). La prueba de los rangos con signo de Wilcoxon es una prueba no paramétrica para comparar el rango medio de dos muestras relacionadas y comprobar si existen diferencias significativas entre las respuestas a los mismos ítems en el test y el retest. Se emplea como alternativa a la prueba t de Student cuando no se puede suponer la normalidad de dichas muestras y cuando entre el pre y post ha existido una intervención que supone un cambio en las muestras relacionadas. La prueba de McNemar se utiliza para decidir si puede o no aceptarse que determinado "tratamiento" induce un cambio en la respuesta de los elementos sometidos al mismo, y es aplicable a los diseños del tipo "antes-después" en los que cada elemento actúa como su propio control.

##### *7.4.2.1 Detección Necesidades del entorno*

Al inicio del curso, en los ítems 1 y 4 se observa un alto porcentaje de respuestas afirmativas (94% y 82%) mientras que en los otros dos es algo menor (46% y 64%). Al finalizar el curso se observa que la distribución de respuestas es exactamente la misma en el ítem 1 (sin cambios, por tanto); en tanto que en los otros tres se produce un incremento de respuestas afirmativas que proceden en su mayoría de los casos con respuestas dudosas al inicio del curso. Estos cambios son estadísticamente significativos: ítem 2 ( $p < .001$ ), ítem 3 ( $p < .01$ ) e ítem 4 ( $p < .05$ ).

**Tabla 6.** Análisis descriptivo y comparativo (DNE). Distribución de las frecuencias de respuesta a los ítems del Cuestionario de Diagnóstico Inicial en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS)

Dimensión: *DETECCIÓN NECESIDADES DEL ENTORNO (DNE)*

Aplicación piloto. N=50

ÍTEM	Inicio del Curso				Fin del Curso				Test	
	Sí	No	A veces	No lo sé	Sí	No	A veces	No lo sé	P-valor	
01	DNE-	47	0	3	0	47	0	3	0	1 <sup>NS</sup>
02	DNE-	23	2	23	2	39	6	5	0	.000**
03	DNE-	32	0	13	5	46	0	3	1	.004**
04	DNE-	41	0	9	0	49	0	1	0	.011 *

N.S. = No significativo ( $p > .05$ ) \* = Significativo al 5% ( $p < .05$ ) \*\* = Altamente significativo al 1% ( $p < .01$ )

Fuente: Elaboración propia

#### 7.4.2.2 Cohesión con el currículum

En esta dimensión los porcentajes de respuesta afirmativa a cada ítem, siendo altos son menores que en la anterior (entre el 48% y el 84%). Tras el curso, todos se incrementan de forma significativa: ítem 6 ( $p < .001$ ) e ítems 5 y 7 ( $p < .01$ ).

**Tabla 7.** Análisis descriptivo y comparativo (CC). Distribución de las frecuencias de respuesta a los ítems del Cuestionario de Diagnóstico Inicial en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS)

Dimensión: *COHESIÓN CON EL CURRÍCULUM (CC)*

Aplicación piloto. N=50

ÍTEM	Inicio del Curso				Fin del Curso				Test
	Sí	No	A veces	No lo sé	Sí	No	A veces	No lo sé	P-valor
CC-05	42	3	5	0	50	0	0	0	.009**
CC-06	24	0	19	7	45	0	5	0	.000**
CC-07	36	0	2	12	44	0	6	0	.004**

\*\* = Altamente significativo al 1% ( $p < .01$ )

Fuente: Elaboración propia

#### 7.4.2.3 Reflexión

En esta tercera dimensión, los porcentajes de respuesta afirmativa varían entre el 62% del ítem 8 y el 92% del ítem 11. Tras el curso aparecen cambios, que en algunos

ítems incrementan las respuestas afirmativas (ítems 8 y 12) mientras que en otros las reducen (9, 10 y 11) aunque en 4 de estos ítems estas variaciones en las respuestas no alcanzan significación estadística ( $p > .05$ ). Solamente en el ítem 8 se aprecia una significación, aunque no muy fuerte ( $p < .05$ ).

**Tabla 8.** *Análisis descriptivo y comparativo (R).* Distribución de las frecuencias de respuesta a los ítems del Cuestionario de Diagnóstico Inicial en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS)  
Dimensión: *REFLEXIÓN (R)*  
Aplicación piloto. N=50

ÍTEM	Inicio del Curso				Fin del Curso				Test
	Sí	No	A veces	No lo sé	Sí	No	A veces	No lo sé	P-valor
R-08	31	0	17	2	44	0	6	0	.022**
R-09	40	4	3	3	44	0	5	1	.564 <sup>NS</sup>
R-10	38	0	8	4	31	3	15	1	.234 <sup>NS</sup>
R-11	46	0	4	0	45	1	4	0	.949 <sup>NS</sup>
R-12	45	0	2	3	48	0	2	0	.066 <sup>NS</sup>

N.S. = No significativo ( $p > .05$ ) \* = Significativo al 5% ( $p < .05$ )

Fuente: *Elaboración propia*

#### 7.4.2.4 Diversidad

En la aplicación realizada al comienzo del curso en todos los ítems de esta dimensión el porcentaje de respuestas afirmativas es similar (entre el 64% y el 70%). En la segunda aplicación se observa un incremento, en todos ellos, de aproximadamente un 20% (estando ahora todos ellos entre el 84% y el 94%). Todos estos cambios son altamente significativos ( $p < .01$ ).

**Tabla 9.** *Análisis descriptivo y comparativo (D).* Distribución de las frecuencias de respuesta a los ítems del Cuestionario de Diagnóstico Inicial en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS)  
Dimensión: *DIVERSIDAD (D)*  
Aplicación piloto. N=50

ÍTEM	Inicio del Curso				Fin del Curso				Test
	Sí	No	A veces	No lo sé	Sí	No	A veces	No lo sé	P-valor
D-13	33	0	13	4	42	1	7	0	.009**
D-14	34	0	13	3	44	0	6	0	.009**
D-15	35	0	5	10	47	0	3	0	.001**
D-16	32	0	7	11	44	0	4	2	.004**

\*\* = Altamente significativo al 1% ( $p < .01$ )

Fuente: *Elaboración propia*

#### 7.4.2.5 Autogestión

En esta dimensión al inicio se observa bastante discrepancia entre las respuestas afirmativas de unos ítems y otros, así se ha encontrado desde un 56% (ítems 18 y 20) hasta un 100% (ítem 17). Tras el curso, los porcentajes afirmativos más bajos se han incrementado de forma estadísticamente significativa ( $p < .01$  al menos) llegando hasta valores entre el 86% y el 100%; mientras que en los ítems que ya eran altos se mantienen elevados sin cambios significativos ( $p > .05$ ).

**Tabla 10.** *Análisis descriptivo y comparativo (A).* Distribución de las frecuencias de respuesta a los ítems del Cuestionario de Diagnóstico Inicial en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS)

Dimensión: *AUTOGESTIÓN (A)*

Aplicación piloto. N=50

ÍTEM	Inicio del Curso				Fin del Curso				Test
	Sí	No	A veces	No lo sé	Sí	No	A veces	No lo sé	P-valor
A-17	50	0	0	0	47	0	3	0	.083 <sup>NS</sup>
A-18	28	0	17	5	50	0	0	0	.000**
A-19	34	0	12	4	46	0	4	0	.001**
A-20	28	0	22	0	43	0	7	0	.004**
A-21	45	0	5	0	46	0	3	1	.999 <sup>NS</sup>

N.S. = No significativo ( $p > .05$ )      \*\* = Altamente significativo al 1% ( $p < .01$ )

Fuente: *Elaboración propia*

#### 7.4.2.6 Colaboración de participantes

En esta sexta dimensión los porcentajes de respuesta afirmativa al inicio son de nuevo altos, entre un 66% y un 98%. Y aunque se incrementan en todos los ítems en la aplicación post-curso, los cambios no alcanzan significación estadística ( $p > .05$ ) en la mayoría de estos ítems. Solamente la hay (con  $p < .01$ ) en el ítem 24 donde se pasa del 66% de afirmaciones al 94%.

**Tabla 11.** *Análisis descriptivo y comparativo (CP).* Distribución de las frecuencias de respuesta a los ítems del Cuestionario de Diagnóstico Inicial en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS)

Dimensión: *COLABORACIÓN DE PARTICIPANTES (CP)*.

Aplicación piloto. N=50

ÍTEM	Inicio del Curso				Fin del Curso				Test
	Sí	No	A veces	No lo sé	Sí	No	A veces	No lo sé	P-valor
CP-22	38	0	11	1	45	0	5	0	.066 <sup>NS</sup>
CP-23	39	0	9	2	42	0	8	0	.268 <sup>NS</sup>
CP-24	33	0	8	9	47	0	3	0	.001**

CP-25	43	3	1	3	44	0	6	0	.803 <sup>NS</sup>
CP-26	49	0	1	0	49	0	1	0	1 <sup>NS</sup>

N.S. = No significativo ( $p > .05$ )      \*\* = Altamente significativo al 1% ( $p < .01$ )

Fuente: Elaboración propia

#### 7.4.2.7 Planificación del proceso

En esta última dimensión, todos los porcentajes de afirmaciones son altos al inicio y aunque hay algún cambio, ninguno llega a ser estadísticamente significativo ( $p > .05$ ).

**Tabla 12.** Análisis descriptivo y comparativo (PP). Distribución de las frecuencias de respuesta a los ítems del Cuestionario de Diagnóstico Inicial en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS)

Dimensión: *PLANIFICACIÓN DEL PROCESO (PP)*.

Aplicación piloto. N=50

ÍTEM	Inicio del Curso				Fin del Curso				Test
	Sí	No	A veces	No lo sé	Sí	No	A veces	No lo sé	P-valor
PP-27	42	0	3	5	46	0	4	0	.076 <sup>NS</sup>
PP-28	41	3	3	3	47	0	3	0	.063 <sup>NS</sup>
PP-29	45	0	5	0	46	0	2	2	.755 <sup>NS</sup>
PP-30	46	0	4	0	46	0	3	1	.739 <sup>NS</sup>

N.S. = No significativo ( $p > .05$ )

Fuente: Elaboración propia

La conclusión global es que estamos ante un cuestionario con buen principio, pero mejorable a la vista de los resultados estadísticos. A todo esto, sumamos la decisión de introducir algunas variaciones al cuestionario de la prueba piloto. Aunque, en un principio creemos que el pensamiento crítico está presente de manera transversal a lo largo del cuestionario, después de la prueba piloto y evidenciando que vamos por el buen camino, consideramos oportuno añadir como tal, la dimensión del pensamiento crítico. También, se reconsideran la redacción de algunos ítems. Las evidencias anteriores nos alientan a crear una versión del cuestionario centrada más en la especificidad conceptual que sustenta el marco teórico-conceptual del presente estudio y por la cual ha sido concebida la idea de crear y validar un cuestionario para la acción empoderada del estudiantado universitario en la fase inicial de detección de necesidades de los proyectos de

Aprendizaje-Servicio. De ello, queda resultante un cuestionario representado por 8 dimensiones; la primera de ellas referida al Aprendizaje Significativo; la segunda a la Cohesión con el Currículum; la tercera al Pensamiento Crítico; la cuarta a la Diversidad; la quinta a la Autogestión; la sexta a la Participación; la séptima a la Calidad; y la octava al Alcance y mejora. Cada una de las ocho (8) dimensiones cuenta con sus propios ítems; en total, el cuestionario está formado por 35 ítems (ver Anexo 3, cuestionario pretest y retest).

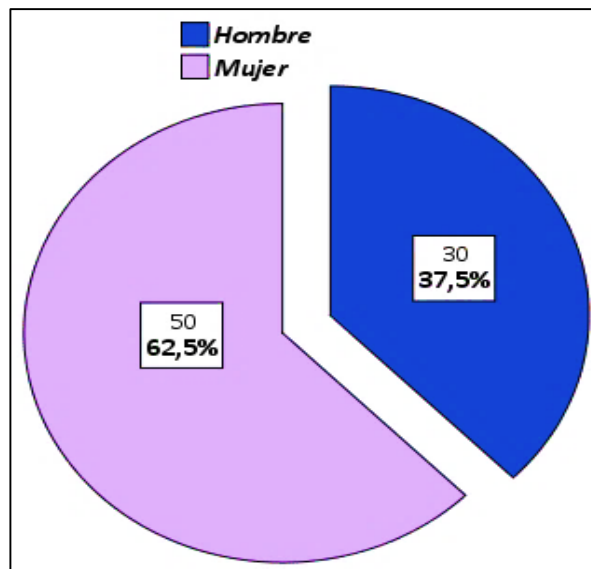
### **7.5 Bloque II: Validación de contenido del cuestionario por jueces expertos**

Para que el proceso de validación sea satisfactorio, se requiere el manejo de un panel de personas jueces expertas lo suficientemente amplio como para estabilizar las respuestas de cada uno de los ítems y, en consecuencia, su validación (Wieserma, 2001; Carretero-Dios, & Pérez, 2005). Al hablar de persona *jueza experta*, cabe destacar que para validar el instrumento debe adecuarse al máximo su perfil profesional a la materia de estudio para que no existan posibles sesgos. De la misma manera, se debe justificar por qué se han elegido dichas personas jueces expertas (Escurra, 1989; Dunn, Bouffard & Rogers, 1999; Zhu, Ennis & Chen, 1998; Bulger & Housner, 2007; Padilla, et al., 2007). Este tipo de contribución cualitativa es esencial para diseñar y validar el instrumento (Bulger & Housner, 2007; Prieto y Muñiz, 2000; Padilla, et al., 2007; Subramanian y Silverman, 2000; Wieserma, 2001; Zhu, Ennis, & Chen, 1998). La mayoría de autores indica un mínimo de 10 a 15/20 personas jueces expertas por panel (Dunn, Bouffard & Rogers, 1999). En este estudio se solicita la participación de 80 personas jueces expertas, las cuales apreciaron interesantes contribuciones cualitativas. El uso de más expertos permite una mejor discusión (Bulger & Housner, 2007; Zhu, Ennis, & Chen, 1998) y más puntos de vista. La colaboración e implicación de un número elevado de personas expertas en la temática del Aprendizaje-Servicio, así como, la administración y el tratamiento estadístico de los datos recabados en la prueba piloto, permite optimizar la validación y minimizar al máximo los posibles riesgos de sesgo subjetivo.

Tal y como se ha explicado con anterioridad, y tras las modificaciones realizadas derivadas de los resultados del estudio piloto, se construye una 2ª versión del Cuestionario que además amplía el número de reactivos a 35, repartidos en 8 dimensiones (ver Anexo 2).

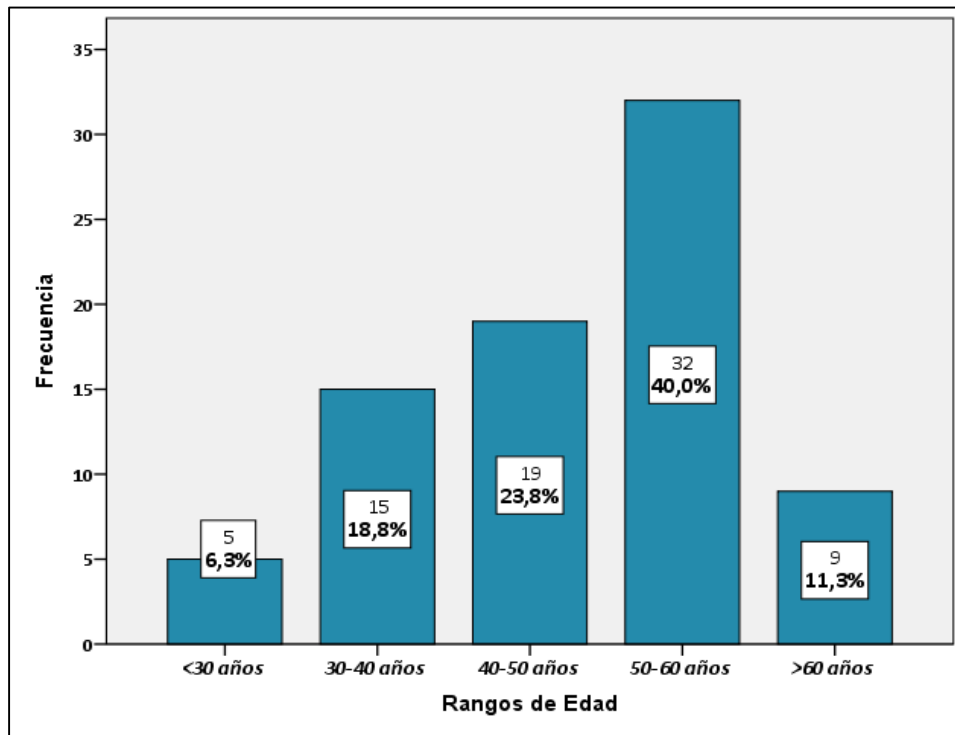
Este nuevo cuestionario se ha sometido al juicio de un grupo de 80 personas jueces expertas en ApS. Entre ellos hay una mayor presencia de mujeres (50; 62.5%) que de hombres (30; 37.5%). Ver Figura 7.

**Figura 7.** *Diagrama de sectores.* Composición del grupo de personas JUECES según SEXO. (N=80)



Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

**Figura 8. Diagrama de barras.** Composición del grupo de personas JUECES según EDAD. (N=80)



*Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22*

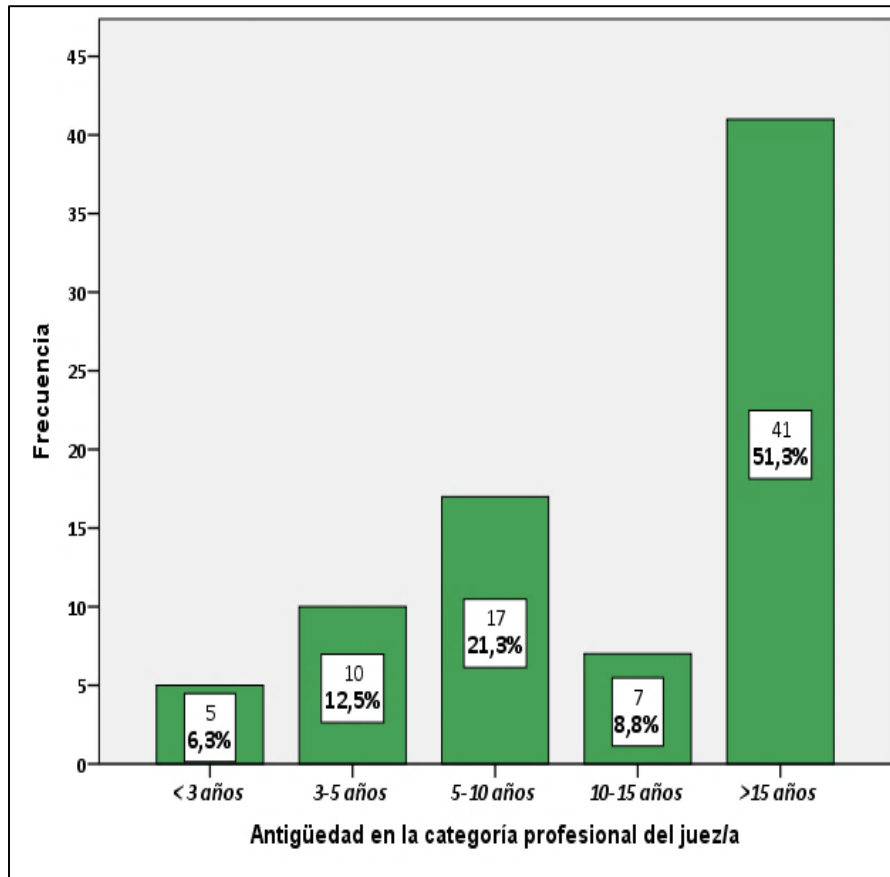
La edad más frecuente está en la banda de entre 50 y 60 años (32; 40.0%) seguida de la de entre 40-50 años (19; 23.8%); la franja menos representada es la de jóvenes con menos de 30 años de edad (5; 6.3%). Ver Figura 8.

Algo más de la mitad del grupo de jueces (51.3%) tiene una experiencia profesional superior a los 15 años; a ellos se les puede añadir otro grupo (8.8%) con entre 10 y 15 años. Por tanto, podemos considerar que son un grupo más que suficientemente experto. Solo un 6.3% tiene una experiencia menor a los 5 años, acorde con su edad. Ver Figura 9.



**Figura 9. Diagrama de barras.**

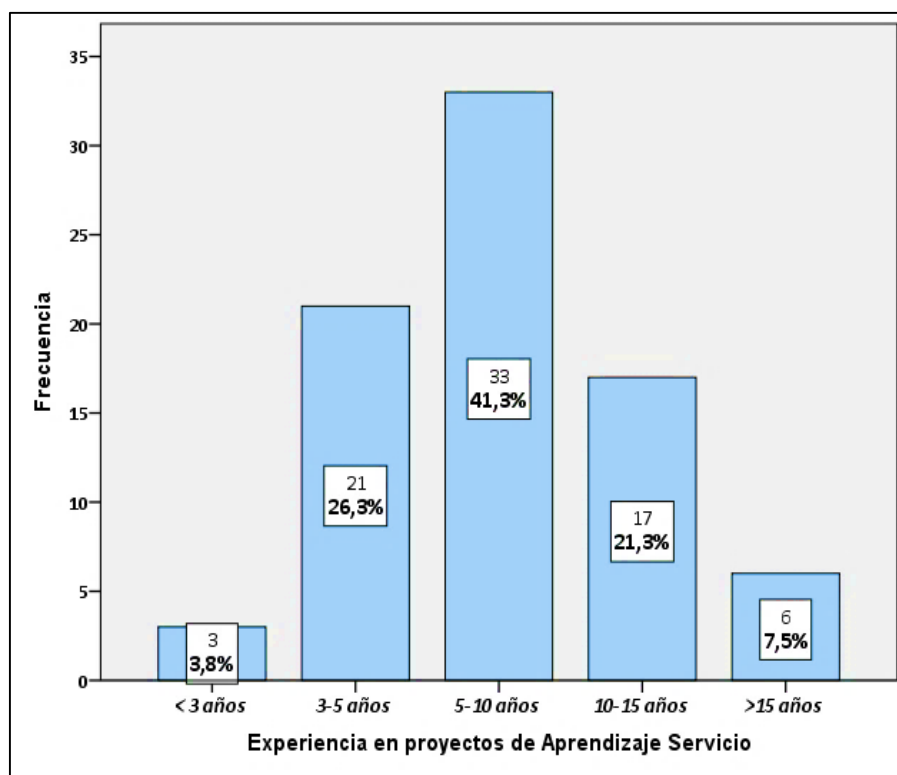
Composición del grupo de JUECES según ANTIGÜEDAD. (N=80)



*Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22*

Y por lo que respecta al grado de experiencia en proyectos de aprendizaje, la mayor frecuencia se ha encontrado en el rango de entre 5 y 10 años (41.3%) flanqueado a ambos lados por los que tienen una experiencia de entre 3-5 años (26.3%) y de entre 10-15 años (21.3%). Ver Figura 10.

**Figura 10. Diagrama de barras.**  
**Composición del grupo de JUECES según EXPERIENCIA. (N=80)**



Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22

Al respecto, cabe señalar que consideramos enriquecedor el hecho de invitar a formar parte del grupo de jueces expertas a personas con diversidad de posiciones académicas en la universidad y fuera de esta, incluyendo personas expertas no doctoras. El Aprendizaje-Servicio es un movimiento socio-pedagógico horizontal y transversal por lo que creemos de relevante importancia invitar a profesionales del ApS de diferentes ámbitos a formar parte del grupo de jueces expertas. Del mismo modo, se pretende que las personas jueces expertas invitadas pertenezcan a diferentes universidades, de ámbito nacional e internacional, para que exista la máxima representación territorial del Aprendizaje-Servicio de las diferentes universidades e instituciones, tal y como muestra la siguiente Tabla 13.

**Tabla 13.** Institución personas Jueces Expertas en ApS

<i>Universitat</i>	<i>Total Jueces</i>
Universitat de Lleida (UdL)	3
Universitat de Barcelona (UB)	6
Fundesplai (UB)	1
Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)	4
Universitat Rovira i Virgili (URV)	5
Universitat de Girona (UdG)	2
FPCEE Blanquerna - Universitat Ramon Llull	1
Universitat Pompeu Fabra (UPF)	1
Universitat de Vic (UVIC_UCC)	2
Universitat Internacional de Catalunya (UIC)	3
Universitat Jaume I (UJI)	3
Universitat de València (UV)	2
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)	2
Mondragon Unibertsitatea. Facultad de Humanidades y educación (HUHEZI)	1
Universidad de Deusto (UDE)	2
Universidad de Navarra (UNAV)	1
Universidad San Jorge (USJ)	2
Universidad de Zaragoza (UNIZAR)	1
Universidad de Murcia (UM)	1
Universidad Complutense de Madrid (UCM)	2
Universidad Autónoma de Madrid (UAM)	1
Universidad de Málaga (UMA)	1
Universidad de Granada (UGR)	3
Universidad de Cádiz (UCA)	3
Universidad de Jaén (UJA)	2
Universidad de Almería (UAL)	2
Universidad Loyola Andalucía	1
Universidad de A Coruña (UDC)	1
Universidad de Santiago de Compostela (USC)	1
Centro Universitario Villanueva	1
Universidad Pontificia Comillas ICAI- ICADE	1
Universidad de La Salle. Bogotá (Colombia)	1
Universidad Pontificia Universidad Católica de Chile	1
Università LUMSA Roma	1
Fundación VOZ - Argentina	1
Universidad de La Sabana (Colombia)	1
Universidad de Colorado del Norte, EEUU	1
Centro Promotor ApS- Fundación Jaume Bofill	2
CEIP Malala de Mairena del Aljarafe (Sevilla)	1
CRP Les Corts	1
Asociación APES	1
ZERNIKAS Fundazioa	1
Fundación Escuela Vicenciana-ApS	1
Ajuntament de Lleida-La Paeria- ApS	1
Departament d'Ensenyament Lleida - ApS	1
Junta de Castilla y León- ApS	1
Caritas Diocesana Lleida-ApS	1
Maristes Montserrat- ApS	1
<b>Total</b>	<b>80</b>

### *7.5.1 Validación de contenido*

Autores como Skjong & Wentworht (2000) y de Arquer (2011) proponen algunas pautas para el desarrollo del juicio de personas expertas para la validación de un cuestionario distinguiendo varios pasos a seguir: (a) preparación de instrucciones; (b) preparación de planillas; (c) contextualización de aquello a validar; (d) objetivos y finalidad de la investigación y del juicio de personas expertas; (e) posibilitar la discusión (f) instruir de manera clara y concisa sobre las tareas a realizar. Para conseguir tal fin, se elabora un formulario, vía Google Forms, con todas las explicaciones pertinentes y las instrucciones, así como los 35 indicadores que las personas jueces expertas deben valorar y cuyo enlace reciben juntamente con una carta de presentación e invitación a formar parte de la investigación como persona juez experta, vía correo electrónico (Ver Anexo 2).

El cuestionario diseñado pretende recabar datos acerca de si el Paseo a la Deriva es una posible herramienta socio-pedagógica para el estudiantado durante la primera fase de detección de necesidades del contexto en los proyectos de Aprendizaje-Servicio. El cuestionario está formado por 35 ítems que se distribuyen en 8 dimensiones: 1) aprendizaje significativo 2) cohesión con el currículum 3) pensamiento crítico 4) diversidad 5) autogestión 6) participación 7) calidad 8) alcance y mejora. A estas 80 personas jueces se les han presentado los 35 ítems del Cuestionario, con la petición de que realicen cinco (5) tareas. En las cuatro (4) primeras deben de valorar: 1.- Suficiencia, 2- Claridad, 3.- Coherencia y 4.- Relevancia, del ítem en una escala de 3 puntos [1- 3] desde menor a mayor grado en las cuatro propiedades evaluadas según el modelo propuesto por Escobar y Cuervo (2008). Se establece el valor de 2 puntos como punto de corte en esta escala para que el ítem cumpla satisfactoriamente con cada uno de las cuatro propiedades evaluadas.

De esta manera, tal y como muestra la siguiente Tabla 14, las personas jueces expertas de acuerdo a los siguientes indicadores deben calificar cada uno de los ítems que corresponde, en total, 35:

**Tabla 14.** Planilla Indicadores para Juicio Expertas

Categoría	Calificación	Escala
<i>Suficiencia</i>	<i>1. No cumple con el criterio</i>	El ítem no es suficiente para medir el constructo teórico
	<i>2. Moderado nivel</i>	Se requiere modificación de su redacción para que mida de manera suficiente el constructo teórico
	<i>3. Alto nivel</i>	El ítem es suficiente para medir el constructo teórico
<i>Claridad</i>	<i>1. No cumple con el criterio</i>	El ítem no es claro
	<i>2. Moderado nivel</i>	Se requiere modificación de algunos de los términos del ítem
	<i>3. Alto nivel</i>	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada
<i>Coherencia</i>	<i>1. No cumple con el criterio</i>	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión
	<i>2. Moderado nivel</i>	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo
	<i>3. Alto nivel</i>	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo
<i>Relevancia</i>	<i>1. No cumple con el criterio</i>	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectado la medición de la dimensión. Innecesario/eliminable
	<i>2. Moderado nivel</i>	El ítem es relativamente importante Útil
	<i>3. Alto nivel</i>	El ítem es muy relevante Esencial/imprescindible

*Fuente: Adaptación propia de Escobar y Cuervo (2008, p. 37)*

La quinta tarea es asignar cada ítem a una de las 8 dimensiones teóricas en función de las cuales se ha creado el instrumento sin que el/la juez/a sepa a priori, obviamente, a qué dimensión pertenece el ítem. En esta tarea, se espera que al menos el 60% de las personas jueces (una mayoría) asignen el ítem a la dimensión correcta, según el modelo dimensional planteado de inicio (Ver Anexo 2).

Para el análisis estadístico de esta validación de contenido se ha calculado el valor medio de los juicios de las personas jueces, el porcentaje de respuestas emitidas en la máxima categoría (3 puntos) y la Razón de Validez de Contenido de Lawshe, según la cual en una escala de valores de [-1; +1] considera válidos solamente a los que superan el corte de +0.580. Con la finalidad de asegurar al máximo la certeza de que la definición semántica está representada correctamente en cada uno de los ítems formulados, se

procede a calcular la razón de validez de contenido (CVR) del instrumento, mediante el modelo cuantitativo de Lawshe (1975) modificado por Tristán (2008).

A fin de determinar la validez de contenido de un instrumento de medición, Lawshe (1975) propone un modelo que consiste en organizar un panel de evaluación, integrado por especialistas en la tarea a evaluar; ellos deberán emitir su opinión, clasificando en tres categorías los indicadores propuestos: esencial (1), útil pero no esencial (2), no esencial (3). Además, el autor plantea que estas categorías se asocien con la habilidad, conocimiento o competencia para el desempeño de una tarea, en nuestro caso se les demanda a las personas jueces expertas que asocien cada ítem a una de las ocho (8) dimensiones propuestas (Vargas, Máynez, Cavazos & Cervantes, 2016).

Díaz, Muñoz y Vargas en 2012 (citados en Vargas, 2016) señalan que la validez de contenido determina el grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide; además, evalúa si el instrumento contempla las dimensiones del constructo que se quiere medir, de tal forma que se considera que un instrumento es válido si contempla todos los aspectos relacionados con el concepto del constructo (Carvajal, Centeno, Watson, Martínez, & Sanz, 2011). Por su parte, Escobar-Pérez y Cuervo- Martínez (2008) menciona que la validez de contenido busca garantizar que los indicadores seleccionados representen de forma adecuada el constructo de interés, partiendo de que la construcción de los ítems se desarrolla a partir de la conceptualización de la variable a medir. Según Cohen & Swerdik (2001). La validez de contenido consiste en qué tan adecuado es el muestreo que hace una prueba del universo de posibles conductas, de acuerdo con lo que se pretende medir. Así, el propósito de la validez de contenido es proporcionar evidencia de que la definición semántica queda bien incluida en los ítems construidos, además de que estos sean relevantes para el constructo y contemplen adecuadamente cada uno de las dimensiones propuestas en la definición semántica (Carretero & Pérez, 2005). Los resultados se exponen agrupados por dimensiones e ítems (ver Anexo 3).

#### *7.5.1.1 Dimensión: Aprendizaje significativo*

Se compone de 4 ítems, los nº del 1 al 4 del cuestionario. Todos ellos superan holgadamente el punto de corte del valor medio 2 puntos.

En general (Tabla 15) estos 4 ítems superan la validación de contenido realizada por los/las jueces. En la Relevancia, todos ellos tienen razones entre .688 y .813, con un

valor medio de .741; de manera que todos ellos pueden ser incluidos en la siguiente fase del proceso de validación del cuestionario. Solamente convendría revisar el enunciado del ítem 2 en orden a mejorar, si es posible, su suficiencia y claridad; así como el ítem 1 para mejorar su suficiencia.

En cuanto a la asignación a la dimensión teórica que se mide en estos 4 ítems (Tabla 16) solamente hay un alto grado de acuerdo en el ítem 4 del que el 87.5% coincide en afirmar que mide Aprendizaje significativo. El siguiente es nº 2 donde afirma lo mismo un 57.5%, en tanto que otro 20% lo clasifica en Cohesión curricular. Los otros dos ítems (1 y 3) tienen menos de un 50% de acuerdo y se les asigna a otras dimensiones, en especial a Pensamiento crítico y a Cohesión curricular, respectivamente.

**Tabla 15.** *Análisis de Validez de Contenido (AS).* Propiedades de los ítems del Cuestionario para estudiantes en la fase de detección de necesidades en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS).

Dimensión: *APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO*. N=80 jueces expertos.

Ítem	SUFICIENCIA			CLARIDAD			COHERENCIA			RELEVANCIA		
	Frec. resp. Máx.	Valor medio	Razón Validez Conten.	Frec. resp. Máx.	Valor medio	Razón Validez Conten.	Frec. resp. Máx.	Valor medio	Razón Validez Conten.	Frec. resp. Máx.	Valor medio	Razón Validez Conten.
01	41	2.48	.513 <sup>R</sup>	48	2.55	.600 <sup>*</sup>	53	2.64	.663 <sup>*</sup>	55	2.68	.688 <sup>*</sup>
02	43	2.45	.538 <sup>R</sup>	45	2.46	.563 <sup>R</sup>	62	2.75	.775 <sup>*</sup>	61	2.73	.763 <sup>*</sup>
03	53	2.61	.663 <sup>*</sup>	51	2.58	.638 <sup>*</sup>	59	2.71	.738 <sup>*</sup>	65	2.78	.813 <sup>*</sup>
04	49	2.53	.613 <sup>*</sup>	52	2.58	.650 <sup>*</sup>	62	2.74	.775 <sup>*</sup>	56	2.66	.700 <sup>*</sup>
Media	----	2.52	.581 <sup>*</sup>	----	2.54	.613 <sup>*</sup>	----	2.71	.738 <sup>*</sup>	----	2.71	.741 <sup>*</sup>

\* = Ítem con Validez de Contenido R = Ítem a revisar NV = Ítem no válido

**Tabla 16.** *Análisis de Validez de Contenido (AS).* Dimensión: *APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO*.

Porcentaje de asignación de cada ítem a una dimensión.

Ítem	Aprend. Signif.	Cohesión Curric.	Pensam. Crítico	Diversidad	Autogestión.	Participación	Calidad	Alcance y Mejora
01	28.7 %	2.5 %	30.0 %	1.3 %	11.3 %	21.3 %	2.5 %	2.5 %
02	57.5 %	20.0 %	7.5 %	----	6.3 %	5.0 %	2.5 %	1.3 %
03	30.0 %	40.0 %	16.3 %	2.5 %	2.5 %	6.3 %	----	2.5 %
04	87.5 %	2.5 %	1.3 %	----	2.5 %	1.3 %	1.3 %	3.8 %

Fuente: *Elaboración propia*

### 7.5.1.2 Dimensión: Cohesión Curricular

Esta dimensión está formada por 3 ítems (n° 5, 6 y 7) que tienen todos ellos valores medios por encima del corte de 2 puntos. Los valores de la Razón de Validez de Contenido de los ítems en cuanto a su relevancia (Tabla 17) supera en todos ellos el corte, tomando valores entre .638 y .750, con una media de .675, por lo que están legitimados, todos, para continuar en el proceso de validación. Sería conveniente revisar el ítem 7 para tratar de mejorar su suficiencia y claridad; así como el ítem 6 al respecto de su suficiencia.

Al respecto de la pertenencia dimensional (Tabla 18) solo en el ítem 5 se observa un alto grado de acuerdo (88.8%). El 6 se asigna a su dimensión teórica, a priori, por el 51.2% de las/los jueces, mientras que del resto un 22.5% lo incluyen en Aprendizaje significativo. El ítem 7 por su parte, solo está considerado dentro de la Cohesión curricular por el 7.7% de las/los jueces, quienes sobre todo le consideran como un indicador que mediría Participación (42.5%).

**Tabla 17. Análisis de Validez de Contenido (CC).** Propiedades de los ítems del Cuestionario para estudiantes en la fase de detección de necesidades en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS).

Dimensión: *COHESIÓN CURRICULAR*. N=80 jueces expertos.

Ítem	SUFICIENCIA			CLARIDAD			COHERENCIA			RELEVANCIA		
	Frec. resp. Máx.	Valor medio	Razón Validez Conten.	Frec. resp. Máx.	Valor medio	Razón Validez Conten.	Frec. resp. Máx.	Valor medio	Razón Validez Conten.	Frec. resp. Máx.	Valor medio	Razón Validez Conten.
05	51	2.59	.638 *	49	2.55	.613 *	61	2.74	.763 *	60	2.71	.750 *
06	44	2.50	.550 <sup>R</sup>	52	2.59	.650 *	57	2.66	.713 *	51	2.58	.638 *
07	45	2.49	.563 <sup>R</sup>	42	2.41	.525 <sup>R</sup>	53	2.61	.663 *	51	2.59	.638 *
Media	----	2.53	.583 *	----	2.53	.596 *	----	2.67	.713 *	----	2.63	.675 *

\* = Ítem con Validez de Contenido R = Ítem a revisar NV = Ítem no válido

**Tabla 18. Análisis de Validez de Contenido.** Dimensión: *COHESIÓN CURRICULAR*.

Porcentaje de asignación de cada ítem a una dimensión

Ítem	Aprend. Signif.	Cohesión Curric.	Pensam. Crítico	Diversidad	Autogestión.	Participación	Calidad	Alcance y Mejora
05	7.5 %	88.8 %	1.3 %	----	1.3 %	----	1.3 %	----
06	22.5 %	51.2 %	6.3 %	----	3.8 %	----	8.8 %	7.5 %
07	18.8 %	7.5 %	12.5 %	5.0 %	3.8 %	42.5 %	3.8 %	6.3 %

Fuente: Elaboración propia



### 7.5.1.3 Dimensión: Pensamiento crítico

Esta tercera dimensión está formada por 5 ítems (del n° 8 al 12) que de nuevo tienen valores medios superiores al corte de 2 puntos. Su RV de Relevancia (Tabla 19) supera el corte adecuadamente en todos ellos, con valores entre .688 y .838, con media de .775, de manera que pueden ser incluidos tal cual están en la versión del cuestionario para la siguiente fase del estudio de validación.

Al respecto de la dimensión que según las/los jueces evalúan estos ítems (Tabla 20) solamente en el n° 8 se ha encontrado un altísimo grado de acuerdo (92.5%) estando en los demás por debajo del 50%, incluso en el n° 12 apenas se queda en un 8.8%. Las personas jueces clasifican de forma bastante diversa a los ítems del 9 al 12. Así, el mayor grado de acuerdo se observa: en los ítems 9 y 10 con la dimensión original de Pensamiento crítico (42.5% en ambos), pero en el ítem 11 aunque un 41.3% le incluye en esta misma dimensión, también otro 45% le considera de Participación. Y finalmente, el ítem 12 está repartido entre el 31.3% que le considera de Participación y el 26.3% que le incluye en Aprendizaje significativo.

**Tabla 19.** *Análisis de Validez de Contenido (PC).* Propiedades de los ítems del Cuestionario para estudiantes en la fase de detección de necesidades en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS).

Dimensión: *PENSAMIENTO CRÍTICO (PC)*. N=80 jueces expertos.

Ítem	SUFICIENCIA			CLARIDAD			COHERENCIA			RELEVANCIA		
	Frec. resp. Máx.	Valor medio	Razón Validez Conten.	Frec. resp. Máx.	Valor medio	Razón Validez Conten.	Frec. resp. Máx.	Valor medio	Razón Validez Conten.	Frec. resp. Máx.	Valor medio	Razón Validez Conten.
08	61	2.73	.763*	66	2.80	.825*	66	2.80	.825*	67	2.81	.838*
09	47	2.54	.588*	50	2.56	.625*	55	2.63	.688*	60	2.70	.750*
10	50	2.60	.625*	52	2.63	.650*	59	2.73	.738*	64	2.79	.800*
11	57	2.68	.713*	58	2.70	.725*	60	2.71	.750*	66	2.80	.800*
12	47	2.51	.588*	49	2.56	.613*	54	2.60	.675*	55	2.61	.688*
<b>Media</b>	----	2.61	.655*	----	2.65	.688*	----	2.69	.735*	----	2.74	.775*

\* = Ítem con Validez de Contenido      R = Ítem a revisar      NV = Ítem no válido

**Tabla 20.** *Análisis de Validez de Contenido.* Dimensión: *PENSAMIENTO CRÍTICO (PC)*.

Porcentaje de asignación de cada ítem a una dimensión.

Ítem	Aprend. Signif.	Cohesión Curric.	Pensam. Crítico	Diversidad	Autogestión.	Participación	Calidad	Alcance y Mejora
08	--	--	92.5 %	1.3 %	1.3 %	2.5 %	----	2.5 %

09	8.8 %	----	42.5 %	----	27.5 %	11.3 %	5.0 %	5.0 %
10	2.5 %	2.5 %	42.5 %	7.5 %	2.5 %	18.8 %	1.3 %	22.5 %
11	3.8 %	----	41.3 %	----	7.5 %	45.0 %	1.3 %	1.3 %
12	26.3 %	7.5 %	8.8 %	3.8 %	2.5 %	31.3 %	7.5 %	12.5 %

Fuente: Elaboración propia

#### 7.5.1.4 Dimensión: Diversidad

Esta dimensión está formada por 4 ítems (nº del 13 al 16) que superan, una vez más, el valor medio de corte de los 2 puntos. Sus RV de Relevancia (Tabla 21) están entre .625 y .788 en todos ellos. Por lo que pueden ser incluidos en el cuestionario para la siguiente fase del estudio de validación. Solamente se podría revisar la Claridad del ítem 15 que está ligeramente por debajo del corte.

Revisando a qué dimensión les han asignado las/los jueces (Tabla 22) se comprueba que tres de los ítems tienen al menos un 50% de pertenencia a la dimensión teórica de Diversidad. Solamente en el caso del nº 14 solo un 3.8% de las/los jueces le incluyen en esta dimensión, en tanto que un notable 62.5% le asigna a Autogestión.

**Tabla 21.** *Análisis de Validez de Contenido (D).* Propiedades de los ítems del Cuestionario para estudiantes en la fase de detección de necesidades en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS).

Dimensión: *DIVERSIDAD*. N=80 jueces expertos.

Ítem	SUFICIENCIA			CLARIDAD			COHERENCIA			RELEVANCIA		
	Frec. resp. Máx.	Valor medio	Razón Validez Conten.	Frec. resp. Máx.	Valor medio	Razón Validez Conten.	Frec. resp. Máx.	Valor medio	Razón Validez Conten.	Frec. resp. Máx.	Valor medio	Razón Validez Conten.
13	55	2.64	.788 *	60	2.71	.750 *	63	2.76	.788 *	63	2.76	.788 *
14	46	2.51	.663 *	49	2.56	.613 *	53	2.96	.663 *	50	2.56	.625 *
15	41	2.41	.663 *	45	2.46	.563 <sup>R</sup>	53	2.59	.663 *	49	2.51	.625 *
16	40	2.41	.663 *	50	2.53	.625 *	53	2.60	.663 *	54	2.61	.675 *
Media	----	2.49	.694 *	----	2.57	.638 *	----	2.73	.694 *	----	2.61	.678 *

\* = Ítem con Validez de Contenido      R = Ítem a revisar      NV = Ítem no válido

**Tabla 22.** *Análisis de Validez de Contenido.* Dimensión: *DIVERSIDAD*. Porcentaje de asignación de cada ítem a una dimensión.

Ítem	Aprend. Signif.	Cohesión Curric.	Pensam. Crítico	Diversidad	Autogestión.	Participación	Calidad	Alcance y Mejora
13	3.8 %	1.3 %	13.8 %	62.5 %	2.5%	7.5 %	3.8 %	5.0 %
14	5.0 %	3.8 %	7.5 %	3.8 %	62.5 %	8.8 %	3.8 %	5.0 %

15	2.5 %	2.5 %	11.3 %	75.0 %	----	1.3 %	1.3 %	6.3 %
16	1.3 %	1.3 %	31.3 %	50.0 %	6.3 %	1.3 %	2.5 %	6.3 %

Fuente: Elaboración propia

### 7.5.1.5 Dimensión: Autogestión

Esta dimensión está compuesta por 5 ítems (del n° 17 al 21) teniendo todos ellos un valor medio superior a los 2 puntos. Las RV de relevancia (Tabla 23) superan el corte en cuatro de ellos con valores entre .563 y .838, en tanto que el quinto (el n° 20) queda cerca del corte (.563). Este ítem genera claras dudas entre las/los jueces en cuanto a su Suficiencia (.488), y debería ser revisado al respecto de su Claridad; por tanto, para que siga dentro del cuestionario debería ser mejorado en lo posible. También sería conveniente revisar la Claridad de los ítems 18 y 19 y la suficiencia del 19.

En cuanto a la dimensión a la que pertenecen estos ítems (Tabla 24) solamente 2 de ellos (18 y 20) son considerados claramente de Autogestión; en tanto que un tercero (17) también se le incluye en esta misma dimensión, pero no de forma mayoritaria (38.8%). En los otros dos se observa: que el ítem 19 está colocado por un 38.8% en Participación y por otro 31.3% en Alcance y Mejora; y que 21 está situado sobre todo en Calidad (58.8%).

**Tabla 23.** Análisis de Validez de Contenido (A). Propiedades de los ítems del Cuestionario para estudiantes en la fase de detección de necesidades en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS).

Dimensión: **AUTOGESTIÓN**. N=80 jueces expertos.

Ítem	SUFICIENCIA			CLARIDAD			COHERENCIA			RELEVANCIA		
	Frec. resp. Máx.	Valor medio	Razón Validez Conten.	Frec. resp. Máx.	Valor medio	Razón Validez Conten.	Frec. resp. Máx.	Valor medio	Razón Validez Conten.	Frec. resp. Máx.	Valor medio	Razón Validez Conten.
17	57	2.68	.713 <sup>R</sup>	57	2.65	.713 <sup>*</sup>	63	2.76	.788 <sup>*</sup>	67	2.78	.838 <sup>*</sup>
18	53	2.64	.663 <sup>*</sup>	46	2.54	.575 <sup>R</sup>	57	2.69	.713 <sup>*</sup>	55	2.66	.688 <sup>*</sup>
19	42	2.45	.525 <sup>R</sup>	41	2.40	.513 <sup>R</sup>	50	2.58	.625 <sup>*</sup>	53	2.61	.663 <sup>*</sup>
20	39	2.41	.488 <sup>NV</sup>	44	2.46	.550 <sup>R</sup>	48	2.53	.600 <sup>*</sup>	45	2.47	.563 <sup>R</sup>
21	59	2.70	.738 <sup>*</sup>	59	2.69	.738 <sup>*</sup>	69	2.85	.863 <sup>*</sup>	61	2.75	.763 <sup>*</sup>
<b>Media</b>	----	2.58	.625 <sup>*</sup>	----	2.55	.618 <sup>*</sup>	----	2.68	.718 <sup>*</sup>	----	2.66	.703 <sup>*</sup>

\* = Ítem con Validez de Contenido

R = Ítem a revisar

NV = Ítem no válido

**Tabla 24. Análisis de Validez de Contenido.** Dimensión: *AUTOGESTIÓN*  
Porcentaje de asignación de cada ítem a una dimensión.

Ítem	Aprend. Signif.	Cohesión Curric.	Pensam. Crítico	Diversidad	Autogestión.	Participación	Calidad	Alcance y Mejora
17	8.8 %	3.8 %	6.3 %	1.3 %	38.8 %	6.3 %	17.5 %	17.5 %
18	3.8 %	----	6.3 %	----	72.5 %	13.8 %	1.3 %	2.5 %
19	2.5 %	----	6.3 %	1.3 %	5.0 %	38.8 %	15.0 %	31.3 %
20	6.3 %	1.3 %	6.3 %	----	57.5 %	15.0 %	3.8 %	10.0 %
21	6.3 %	1.3 %	6.3 %	----	1.3 %	8.8 %	58.8 %	17.5 %

Fuente: Elaboración propia

#### 7.5.1.6 Dimensión: Participación

Esta dimensión la forman otros 5 ítems (del nº 22 al 26) que superan siempre el valor medio de 2 puntos. Su RV de Relevancia del contenido (Tabla 25) superan el corte con valores entre .650 y .813, con una media de .715, por lo que todos ellos pueden ser incluidos en la fase siguiente de proceso, sin mayores comentarios.

Revisando las dimensiones donde les incluyen las/los jueces (Tabla 26) se observa que mayoritariamente sí se les ha considerado de Participación (>50%) con excepción del ítem 25 (solo un 12.5%) al que se le reparte por muchas otras dimensiones, sin que haya una mayoritaria; solo se podría destacar el 27.5% que le consideran de Aprendizaje significativo y el 21.3% que le incluye en Pensamiento crítico.

**Tabla 25. Análisis de Validez de Contenido (P).** Propiedades de los ítems del Cuestionario para estudiantes en la fase de detección de necesidades en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS).

Dimensión: *PARTICIPACIÓN*. N=80 jueces expertos.

Ítem	SUFICIENCIA			CLARIDAD			COHERENCIA			RELEVANCIA		
	Frec. resp. Máx.	Valor medio	Razón Validez Conten.	Frec. resp. Máx.	Valor medio	Razón Validez Conten.	Frec. resp. Máx.	Valor medio	Razón Validez Conten.	Frec. resp. Máx.	Valor medio	Razón Validez Conten.
22	56	2.64	.700 *	59	2.69	.738 *	61	2.73	.763 *	65	2.79	.813 *
23	50	2.56	.625 *	47	2.51	.588 *	56	2.63	.700 *	52	2.59	.650 *
24	55	2.66	.688 *	56	2.66	.700 *	63	2.78	.788 *	62	2.76	.775 *
25	51	2.60	.638 *	51	2.58	.638 *	55	2.64	.688 *	52	2.63	.650 *
26	49	2.56	.613 *	44	2.49	.550 <sup>R</sup>	54	2.63	.675 *	55	2.65	.688 *
Media	----	2.61	.653 *	----	2.59	.643 *	----	2.68	.723 *	----	2.68	.715 *

\* = Ítem con Validez de Contenido

R = Ítem a revisar

NV = Ítem no válido

**Tabla 26. Análisis de Validez de Contenido.** Dimensión: *PARTICIPACIÓN*.  
Porcentaje de asignación de cada ítem a una dimensión.

Ítem	Aprend. Signif.	Cohesión Curric.	Pensam. Crítico	Diversidad	Autogestión.	Participación	Calidad	Alcance y Mejora
22	3.8 %	----	2.5 %	----	----	77.5 %	3.8 %	12.5 %
23	1.3 %	----	----	----	2.5 %	80.0 %	6.3 %	10.0 %
24	2.5 %	----	----	----	1.3 %	51.2 %	1.3 %	43.8 %
25	27.5 %	3.8 %	21.3 %	2.5 %	1.3 %	12.5 %	15.0 %	16.3 %
26	2.5 %	----	3.8 %	----	13.8 %	66.3 %	7.5 %	6.3 %

Fuente: *Elaboración propia*

#### 7.5.1.7 Dimensión: *Calidad*

Esta penúltima dimensión está formada por 5 ítems (del 27 al 31) cuyos valores medios superan el corte de 2 puntos, como ha sido la norma. Al respecto de sus RV de Relevancia (Tabla 27) los valores están entre .600 y .725, con media de .655, de modo que todos estos ítems pueden ser incluidos sin problema en la fase siguiente. Aun así, es cierto que se podría revisar la Claridad del 30; así como el 31 en cuanto a su Suficiencia y su Claridad.

Verificando la dimensión a la que se les asigna (Tabla 28) la mayoría coloca en Calidad solo a los ítems 27 y 28. Al 30 también le sitúan con más frecuencia en Calidad (40%) pero también otro 28.7% le colocan en Alcance y Mejora. En el 31 hay dudas, considerando un 38.8% que es de Alcance y Mejora y un 32.5% de calidad. Y finalmente al 29 casi nadie le sitúa en su lugar teórico (8.8%) y sus juicios se reparten entre tres dimensiones: Alcance y Mejora (28.7%), Autogestión (23.8%) y Pensamiento crítico (21.3%).

**Tabla 27. Análisis de Validez de Contenido (C).** Propiedades de los ítems del Cuestionario para estudiantes en la fase de detección de necesidades en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS).

Dimensión: *CALIDAD*. N=80 jueces expertos.

Ítem	SUFICIENCIA			CLARIDAD			COHERENCIA			RELEVANCIA		
	Frec. resp. Máx.	Valor medio	Razón Validez Conten.	Frec. resp. Máx.	Valor medio	Razón Validez Conten.	Frec. resp. Máx.	Valor medio	Razón Validez Conten.	Frec. resp. Máx.	Valor medio	Razón Validez Conten.
27	53	2.63	.663 *	48	2.58	.600 *	60	2.73	.750 *	58	2.70	.725 *
28	56	2.61	.700 *	50	2.56	.625 *	58	2.68	.725 *	51	2.55	.638 *
29	47	2.50	.588 *	49	2.53	.613 *	54	2.61	.675 *	52	2.58	.650 *
30	50	2.55	.625 *	44	2.43	.550 <sup>R</sup>	56	2.63	.700 *	53	2.59	.663 *

<b>31</b>	45	2.44	.563 <sup>R</sup>	43	2.38	.538 <sup>R</sup>	49	2.49	.613 <sup>*</sup>	48	2.51	.600 <sup>*</sup>
<b>Media</b>	----	2.55	.628 <sup>*</sup>	----	2.49	.585 <sup>*</sup>	----	2.63	.693 <sup>*</sup>	----	2.59	.655 <sup>*</sup>

\* = Ítem con Validez de Contenido      R = Ítem a revisar      NV = Ítem no válido

**Tabla 28.** *Análisis de Validez de Contenido.* Dimensión: **CALIDAD.**

Porcentaje de asignación de cada ítem a una dimensión.

Ítem	Aprend. Signif.	Cohesión Curric.	Pensam. Crítico	Diversidad	Autogestión.	Participación	Calidad	Alcance y Mejora
<b>27</b>	5.0 %	2.5 %	3.8 %	----	1.3 %	3.8 %	68.8 %	15.0 %
<b>28</b>	7.5 %	1.3 %	7.5 %	----	3.8 %	6.3 %	51.2 %	22.5 %
<b>29</b>	6.3 %	----	21.3 %	----	23.8 %	11.3 %	8.8 %	28.7 %
<b>30</b>	5.0 %	2.5 %	17.5 %	----	2.5 %	3.8 %	40.0 %	28.7 %
<b>31</b>	2.5 %	5.0 %	----	1.3 %	15.0 %	5.0 %	32.5 %	38.8 %

Fuente: *Elaboración propia*

#### 7.5.1.8 Dimensión: Alcance y Mejora

La última dimensión la forman 4 ítems (del 32 al 35). Todos los ítems de esta dimensión tienen valores medios por encima de los 2 puntos. Los valores de sus RV de Relevancia (Tabla 29) superan el corte en tres ellos (entre .650 y .788) en tanto que en el cuarto ítem (nº 33) su valor está casi en el corte (.575) por lo que en principio se le puede incluir junto a los otros en la siguiente fase del proceso. A pesar de estos resultados sería conveniente revisar: la Suficiencia de 33 y del 34; la Claridad del 34 y sobre todo del 32 y 33 cuyo valor es bajo (<.500).

La revisión de la dimensión en la que las personas jueces expertas consideran a estos ítems (Tabla 30) ofrece resultados donde pocos de ellos les incluyen en esta dimensión (<= 25%). En cambio, lo que hemos obtenido nos lleva a concluir que según las/los jueces: el 32 debería de estar en Calidad (55.0%), el 33 debe medir también Calidad (83.8%), el 34 sería de Participación (56.3%) y el 35 de nuevo de Calidad (50.0%).

**Tabla 29.** *Análisis de Validez de Contenido (AM).* Propiedades de los ítems del Cuestionario para estudiantes en la fase de detección de necesidades en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS).

Dimensión: **ALCANCE Y MEJORA.** N=80 jueces expertos.

Ítem	SUFICIENCIA			CLARIDAD			COHERENCIA			RELEVANCIA		
	Frec. resp. Máx.	Valor medio	Razón Validez Conten.	Frec. resp. Máx.	Valor medio	Razón Validez Conten.	Frec. resp. Máx.	Valor medio	Razón Validez Conten.	Frec. resp. Máx.	Valor medio	Razón Validez Conten.
<b>32</b>	47	2.49	.588 <sup>*</sup>	39	2.30	.488 <sup>NV</sup>	52	2.58	.650 <sup>*</sup>	53	2.60	.663 <sup>*</sup>

<b>33</b>	42	2.40	.525 <sup>R</sup>	34	2.28	.425 <sup>NV</sup>	48	2.53	.600 <sup>*</sup>	46	2.48	.575 <sup>R</sup>
<b>34</b>	46	2.46	.575 <sup>R</sup>	46	2.46	.575 <sup>R</sup>	48	2.49	.600 <sup>*</sup>	52	2.54	.650 <sup>*</sup>
<b>35</b>	62	2.76	.775 <sup>*</sup>	64	2.78	.800 <sup>*</sup>	63	2.76	.788 <sup>*</sup>	63	2.76	.788 <sup>*</sup>
<b>Media</b>	----	2.53	.616 <sup>*</sup>	----	2.45	.572 <sup>R</sup>	----	2.59	.659 <sup>*</sup>	----	2.59	.669 <sup>*</sup>

\* = Ítem con Validez de Contenido      R = Ítem a revisar      NV = Ítem no válido

**Tabla 30.** *Análisis de Validez de Contenido.* Dimensión: *ALCANCE Y MEJORA.*  
Porcentaje de asignación de cada ítem a una dimensión.

Ítem	Aprend. Signif.	Cohesión Curric.	Pensam. Crítico	Diversidad	Autogestión.	Participación	Calidad	Alcance y Mejora
<b>32</b>	7.5 %	3.8 %	2.5 %	----	1.3 %	5.0 %	55.0 %	25.0 %
<b>33</b>	2.5 %	----	1.3 %	----	1.3 %	1.3 %	83.8 %	10.0 %
<b>34</b>	1.3 %	1.3 %	3.8 %	----	18.8 %	56.3 %	10.0 %	8.8 %
<b>35</b>	8.8 %	3.8 %	12.5 %	----	2.5 %	3.8 %	50.0 %	18.8 %

Fuente: *Elaboración propia*

La conclusión final de esta validación de contenido es que, desde un punto de vista general, el cuestionario supera satisfactoriamente la Validación de Contenido. Los RV de Relevancia de los ítems son, casi en su totalidad, superiores al valor de corte (.580); solamente uno de ellos (el n° 20) presenta un valor inferior y es por escaso margen (.563). Por tanto, sería prudente mantenerlo en la versión de prueba del Cuestionario para la siguiente fase de Validación de Constructo. La media de los RV de los 35 ítems es de .704 (dentro de un rango de entre .563 y .838). Y si se considera solo a los 34 que superan el corte (excluyendo el n° 20) el valor medio apenas mejora (.708). Se mantienen los 35 ítems.

### 7.6 Bloque III: Validación de constructo

A la vista de los resultados anteriores, se optó por mantener los 35 ítems de esta primera versión del cuestionario, para su aplicación en una muestra amplia de estudiantes representativos de la población a la que se dirige, en el futuro, el instrumento. La intención de esta aplicación, es poder realizar con su resultado una validación de constructo mediante el clásico método del Análisis Factorial Exploratorio (ver Anexo 3). Para un conjunto de 35 ítems, el N mínimo necesario es 175 participantes que respondan a la totalidad de los ítems (ratio 5/1); por otro lado, el Álgebra Matricial, base matemática de

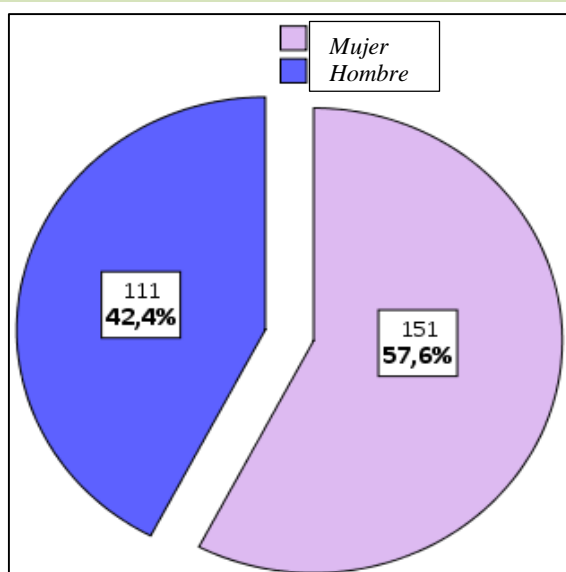
este método estadístico, demuestra que  $N > 200$  los resultados son suficientemente sólidos y no sufren alteraciones notables con respecto a los que se podrían lograr con  $N$  muestrales aún mayores (ver Anexo 3).

Para nuestro objetivo, en esta 3ª parte del estudio, se logró reunir finalmente a los 262 casos que cumplen de sobra las condiciones arriba comentadas:  $N > 200$  y ratio casi 7.5/1 de sujetos por ítem.

De esta muestra de 262 participantes, algo más de la mitad (151; 57.6%) son mujeres, ligera mayoría sobre el resto (42.4%; 111) de hombres (fig. 11). Las edades de estos casos están comprendidas entre los 17 y los 40 años (2 estudiantes) con mediana 20 años. La edad media es de 20.6 años (IC al 95% de confianza: 20.16 – 20.96; con desviación estándar de 3.26 años). El valor más frecuente es de 18 años (32.1%; 84 estudiantes). La variable presenta una clara asimetría hacia la derecha, con el lógico predominio de valores bajos (sujetos más jóvenes, de entre 17 y 25 años: 95% del total), siendo la presencia de participantes entre 26 y 40 años (5%; 13 casos) el motivo del aspecto asimétrico de la variable (fig. 12). De hecho, si no se considera a estos sujetos de más de 25 años, la variable ya tendería estadísticamente hacia la campana normal a pesar de la alta concentración de casos en los 18 años.

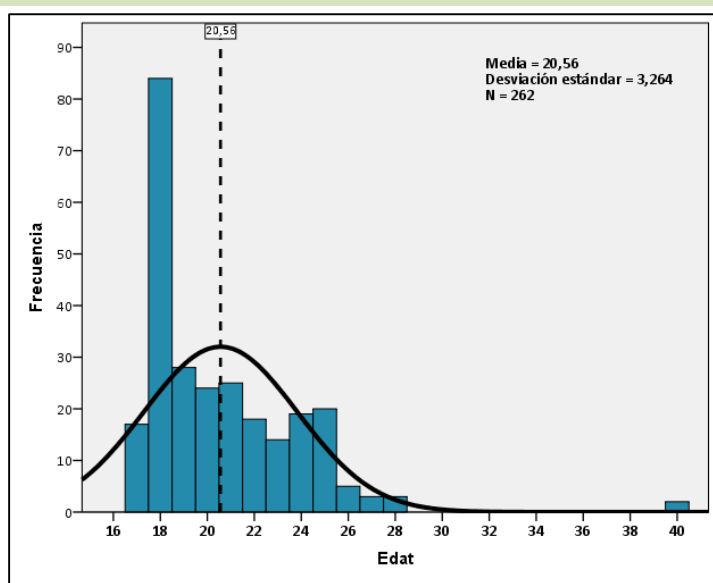
**Figura 11.**

*Diagrama de sectores.* Composición de la muestra de PARTICIPANTES que responde al Cuestionario, según SEXO. (N=262)



**Figura 12.**

*Histograma.* Composición de la muestra de PARTICIPANTES que responde al Cuestionario, según EDAD. (N=262)



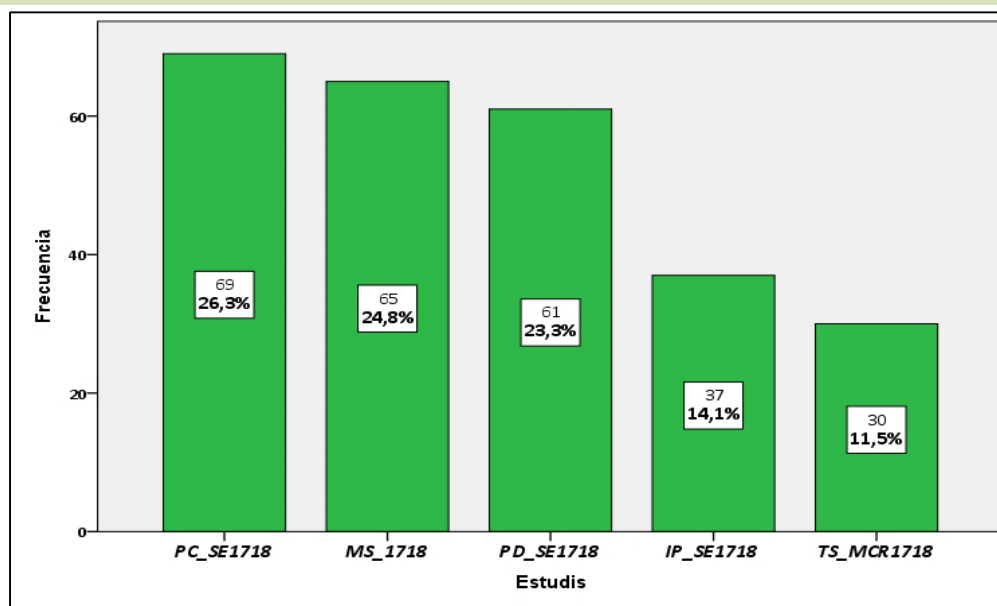
Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22



La Figura 13 presenta la distribución de la muestra en función de los estudios que están cursando. El 26,3% (69 sujetos) cursan la materia de Sociología de la Educación, curso 1º en los estudios de Primaria-CAFE; el 24,8% (65 sujetos) cursan los estudios de Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, mención o especialidad en Educación Física / Lengua extranjera: inglés; el 23,3% (61 sujetos) cursan la materia de Sociología de la Educación, curso 1º en los estudios de Primaria-Dual; el 14,1% (37 sujetos) cursan la materia de Sociología de la Educación, curso 1º en los estudios del doble grado de Infantil y Primaria; por último, el 11,5% (30 sujetos) cursan la materia optativa de Mediación y Resolución de Conflictos en los estudios de Trabajo Social.

**Figura 13.**

*Diagrama de barras. Composición la muestra de PARTICIPANTES que responde al Cuestionario, según ESTUDIOS. (N=262)*



*Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 22*

### 7.6.1 Validación de constructo

Para esta importante parte del estudio estadístico se ha empleado un Análisis Factorial Exploratorio (ver Anexo 4). En primer lugar, la utilización de un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) requiere de la comprobación de varias condiciones previas para que este método sea aplicable. Según este diagnóstico previo:

- El índice de Adecuación muestral de Kaiser-Meier-Olkin (KMO) tiene un valor de .917 (en escala: 0-1; y aceptable desde .500) que por tanto debe ser considerado como muy bueno.

- El valor del Determinante de la matriz de correlaciones es casi nulo ( $8 \times 10^{-7}$ ) de manera que nos indica la presencia de numerosas correlaciones entre las variables (entre los ítems).

- Y finalmente, el Test de Esfericidad de Bartlett resulta ser altamente significativo con  $p < .001$  (valor  $\text{Chi}^2 = 3480.98$ ; 561 gl;  $p < .00000000$ ) lo que nos permite rechazar que la matriz de correlaciones es una matriz identidad. Y por tanto se concluye que existen altas correlaciones entre ítems que justifican la existencia de factores o dimensiones teóricas subyacentes a estas variables empíricas.

En consecuencia, el diagnóstico es claramente positivo y justifica la utilización del AFE como procedimiento de obtención del modelo teórico de dimensiones que se evalúan a partir de los ítems.

El primer paso de un AFE, la extracción de factores, se ha realizado con diversos procedimientos: Componentes Principales, Ejes Principales; Máxima Verosimilitud, ..., comprobándose que los resultados no difieren demasiado unos de otros. Por este motivo, porque es la que más porcentaje de varianza explica y porque además es la solución más cercana al modelo dimensional esperado, se opta por tomar la solución que ofrece el clásico procedimiento de Componentes Principales. Esta es la solución que más adelante se presenta: AFE por CP.

Para el segundo paso del AFE, la rotación, se probó tanto con un método de tipo ortogonal (Varimax) bajo el supuesto que los factores extraídos no están correlacionados entre sí, como con un método de tipo oblicuo (Promax) que parte del supuesto contrario, es decir que los factores dimensionales sí que correlacionan entre sí. Los resultados de ambos fueron muy similares en cuanto a los ítems que componen las dimensiones. Pero se encontraron correlaciones entre las dimensiones de suficiente entidad (bastantes de ellas  $> .300$ , e incluso  $> .400$ ) como para admitir que el resultado más plausible es el que facilita el método Promax.

En consecuencia, la solución que a continuación se presenta como la mejor desde el punto de vista estadístico corresponde a un AFE de Componentes Principales con rotación Promax.

La solución final consta de 25 ítems agrupados en 6 dimensiones.

Durante los pasos del proceso de AFE se han ido perdiendo ítems debido a que: 1.- o bien sus cargas factoriales son bajas (incluso muy bajas), 2.- o bien porque saturaban en tres o más dimensiones sin que tuviesen clara asignación a una de ellas, de modo que solo aportan confusión; e incluso 3.- por ambos motivos.

Los ítems eliminados han sido, por este orden: el 30 (Calidad), el 14 (Diversidad), el 13 (Diversidad), el 7 (Cohesión Curricular), el 35 (de Alcance y mejora), el 15 (Diversidad), el 16 (Diversidad; que por tanto queda completamente fuera de la estructura del cuestionario)

Llegados a este punto, se tenía una solución con 7 dimensiones. Pero, de estas 7 dimensiones la última está formada solamente por 2 ítems (nº 5 y 6) que se corresponden con Cohesión Curricular. Es evidente que una dimensión que solo tiene 2 ítems apenas aporta información de manera que es más conveniente prescindir de ella, lo que mejorará la solución final tanto en potencia estadística como en parsimonia.

Decidida la supresión de estas dos dimensiones: Diversidad porque han quedado excluidos todos sus ítems y Cohesión Curricular porque solo quedaría integrada por 2 ítems; se reinicia el procedimiento del AFE con los 28 ítems restantes, puesto que con las nuevas intercorrelaciones se podría modificar el estatus de alguno de ellos y que no quedasen, en este momento, excluidos.

Pero, de nuevo, en el proceso se han ido perdiendo por los motivos ya expuestos, los números 30 (Calidad) y 35 (Alcance y mejora) que ya estaban antes fuera; a los que ahora se añade el nº 26 (de Participación).

Hecho todo esto se llega a lo que anunciábamos arriba como solución final y definitiva: 25 ítems agrupados en 6 dimensiones, que explica en conjunto un total del 58.73% de la variabilidad que es un muy buen porcentaje. Estos factores resultantes (ver resumen en Tabla 31) están formados por los siguientes ítems:

- Factor 1. Explica un 11.29% de la variabilidad y está compuesto por los siguientes ítems, de más a menos carga factorial: 22, 23, 17, 24, 21 y 12.

- Factor 2. Retiene el 10.86% de variabilidad y lo componen los ítems: 20, 18, 25 y 19 ordenados de mayor a menor peso.
- Factor 3 que explica un 9.87% de la variabilidad y lo forman, por orden, los ítems: 4, 1, 3 y 2.
- Factor 4 con un 9.74% de variabilidad explicada e integrado por los ítems: 34, 31, 33 y 32.
- Factor 5 que retiene un 8.50% de la variabilidad y lo componen los ítems: 9, 11, 10 y 8.
- Factor 6 y último, que con un 8.47% de variabilidad explicada, está formado por los ítems: 28, 27 y 29.

Así pues, y a la vista de los resultados, quedan los factores definidos por los siguientes ítems:

#### Dimensión 1. Participación

- 22) El Paseo a la Deriva me involucra como participante en propuestas de cambios comunitarios
- 23) El Paseo a la Deriva aumenta la participación activa y liderada en la detección de necesidades del contexto
- 17) El Paseo a la Deriva posibilita la generación de ideas en la planificación y desarrollo del proceso de ApS
- 24) El Paseo a la Deriva promueve la colaboración para plantear metas y mejoras comunes de la comunidad
- 21) El Paseo a la Deriva mejora la calidad y efectividad del proyecto ApS, en especial, en la etapa de detección de necesidades
- 12) El Paseo a la Deriva ayuda a comprender las conexiones de los proyectos de Aprendizaje-Servicio con el entorno y la comunidad

#### Dimensión 2: Liderazgo y Autogestión

- 20) El Paseo a la Deriva promueve la adquisición de habilidades de liderazgo y autoconocimiento
- 18) El Paseo a la Deriva me involucra en la toma de decisiones y autogestión del conocimiento.
- 25) El Paseo a la Deriva me ayuda a percibir el contexto en los proyectos de Aprendizaje-Servicio

19) El Paseo a la Deriva me implica en la creación de un entorno que promueva la expresión de ideas para la mejora del contexto

#### Dimensión 3: Aprendizaje Significativo

4) El Paseo a la Deriva posibilita procesos de aprendizaje significativo

1) El Paseo a la Deriva ayuda a detectar una necesidad de la comunidad

3) El Paseo a la Deriva me lleva a comprender necesidades sociales subyacentes al contexto relacionándolos con mis conocimientos teóricos y prácticos

2) El Paseo a la Deriva me conduce a la adquisición o consolidación de nuevos conocimientos, competencias, habilidades o actitudes hacia el aprendizaje

#### Dimensión 4: Alcance y Mejora

34) Valora cuál crees que será tu grado de implicación a la hora de realizar el Paseo a la Deriva

31) La temporalización del Paseo a la Deriva es la adecuada.

33) ¿Cuál es el grado de calidad alcanzado a través de la realización del Paseo a la Deriva?

32) ¿El Paseo a la Deriva incluye elementos de investigación tales como la observación, la detección de necesidades de la comunidad, preparación para el servicio, mejora de la acción, reflexión participativa que conduce a la mejora de la calidad de un proyecto ApS?

#### Dimensión 5: Pensamiento crítico

9) El Paseo a la Deriva fomenta el análisis de mí mismo y mi relación con el contexto y la comunidad

11) El Paseo a la Deriva me permite explorar y captar mi rol como ciudadano crítico, responsable y participativo

10) El Paseo a la Deriva promueve el pensamiento sobre problemas complejos de la comunidad y posibles soluciones alternativas

8) El Paseo a la Deriva promueve el pensamiento crítico y la reflexión crítica sobre el contexto y la comunidad

### Dimensión 6: Calidad

28) El Paseo a la Deriva refuerza la calidad de la recogida de múltiples fuentes y evidencias en la detección de necesidades en los proyectos de Aprendizaje-Servicio

27) El Paseo a la Deriva aumenta la calidad en la recogida de evidencias en la fase de detección de necesidades

29) El Paseo a la Deriva ayuda a percibir los límites y la complejidad de mi acción /intervención ApS

**Tabla 31. Análisis Factorial Exploratorio.** Cuestionario de Detección de Necesidades del Contexto. N=262

*Método:* Componentes Principales con rotación Promax.

Nº Ítem	Descriptivos			Cargas Factoriales >.400 ***						
	Media	D.E.	Comunalidad	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	
22	3.54	1.03	.623	.729						
23	3.70	0.89	.650	.691						
17	3.69	0.82	.565	.625						
24	3.87	0.89	.563	.561						
21	3.92	0.92	.540	.536						
12	3.95	0.79	.481	.496						
20	3.40	0.92	.660		.794					
18	3.56	0.86	.572		.687					
25	3.82	0.85	.466		.527					
19	3.73	0.86	.552		.516					
4	3.69	0.82	.639			.771				
1	3.91	0.71	.599			.737				
3	4.00	0.84	.623			.711				
2	3.75	0.91	.590			.602				
34	4.32	0.70	.599				.838			
31	3.70	0.93	.564				.730			
33	4.09	0.85	.580				.714			
32	3.89	0.81	.655				.694			
9	3.79	0.86	.720					.813		
11	3.76	0.87	.558					.622		
10	4.07	0.83	.532					.597		
8	4.19	0.81	.595					.593		
28	3.79	0.82	.730						.851	
27	3.87	0.81	.586						.710	
29	3.77	0.84	.440						.429	
KMO=0.908	% Varianza total explicada			11.29	10.86	9.87	9.74	8.50	8.47	
Bartlett: p<.000	% Acumulado de Varianza			11.29	22.15	32.02	41.76	50.26	58.73	
<i>Correlación entre los factores</i>				F1	--	.418	.411	.361	.394	.399
				F2	.418	--	.246	.221	.238	.349
				F3	.411	.246	--	.441	.393	.429
				F4	.361	.221	.441	--	.378	.455
				F5	.394	.238	.393	.378	--	.325
				F6	.399	.349	.429	.455	.325	--

\*\*\* Cargas factoriales >.400 siguiendo modelo de Hair, Anderson, Tatham & Black, (1999)

Según esta solución final y a la vista de los ítems que componen cada uno de los factores se ha decidido la siguiente correspondencia:

- Factor 1 (F1) con 3 ítems de Participación, 2 de Autogestión y 1 de Pensamiento crítico, define a la dimensión: *Participación*.
- Factor 2 (F2) con 3 ítems de Autogestión y 1 de Participación, evalúa la dimensión: *Autogestión*
- Factor 3 (F3) siendo los 4 ítems de Aprendizaje Significativo, sin duda se corresponde con esta dimensión inicialmente esperada y descrita: *Aprendizaje Significativo*.
- Factor 4 (F4), con 3 ítems de Alcance y Mejora más 1 de Calidad, define la dimensión *Alcance y Mejora*
- Factor 5 (F5) cuyos 4 ítems son de Pensamiento crítico, por lo que sin duda se corresponde con esta dimensión teórica inicialmente formulada: *Pensamiento crítico*.
- Y Factor 6 (F6) en los 3 ítems son de Calidad, también sin duda se corresponde con esta dimensión del modelo teórico inicial: *Calidad*.

Estos factores están significativamente correlacionados entre sí (ver también en tabla 31 anterior). Los coeficientes más altos se han encontrado entre:

- 1.- F4-*Alcance y Mejora* y F6-*Calidad* (.455)
- 2.- F4- *Alcance y Mejora* y F3-*Aprendizaje significativo* (.441)
- 3.- F3-*Aprendizaje significativo* y F6-*Calidad* (.429)
- 4.- F1-*Participación* y F2-*Autogestión* (.418)
- 5.- F1-*Participación* y F3-*Aprendizaje significativo* (.411).

En tanto que el coeficiente de menor correlación entre factores se ha encontrado entre las dimensiones: F2-*Autogestión* y F4- *Alcance y Mejora* (.221).

Una vez resuelta la correspondencia y a la vista de los diferentes ítems que definen cada una de las nuevas 6 dimensiones queda determinada la pre-versión final del cuestionario Paseo a la Deriva (DNPD) para la detección y diagnóstico de necesidades en la fase inicial de los proyectos de Aprendizaje-Servicio debiendo ser revisada a partir de la evaluación de las 80 personas jueces expertas, quedando de la siguiente manera:

#### *7.6.1.1 Dimensión 1: Participación*

22) El Paseo a la Deriva me posibilita, a través del paseo observacional del contexto, la participación en procesos y propuestas de cambios comunitarios

23) El Paseo a la Deriva aumenta la participación proactiva y autoliderada en la detección de necesidades del contexto

17) El Paseo a la Deriva posibilita, en la fase inicial, la generación de ideas para la participación empoderada del estudiantado en todas las fases de los proyectos ApS

24) El Paseo a la Deriva promueve la colaboración del estudiantado para plantear metas y mejoras en el contexto y la comunidad en la fase inicial en los proyectos de Aprendizaje-Servicio

12) El Paseo a la Deriva ayuda a comprender al estudiantado las conexiones de los proyectos de Aprendizaje-Servicio con el entorno y la comunidad y la importancia de la implicación del estudiantado desde el momento cero

#### *7.6.1.2 Dimensión 2: Liderazgo y Autogestión*

20) El Paseo a la Deriva promueve la adquisición de habilidades de liderazgo personal tales como justicia, fortaleza, prudencia, integridad, coherencia

18) El Paseo a la Deriva me involucra en la toma de decisiones y autogestión del conocimiento articulados por el ejercicio de la responsabilidad y del compromiso como ciudadano proactivo

25) El Paseo a la Deriva me ayuda a identificar y descubrir la realidad del contexto y mis potencialidades como creador activo en la fase inicial y de planificación de los proyectos de Aprendizaje-Servicio

19) El Paseo a la Deriva me implica en la creación de un entorno de aprendizaje comprometido con la comunidad que promueva mi acción empoderada para la mejora del contexto y emprendimiento de proyectos ApS



#### *7.6.1.3 Dimensión 3: Aprendizaje significativo*

4) El Paseo a la Deriva posibilita procesos de aprendizaje significativo donde el participante relaciona a través del paseo observacional, la información nueva con la que ya posee; reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso

1) El Paseo a la Deriva promueve el aprendizaje significativo sabiendo que este se construye cuando nos sentimos motivados y dotamos de un significado personal/comunitario a aquello que estamos intentando aprender

3) El Paseo a la Deriva me lleva a comprender necesidades sociales subyacentes al contexto relacionándolos con mis conocimientos teóricos y aptitudes prácticas

2) El Paseo a la Deriva en la detección de necesidades del contexto, conduce a la adquisición o consolidación de conocimientos, competencias, potencialidades hacia aprendizajes curriculares y competencias transversales de mi formación profesional y personal

#### *7.6.1.4 Dimensión 4: Alcance y Mejora*

34) Valora del 1 al 4 el grado de implicación conseguido al realizar tu Deriva Narrada sabiendo que esta determinará el alcance de tu propuesta de intervención/proyecto ApS

31) Valora del 1 al 4 si la temporalización de El Paseo a la Deriva es la adecuada para la consecución de los objetivos iniciales planteados

33) Valora del 1 al 4 cuál crees que es el grado de calidad alcanzado de tu Deriva Narrada en la primera fase inicial de detección de necesidades

32) Valora del 1 al 4 si tu Deriva Narrada incluye elementos de investigación propios de la fase inicial de detección de necesidades tales como observación del contexto, interpretación de la realidad que te aporten información y orientación para la toma de decisiones adecuadas y oportunas acordes a tus posibilidades y experiencias

#### *7.6.1.5 Dimensión 5: Pensamiento Crítico*

9) El Paseo a la Deriva fomenta el análisis crítico de mí mismo y del contexto para la detección de necesidades

- 11) El Paseo a la Deriva permite explorar el contexto como ciudadano crítico, proactivo, responsable y participativo
- 10) El Paseo a la Deriva promueve el pensamiento crítico sobre problemas complejos de la comunidad y posibles soluciones alternativas a través del razonamiento fundamentado en datos, informaciones, evidencias, conceptos, ideas
- 8) El Paseo a la Deriva promueve el pensamiento crítico y la reflexión crítica para una práctica educativa emancipadora

#### *7.6.1.6 Dimensión 6: Calidad*

- 28) El Paseo a la Deriva refuerza la calidad de la recogida de múltiples fuentes y evidencias en la fase de detección de necesidades en los proyectos de Aprendizaje-Servicio
- 27) El Paseo a la Deriva posibilita el incremento de la calidad en las siguientes fases de los proyectos ApS: planificación, diseño, desarrollo, evaluación
- 29) El Paseo a la Deriva ayuda a percibir los límites y la complejidad de la acción /intervención ApS
- 21) El Paseo a la Deriva mejora la calidad y eficiencia del proyecto ApS

En esta versión pre-final respecto a la versión prueba piloto quedan excluidos 5, 6, 7, 13, 14, 15, 16, 26, 30, 35. Por ello, se inicia el proceso de diseño y validación con un cuestionario de 35 ítems y en la pre-versión definitiva se obtiene un cuestionario depurado de 25 ítems.

#### *7.6.2 Análisis de la fiabilidad.*

Una vez que se ha decidido que esta versión de 25 ítems en 6 dimensiones, es la que tomamos como versión final, se procedió a revisar el grado de fiabilidad alcanzado. Se ha estimado con el método clásico de fiabilidad como consistencia interna mediante la ecuación “Alfa” de Cronbach (escala 0-1; admisible desde .600). La siguiente Tabla 32 resume estos resultados, tanto para el instrumento completo como para cada una de las 6 dimensiones (ver Anexo 5).

Según estos resultados, podemos afirmar que el grado de fiabilidad del instrumento completo es muy elevado (.909) y por supuesto altamente significativo ( $p < .001$ ). Así mismo, los coeficientes de fiabilidad de todas dimensiones, a pesar de lo reducido del número de ítems de la mayoría (en especial: Calidad) es muy notable, estando sus valores comprendido entre .702 (precisamente en Calidad, la más corta) y .808 (Participación, precisamente la más larga), siendo lo más frecuente valores en torno a .740.

**Tabla 32.** *Análisis de fiabilidad: Alfa de Cronbach.* Cuestionario de Detección de Necesidades del Contexto. N=262

<i>Variables de Dimensión</i>	<b>Nº de ÍTEMS</b>	<b>ALFA de Cronbach</b>	<b>IC al 95%</b>	<b>Test de Significación</b>
<i>Participación</i>	5	.808	.770 / .842	<.001
<i>Autogestión</i>	4	.749	.696 / .796	<.001
<i>Aprendizaje significativo</i>	4	.746	.692 / .793	<.001
<i>Alcance y Mejora</i>	4	.735	.679 / .784	<.001
<i>Pensamiento crítico</i>	4	.711	.649 / .764	<.001
<i>Calidad</i>	4	.702	.633 / .759	<.001
<i>Cuestionario completo</i>	25	.909	.892 / .924	<.001

*Fuente: Elaboración propia*

En conclusión, de esta 3ª parte del estudio y Bloque III, los resultados del estudio psicométrico realizado nos permiten considerar que el instrumento demuestra sobradamente tanto su validez (de contenido y de constructo) como su alta fiabilidad.

## **7.7 Bloque IV: Diferencias test-retest**

### *7.7.1 Diferencias intra-grupo*

El mismo cuestionario fue aplicado a la misma muestra de estudiantes al finalizar el curso. Con vistas a verificar si la realización del mismo producía cambios significativos en las respuestas de los participantes, se emplearon (tal y como se hizo en la prueba piloto) el test de Wilcoxon dado el carácter Likert de la escala de respuesta de estos ítems. Los resultados se resumen a continuación, siguiendo el orden de las dimensiones resultantes de la validación anterior (ver Anexo 6).

### 7.7.1.1 Participación

En los 6 ítems de la dimensión Participación se ha observado (Tabla 33) un incremento altamente significativo ( $p < .001$ ) desde valores medios en la unidad de los 3 puntos (entre 3.55 y 3.96) hasta valores medios en la unidad de los 4 puntos (entre 4.17 y 4.44). Por tanto, existen evidencias estadísticas sólidas para concluir que, en esta dimensión, la realización del curso incrementa el grado de acuerdo de los participantes.

**Tabla 33.** Análisis descriptivo y comparativo. Distribución de porcentajes de respuesta a los ítems del Cuestionario de Detección de Necesidades del Contexto. Dimensión: PARTICIPACIÓN. N=262

	% de Respuesta (PRE)					Valor Medio	% de Respuesta (POST)					Valor Medio	Test P-valor
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		
<b>P-22</b>	3.4	11.8	29.4	37.4	17.9	3.55	--	0.4	15.6	50.4	33.6	4.17	.000**
<b>P-23</b>	0.4	10.3	24.8	46.9	17.6	3.71	--	0.8	11.5	55.0	32.8	4.20	.000**
<b>P-17</b>	0.4	6.5	31.7	45.8	15.6	3.70	--	0.4	5.7	53.1	40.8	4.34	.000**
<b>P-24</b>	0.4	6.9	23.7	43.5	25.6	3.87	--	1.1	9.2	53.4	36.3	4.25	.000**
<b>P-21</b>	0.8	6.5	22.1	40.5	30.2	3.93	--	--	8.4	40.5	51.1	4.43	.000**
<b>P-12</b>	--	2.7	25.2	45.8	26.3	3.96	--	--	4.2	47.3	48.5	4.44	.000**

\*\* = Altamente significativo al 1% ( $p < .01$ )

Fuente: Elaboración propia

### 7.7.1.2 Autogestión

En los 4 ítems de la dimensión Autogestión se ha observado (Tabla 34) un incremento altamente significativo ( $p < .001$ ) desde valores medios en la unidad de los 3 puntos (entre 3.40 y 3.74) hasta valores medios en la unidad de los 4 puntos (entre 4.27 y 4.39). Por tanto, existen evidencias estadísticas sólidas para concluir que, en esta dimensión, la realización del curso incrementa el grado de acuerdo de los participantes.

**Tabla 34.** Análisis descriptivo y comparativo. Distribución de porcentajes de respuesta a los ítems del Cuestionario de Detección de Necesidades del Contexto. Dimensión: AUTOGESTIÓN. N=262

	% de Respuesta (PRE)					Valor Medio	% de Respuesta (POST)					Valor Medio	Test P-valor
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		
<b>A-20</b>	1.9	11.5	43.5	30.5	12.6	3.40	--	0.8	14.1	42.0	43.1	4.27	.000**
<b>A-18</b>	1.5	6.1	40.8	37.8	13.7	3.56	--	--	11.1	57.3	31.7	4.21	.000**
<b>A-25</b>	1.1	3.8	28.6	44.7	21.8	3.82	--	0.8	8.4	50.8	40.1	4.30	.000**
<b>A-19</b>	0.8	6.1	30.5	43.9	18.7	3.74	--	0.8	9.5	39.7	50.0	4.39	.000**

\*\* = Altamente significativo al 1% ( $p < .01$ )

Fuente: Elaboración propia

### 7.7.1.3 Aprendizaje significativo.

En los 4 ítems de la dimensión Aprendizaje significativo se ha observado (Tabla 35) un incremento altamente significativo ( $p < .001$ ) desde valores medios en la unidad de los 3 puntos (entre 3.69 y 4.00) hasta valores medios en la unidad de los 4 puntos (entre 4.31 y 4.49). Por tanto, existen evidencias estadísticas sólidas para concluir que, en esta dimensión, la realización del curso incrementa el grado de acuerdo de los participantes.

**Tabla 35.** *Análisis descriptivo y comparativo.* Distribución de porcentajes de respuesta a los ítems del Cuestionario de Detección de Necesidades del Contexto. Dimensión: *APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO*. N=262

	% de Respuesta (PRE)					Valor Medio	% de Respuesta (POST)					Valor Medio	Test P-valor
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		
AS-4	--	7.6	30.9	45.8	15.6	3.69	--	0.4	7.6	53.1	38.9	4.31	.000**
AS-1	--	1.5	25.2	53.4	19.8	3.92	--	--	2.7	45.4	51.9	4.49	.000**
AS-3	0.8	3.8	18.7	47.7	29.0	4.00	--	--	5.3	46.9	47.7	4.42	.000**
AS-2	0.8	6.9	31.3	38.5	22.5	3.75	--	--	5.0	51.5	43.5	4.39	.000**

\*\* = Altamente significativo al 1% ( $p < .01$ )

Fuente: *Elaboración propia*

### 7.7.1.4 Alcance y Mejora

Igual que los anteriores, aunque en este caso los valores del inicio son algo más altos, pero aún también aumentan significativamente. En los 4 ítems de la dimensión Alcance y Mejora se ha observado (Tabla 36) un incremento altamente significativo ( $p < .001$ ) desde valores medios en la unidad de los 3 puntos y los 4 puntos (entre 3.71 y 4.32) hasta valores medios en, también, la unidad de los 4 puntos (entre 4.25 y 4.60). Por tanto, existen evidencias estadísticas sólidas para concluir que, en esta dimensión, la realización del curso incrementa el grado de acuerdo de los participantes.

**Tabla 36.** *Análisis descriptivo y comparativo.* Distribución de porcentajes de respuesta a los ítems del Cuestionario de Detección de Necesidades del Contexto. Dimensión: *ALCANCE Y MEJORA*. N=262

	% de Respuesta (PRE)					Valor Medio	% de Respuesta (POST)					Valor Medio	Test P-valor
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		
AyM-34	--	0.8	11.5	42.5	45.2	4.32	--	--	1.9	35.9	62.2	4.60	.000**

<b>AyM-31</b>	1.9	6.1	32.1	38.9	21.0	3.71	--	1.1	10.3	50.8	37.8	4.25	.000**
<b>AyM-33</b>	0.8	2.3	20.2	40.5	36.3	4.09	--	--	5.3	53.1	41.6	4.36	.000**
<b>AyM-32</b>	0.4	3.1	27.1	45.8	23.7	3.89	--	--	9.5	53.8	36.6	4.27	.000**

\*\* = Altamente significativo al 1% ( $p < .01$ )

*Fuente: Elaboración propia*

### 7.7.1.5 Pensamiento crítico

En los 4 ítems de la dimensión Pensamiento crítico se ha observado (Tabla 37) un incremento altamente significativo ( $p < .001$ ) desde valores medios en la unidad de los 3 puntos y los 4 puntos (entre 3.76 y 4.19) hasta valores medios en, también, la unidad de los 4 puntos (entre 4.34 y 4.51). Por tanto, existen evidencias estadísticas sólidas para concluir que, en esta dimensión, la realización del curso incrementa el grado de acuerdo de los participantes.

**Tabla 37.** *Análisis descriptivo y comparativo.* Distribución de porcentajes de respuesta a los ítems del Cuestionario de Detección de Necesidades del Contexto. Dimensión: *PENSAMIENTO CRÍTICO (PC)*. N=262

	% de Respuesta (PRE)					Valor Medio	% de Respuesta (POST)					Valor Medio	Test P-valor
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		
<b>PC-9</b>	0.8	4.6	31.3	41.6	21.8	3.79	--	0.4	9.2	46.9	43.5	4.34	.000**
<b>PC-11</b>	0.4	6.5	30.9	40.8	21.4	3.76	--	0.4	6.5	43.1	50.0	4.43	.000**
<b>PC-10</b>	0.4	3.8	17.6	44.7	33.6	4.07	--	--	6.1	37.0	56.9	4.51	.000**
<b>PC-8</b>	--	2.7	16.8	39.3	41.2	4.19	--	--	5.3	45.0	49.6	4.44	.000**

\*\* = Altamente significativo al 1% ( $p < .01$ )

*Fuente: Elaboración propia*

### 7.7.1.6 Calidad

En los 3 ítems de la dimensión Calidad se ha observado (Tabla 38) un incremento altamente significativo ( $p < .001$ ) desde valores medios en la unidad de los 3 puntos (entre 3.77 y 3.87) hasta valores medios en, también, la unidad de los 4 puntos (entre 4.21 y 4.25). Por tanto, existen evidencias estadísticas sólidas para concluir que, en esta dimensión, la realización del curso incrementa el grado de acuerdo de los participantes.

**Tabla 38.** *Análisis descriptivo y comparativo.* Distribución de porcentajes de respuesta a los ítems del Cuestionario de Detección de Necesidades del Contexto. Dimensión: CALIDAD. N=262

	% de Respuesta (PRE)					Valor Medio	% de Respuesta (POST)					Valor Medio	Test P-valor
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		
<b>C-28</b>	0.4	5.3	28.2	46.9	19.1	3.79	--	--	13.7	47.7	38.5	4.25	.000**
<b>C-27</b>	0.4	4.2	24.8	48.9	21.8	3.87	--	--	12.6	54.2	33.2	4.21	.000**
<b>C-29</b>	0.8	3.4	34.7	40.1	21.0	3.77	--	--	13.0	53.4	33.6	4.21	.000**

\*\* = Altamente significativo al 1% ( $p < .01$ )

Fuente: *Elaboración propia*

Conclusión general: los resultados obtenidos en todos los ítems que se han considerado en la versión final (Tabla 31) del instrumento en sus seis dimensiones, han mostrado que a la terminación del curso se produce un incremento altamente significativo ( $p < .001$ ) que implica un aumento de las respuestas de tipo favorable (acuerdo) ante las propuestas que se plantean en los enunciados de cada uno de ellos.

## 7.8 Bloque V: Resultados de la aplicación de la versión final del Test

Y para terminar este estudio estadístico, se procedió a realizar una aplicación de la versión final del cuestionario, con el único objetivo de comprobar el funcionamiento de la misma en una nueva muestra de población similar a las antes empleadas durante el proceso de construcción del instrumento (ver Anexos 5, 6, 7 y 8).

### 7.8.1 Análisis descriptivo

La muestra está formada por 80 estudiantes, procedentes de: GEP (35: 32 Dual y 3 Tarde), doble grado Infantil-Primaria (17), doble grado Primaria-CAFE (17) y Trabajo Social (11). Gran parte de ellos, están en 1er curso (86.3%; 69); más 2 de 2º, 3 de 3º y 6 de 4º.

La mayoría de ellos son mujeres (53; 66.3%) frente a los hombres (27; 33.8%). Con edades, sobre todo entre 18 y 20 años, siendo 18 la edad más frecuente (61.3%; 49). También hay 10 participantes (12.5%) de entre 20 y 25 años y 1 que supera esa edad.

La Tabla 39 contiene la distribución de los porcentajes de respuesta y los estadísticos descriptivos de los 25 ítems de las 6 dimensiones de la versión final del instrumento. Como se puede comprobar, en todos ellos las respuestas de los 80

participantes se concentran en los valores 3 (alto) y 4 (muy alto). Por ese motivo las medias de todos los ítems superan los 3 puntos y se encuentran en el rango de entre: 3.11 (ítem 6) y 3.53 (ítem 19); con desviaciones estándar muy similares entre sí: alrededor de los 0.65 puntos, es decir que indican bastante homogeneidad (semejanza) entre los sujetos (ver Anexo 7).

**Tabla 39. Análisis descriptivo.** Distribución de porcentajes de respuesta a los ítems de la versión final del Cuestionario de Detección de Necesidades del Contexto. N=80 (curso 18-19).

Ítem	% de Respuesta				Valor Medio	Desviac. Estándar
	1	2	3	4		
01 – PART	--	6.3	52.5	41.3	3.35	0.60
02 – PART	--	5.0	50.0	45.0	3.40	0.59
03 – PART	--	7.5	50.0	42.5	3.35	0.62
04 – PART	--	7.5	37.5	55.0	3.48	0.64
05 – PART	--	7.5	43.8	48.8	3.41	0.63
06 – AU.LID	1.3	16.3	52.5	30.0	3.11	0.71
07 – AU.LID	--	16.3	46.3	37.5	3.21	0.71
08 – AU.LID	--	8.8	41.3	50.0	3.41	0.65
09 – AU.LID	--	10.0	48.8	41.3	3.31	0.65
10 – AP.SIG	--	3.8	55.0	41.3	3.38	0.56
11 – AP.SIG	--	10.0	60.0	30.0	3.20	0.60
12 – AP.SIG	--	8.8	33.8	57.5	3.49	0.66
13 – AP.SIG	--	11.3	42.5	46.3	3.35	0.68
14 – ALC	--	10.0	48.8	41.3	3.31	0.65
15 – ALC	--	15.0	47.5	37.5	3.23	0.69
16 – ALC	--	17.5	47.5	35.0	3.18	0.71
17 – ALC	2.5	3.8	48.8	45.0	3.36	0.68
18 – P.C.	--	6.3	43.8	50.0	3.44	0.61
19 – P.C.	--	6.3	35.0	58.8	3.53	0.62
20 – P.C.	--	7.5	38.8	53.8	3.46	0.64
21 – P.C.	--	5.0	42.5	52.5	3.48	0.60
22 – CAL	--	3.8	50.0	46.3	3.43	0.57
23 – CAL	1.3	6.3	38.8	53.8	3.45	0.67
24 – CAL	1.3	12.5	40.0	46.3	3.31	0.74
25 – CAL	1.3	7.5	32.5	58.8	3.49	0.69

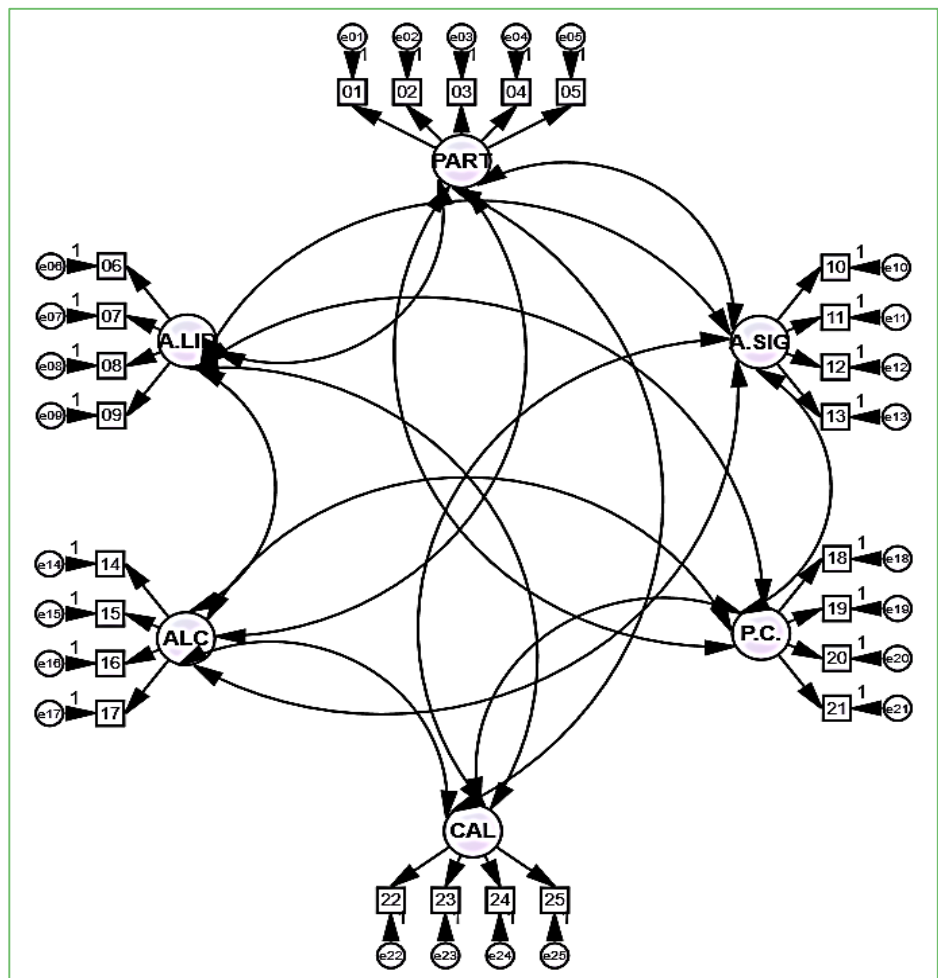
*Fuente: Elaboración propia*



### 7.8.2 Análisis Factorial Confirmatorio

La Figura 14 nos presenta el diagrama de relaciones entre ítems y dimensiones en función del modelo teórico establecido para la estructura del cuestionario, tras los estudios de validación anteriormente realizados (ver Anexo 8).

**Figura 14.** Diagrama de correlaciones.  
Análisis Factorial Confirmatorio.  
Cuestionario de Detección de Necesidades del Contexto.  
N=80 (curso 18-19).



Fuente: Elaboración propia mediante IBM AMOS 23

Este modelo ha sido sometido a un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) destinado, como su nombre indica, a confirmar que los datos empíricos de nuestra muestra se acomodan al planteamiento realizado acerca de la estructura del Cuestionario.

Para ello se ha empleado el módulo Amos v.22 de la aplicación IBM SPSS v.22 con la que se ha hecho el resto de los análisis estadísticos. Se ha alimentado la aplicación con el modelo de la fig. 13 anterior y que es el que se somete a prueba.

En primer lugar, se estudia el ajuste de los datos con el modelo mediante los índices de bondad de ajuste. Se ha encontrado que valor del índice RMSEA se encuentra por debajo del corte .080 siendo tanto su valor inferior (.070) como gran parte de su IC (al 95%): 0.055 – 0.084), por tanto, no genera dudas serias sobre el ajuste de los datos al modelo. En el mismo sentido los demás índices (IFI, TLI, CFI) superan el corte mínimo (.800): .832, .815 y .828, respectivamente. Ante estos resultados pensamos que el ajuste del modelo teórico que se está intentando probar con los datos empíricos es suficientemente bueno como para que el resultado del AFC obtenido pueda ser considerado como confiable.

Según este resultado (Tabla 40), todos los coeficientes estandarizados son altamente significativos (al menos para  $p < .001$ ) verificando sólidamente la asociación de los ítems con su factor esperado. Se puede comprobar que en cada dimensión aparecen los mismos ítems que el AFE que se había realizado previamente más la modificación realizada por cuestiones teóricas en uno de los ítems. Así mismo, dicha tabla contiene las correlaciones entre las dimensiones, confirmando también (por su elevado valor) la existencia de las mismas.

**Tabla 40.** Análisis Factorial Confirmatorio. Modelo de 6 dimensiones del Cuestionario de Detección de Necesidades del Contexto. N=80 (curso 18-19).

Nº Ítem	PART	AU.LID	AP.SIG	ALC	P.C.	CAL
01 – PART	.658					
02 – PART	.643					
03 – PART	.610					
04 – PART	.625					
05 – PART	.578					
06 – AU.LID		.715				
07 – AU.LID		.682				
08 – AU.LID		.720				
09 – AU.LID		.667				
10 – AP.SIG			.705			
11 – AP.SIG			.668			
12 – AP.SIG			.626			
13 – AP.SIG			.630			
14 – ALC				.696		
15 – ALC				.792		
16 – ALC				.716		
17 – ALC				.749		
18 – P.C.					.742	
19 – P.C.					.768	
20 – P.C.					.782	
21 – P.C.					.722	
22 – CAL						.738
23 – CAL						.662
24 – CAL						.726
25 – CAL						.767
DIMENSIONES	PART	AU.LID	AP.SIG	ALC	P.C.	CAL
<b>PART</b>	--	.932	.894	.886	.892	.903
<b>AU.LID</b>	.932	--	.852	.760	.749	.803
<b>AP.SIG</b>	.894	.852	--	.609	.809	.875
<b>ALC</b>	.886	.760	.609	--	.677	.666
<b>P.C.</b>	.892	.749	.809	.677	--	.804
<b>CAL</b>	.903	.803	.875	.666	.804	--

*Fuente: Elaboración propia*

En consecuencia, estos resultados globales confirman la pertenencia de todos los ítems al factor teóricamente esperado según el modelo sometido a contraste; por tanto y, en conclusión, el resultado de este AFC valida sólidamente el modelo teórico derivado de los resultados previos obtenidos durante el proceso de construcción del instrumento.

### 7.8.3 Análisis de la Fiabilidad

Y para terminar este estudio se procedió a comprobar que la fiabilidad alcanzada por esta muestra, es semejante a la que se obtuvo anteriormente con la muestra de la validación AFE primera (Tabla 41).

Efectivamente el grado de fiabilidad alcanzado en la versión final del cuestionario completo es muy alta (>.940), en tanto que la fiabilidad de cada dimensión es buena (>.700) o muy buena (>.800) en la línea de los resultados ya conocidos en los análisis de la muestra anterior (ver Anexo 8).

**Tabla 41.** Análisis de fiabilidad: Alfa de Cronbach. Cuestionario de Detección de Necesidades del Contexto. N=80 (curso 2018-19).

<i>Variables de Dimensión</i>	<i>Nº de ÍTEMS</i>	<i>ALFA de Cronbach</i>	<i>IC al 95%</i>	<i>Test de Significación</i>
<i>Participación</i>	5	.754	.656 / .830	<.001
<i>Autogestión</i>	4	.786	.698 / .854	<.001
<i>Aprendizaje significativo</i>	4	.755	.654 / .832	<.001
<i>Alcance y Mejora</i>	4	.811	.733 / .870	<.001
<i>Pensamiento crítico (PC)</i>	4	.834	.766 / .887	<.001
<i>Calidad</i>	4	.819	.744 / .876	<.001
<i>Cuestionario completo</i>	25	.944	.925 / .960	<.001

*Fuente: Elaboración propia*

Finalmente, con los resultados obtenidos, podemos afirmar que el cuestionario del Paseo a la Deriva (DNPD) para la detección de necesidades en los proyectos ApS, dispone de los niveles óptimos de validez y fiabilidad, de forma que ofrece suficientes garantías en su utilización para el conocimiento empoderado del estudiantado en la fase inicial de detección de necesidades de los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ver Anexo 9).

### 7.8.4 A modo de síntesis

En este capítulo hemos presentado la metodología y el diseño de la investigación, así como el proceso seguido para la construcción del cuestionario. Por otra parte, hemos presentado el análisis de datos y la discusión de sus resultados a través de cinco (5) bloques correlativos en el tiempo: en el Bloque I, presentamos el estudio piloto del

cuestionario, su fiabilidad y la descriptiva de los ítems; en el Bloque II, se muestra el proceso seguido para la validación de contenido del cuestionario por personas jueces expertas; en el Bloque III, la validación de constructo determinada por el estudiantado universitario participante y el análisis de fiabilidad del instrumento; en el Bloque IV, se despliega el estudio estadístico sobre las diferencias test-retest del cuestionario, en el Bloque V, se exponen los resultados de la aplicación de la versión final del cuestionario a través del análisis descriptivo, del análisis factorial confirmatorio y del análisis de la fiabilidad. Finalmente, podemos concluir el estudio con la certeza de una versión final del cuestionario para la detección de necesidades del Paseo a la Deriva (DNPD) en los proyectos de Aprendizaje-Servicio para la fase inicial de diagnóstico validada por personas jueces expertas y por el estudiantado universitario.

**MARCO EMPÍRICO DE LA INVESTIGACIÓN**

**CAPÍTULO VIII**



**MARCO EMPÍRICO DE LA INVESTIGACIÓN**

**CAPÍTULO VIII**

<b>8. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS .....</b>	<b>273</b>
8.1 Conclusiones .....	273
8.2 Propuestas de actuación .....	285
8.3 Límites de la investigación .....	286
8.4 Líneas futuras sobre la investigación.....	288





## 8. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

*Cuando llegues al final de lo que debes saber, estarás al principio de lo que debes sentir.*

~ Gibran Kalil Gibran (1926)

En este capítulo se exponen las conclusiones obtenidas en referencia a las preguntas de investigación y a los objetivos planteados, y responden al proceso de investigación que se ha realizado en este campo de conocimiento. A su vez, se presentan las limitaciones con las que se ha desarrollado la investigación y las futuras líneas de la investigación.

### 8.1 Conclusiones

La finalidad de la investigación es el desarrollo de estrategias de pensamiento crítico y procesos de empoderamiento del estudiantado universitario para la detección de necesidades del contexto en la fase inicial de los proyectos de Aprendizaje-Servicio. Para tal fin, el objetivo principal es ofrecer un instrumento, diseñar y validar el cuestionario para la detección de necesidades Paseo a la Deriva (DNPD) para dicha fase inicial de diagnóstico del entorno a través de la participación del estudiantado universitario, a partir de una visión crítica y transformadora, con la intención de situar al discente en el centro de la experiencia de Aprendizaje-Servicio desde el momento cero en la fase inicial de las experiencias ApS.

Para ello, se parte de las posibilidades socio-pedagógicas del pensamiento crítico (PC) y del liderazgo transformativo como ingredientes principales para el empoderamiento del estudiantado que guíe a través de las diferentes dimensiones del cuestionario Paseo a la Deriva (DNPD) -participación, autogestión, aprendizaje significativo, alcance y mejora, pensamiento crítico y calidad-, en los contextos a analizar, el proceso de detección de necesidades para la observación y diagnóstico del contexto. es diseñar y validar un cuestionario para el impulso de la herramienta socio-pedagógica del Paseo a la Deriva como recurso social y educativo para el desarrollo de estrategias de pensamiento crítico y procesos de autoliderazgo (y liderazgo) en el estudiantado

universitario en la fase inicial de detección de necesidades y análisis del contexto en los proyectos de Aprendizaje-Servicio que pongan de relieve la importancia de la participación del estudiantado universitario desde el comienzo (momento cero) en el diseño inicial de los proyectos ApS.

Así, el primer objetivo va encaminado a comprender el fenómeno de estudio y a conocer los modelos pedagógicos y conceptuales existentes sobre el pensamiento crítico y los procesos de empoderamiento del estudiantado universitario para el liderazgo y autoliderazgo transformativo y cómo estos elementos pueden hacer aportaciones importantes en las experiencias de Aprendizaje-Servicio, atendiendo, en especial, a la fase primera que hace referencia a la etapa de detección de necesidades y análisis del contexto a intervenir. En este contexto nuestro propósito es conocer:

**OBJETIVO 1:** Comprender los elementos socio-pedagógicos que intervienen en el Paseo a la Deriva como herramienta para la fase de detección de necesidades y de análisis del contexto de los proyectos ApS desde la perspectiva del pensamiento crítico, la socio-pedagogía del empoderamiento y liderazgo en la acción transformativa del estudiantado universitario.

Este objetivo se concreta en tres (3) preguntas de investigación:

- Pregunta 1.1 (P1.1): *¿Cuál es el marco teórico que permite definir la importancia de la primera fase de detección de necesidades y análisis del contexto en los proyectos ApS teniendo como principales protagonistas de todo el proceso al estudiantado universitario?*

- Pregunta 1.2 (P1.2): *¿Qué elementos sociológicos y pedagógicos intervienen en la fase de detección de necesidades de los proyectos ApS, desde perspectivas de participación del estudiantado universitario que favorezcan procesos metacognitivos y transformadores encaminados al desarrollo del pensamiento crítico, aprendizaje significativo, comprensión de la diversidad, cohesión con el currículum, autogestión del conocimiento, liderazgo para la transformación social y calidad y alcance para la mejora en los proyectos de Aprendizaje-Servicio?*

- Pregunta 1.3 (P1.3): *¿Desde nuestra investigación podremos ofrecer un marco teórico-conceptual para el desarrollo de prácticas participativas vinculadas al contexto próximo del estudiantado universitario que permita experimentar procesos de pensamiento*

*crítico, de empoderamiento y de liderazgo de los participantes, así como, aprendizaje significativo, comprensión de la diversidad, cohesión con el currículum, autogestión, participación y calidad y alcance para la mejora de los proyectos de Aprendizaje-Servicio desde su primera fase inicial?*

Para contestar tales preguntas de investigación y cumplir con el Objetivo 1, partimos de la necesidad de una exploración documental para conocer el estado del arte como punto de partida de la investigación (ver apartado Introducción). De esta manera, es indispensable la comprensión de diferentes modelos teóricos y conceptuales sobre los diferentes elementos que intervienen en la primera fase de detección de necesidades de los proyectos de Aprendizaje-Servicio.

Para ello, se ofrece como eje vertebrador un marco teórico-conceptual desarrollado a través de los capítulos 1, 2, 3, 4, 5 y que forman el corpus teórico de la investigación sobre el cual se edifica el posterior marco empírico del estudio. La primera cuestión a considerar, nos acerca a los principios del pensamiento crítico, siendo a través de su naturaleza transformadora, humanista y liberadora como podemos repensar la primera fase de los proyectos ApS. Significar y re-significar la relación que tenemos con el entorno es del todo necesario si queremos ser ciudadanos críticos (Brookfield, 1987; Benderson, 1984; Costa, 1985; Kurfiss, 1988; Nickerson, 1988; Paul, 1990; Presseisen, 1986a, 1986b; Walsh y Paul, 1989).

Del mismo modo, para ser ciudadanos proactivos necesitamos adquirir aptitudes que nos acerquen al conocimiento profundo del medio en el cual vivimos para establecer una relación consciente y participativa, con posibilidades de cambios estructurales y sociales de nuestro entorno (Beltrán y Pérez, 1996; Berlet, 2014; Beyer, 1985; Ennis, 1964, 1987, 2003; Facione, 1990, 2007; Lipman, 1988; Paul, 1990, 1992a; Paul y Elder, 1997, 2003, 2005). Llegados en este punto y teniendo como telón de fondo, la Educación Superior y como escenario, la universidad, es urgente que nos preguntemos sobre cuál es el perfil de estudiante que queremos formar y cuáles/qué pensamientos tiene que desarrollar (Lipman, 1988, Hallak, 1999; Bokova, 2015; Ennis, 2003).

Los datos revelan como la sociedad y el mundo necesitan ciudadanos críticos, formados en el pensamiento crítico entendido este como un proceso intelectual y reflexivo que opera mediante el análisis y evaluación para considerar y contrastar el resultado de las observaciones, aplicar sobre criterios lógicos concatenados razonamientos y llegar a

conclusiones y a acciones válidas y objetivas (Avilés y Martínez, 2006; Campos, 2007; Sierra, Carpintero y Pérez, 2010; Butcher & Hoosen, 2014). Por lo tanto, el pensamiento crítico no es fortuito ni casual, sus bases son causales y su propósito es identificar aquello que es éticamente justo por y para el ser humano, en concreto, y válido para la comunidad, en general (Hawes, 2003; Paul&Elder, 2008; Jonhson, 2008; Saiz y Rivas, 2012).

Una segunda consideración nos adentra a las bases para el liderazgo y empoderamiento del estudiantado universitario como estrategia de aprendizaje y de transformación social y educativa de nuestras universidades siendo un ingrediente indispensable para la autogestión, liderazgo y empoderamiento del estudiantado desde el momento cero (0) para la detección de necesidades en los proyectos ApS. Dicha consideración nos confirma sobre la importancia de la consecución de propuestas socioeducativas para el liderazgo del estudiantado universitario en el ejercicio de la corresponsabilidad con los agentes sociocomunitarios y socioeducativos para tejer redes de colaboración y participación en la realidad del contexto (Michavila & Calvo, 1998; Chiavola, Cendrós y Sánchez, 2008; Torres, 2009; Istance y Stoll, 2013; López-Jurado, 2018; Arellano y Santoyo, 2016).

El estudiantado universitario, además, de un futuro profesional desde el ámbito formativo por el cual se está preparando también es un actual ciudadano democrático y agente de liderazgo activo capaz de enfrentarse a retos reales con inteligencia personal y colectiva que experimenta y aprende, para impulsar proyectos de mejora de vida personal y de la comunidad (Rappaport, 1984, 1987; Segado, 2011; Zimmerman, 2000; Bejerholm & Björkman, 2011; Heritage & Dooris, 2010; Chiavola, Cendrós y Sánchez, 2008; Istance y Stoll, 2013; López-Jurado, 2018; Arellano y Santoyo, 2016).

Debemos hacernos conscientes de la relevancia de lograr voluntades, finalidades y objetivos de manera óptima hacia la adquisición de dinámicas individuales y sociales dirigidas hacia el bien común y hacia la mejora de la calidad de vida para todos (Brill, 1994; Balazadeh, 1996; Barber, Higgins, Smith, Ballou, Dedrick y Downing, 1997; Dunlap, 1997; Grady, 1998; Cleary y Benson, 1998; Astin, Vogelgesang, Ikeda, Yee, 2000; Melchior y Bailis, 2002; Bokova, 2015, Molina-Luque, 2018).

Sin duda, concluimos con la certeza que las propuestas educativas de Aprendizaje-Servicio son excelentes propuestas socioeducativas para incardinar el estudiantado universitario en la comunidad mediante prácticas que ofrecen la posibilidad de vivir en primera persona una experiencia formativa y a la vez una vivencia activa de implicación

ciudadana. El proceso del empoderamiento significa potenciar la autodeterminación y la toma de decisiones. (Labonté, 1994; Shor, 1999; Bejerholm & Björkman, 2011; Heritage & Dooris, 2010).

Así mismo, reafirmamos la consideración del Aprendizaje-Servicio como estrategia transformadora en la universidad y consideramos nuevos ámbitos de actuación y actuales tipologías en concordancia con los tiempos actuales para el diseño de proyectos ApS siempre en consonancia con el empoderamiento del estudiantado desde el inicio de los proyectos ApS (Simonet, 2008; Martín, 2016, 2018, Gordó, 2018; Manzano-Arrondo, 2018).

El Aprendizaje-Servicio es una estrategia que permite desarrollar una experiencia educativa en la cual el estudiantado participa en la comunidad y reflexiona sobre las necesidades sociales de una comunidad (Martín, X., Rubio, L., Batlle, R., y Puig, J.M., 2010; Cuevas, 2016; Puig 2018). En lo que se refiere a la literatura científica que ilustre el impacto de la metodología del Aprendizaje-Servicio y sus efectos sobre el estudiantado, los estudios realizados, hasta la fecha, evidencian que la implicación activa del alumnado en los proyectos ApS refuerzan, a nivel intrapersonal, su autoestima, la apreciación de sí mismos y del *otro* visto como *alteridad*, de sus posibilidades personales reforzando su imagen positiva y la percepción de autocompetencia y *locus de control* (LC) visto como la percepción que tiene el estudiantado sobre las causas de lo que pasa en su vida. Comprender lo que pasa en su vida y ser responsable de lo que sucede en ella, será capaz de esforzarse por lo que desea (Boss, 1994; Eyler, Giles y Braxton, 1997; Astin y Sax, 1998; Astin, Sax y Avalos, 1999; Eyler y Giles, 1999; Astin, Vogelgesang, Ikeda, Yee, 2000; Lin, 2015; Lin, Wu, Wu et al., 2014; Campo, 2014; Martín, Aramburuzabala & Díaz-Maroto, 2016).

Del mismo modo, a nivel interpersonal, los proyectos de Aprendizaje-Servicio fomentan en el estudiantado habilidades de interconexión con el contexto y fortalecen el sentido de pertenencia en la comunidad como generador de cohesión social (Dalton y Petrie, 1997; Astin, Vogelgesang, Ikeda, Yee, 2000). Así mismo, la implicación del estudiantado en los proyectos de Aprendizaje-Servicio favorece el impulso de la justicia social y la ciudadanía activa y participativa. La implicación del estudiantado en el ejercicio de una ciudadanía participativa conlleva la creación de una sociedad más justa, más equitativa y más transparente y, por tanto, requiere la participación activa del alumnado en la toma de decisiones, en su ejecución, control, evaluación y medición para

una renovada relación entre ciudadanía y sociedad en defensa de lo público y en la búsqueda del bien común (Brill, 1994; Balazadeh, 1996; Barber, Higgins, Smith, Ballou, Dedrick y Downing, 1997; Dunlap, 1997; Grady, 1998; Cleary y Benson, 1998; Astin, Vogelgesang, Ikeda, Yee, 2000; Melchior y Bailis, 2002). También la investigación aporta datos documentales que versan sobre los efectos en el rendimiento académico del alumnado implicado en proyectos ApS.

Las investigaciones existentes aportan testimonios sobre diferentes tareas académicas, diferentes áreas curriculares y, de especial interés para nuestro estudio, también aporta datos relevantes sobre el fomento de habilidades de pensamiento crítico (PC) -*critical thinking skills*- la toma de decisiones, capacidad de liderazgo - *leadership ability*- y la resolución de situaciones en contextos reales, así como la posibilidad de aplicar los conocimientos curriculares a contextos concretos y a necesidades objetivas de la comunidad (Astin, 1984; Pascarella & Terenzini, 1991; Seigel & Rockwood, 1993; Batchelder & Root, 1994; Giles & Eyler, 1994; Myers-Lipton, 1994; Eyler, Giles, & Schmiede, 1996; Eyler, Giles & Braxton, 1997; Sax, & Astin, 1997; Warren, 1997; Astin & Sax, 1998).

Con este estudio vemos la relevancia de la aproximación al concepto de necesidad y sus perspectivas teóricas, así como algunos enfoques metodológicos para la detección de necesidades en los proyectos de Aprendizaje-Servicio. En los proyectos de Aprendizaje-Servicio una necesidad no siempre debe vincularse con una carencia, sino que puede expresar posibilidad de mejora a una situación insuficiente o de merma o puede articular acciones encaminadas a mejorar el contexto como expresión hacia la excelencia de la calidad de vida personal y social (Miró, Molina, 2016, 2017, 2018). El estudio que presentamos se inscribe en la línea de investigación sobre la detección de necesidades en los proyectos de Aprendizaje-Servicio y confirma como criterio de análisis, las necesidades sentidas, vividas y analizadas por el estudiantado universitario (Miró, Molina, Carrera, Coiduras, Morera, 2016).

La evaluación de necesidades empieza con la detección de las mismas y consiste en identificar y priorizar las carencias o problemáticas existentes en un determinado contexto que justifican y forman las bases para la posterior planificación de acciones e intervenciones que incidan de manera positiva en la mejora de la deficiencia revelada. La identificación de necesidades junto con la motivación del estudiantado participante es el primer momento de los proyectos ApS. La recogida y el análisis de la información son

acciones metodológicas que determinaran su calidad y éxito (Pozo y Salmerón ,1999). De esta manera, consideramos la relevancia de la fase de detección de necesidades en cualquier proyecto educativo y social, siendo de especial interés centrar la atención en la fase inicial de detección de necesidades y diagnóstico en los proyectos de Aprendizaje-Servicio. Con todo, debemos considerar si la finalidad de la detección de necesidades en los proyectos ApS es solventar, resolver, mejorar la necesidad o tal vez, el propósito de la detección de necesidades debe ir encaminado a modificar las condiciones que producen tal necesidad. Desde la presente investigación abogamos por el segundo propósito: no debemos mejorar los efectos, debemos actuar sobre las causas.

Con el desarrollo del presente estudio, comprendemos que es posible y necesario implementar propuestas de detección de necesidades en la fase inicial de los proyectos ApS como la que proponemos, el Paseo a la Deriva como herramienta socio-pedagógica que contiene los ingredientes anteriormente estudiados y despliega un breve recorrido social e histórico por las diferentes conceptualizaciones del caminar, pasear y deambular en las diferentes facetas exploratorias, contemplativas, reivindicativas y revolucionarias muy en concordancia con la idea del Paseo a la Deriva como método investigativo para la detección de necesidades en la fase inicial de los proyectos ApS para el empoderamiento del estudiantado implicado.

Una vez definido el marco teórico que permite conceptualizar diferentes aspectos relevantes sobre el desarrollo del pensamiento crítico, la participación y empoderamiento y capacidad de autoliderazgo y liderazgo del estudiantado universitario en la primera fase de detección de necesidades y análisis del contexto en los proyectos ApS, es ineludible diseñar un instrumento que permita identificar aquellos componentes sociológicos y pedagógicos que pueden ser de ayuda al estudiantado universitario y cuáles son las percepciones que tienen sobre diferentes aspectos a definir durante el proceso de detección de necesidades.

En este sentido, y a fin de aportar información a la investigación, se elabora un instrumento que permita recoger y aportar datos para el análisis de la valoración que hace el estudiantado universitario en su participación en la en la detección de necesidades del contexto respecto a ocho (8) dimensiones propuestas: Aprendizaje significativo, cohesión curricular, pensamiento crítico, diversidad, autogestión, participación, calidad y alcance y mejora. Para conseguir tal fin se diseña y aplica un cuestionario que recoge datos que aportan luz a la temática de estudio. Cabe recordar, que la versión final del cuestionario,



después de su validación de contenido y de constructo, queda definido por seis (6) dimensiones: Participación, autonomía y liderazgo, aprendizaje significativo, alcance, pensamiento crítico y calidad.

El segundo objetivo contempla el diseño de un cuestionario y su aplicación como instrumento de análisis que oriente la fase de detección de necesidades y análisis del contexto a través de la herramienta sociológica y pedagógica del Paseo a la Deriva. Así mismo, este objetivo hace referencia a la importancia del análisis de los datos obtenidos en la aplicación del instrumento para evaluar la efectividad del cuestionario del Paseo a la Deriva como recurso sociológico y didáctico que ayude al estudiantado universitario en la detección de necesidades del contexto y, también, validar el cuestionario en sí como recurso socio-pedagógico a utilizar por el estudiantado en la primera fase de detección de necesidades sociales de los proyectos de Aprendizaje-Servicio.

Este objetivo 2 se concreta en tres (3) preguntas de investigación:

- Pregunta 2.1 (P2.1): *¿Cómo podemos traducir el propósito verdadero de la investigación en dimensiones e indicadores pertinentes para elaborar un cuestionario eficaz y eficiente que responda a la finalidad de la investigación que permita recoger elementos de valoración que aporte información valiosa al estudiantado universitario en el desarrollo de la fase de detección de necesidades en los proyectos de Aprendizaje-Servicio?*
- Pregunta 2.2 (P2.2): *¿Cuáles deberán ser las propiedades psicométricas del cuestionario para conseguir la máxima calidad de las dimensiones e indicadores de análisis y de estudio?*
- Pregunta 2.3 (P2.3): *¿Qué dimensiones hay que tener en cuenta a la hora de construir un cuestionario y cuáles son los elementos claves que deben de recoger los indicadores para que oriente de manera satisfactoria al estudiantado universitario en la toma de decisiones en la primera fase de detección de necesidades y análisis del contexto en los proyectos ApS?*

En la presente investigación se describe el itinerario efectuado y el desarrollo de las diferentes fases seguidas para el progreso del cuestionario y su validación final. Tal

propuesta se recoge a lo largo de los capítulos 6 y 7 del presente estudio y queda desarrollado a lo largo de los cinco (5) bloques donde se detallan los siguientes resultados y sus consecuentes conclusiones:

#### BLOQUE I → *Estudio piloto del cuestionario. Test y retest*

A la vista de los primeros resultados, la fiabilidad del instrumento se puede considerar como buena: 0.745 (IC: 0.632 – 0.837). En la aplicación realizada al final del curso, la fiabilidad del instrumento es sensiblemente más baja 0.675 (IC: 0.531 – 0.792) estando, aun así, cerca de una fiabilidad aceptable.

#### BLOQUE II → *Validación de contenido del cuestionario: jueces expertos*

La conclusión final de esta validación de contenido es que, desde un punto de vista general, el cuestionario supera satisfactoriamente la Validación de Contenido. Los RV de Relevancia de los ítems son, casi en su totalidad, superiores al valor de corte (.580); solamente uno de ellos (el nº 20) presenta un valor inferior y es por escaso margen (.563). Por tanto, sería prudente mantenerlo en la versión de prueba del Cuestionario para la siguiente fase de Validación de Constructo. La media de los RV de los 35 ítems es de .704 (dentro de un rango de entre .563 y .838). Y si se considera solo a los 34 que superan el corte (excluyendo el nº 20) el valor medio apenas mejora (.708). Se mantienen los 35

#### BLOQUE III → *Validación de constructo por el estudiantado universitario*

Esta etapa para la validación de constructo es relevante para el estudio. Es durante esta fase y a la vista de los resultados que se decide la versión de 25 ítems en 6 dimensiones, que es la que tomamos como versión final, y se procede a revisar el grado de fiabilidad alcanzado. Se estima con el método clásico de fiabilidad como consistencia interna mediante la ecuación “Alfa” de Cronbach (escala 0-1; admisible desde .600). Según estos resultados, podemos afirmar que el grado de fiabilidad del instrumento completo es muy elevado (.909) y por supuesto altamente significativo ( $p < .001$ ). Así mismo, los coeficientes de fiabilidad de todas dimensiones, a pesar de lo reducido del número de ítems de la mayoría (en especial: Calidad) es muy notable, estando sus valores

comprendido entre .702 (precisamente en Calidad, la más corta) y .808 (Participación, precisamente la más larga), siendo lo más frecuente valores en torno a .740.

En conclusión, de esta 3ª parte, los resultados del estudio psicométrico realizado nos permiten considerar que el instrumento demuestra sobradamente tanto su validez (de contenido y de constructo) como su alta fiabilidad.

#### BLOQUE IV → *Diferencias test-retest*

Así mismo, se procede al estudio de las diferencias test-retest del cuestionario. Para ello, el mismo cuestionario es aplicado a la misma muestra de estudiantes al finalizar el curso. Con vistas a verificar si la realización del mismo produce cambios significativos en las respuestas de los participantes, se emplean (tal y como se hizo en la prueba piloto) el test de Wilcoxon dado el carácter Likert de la escala de respuesta de estos ítems. Los resultados obtenidos en todos los ítems que se han considerado en la versión final del instrumento en sus seis dimensiones, han mostrado que a la terminación del curso se produce un incremento altamente significativo ( $p < .001$ ) que implica un aumento de las respuestas de tipo favorable ante las propuestas que se plantean en los enunciados de cada uno de ellos.

#### BLOQUE V → *Resultados versión final del cuestionario*

Esta fase del proceso de validación de la versión final del cuestionario se subdivide en tres (3) momentos: *el análisis descriptivo*, que contiene la distribución de los porcentajes de respuesta y los estadísticos descriptivos de los 25 ítems de las 6 dimensiones del instrumento. Cabe decir, como en todos ellos las respuestas de los 80 participantes se concentran en los valores 3 (alto) y 4 (muy alto). Por ese motivo las medias de todos los ítems superan los 3 puntos y se encuentran en el rango de entre: 3.11 (ítem 6) y 3.53 (ítem 19); con desviaciones estándar muy similares entre sí: alrededor de los 0.65 puntos, es decir que indican bastante homogeneidad ( semejanza) entre los sujetos; el segundo momento, es *el análisis factorial confirmatorio*.

En primer lugar, se estudia el ajuste de los datos con el modelo mediante los índices de bondad de ajuste. Se ha encontrado que el valor del índice RMSEA se encuentra por debajo del corte .080 siendo tanto su valor inferior (.070) como gran parte de su IC

(al 95%): 0.055 – 0.084), por tanto, no genera dudas serias sobre el ajuste de los datos al modelo. En el mismo sentido los demás índices (IFI, TLI, CFI) superan el corte mínimo (.800): .832, .815 y .828, respectivamente. Ante estos resultados pensamos que el ajuste del modelo teórico que se está intentando probar con los datos empíricos es suficientemente bueno como para que el resultado del AFC obtenido pueda ser considerado como confiable.

A la vista de este resultado, podemos afirmar que todos los coeficientes estandarizados son altamente significativos (al menos para  $p < .001$ ) verificando sólidamente la asociación de los ítems con su factor esperado. Se puede comprobar que en cada dimensión aparecen los mismos ítems que el AFE que se había realizado previamente más la modificación realizada por cuestiones teóricas en uno de los ítems. Así mismo, dicha tabla contiene las correlaciones entre las dimensiones, confirmando también (por su elevado valor) la existencia de las mismas.

En consecuencia, estos resultados globales confirman la pertenencia de todos los ítems al factor teóricamente esperado según el modelo sometido a contraste; por tanto y, en conclusión, el resultado de este AFC valida sólidamente el modelo teórico derivado de los resultados previos obtenidos durante el proceso de construcción del instrumento.

Y para terminar este estudio, tercer momento del Bloque V, se procede a comprobar que la fiabilidad alcanzada por esta muestra, es semejante a la que se obtuvo anteriormente con la muestra de la validación AFE. Efectivamente el grado de fiabilidad alcanzado en la versión final del cuestionario completo es muy alta ( $>.940$ ), en tanto que la fiabilidad de cada dimensión es buena ( $>.700$ ) o muy buena ( $>.800$ ) en la línea de los resultados ya conocidos en los análisis de la muestra anterior.

El tercer objetivo de la presente investigación es proponer una versión final del cuestionario del Paseo a la Deriva validada por el estudiantado universitario y por personas jueces expertas como instrumento de guía para el estudiantado universitario en su participación y toma de decisiones en la fase de detección de necesidades y análisis del contexto en la fase inicial de los proyectos ApS.

Para contribuir al estudio y aportar orientaciones sociológicas y didácticas en el ámbito de la participación del estudiantado en la detección de necesidades y análisis del contexto en la fase inicial de los proyectos de Aprendizaje-Servicio debemos documentar y aportar herramientas que ayuden al estudiantado en este proceso individual

y colectivo, como la que se propone en la presente investigación, a través del cuestionario del Paseo a la Deriva (DNPD).

El tercer objetivo se concreta en tres (3) objetivos específicos:

- 3.1 (OE.3.1): Validar los reactivos del instrumento atendiendo a los indicios de calidad métrica.
- 3.2 (OE.3.2): Validar el instrumento atendiendo a las dimensiones en las que se agrupan los diferentes ítems perfilados.
- 3.3 (OE.3.3): Proponer instrumento para el contexto socioeducativo nacional e internacional.

El tercer objetivo en concordancia con los resultados obtenidos en las diferentes fases de implementación del Paseo a la Deriva desarrolladas en la fase de detección de necesidades y análisis del contexto de los proyectos ApS abraza la validación del cuestionario DNPD (Paseo a la Deriva) sobre la detección de necesidades del contexto para que sea una posible herramienta a utilizar y desarrollar en los procesos de aprendizaje transformador dentro del ámbito de las propuestas socioeducativas del Aprendizaje-Servicio.

Finalmente, los resultados obtenidos nos confirman que hemos alcanzado la finalidad así como los objetivos y subobjetivos planteados pudiendo afirmar que el cuestionario del Paseo a la Deriva (DNPD) para la detección de necesidades en la fase inicial de los proyectos ApS dispone de los niveles óptimos de validez y fiabilidad, de forma que ofrece suficientes garantías en su utilización para el aprendizaje empoderado del estudiantado en la fase inicial de detección de necesidades de los proyectos de Aprendizaje-Servicio.

La investigación ha demostrado algo que se intuía, pero de lo que no se tenía certeza científica sobre la gran relevancia de considerar objeto de estudio la primera fase de detección de necesidades en los proyectos de Aprendizaje-Servicio desde la perspectiva del empoderamiento y participación del estudiantado universitario comenzando a partir del momento cero. De esta manera, y sin lugar a dudas, se consigue poner en acción una serie de dinamismos sociológicos y pedagógicos, en concreto, la participación empoderada, el liderazgo participativo, el aprendizaje significativo, el pensamiento crítico por parte del estudiantado poniendo de relieve la gran importancia de

estos elementos en los proyectos ApS. A eso, se suma la convicción científica sobre la necesidad de crear un instrumento fiable y validado que sirva como herramienta socio-pedagógica en la primera fase de diagnóstico del contexto y de detección de necesidades del entorno por parte del estudiantado.

## **8.2 Propuestas de actuación**

A lo largo de esta investigación se ha constatado que existe un amplio marco institucional a nivel nacional e internacional sobre la práctica socio-pedagógica del Aprendizaje-Servicio. Son innumerables las experiencias en ApS, que día a día, se suman en el sí de las buenas prácticas docentes y discentes que intentan mejorar y transformar la realidad y los aprendizajes.

Atendiendo a este entramado que supone la práctica del ApS y, en concreto, el desarrollo del empoderamiento en el estudiantado universitario en la fase de detección de necesidades de los proyectos de Aprendizaje-Servicio, el reto se encuentra en que la institución universitaria y todos los protagonistas participantes asuman la coyuntura de desarrollar oportunidades en esta dirección. Para conseguir tal fin proponemos algunas acciones que pueden ser consideradas para su logro:

- Fomentar la concienciación entre todos los participantes sobre la importancia de centrar la atención en la primera fase, aplicando la regla directamente proporcional: a mejor calidad de los proyectos ApS en la primera fase de desarrollo, mejor eficacia y resultados en todas las siguientes fases de progreso de los proyectos ApS.
- Incorporar una formación para el estudiantado universitario, cuya fundamentación y propuestas se recogen en el marco teórico de la presente investigación para la mejor comprensión y desarrollo de la participación empoderada del discente en la fase de detección de necesidades de los proyectos ApS.
- Concienciar al profesorado, y también, a todos los posibles partners de la experiencia ApS sobre la efectividad del empoderamiento y participación transformadora del estudiantado en la fase inicial de detección de necesidades en

los proyectos ApS. Sumar su empuje y motivación desde el momento cero puede aumentar considerablemente las perspectivas y oportunidades de éxito.

- Introducir en las universidades, centros educativos y sociales que realizan experiencias de Aprendizaje-Servicio, la herramienta socio-pedagógica del Paseo a la Deriva y el cuestionario validado de Detección de Necesidades (DNPD) para el empoderamiento del estudiantado universitario en la fase de detección de necesidades en los proyectos ApS.

### **8.3 Límites de la investigación**

A través de este trabajo de investigación podemos afirmar que se ha alcanzado un alto grado de cada uno de los objetivos planteados inicialmente, aun así, el presente trabajo de Tesis Doctoral no ha quedado exento de algunas limitaciones que exponemos a continuación:

- Una de las primeras limitaciones de la presente investigación es la escasez de trabajos científicos de referencia, ya sea a nivel nacional como internacional, realizados sobre esta área concreta de interés sobre el empoderamiento del estudiantado en la fase de detección de necesidades de los proyectos ApS, lo cual ha dificultado el poder partir de supuestos y certezas antes investigadas. Aun así y con la convicción que sería un tema de gran interés y con buena acogida entre la comunidad científica y experta del Aprendizaje-Servicio se procede a la elaboración de un marco teórico- conceptual para la fundamentación y las bases de la temática de investigación y al diseño y validación del cuestionario del Paseo a la Deriva (DNPD) como herramienta socio-pedagógica en la fase inicial de los proyectos de ApS.
- El estudio se desarrolla longitudinalmente durante tres años académicos: 2016-17, 2018-19 y 2019-20 lo cual evidencia la dilación y dificultad en recoger información para la exploración estadística. No olvidemos el gran reto que supone, para la validación de constructo, desarrollar la detección de necesidades en la fase inicial de los proyectos de Aprendizaje-Servicio con 50 estudiantes (prueba piloto) + 262 estudiantes (fase test-retest) + 80 estudiantes (validación

versión final) y poner en contacto, a todos ellos, con la herramienta socio-pedagógica del Paseo a la Deriva, una propuesta novedosa y desconocida en el ámbito de los proyectos ApS. De esta manera, revertimos lo que podría haber sido un hándicap para el estudio, en una oportunidad para recabar información durante tres (3) cursos académicos siendo los resultados más fiables y estables estadísticamente.

- Por lo descrito anteriormente, hacemos hincapié en la importancia de que en las universidades exista profesorado formado e instruido en las temáticas de Aprendizaje-Servicio y, en especial, sobre las posibilidades formativas curriculares y socio-pedagógicas de la detección de necesidades en los proyectos de ApS. De esta manera, se deduce también, la relevancia de la institucionalización del Aprendizaje-Servicio y de los proyectos ApS en las universidades. Todo y existir un avance en situar dicha metodología en la Educación Superior siguiendo las directrices de responsabilidad social del EEES, aun queda patente, el largo camino por recorrer y la falta de apoyo institucional para hacer germinar y hacer florecer propuestas y estudios científicos para el avance del Aprendizaje-Servicio en la universidad.
  
- Una posible debilidad del estudio radica en que para la muestra se ha tenido acceso a titulaciones del campo educativo y ámbito del trabajo social caracterizadas por un sesgo de género ya que ambas titulaciones están representadas por un mayor número de estudiantado femenino lo que ha provocado no poder obtener una muestra paritaria impidiendo aportar algunos datos relevantes en cuanto a cuestión de género y ApS. Parecidos resultados se han obtenido en la muestra de 80 personas jueces expertas donde, aunque de manera leve, ha sido superior la participación de mujeres, a pesar de nuestro esfuerzo por invitar a su participación de manera paritaria a igual cantidad de mujeres que de hombres con el objetivo de obtener una muestra equilibrada en cuanto a participación por género para las personas jueces expertas.



#### **8.4 Líneas futuras sobre la investigación**

En este último apartado de la investigación quisiéramos compartir algunas de las ideas finales que podrían plantearse como desafíos futuros. Respecto a posibles líneas futuras de investigación, nos proponemos:

- Seguir avanzando en la temática de estudio sobre las posibilidades que ofrece la fase inicial en los proyectos ApS para la mejora de su calidad y para el progreso en la eficacia de los proyectos de Aprendizaje-Servicio. Al igual que la reflexión o la evaluación, la fase de detección de necesidades y la fase inicial de los proyectos ApS requieren una mayor atención y estudio para su mejora y avance de estudios científicos y de propuestas para su implementación.
- Continuar con el impulso a nivel nacional e internacional del cuestionario validado a fin de poner a prueba dicha herramienta en un contexto mucho más amplio y poder determinar nuevas posibilidades para extender la investigación a otros contextos o situaciones. También, podría contemplarse la viabilidad de elaborar otras versiones de cuestionarios, rúbricas o programas complementarios desde otros escenarios, contextos o desde la perspectiva de diferentes participantes y voces.

**MARCO EMPÍRICO DE LA INVESTIGACIÓN**

**CAPÍTULO IX**



**MARCO EMPÍRICO DE LA INVESTIGACIÓN**

**CAPÍTULO IX**

**9. FUENTES CONSULTADAS ..... 293**



## 9. FUENTES CONSULTADAS

- Abascal, J. (2003). El sí mismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En M<sup>a</sup>. V. Trianes y J. A. Gallardo (Coords.), *Psicología de la educación y del desarrollo* (pp. 496-522). Madrid: Pirámide.
- Almiñana, E. (2019). *Hallando la cualidad camínica 'En los senderos' con Robert Moor*. Valencia: Culturplaza. Recuperado de <https://valenciaplaza.com/hallando-la-cualidad-caminica-en-los-senderos-con-robert-moor>
- Alvarez, M. y Rodríguez, S. (1995). Calidad total y Educación Superior: una innovadora propuesta de gestión. *Revista de Ciencias de la Educación*, abril-septiembre, pp. 383-403.
- Altschuld, J. W., & Witkin, B. R. (2000). *From needs assessment to action: Transforming needs into solution strategies*. United States of America, Sage Publications.
- Amendola, G. (2000). *La ciudad posmoderna*. Madrid: Celeste.
- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: El Cid.
- Ander-Egg, E. (2009). *La ciudad educadora, como forma de fortalecimiento de la Democracia y de una ciudadanía activa y convivencial*. La Asunción. Paraguay: Servilibros.
- Aravena M., Kimelman E, Micheli B, Torrealba R, Zúñiga J. (2006). *Investigación educativa. Compliación*. Santiago de Chile.
- Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-Servicio: una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. Vol. 2. N° 2: 5-11.  
Recuperado de <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/editorial.pdf>
- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R., y Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 78-95.  
Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41024>
- Arandia, M., Alonso, M.J. & Martínez, I. (2010). La metodología dialógica en las aulas universitarias. *Revista de educación*, 352, 309-329. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352\\_14.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_14.pdf)
- Arranz, P. (2011). La Universidad de Zaragoza en materia de responsabilidad social. En I. Saz (coord.). *Contribución de las organizaciones a la consecución de los objetivos del milenio*, pp: 103-116. Valencia: Tirant lo Blanch.

- Arranz, P.; Dieste, B.; Aristizábal, D.; Abán, A. (2016). *Aprendizaje-Servicio Universitario como una evidencia de la Responsabilidad Social Universitaria*. Congreso Internacional Interuniversitario contra la Pobreza Infantil en el Mundo. Zaragoza, 6 de abril 2016.  
Recuperado de [http://www.unizar.es/aprendizaje\\_servicio/formacion.html](http://www.unizar.es/aprendizaje_servicio/formacion.html)
- Arellano Sanchez, J.; Santoyo Rodriguez, M. (2016). La construcción de un líder en las sociedades actuales. V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, 16 al 18 de noviembre de 2016, Mendoza, Argentina. *Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: desafíos para el conocimiento profundo de Nuestra América*. En *Memoria Académica*. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.8356/ev.8356.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8356/ev.8356.pdf)
- Arratia Figueroa, A. (2008). Ética, solidaridad y Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior. *Acta bioethica*, 14(1), 61-67. doi: 10.4067/S1726-569X2008000100008
- Arribas Martín, M.C. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas profesión*, 5(17), 23-29. Recuperado de <https://www.federacion-matronas.org/wp-content/uploads/2018/01/vol5n17pag23-29.pdf>
- Asociación Filosófica Americana (1990). *Pensamiento Crítico: Una Declaración De Consenso De Expertos Con Fines De Evaluación E Instrucción Educativa*. "El Informe Delphi", Comité Preuniversitario de Filosofía. (ERIC Doc. No. ED 315 423).
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A development theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25, 297-308. Recuperado de [https://www.asec.purdue.edu/lct/hbcu/documents/Student\\_Involvement\\_A\\_Developmental\\_Theory\\_for\\_HE\\_Astin.pdf](https://www.asec.purdue.edu/lct/hbcu/documents/Student_Involvement_A_Developmental_Theory_for_HE_Astin.pdf)
- Astin, A. W. y Sax, L. (1998). How undergraduates are affected by service participation. *Journal of College Student Development*, 39 (3), 251-263. Recuperado de <https://digitalcommons.unomaha.edu/slcehighered/7>
- Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K., & Yee, J. A. (2000). *How Service-Learning affects students*. Higher Education Research Institute. 144. Recuperado de <https://heri.ucla.edu/PDFs/rhowas.pdf>
- Astin, A. W.; Sax, L. J. y Avalos, J. (1999). Long Term Effects of Volunteerism During the Undergraduate Years. *Review of Higher Education*, 22 (2), 187-202. Recuperado de <https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=11110&context=slcehighered>
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.

- Ausubel, D.P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51, 267-272. doi: 10.1037/h0046669
- Ávila, R. (2003). Empoderamiento. Recuperado de [http// www.monografias.com](http://www.monografias.com)
- Avilés, R. M. H., i Martínez, P. M. (2006). La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la historia. *Educación en el 2000*, 9, 34-40. Recuperado de [http://servicios.educarm.es/templates/portal/images/ficheros/revistaEducarm/10/revista9\\_art06.pdf](http://servicios.educarm.es/templates/portal/images/ficheros/revistaEducarm/10/revista9_art06.pdf)
- Ayuste, A., Roig, A. E., Obiols, N., & Juanola, M. M. (2016). Aprendizaje-servicio y codiseño en la formación de maestros: vías de integración de las experiencias y perspectivas de las estudiantes. *Bordón. Revista de pedagogía*, 68(2), 169-183. doi: 10.13042/Bordon.2016.68211
- Baez-Padrón, G. (2010). La participación protagónica estudiantil en el proceso de extensión universitaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 8 N° 1 enero-junio 2010. CINDE-Universidad de Manizales. Colombia. 347-362. Recuperado de <file:///C:/Users/acer/Downloads/Dialnet-LaParticipacionProtagonicaEstudiantilEnElProcesoDe-3235491.pdf>
- Balazadeh, N. (1996). Service-Learning and the Sociological Imagination: Approach and Assessment. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED402854.pdf>
- Bär, B. (2016a). *Trencar prejudicis i millorar resultats. L'aprenentatge servei a l'IES Eduard Fontseré*. Recuperado de [http://www.aprenentatgeservei.org/intra/aps/documents/Quadern%20APS\\_Trencant%20prejudicis\\_Fontsere.pdf](http://www.aprenentatgeservei.org/intra/aps/documents/Quadern%20APS_Trencant%20prejudicis_Fontsere.pdf)
- Bär, B. (2016b). *Aprenentatge servei, un enfocament inclusiu a l'educació especial. L'etapa 16-20 a l'Escola d'Educació Especial Xaloc de Sabadell*. Recuperado de [http://www.aprenentatgeservei.org/intra/aps/documents/Quadern%20APS\\_Xaloc.pdf](http://www.aprenentatgeservei.org/intra/aps/documents/Quadern%20APS_Xaloc.pdf) Barber, B.R.
- Bär, B. y Puig, J.M. (2018). Cada curso un aprendizaje-servicio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 6, 69-87. doi: 10.1344/RIDAS2018.6.9
- Barber, B. R., Higgins, R. R., Smith, J. K., Ballou, J. K., Dedrick, J., & Downing, K. (1997). *Democratic theory and civic measurement: A report on the measuring citizenship project*. Campus Compact.
- Barrios, S., Rubio, M., Gutiérrez, M, Sepúlveda C. (2012). Aprendizaje-servicio como metodología para el desarrollo del pensamiento crítico en Educación Superior. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 26 (4). Recuperado de <https://www.medigraphic.com/pdfs/educacion/cem-2012/cem124l.pdf>
- Batchelder, T. H. & Root, S. (1994). Effects of an undergraduate program to integrate academic learning and service: Cognitive, prosocial cognitive, and identity outcomes. *Journal of Adolescence*, 17 (4), 341-355. Recuperado de <https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=slcehighered>



- Batlle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de Aprendizaje-Servicio? *Crítica*, 972, 49-54. Recuperado de <http://roserbatlle.net/wp-content/uploads/2012/02/de-que-hablamos-cuando-hablamos-de-aps-revista-crc3adtical.pdf>
- Batlle, R. (2010). Aprendizaje-servicio y entidades sociales. *Aula de Innovación educativa*, 17(192), 66-68.
- Batlle, R. (2013). *El Aprendizaje-Servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC- editorial.
- Baudelaire, Charles. (1964). El pintor de la vida moderna. Nueva York: Da Capo Press. Original publicado en *Le Figaro* (1863).
- Baudelaire, C. (1998). *El spleen de París*. Madrid: Editorial Visor.
- Baudelaire, C. (1999). *Salones y otros escritos sobre arte*. Madrid: Editorial Visor.
- Bauman, Z. (1996). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2007). *Libertad*. Buenos Aires: Losada.
- Baumgartner, T. A. (2000). Estimating the stability reliability of a score. *Measurement in Physical Education and exercise Science*, 4(3), 175-178.
- Bausela, E. (2007). Análisis de Necesidades en el Proceso de Diseño de un Programa de Orientación. *Revista Electrónica de Educación y Psicología*, 3(5). Recuperado de <http://revistas.utp.edu.co/index.php/repes/article/viewFile/5321/2591>
- Bejerholm, U. & Björkman, T. (2011). Empowerment in supported employment research and practice: Is it relevant? *International Journal of Social Psychiatry*, 57 (6), pp. 588-595. doi: 10.1177/0020764010376606
- Beltrán, J., i Pérez, L. (1996). Inteligencia, pensamiento crítico y pensamiento creativo. Beltrán, J. y Genovard, C.(Eds.). *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos*. (p. 429-503). Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73.
- Beltrán, J. A., Pérez, L. F., & Ortega, M. I. (2006). CEA. *Cuestionario de estrategias de aprendizaje*. Madrid: TEA Ediciones.
- Benderson, A. (1984). *Critical thinking. Focus 15*. Princeton: Educational Testing Service.
- Benjamin, W. (1997). El retorno del flâneur. En Hessel, F. (1997). *Paseos por Berlín*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Berlet, G. C. (2014). Critical Thinking. *Foot & Ankle Specialist*, 7(2), 94. doi: 10.1177/1938640014525338
- Berman S. (2006). *Service-Learning: A Guide to Planning, Implementing and Assessing Student Projects* (2nd ed.) Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Bernad, J. A. (1999). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Bruño.
- Bertomeu, P. F., González, E. L., & Latorre, G. P. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de educación*, 362, 159-185. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-157
- Beyer, B. K. (1985). Critical Thinking: What Is It? *Social education*, 49(4), 270-76.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. Vol. 1: Cognitive domain. New York: McKay, 20-24.
- Bokova, I. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO. Recuperado de [http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/replantear\\_la\\_educacion\\_hacia\\_un\\_bien\\_comun\\_mundial/](http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/replantear_la_educacion_hacia_un_bien_comun_mundial/)
- Bolaños Torres, B. I. (2012). *Pensamiento crítico: formar para atreverse*. Biblioteca digital. Universidad Buenaventura. Colombia. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10819/2743>
- Boni, A. (2006). La Educación Universitaria. ¿Hacia el Desarrollo Humano?, en A. Boni i A. Pérez-Foguet (eds.), *Construir la ciudadanía global desde la Universidad*, 89-107, Barcelona: Intermón-Oxfam.
- Boss, J. A. (1994). The Effect of Community Service on the Moral Development of College Ethics Students. *Higher Education*. 87. Recuperado de <https://digitalcommons.unomaha.edu/slcehighered/87>
- Brandsford, J. & Stain, B. (2000). *The ideal problem solver*. San Francisco: Freeman.
- Brewster, C., & Fager, J. (2000). *Increasing student engagement and motivation: From time-on-task to homework*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Brill, C. K. (1994). The effects of participation in service-learning on adolescents with disabilities. *Journal of Adolescence*, 17, 369-380. Recuperado de <https://digitalcommons.unomaha.edu/slcedisabilities/1/>
- Brinckerhoff Jackson, J. (1984). *Discovering the vernacular landscape*. Yale: University Press.
- Brown, A. L. y Campione, J. C. (1979). Inducing flexible thinking: a problem of metacognition. En R. Glasser (Ed.), *Advances in instructional psychology*. Hillsdale: N.J. Erlbaum.
- Brookfield, S. (1987). *Developing critical thinkers*. Milton Keynes: Open University Press.
- Brophy, J. (1986). *On motivating students* (Occasional Paper No. 101). Michigan State University, Institute for Research on Teaching.
- Bueno, G. (2000). *Homo viator. El viaje y el camino. Prólogo en Pisa, P. Caminos Reales de Asturias*. Pentalfa: Oviedo. pp.15-45.

- Bulger, S. M. & Housner, L. D. (2007). Modified delphi investigation of exercise science in physical education teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 57-80. doi: 10.1123/jtpe.26.1.57
- Butcher, N. & Hoosen, S. (2014). *A guide to quality in post-traditional online higher education*. Dallas: Academic Partnerships. Recuperado de <https://icde.memberclicks.net/assets/NEWS/2014/guide2.pdf>
- Camarero, F., Martín, F. & Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12 (4), 615-622. Recuperado de [http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/27505/1/Psicothema.2000.12\(4\).615-22.pdf](http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/27505/1/Psicothema.2000.12(4).615-22.pdf)
- Campo, L. (2014). *Aprendizaje-Servicio y Educación Superior Una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos* (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Cataluña). Recuperado de <https://www.tesisenred.net/handle/10803/277560>
- Campos Arenas, A. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. Coop. Editorial Magisterio.
- Cano (2015). *Andar. Una filosofía*. El cultural. Recuperado de <https://www.elcultural.com/revista/letras/Andar-Una-filosofia/35875>
- Capella, C. (2016). *Promoción del Emprendimiento Social y los Aprendizajes Académicos en Educación Física a través del Aprendizaje-Servicio* (Tesis doctoral, Universitat Jaume I, Comunidad Valenciana). doi: 10.6035/14113.2016.21181
- Careri, F. (2013). *Walkscapes: el andar como práctica estética*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Careri, F. (2016). *Pasear, detenerse*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Carmona, A.; Bär, B. y Puig, J. (2016). *Educar con sentido. Aprendizaje-Servicio en la Escuela Solc Nou*. Barcelona: Edebé.
- Carrasco, J y Calderero, J. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid. España: Ediciones Rialp, S.A.
- Carretero, H., & Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 521-551. Recuperado de [http://www.aepc.es/ijchp/NDREI07\\_es.pdf](http://www.aepc.es/ijchp/NDREI07_es.pdf)
- Carvajal, A., Centeno, C., Watson, R., Martínez, M., & Rubiales, A. S. (2011). How is an instrument for measuring health to be validated? In *Anales del sistema sanitario de Navarra* (Vol. 34, No. 1, pp. 63-72).
- Chiavola, C., Cendrós, P., & Sánchez, D. (2008). El empoderamiento desde una perspectiva del sistema educativo. *Omnia*, 14(3). Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/737/73711121007/>

- Chiva, Ò.; Gil, J.; Corbatón, R. y Capella, C. (2016). El Aprendizaje-Servicio como propuesta metodológica para una pedagogía crítica. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 2, 70-94. doi: 10.1344/RIDAS2016.2.4
- Chiva-Bartoll, Ó., & Gil-Gómez, J. (2018). *Aprendizaje-servicio universitario*. Ediciones Octaedro, SL.
- Civís, M., Longás, E., Longás, J., & Riera, J. (2007). Educación, territorio y desarrollo comunitario: Prácticas emergentes. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, (36), 13-25. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2375986>
- Cleary, C. y Benson, D. E. (1998). The Service Integration Project: Institutionalizing University Service-Learning. *The Journal of Experiential Education*, 21 (3), 124-129. doi: 10.1177/105382599802100303
- Cohen, R. & Swerdlik, M. (2001). *Pruebas y evaluación psicológicas: Introducción a las pruebas y a la medición*. (4ª ed.). México: Mc Graw Hill.
- Comisión Europea (1995): *White Paper on Education and Training: Teaching and Learning*. Citado en el texto como CE.
- Comisión Europea (1997): *Towards a Europe of Knowledge*, Documento com (97) 563. Citado en el texto como CE.
- Comisión Europea (2003): *The Role of the Universities in the Knowledge Society*. [http://europa.eu.int/eur-lex/es/com/cnc/2003/com2003\\_0058es01.pdf](http://europa.eu.int/eur-lex/es/com/cnc/2003/com2003_0058es01.pdf). Citado en el texto como CE.
- Conrad, D., & Hedin, D. (1991). School-based community service: What we know from research and theory. *Phi Delta Kappan*, 72, 743-49. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ426971>
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-hill.
- Corporation for National and Community Service. 1990 National and Community Service Act of 1990. Recuperado de <https://www.nationalservice.gov/>
- Costa, A. L. (Ed.) (1985): *Developing Minds: A Ressource Book for Teaching Thinking*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cox, F.M. & otros (1987). *Strategies of Community Organzation*. Itasca, Illinois: F.E. Peacock Publisehr, Inc.
- Cuevas Torres, M. (2016). Aprendizaje en servicio: una experiencia aplicada en un curso de investigación doctoral. *Opción*, 32(9). Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=31048482025>
- Daly, A. (2010). *Social Network Theory and Educational Change*. Cambridge: Harvard University Press.

- Dalton, J. C. y Petrie, A. M. (1997). The Power of Peer Culture. *Educational Record*, 78 (3-4), 18-24.
- De Arquer, M. I. (2011). *Fiabilidad humana: métodos de cuantificación, juicio de expertos*. España: Centro nacional de condiciones de trabajo. Recuperado de [http://www.oect.es/inshtweb/contenidos/documentacion/fichastecnicas/ntp/ficheros/401a500/ntp\\_401.pdf](http://www.oect.es/inshtweb/contenidos/documentacion/fichastecnicas/ntp/ficheros/401a500/ntp_401.pdf)
- De Balzac, H., (1968). *La comedia humana*. Barcelona: Lorenzana.
- Debord, Guy (diciembre 1958)., Teoría de la deriva. «Théorie de la dérive» Publicado *Internationale Situationniste*. Recuperado de <https://www.ugr.es/~silvia/documentos%20colgados/IDEA/teoria%20de%20la%20deriva.pdf>
- De la Cerda, M., Graell, M., Martín, X., Muñoz, Á., y Puig, J. M. (2009). Aprendizaje-Servicio: ejemplos y definiciones. En J.M. Puig (Ed.), *Aprendizaje-Servicio (APS) Educación y compromiso cívico* (pp. 15–32). Barcelona: Graó.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- Delgado, M. (1999). *El Animal Público*. Barcelona: Anagrama.
- Delgado, M. (2007). *Sociedades movedizas. Pasos hacia una antropología de las calles*. Barcelona: Anagrama.
- De Luca, C. (2009). Implicaciones de la Formación en la Autonomía del Estudiante Universitario. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 901-922. (nº18). Recuperado de [http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/827/Art\\_18\\_325.pdf?sequence=1](http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/827/Art_18_325.pdf?sequence=1)
- Demarest, L., Holey, L., & Leatherman, S. (1984). *The use of multiple methods to assess continuing education needs. In annual meeting of the Evaluation Network*: San Francisco.
- Demetrio, D. (2005). *Filosofía del camminare. Esercizi di meditazione mediterranea*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- De Puig, Irene. (25 de marzo de 2017). Educar en el pensament crític avui. Set piulades i una reivindicació. Bloc 1 /// L'educació pública com a eina de transformació social pensament crític. En *Debat extraordinari sobre l'educació pública catalana*. Recuperado de <http://www.debateducaciopublica.net>
- Dérive LAB. *Derivas*. Recuperado de <http://derivelab.org/proyecto/derivas/>
- Dewey, J. (1926). *Ensayos de Educación*, (Obras de Dewey, vol. II). Madrid, La Lectura, (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.

- Dewey, J. (1933). *A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. DC Heath.
- Dewey, J. (1972). *Democracia y educación*. Buenos Aires, Losada.
- Dewey, J. (2004). *La opinión pública y sus problemas*. Madrid: Morata.
- Díaz, L. P., Muñoz, A. I., & Vargas, D. (2012). Confiabilidad y validez del cuestionario de espiritualidad de Parsian y Dunning en versión española. *Rev. Latino-Am. Enfermagem* 20(3), 1-8. doi: 10.1590/S0104-11692012000300018
- Díaz-Gibson, J., Civís, M., Longás, J. & Riera, J. (2017). *Projectes d'innovació educativa comunitària: ingredients d'èxit i reptes*. Informes breus #64. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Doyal, L. y Gough, I. (1994). *Teoría de las Necesidades humanas*. Madrid: Icaria-FUHEM.
- Doyal, L., & Gough, I. (1991). *A theory of human need* (p. 54). New York: Guilford Press.
- Dunn, J. G., Bouffard, M., & Rogers, W. T. (1999). Assessing item content-relevance in sport psychology scale-construction research: Issues and recommendations. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 3(1), 15-36. doi: 10.1207/s15327841mpee0301\_2
- Dunlap, M. (1997). The role of the Personal Fable in Adolescent Service-Learning and Critical Reflection. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 4, 56-63. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0004.106>
- Durán Segura, L. A. (2011). Miradas urbanas sobre el espacio público: el flâneur, la deriva y la etnografía de lo urbano. *Reflexiones*, 90(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=72922586010>
- Eberly, Donald J. (1988). *National Service: A Promise to Keep*. Rochester, NY: John Alden Books.
- Eberly, Donald J., y M. Sherraden (eds.) (1990). *The Moral Equivalent of war: A Study of Non-Military Service in Nine Nations*. New York: Greenwood Press.
- Enguita, M. F. (1999). La transformación de la universidad española. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, (34), 31-37.
- Enguita, M.(2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- Ennis, R. H. (1964). A Definition of Critical Thinking. *The Reading Teacher*, 17(8), 599-612. doi: 10.1073/pnas.0808
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational leadership*, 43(2), 44-48.

- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Series of books in psychology. Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9-26). New York, NY, US: W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Ennis, R. H. (2003). Critical thinking assessment. In Fasko, Dan (Ed.), *Critical thinking and reasoning: Current theories, research, and practice*. (p. 293-310) Cresskill, NJ: Hampton.
- Ennis, R.H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18 (3), 4-10. doi: 10.3102/0013189X018003004
- Ennis, R. H. (1996). Critical thinking dispositions: Their nature and assessability. *Informal logic*, 18(2). doi: 10.22329/il.v18i2.2378
- Escobar-Pérez, J., & Escobar- Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36.
- Escoda Porqueres, E. (2017). *Eficacia del Aprendizaje-Servicio en dimensiones académicas, personales y sociales clave, y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: Una experiencia desde la titulación de trabajo social*. (Tesis doctoral, Universitat de València, Comunidad Valenciana). Recuperado de <http://roderic.uv.es/handle/10550/67390>
- Escofet, A., Campo, P., Luna, E., & Palou, B. (2016). Elaboración y validación de un cuestionario para la valoración de proyectos de aprendizaje-servicio. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(70), 929-949.
- Escofet, A., Esparza, M., Morín, V., Solà, M., & Rubio, L. (2018). Análisis y mejora de los procesos de práctica reflexiva en los proyectos de aprendizaje-servicio en Educación Superior. En *Investigación y práctica en la Educación Superior* (pp. 135-140). Educación Editora.
- Escurra, L. (1989) Cuantificación de la Validez de Contenido por Criterio de Jueces. *Revista de Psicología - PUCP*, 6, 103-111. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/4555>
- Estatuto del Estudiante Universitario (2010). Real Decreto 1791/2010 de 30 de diciembre. *Boletín Oficial del Estado*, 318.
- Eyler, J. S.; Giles, D. E. y Braxton, J. (1997). The Impact of Service-Learning on College Students. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 4, 5-15. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ581993>
- Eyler, J. y & Giles, D. E. (eds.) (1999). *Where´s the Learning in Service-Learning? San Francisco*. CA: Jossey-Bass.
- Eyler, J., Giles Jr., D. E., & Schmiede, A. (1996). *A practitioner's guide to reflection in service-learning: Student voices and reflections*. Vanderbilt University: TN.
- Eyler, J., Giles Jr, D. E., Stenson, C. M., & Gray, C. J. (2001). *At a glance: What we know about the effects of service-learning on college students, faculty, institutions and communities, 1993-2000*. Recuperado de <https://digitalcommons.unomaha.edu/slcehighered/139>

- Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight assesment*, 23, 56. Recuperado de <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php>
- Facione, P. A. (1990). *Executive summary of critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Berkeley: The California Academic Press.
- Facione, P. A. (1998). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Millbrae, CA: California Academic Press.
- Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya (2011). *Compromís ètic del professorat*. Barcelona: FMRPs. Recuperado de <http://www.mrp.cat/inici/20/el-compromis-etic-del-professorat>
- Felten, P., & Clayton, P. H. (2011). Service-learning. *New directions for teaching and learning*, 2011 (128), 75-84. doi: 10.1002/tl.470
- Fernández, Y. y Martínez, M. J. (2016). Cuando sentimiento y acción confluyen en la práctica educativa. Alianzas entre EpD y ApS para una ciudadanía global. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 2, 111-138. doi: 10.1344/RIDAS2016.2.6
- Folgueiras Bertomeu, P., Luna González, E., & Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 2013, vol. 362, p. 159-185. Recuperat de <http://hdl.handle.net/2445/65896>
- Folgueiras Bertomeu, P., & Martínez Vivot, M. (2009). El desarrollo de competencias en la universidad a través del Aprendizaje y Servicio Solidario. *Revista Interamericana de Educacion para la Democracia (RIED)*, 2009, vol 2, Núm. 1, p. 55-76.
- Fowler, B. (2002). La taxonomía de Bloom y el pensamiento crítico. *Gabriel Piedrahita U. Foundation Published on September*.
- Francisco, A. y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje-Servicio en la universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 69-77. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10234/28666>
- Fredericksen, P. J. (2000). Does Service-Learning make a difference in student performance? *Journal of Experiential Education*, 23(2), 64-74. doi: 10.1177/105382590002300204
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109. doi: 10.3102/00346543074001059
- Freinet, C. (1990). *Per l'escola del poble*. Vic: Eumo.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo veintiuno editores, SA.



- Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Interrogantes y propuestas*. Temas de psicología social IV, 13. Recuperado de [http://descargarlibrosgratis.net/archivos/Libros\\_en\\_Espanol/filosofiacssociales/paulo\\_freire\\_interrogantes\\_y\\_respuestas.pdf](http://descargarlibrosgratis.net/archivos/Libros_en_Espanol/filosofiacssociales/paulo_freire_interrogantes_y_respuestas.pdf)
- Freire, P. (2000). *La Educación como Práctica de la Libertad*. (10ma. ed.) Madrid: Siglo XXI de España.
- Freire, P. (2002). *Concientización: Teoría y práctica de una educación liberadora*. Buenos Aires: Galerna.
- Fuertes Camacho, M. T. (2013). *El APS en el Prácticum de la formación inicial del profesorado. Propuesta de una estrategia de docencia y aprendizaje para la adquisición de competencias genéricas claves para la formación y el desempeño profesional* (Tesis Doctoral, Universitat Internacional de Catalunya, Cataluña). Recuperado de <https://www.tesisenred.net/handle/10803/104577>
- Furco, A. (2005) Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio. En: *Programa Nacional Educación Solidaria. Unidad de programas especiales. Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos*. Actas del 7mo. Seminario Internacional “Aprendizaje y Servicio Solidario”. República Argentina, (pp. 19-26) Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Furco, A. (1999). *Self-assessment rubric for the institutionalization of service-learning in higher education*. Berkeley, CA: University of California.
- Furco, A. (2010). The community as a resource for learning: An analysis of academic service-learning in primary and secondary education. In: Dummont, H., Istance, D. & Benavides, F. (eds.) *The nature of learning. Using research to inspire practice*. Paris: OECD.
- Furco, A., & Holland, B. (2004). Institutionalizing service-learning in higher education: Issues and strategies for chief academic officers. *Public work and the academy: An academic administrator's guide to civic engagement and Service-Learning*, 23-39.
- Furco, A. (2011). Rúbrica de autoevaluación para la institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior (revisión 2003). *Educación Global Research*, 77-88.
- Furedy, C., & Furedy, J. J. (1985). Critical thinking: Toward research and dialogue. *New directions for teaching and learning*, 1985(23), 51-69. doi: 10.1002/tl.37219852307
- Gairin, J. et al. (1995). Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos. En Medina, A. y Villa, L.M., *Evaluación de programas educativos, centros y profesores* (pp. 460 – 499). Madrid: Editorial Universitas S.A.
- García Farrero, J. (2011). Quan el camí esdevé pensament: cap a una pedagogia itinerant. *Revista Catalana de Pedagogia*, 393-413. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/RevistaPedagogia/article/view/252202>
- García Farrero, J. (2013). *Caminar i pedagogia en la modernitat: una aproximació fenològica i hermenèutica*. (Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona, Cataluña).

Recuperado de <https://www.tesisenred.net/handle/10803/123438>

- García Farrero, J. (2015). Presencia de la pedagogía en el acto de caminar: Homo Viator, nomadismo y formación. *TESI. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información.*, 2015, vol. 15, num. 4, p. 56-84. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201032973004>
- García, M. y Gavira, R. (2014) Comprometiéndonos con “nuestra escuela”: un proyecto de Aprendizaje- Servicio para una formación inicial del profesorado inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 7 (2), 69-83. Recuperado de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/147/141>
- García, M., y Cotrina, M. (2016). Aprendizaje y servicio: una herramienta pedagógica inclusiva para vivir la transformación en el marco de la formación inicial del profesorado. *Innovación educativa: más allá de la ficción*, 175-187.
- García-Rodicio, H., & Silió Sáiz, G. (2012). Tomando la temperatura al Aprendizaje-Servicio. ¿Qué procesos de aprendizaje fríos y cálidos promueve? *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(2), 4-4. Recuperado de [file:///C:/Users/acer/Downloads/4902Garcia-Rodicio%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/acer/Downloads/4902Garcia-Rodicio%20(1).pdf)
- García Muñoz, T. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. *Centro Universitario Santa Ana*. Recuperado de [http://www.univsantana.com/sociologia/El\\_Cuestionario.pdf](http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf)
- García Romero, D. (2018). *Una mirada dialógica al aprendizaje-servicio. Relatos sobre sentido, agencia y mutualidad en la quinta dimensión*. (Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Cataluña).  
Recuperado de <https://www.tesisenred.net/handle/10803/665174>
- Gargallo López, B. (1995). Estrategias de aprendizaje. Estado de la cuestión. Propuestas para la intervención educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 7, 53-75. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=151683>
- Gargallo López, B. (2012). Un aprendiz estratégico para una nueva sociedad. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=201024390013>
- Gaviria, D. A. M. (2017). La educación como práctica de la libertad: una lectura antropológico-pedagógica al pensamiento de Paulo Freire. *Revista Kavilando*, 9(1), 26-41. Recuperado de <http://kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/193>
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gezuraga Amundarain, M. (2014). *El Aprendizaje-Servicio (AS) en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU): En el camino hacia su institucionalización*. (Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=44335>
- Giancarlo, C. A. y Facione P. A. (2001). A look across four years at the disposition toward critical thinking among undergraduate students. *The Journal of General Education*,

- 50, (1), 29-55. doi: 10.1353/jge.2001.0004
- Gijón Casares, M. (2009). Aprendizaje-Servicio y necesidades sociales. En *Aprendizaje-Servicio (ApS): Educación y compromiso cívico* (pp. 53-70). Barcelona: Graó.
- Gil, J. (2012). *El Aprendizaje-Servicio en la enseñanza superior: una aplicación en el ámbito de la Educación Física* (Tesis Doctoral, Universidad Jaume I, Comunidad Valenciana). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/86937>
- Giles, D.E. & Eyler, J. (1994). The impact of college community service laboratory on students' personal, social and cognitive outcomes. *Journal of Adolescence*, 17(4), 327- 339. doi: 10.1006/jado.1994.1030
- Gill, S.J. & Fruelling, J.A. (1979). Needs assessment and the design of service delivery systems. *Journal of College Student Personnel*, 20; 322-328. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/1980-33419-001>
- Gimeno Sacristán, J. (2002). *Educación y convivir en la cultura global*. Colección Pedagogía Manuales. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Giroux, H. A. (1990). *Curriculum discourse as postmodernist critical practice*. ECS802 Curriculum Theory, Geelong: Deakin University.
- González Ramírez, T. (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior: Una nueva oportunidad para la Universidad. En P. Colás y J. de Pablo (Coords.). *La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*. Málaga: Ed. Aljibe.
- Gordó, G. (2018). El servicio comunitario, un proyecto de innovación pedagógica. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 6, 6-18. doi: 10.1344/RIDAS2018.6.3.
- Gottlob Schelle. K. (2013). *El arte de pasear*. Madrid: Editorial Díaz & Pons
- Grady, K. (1998). *Constructing the Other Through Community Service-Learning*. Bloomington, IN: University of Indiana.
- Gray, M., Feschwind, S., Ondaatje, E., Robyn, A., Klein, S., Sax, L., Astin, A., & Astin, H. (1996). *Evaluation of Learn and Serve American, Higher Education: First year*. Report, 1. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Greenberg, J. (1997). Service-learning in health education. *Journal of Health Education*, 28(6), 345- 349. doi: 10.1080/10556699.1997.10608610
- Gros, F. (2009). *Marcher, une philosophie*. Paris: Carnets Nord.
- Gros, F. (2014). *Andar. Una filosofía*. Madrid: Taurus
- Guzmán, S. & Sánchez, P. (2006). Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el Sureste de México. *Revista electrónica de investigación educativa*, 8(2), 1-17.

- Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-guzman.h>
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1999). *Análisis multivariante* (Vol. 491). Madrid: Prentice Hall.
- Hallak, J. (1999). *Globalización, derechos humanos y educación*. París: UNESCO.
- Halpern, D. F. (2003). *Knowledge and thought: An introduction to critical thinking*. Lawrence Erlbaum: Hillsdale, NJ.
- Hannel G. & L. Hannel. (1998). Seven Steps to Teach Critical Thinking: A Practical Application of Critical Thinking Skills, *NASSP Bulletin*, 82 (598), p. 87-93.
- Hart, S. M., & King, K. R. (2007). Service-Learning and literacy tutoring: Academic impact on pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 323-338. doi:10.1016/j.tate.2006.12.004
- Hazlitt, W. y Stevenson, R.L. (2015). *Caminar*. Madrid: Nórdicalibros. Prólogo de Juan Marqués.
- Hawes, G. (2003). Pensamiento crítico en la formación universitaria. *Documento de trabajo*, 6. Recuperado de <https://es.slideshare.net/liliagtorres/pensamiento-crtico-en-la-formacin-universitaria>
- Hechaverría, S. (2012). *Diferencia entre encuesta y cuestionario*. Recuperado de <http://uvsfajardo.sld.cu/diferencia-entre-cuestionario-y-encuesta>.
- Heller, A. (1996). *Una revisión de la Teoría de las Necesidades*. Barcelona: Paidós.
- Heller, A., Ivars, J. F., & Rovatti, P. A. (1986). *Teoría de las necesidades en Marx*. Barcelona: Península.
- Heritage, Z. & Dooris, M. (2009). Community participation and empowerment in Healthy Cities. *Health Promotion International*, 24, pp. 145–155. doi: 10.1093/heapro/dap054
- Herrero, A. (2010): Una forma de producción de conocimientos: el aprendizaje-servicio en Educación Superior. *Tzhoecoen, revista científica*. Universidad de Sipán. Recuperado de [http://www.clayss.org.ar/04\\_publicaciones/TZHOECOEN-5.pdf](http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/TZHOECOEN-5.pdf)
- Howard, Jeffrey (ed., 2001). *Service-learning course design. Workbook*. Michigan, Edward Ginsberg Center for Community Service, The University of Michigan. doi: 10.6035/14113.2016.21181
- Hueso, A., y Cascant., & Josep, M. (2012). *Metodología y técnicas cuantitativas de investigación*. Valencia: Editorial Universidad Politécnica de Valencia.
- Illinois State Eduaction Dept. (1981). Needs assessment. Pupil personnel services (ED 206 736). En Walz, G.R. et al: *Resources for Guidance Program Improvement, ERIC/ CAPS*. University of Michigan, ANN Arbor.
- Informe Delphi. (1990). *Pensamiento Crítico. Una Declaración de Consenso de Expertos con fines de Evaluación e Instrucción Educativa*. The California Academia Press:

Millbrae.

- Istance, D. y Stoll, L. (2013). Learning Leadership for Innovative Learning Environments. *in Leadership for 21st Century Learning*, OECD Publishing, Paris. doi: 10.1787/9789264205406-3-en
- James, W. (1910). The moral equivalent of war, en F. Burkhardt, F. Bowers e I. Skrupskelis (eds.) (1982). *The Works of Williams James*. Cambridge, MA: Harvard University Press, IX, pp. 162-173.
- Jaramillo, O. (2008). La formación ciudadana en la obra de Freire. *Revista Unipluri/versidad*, 8(3). Recuperado de <http://eprints.rclis.org/24933/>
- Javeau, C. (1971): L'enquête par questionnaire. En Sierra Bravo, R. (1988): *Técnicas de investigación Social. Teoría y Ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Jiménez, J., García, J., y González, F. (2006). Guía técnica para la construcción de cuestionarios. *Odisea Revista electrónica de pedagogía*, 3(6). Recuperado de <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/1661>
- Johnson, R. H. (2008). *Critical Thinking, Logic, and Argumentation*. Conferencia magistral presentada en la Conferencia internacional: Lógica. Argumentación y Pensamiento Crítico. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Jouannet, C., Montalva, J. T., Ponce, C. y von Borries, V. (2015). Diseño de un modelo de institucionalización de la metodología de Aprendizaje-Servicio en Educación Superior. *RIDAS-Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 1, 112-131. doi: DOI 10.1344/RIDAS2015.1.7
- Justicia, F. y Cano, F. (1993). Concepto y medida de las estrategias y estilos de aprendizaje. En C. Monereo (Comp.), *Las estrategias de aprendizaje: procesos, contenidos e interacción* (pp.113-126). Barcelona: Domènech Ediciones.
- Kamuche, F. U. (2006). Service-Learning and Student Performance. *Academic Exchange Quarterly*, 10(3), 187-192. Doi: 10.1109/ICRIIS.2011.6125718
- Kaufman, R. & English, F. (1979). *Needs Assessment Concept and Application*. Englewood Cliffs, New York: Educational Technology Publications.
- Kaufman, R. (1982). *Identifying and solving problems: A system approach*. University Associates. San Diego: California.
- Kaufman, R. (1985). *Planificación de Sistemas Educativos*. México: Trilla.
- Keating, J., Diaz-Greenberg, R., Baldwin, M., & Thousand, J. (1998). A collaborative action research model for teacher preparation programs. *Journal of Teacher Education*, 49(5), 381-390. doi: 10.1177/0022487198049005008
- Kendall, J. C. (1990). *Combining Service and Learning. A Resource Book for Community and Public Service*. Volume II. Raleigh, N.C. : National Society for Internships and Experiential Education.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Kraft, N., & Wheeler, J. (2003), Service-Learning and Resilience in Disaffected Youth: Research Study. In S. Billig & J. Eyler (Eds.). *Deconstructing Service-Learning: Research Exploring Context, Participation, and Impacts*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Kretchmar, M. (2001). Service-Learning in a general psychology class: Description, preliminary evaluation and recommendations. *Teaching of Psychology*. Vol. 28 N° 1: 5-10. doi: 10.1207/S15328023TOP2801\_02
- Kronberg, J. R., & Griffin, M. S. (2000). Analysis problems. A means to develop students' critical-thinking skills. *Journal of College Science Teaching*, 29(5), 348.
- Kurfiss, J. G. (1988): *Critical Thinking: Theory, Research, Practice and Possibilities*. Washington, D.C.: ASHE.
- Labonte R. (1994). Health promotion and empowerment reflections on professional practice. *Health Education Quarterly*, 21(2), pp. 253-268.
- Lacan, J. (2009). *Más allá del principio de realidad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Laing, G. (2013). Service-Learning: An auditing project study. *International Education Studies*. Vol. 6, N° 1: 174-181. Doi:10.5539/ies.v6n1p174
- Lara, G. T. (2015). La universidad española y el proceso de Bolonia: consideraciones para su análisis. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15(2), 1-23. doi: 10.15517/aie.v15i2.18968
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575. doi: 10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x
- Leal, J. (mayo 2004). *Perspectivas Metodológicas de la Investigación Científica*. Conferencia dictada en la Facultad de Ciencias de la Educación. FaCE.
- Le Breton, D. (2000). *Eloge de la marche*. París: Éditions Métailié.
- Le Breton, D. (2015). *Elogio del caminar*. Colección: Biblioteca de Ensayo / Serie menor 58. Madrid: Siruela.
- Lin, A. (2015). Citizenship education in American schools and its role in developing civic engagement: a review of the research. *Educational Review*. Vol. 67. N° 1: 35-63. doi: 10.1080/00131911.2013.813440
- Lin, Chao-yin; Wu, Shu-wen; Wu, Su-fan et al. (2014). Effects of service-learning in a University in Taiwan. En Laborda, J.C.; Ozdamli, F & Maasoglu, Y. (eds.) *5th World Conference on Educational Sciences (WCES)*. pp. 902-906. Procedia Social and Behavioral Sciences. Vol. 116. Rome: Rome Sapienza.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking: What can it be? *Educational Leadership*, 46(1), 38-43. doi: 10.3102/0013189X018003004
- Lipman, M. (1995). Good thinking. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 15(2), 37-41.

- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge: University Press.
- Longo Martínez, F. (2008). Liderazgo distribuido, un elemento crítico para promover la innovación. *Capital humano*, 226, 84-89.
- López-Doriga, M. y Martín, X. (2018). El Aprendizaje-Servicio como práctica inclusiva. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 6, 88-102. doi: DOI10.1344/RIDAS2018.6.8
- López-Jurado, M. (2018). *Mirando hacia el futuro: la competencia "transversal" del liderazgo: liderar ¿para qué?* Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- López Rodríguez, S. (2014). Educar la mirada: el paseo, método para situarse en el mundo. *URBS. Revista de Estudios Urbanos y Ciencias Sociales*, 4(1), 79-93. Recuperado de [http://www2.ual.es/urbs/index.php/urbs/article/view/lopez\\_rodriguez](http://www2.ual.es/urbs/index.php/urbs/article/view/lopez_rodriguez)
- Lorenzo, M<sup>a</sup> M.; Mella, I.; García, J. y Varela, C. (2017). Investigar para institucionalizar el Aprendizaje-Servicio en la universidad española. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 3, 118- 130. doi: 10.1344/RIDAS2017.3.9
- Lucas, S., y Martínez-Odría, A. (2012). La implantación y difusión del Aprendizaje-Servicio en el contexto educativo español. Retos de futuro de una metodología de enseñanza-aprendizaje para promover la innovación en la Educación Superior. Comunicación. VII Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/download/122/110>
- Luna, E. (2010). *Del centro educativo a la comunidad: un programa de aprendizaje-servicio para el desarrollo de ciudadanía activa* (Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona, Cataluña). Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/42480>
- Luna, E. (2013). *What about Service-Learning in Europe?* Barcelona: Univesidad de Barcelona.
- Mandell, M. P. y Keast, R. (2009). A New Look at Leadership in Collaborative Networks: Process Catalysts. En *Public Sector Leadership: International Challenges and Perspectives Jeffrey*, editado por J. A. Raffel, P. Leisniki y A. Middlebrooks. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, p. 163-178.
- Mansur-Garda, J. C. (2017). Habitar la ciudad. *Open Insight*, 8(14), 9-24. doi: 10.23924/oi.v8n14a2017.pp9-24.258
- Manzanal, M. (2007). Territorio, poder e instituciones. Una perspectiva crítica sobre la producción del territorio. *Territorios en construcción. Actores, tramas y gobiernos: entre la cooperación y el conflicto*, 119.
- Manzano-Arrondo, V. (2018). Aprendizaje, servicio y opresión. Liberando al opresor universitario. En Martínez, V., Melero, N., Ibáñez, E., Sánchez, M.C. *El*

*Aprendizaje-Servicio en la Universidad*. Salamanca: Comunicación Social. Ediciones y Publicaciones

- Marcel, G. (2005). *Homo viator. Prolegómenos a una metafísica de la esperanza*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Marcel, G. (1996). *Ser y tener*. Caparrós Editores: Madrid.
- Markus, G., Howard, J. & King, D. (1993). Integrating community service and classroom instruction enhances learning: results from an experiment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(4), pp. 410-419.
- Marqués, M. (febrero 2014). La dimensión docente de la Responsabilidad Social Universitaria: la institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la Universitat Rovira i Virgili. I *Jornadas Internacionales sobre Responsabilidad Social Universitaria*. Cádiz.
- Marqués, J (2015). Prólogo Caminar. En Hazlitt, W. y Stevenson, R.L. (2015). *Caminar*. Madrid: Nórdicalibros.
- Martín García, X. (2016). *Proyectos con alma: trabajo por proyectos con servicio a la comunidad* (Vol. 319). Barcelona: Graó.
- Martín García, X. (Coord.) (2018). *Educar-se és de valents. Aprentatge servei amb adolescents en risc d'exclusió social*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Martín, R. C., Aramburuzabala, P., & Díaz-Maroto, I. T. (2016). Estudio diagnóstico comprensivo sobre proyectos de Aprendizaje-Servicio: percepciones sobre la participación. In *Democracia y Educación en el siglo XXI. La obra de John Dewey 100 años después*. Libro de Actas del XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía [celebrado del] 28 al 30 de junio de 2016, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid (p. 690).
- Martín, X., & i Rubio, L. (Eds.). (2010). *Prácticas de ciudadanía: diez experiencias de Aprendizaje-Servicio*. Barcelona: Octaedro.
- Martín, X., Puig, J. M., Palos, J., & Rubio, L. (2018). Mejorando la calidad de las prácticas de aprendizaje-servicio. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 36(1), 111-128. doi: 10.14201/et2018361111128
- Martín, X., Rubio, L., Batlle, R., y Puig, J.M. (2010). ¿Qué es Aprendizaje-Servicio? En X. Martín y L. Rubio, *Prácticas de ciudadanía: diez experiencias de Aprendizaje-Servicio* (pp. 15-24). Barcelona: Octaedro.
- Martínez, R., Hernández, M., & Hernández, M. (2006). *Psicometría*. Madrid: Editorial.
- Martínez-Usarralde, M. J. (2014). Otras metodologías son posibles... y necesarias. Cuando la Cooperación al Desarrollo encontró al ApS (Aprendizaje-Servicio). *Universidad y Cooperación al Desarrollo. Contribuciones de las universidades al Desarrollo Humano*. Valencia, Universidad Politécnica de Valencia, 135-154.



- Martínez, M. (2010). *Aprendizaje-Servicio y Responsabilidad Social de la Universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, M. (coord.) (2008). *Aprenentatge servei i responsabilitat social de les universitats*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez-Odria, A. (2007). 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.
- Martínez, M. i Puig, J.M. (2011). Aprenentatge-servei: de l'Escola Nova a l'educació d'avui. *Temps d'Educació*, 41, 11-24: Universitat de Barcelona.
- Martínez-Usarralde, M.J., Zayas, B. y Sahuquillo, P. (2016). Aps y ciudadanía comprometida: aproximación descriptiva-exploratoria a un caso. *Opción*, (8), 187-208.
- Marx, K. (2017). *El capital. Crítica de la economía política. Libro segundo: el proceso de circulación del capital*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Masayuki, D. (2003). Civil Society and civic service. Lingua political issues on Japan's Civic Service programs to the international community. En *GSI International Symposium Civic Service: Impacts and Inquiry* (24-26 de septiembre). Sant Louis, MO: Washinton University.
- Maslow, A. (1998). *Teoría de las necesidades*. Barcelona: Interamericana.
- Max-Neef, M. A., Elizalde, A., & Hopenhayn, M. (1986). *Desarrollo a Escala Humana. Una Opción para el Futuro. Número especial de Development Dialogue*. CEPUR y Fundación Dag Hammarskjöld, Uppsala: Suecia.
- Max-Neef, M. A., Elizalde, A., & Hopenhayn, M. (1993). *Desarrollo a escala humana: conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones* (Vol. 66). Barcelona: Icaria Editorial.
- Max-Neef, M., Elizalde, A., & Hopenhayn, M. (2010). *Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro--Segunda Parte. Desarrollo y necesidades humanas*. Madrid: CF+S, Biblioteca.
- Mayor Paredes, D., y Rodríguez Martínez, D. (2016). Aprendizaje-servicio y práctica docente: una relación para el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 535-552. doi:10.6018/rie.34.2.231401
- McKillip, J. (1987). Need Analysis: Tools for the Human Service and Education. *Applied Social Research Methods Series*, Volume 10. Sage Publications: Thousand Oaks, CA.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.

- Melchior, A. y Bailis, L. N. (2002). Impact of service-learning on civic attitudes and behaviors of middle and high school youth: findings from three national evaluations, en Furco; A y Billig S. H. (eds.), *Service-Learning: The Essence of Pedagogy*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 201-222.
- Mensi, S.; Sánchez, R.; Aimeta, P.; Horvath, C. y Padilla, N. (2011). El voluntariado como una herramienta para favorecer redes entre la universidad y la comunidad, orientado a fortalecer micro emprendimientos productivos. En *Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria: Integración, extensión, docencia e investigación para la inclusión y cohesión social*. Ciudad de Santa Fe.
- Hechaverria, M. S. (1997). *Diseño y análisis de encuestas en investigación social y de mercados*. Madrid: Ediciones Pirámide SA.
- Michavila, F., & Calvo, B. (1998). *La universidad española hoy: propuestas para una política universitaria*. Madrid: Síntesis.
- Miguel Díaz, M. (Dir); Alfaro Rocher, I.J.; Apodaca Urquijo, P.; Arias Blanco, J.M.; García Jiménez, E.; Lobato Fraile, C. y Pérez Boullosa, A. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Miller, J. A. (2008). *El partenaire-síntoma*. Barcelona: Grupo Planeta (GBS).
- Ministerio de Educación de Chile. (2007). *Manual de Aprendizaje-Servicio*. Chile: Mineduc.
- Miró-Miró, D.; Molina-Luque, F. (2018). Derives entre universitat, escola rural i art. Una experiència d'Aprenentatge Servei a la Universitat de Lleida. En Fuertes, M. T, Escofet, A. (coords.). *Construint vincles entre universitat i societat. 20 experiències d'ApS a les universitats catalanes*. Barcelona: Pedagogies UB. Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Miró, D. y Molina. F. (2017). Aprendizaje-Servicio (ApS): educación, desarrollo comunitario y calidad de vida. En Molina, F.; Gea, M. (coords). *Salud, Educación y Calidad de Vida: Nuevas perspectivas interdisciplinarias e interculturales*. Análisis y Estudios, 7. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Miró, D., Molina, F., Selfa, M. (2016). Aprendizaje-Servicio a través del arte. *Cuadernos de Pedagogía*, N° 470, pp. 32-36.
- Miró, D., Molina, F. (2016a). El aprendizaje-servicio en la escuela rural. La escuela rural al servicio del territorio y de la sociedad. *Aula de innovación educativa*, N° 257, pp. 33-36.
- Miró, D., Molina, F. (2016b). L'aprenentatge servei a l'escola rural. L'escola rural al servei del territori i de la societat. *Guix: Elements d'acció educativa*, N°. 430, pp. 33-36.
- Miró, D., Carrera, X., Molina, F. (2016). “El paseo a la deriva o Paseo a la Deriva” como herramienta pedagógica en la detección de necesidades del contexto en un proyecto

de Aprendizaje-Servicio (ApS) y transferencia tecnológica participativa en la Formación Inicial de Maestros. En Santos, M.A., Sotelino, A., Lorenzo, M. (Eds), *Actas del VII Congreso Nacional y II Internacional de Aprendizaje-Servicio Universitario. Aprendizaje-Servicio e Innovación en la universidad*. Santiago de Compostela, 13-15 de octubre de 2016 (pp. 573-580). Santiago de Compostela: Publicacions Campus Vida.

Miró, D., Coiduras, J., Molina, F. (2016). *Aprendizaje-Servicio (ApS) y Promoción Tecnológica entre Universidad y Escuela Rural en la Formación Inicial Docente*. En Santos, M.A., Sotelino, A., Lorenzo, M. (Eds), *Actas del VII Congreso Nacional y II Internacional de Aprendizaje-Servicio Universitario. Aprendizaje-Servicio e Innovación en la universidad*. Santiago de Compostela, 13-15 de octubre de 2016 (pp. 931-936). Santiago de Compostela: Publicaciones Campus Vida.

Miró, D., Molina, F., Carrera, X., Coiduras, J., Morera, M. (2016). *Aprendizaje-Servicio (ApS) en la Formación Inicial de Maestros*. En CIDUI (editor). *Actas del Congreso del IX Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI) Núm. 3* (2016). Barcelona, 5,6 y 7 de julio de 2016. Barcelona: CIDUI 2016. Consultado en <http://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/924>

Miró, D., Llonch, N., Molina, F. (2015). Hacia la Institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la Universidad de Lleida. Primer Encuentro Pedagógico sobre ApS en el Ice-CFC de Lleida. En Aramburuzabala, P.; Opazo, H.; García-Gutierrez, J. (Eds), *Actas del Congreso El Aprendizaje- Servicio en las Universidades. De la iniciativa Individual al Apoyo Institucional*. Madrid, 30-31 de mayo de 2014, (pp. 557-566). Madrid: UNED.

Miró, D.; Molina, F., Llonch, N. (2015). Aprendizaje-Servicio e Innovación creativa. Taller de generación de ideas. 1º Encuentro Pedagógico de Aprendizaje –Servicio de Lleida. En Aramburuzabala, P.; Opazo, H.; García-Gutierrez, J. (Eds), *Actas del Congreso El Aprendizaje- Servicio en las Universidades. De la iniciativa Individual al Apoyo Institucional*. Madrid, 30-31 de mayo de 2014, (pp. 316-320). Madrid: UNED.

Moely, B. E., Mercer, S. H., Ilustre, V., Miron, D., & McFarland, M. (2002). Psychometric properties and correlates of the Civic Attitudes and Skills Questionnaire (CASQ): A measure of students' attitudes related to service-learning. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 8(2).

Molina-Luque, F. (2017). Conflicto y colaboración en la organización y gestión universitaria: vida cotidiana y cultura institucional. *Revista Internacional de Organizaciones*, (19), 7-28. Recuperado de <http://www.revista-rio.org>

Molina-Luque, F. (2018). Educación física, calidad de vida y la nueva sociología de la infancia: repensando la metodología mixta en sociología. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (33), 69-73.

Molinos, M.C. (2002). *Concepto y práctica del currículum en John Dewey*. Pamplona: Eunsa.

- Mondragón Pérez, A.R. (2002). ¿Qué son los indicadores? *Notas. Revista de información y análisis*, 19, 52-58.
- Montero, M. (2003). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Moor, R. (2018). *En los senderos. Reflexiones de un caminante*. Madrid: Capitan Swing.
- Morin, E. (1995). *El pensamiento complejo*. Madrid: Gedisa
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.
- Morin, E. (2011). *La vía. Para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Morgan, W. & Streb, M. (1999). *How Quality Service-Learning Develops Civic Values*. Bloomington, IN: Indiana University.
- Murcia Peña, N. (2009), Vida universitaria e imaginarios: posibilidad en definición de políticas de Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 6, N° 2. Enero-junio. CINDE- Universidad de Manizales. Colombia. 235-266.
- Myers-Lipton, S. (1994). *The effect of service-learning on college students' attitudes toward civic responsibility, international understanding, and racial prejudice*. Unpublished (Doctoral Dissertation, University of Colorado at Boulder).
- National Youth Leadership Council (2011). The GNS Self-Assessment Guide for Service-Learning Projects. Recuperado de <http://www.nylc.org/sites/nylc.org/files/Self-Assessment%20Guide%202011.pdf>.
- Nickerson, R. (1988): On Improving Thinking through Instruction. In E. Z. Rothkopf (Ed.). *Review of Research in Education* 15 (pp. 3-58). Washington, DC.: American Educational Research Association.
- Nietzsche, F. (2009). *La Gaya ciencia*. Madrid: Ediciones Akal SA.
- Nietzsche, F. W. (2004). *Ecce Homo: How One Becomes what One is; The Antichrist: a Curse on Christianity*. Algora Publishing. Eyley.
- Liesa Orús, M., Arranz Martínez, P. y Vázquez Toledo, S. (2013). Un programa basado en la metodología del Aprendizaje-Servicio que mejora las actitudes de los estudiantes del grado de Magisterio hacia la inclusión. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (76), 65-82.
- Osborne, R. & Renick, O. (2006). Service-Learning. En Buskit, W. y Dawis, S.F (eds) *Handbook of teaching of psychology*. p. 137-141. Blackwell Publishing. MA (USA).

- Osborne, R. E., Hammerich, S., & Hensley, C. (1998). Student effects of service-learning: tracking change across a semester. *Michigan Journal of community Service-Learning*, 5, 5-13.
- OSL (2012). Office of service-learning, Lingnan University. *Annual Repport 2011-2012*. Hong Kong: Lingnan University.
- Padilla, J. L., Gómez, J., Hidalgo, M. D., & Muñiz, J. (2007). Esquema conceptual y procedimientos para analizar la validez de las consecuencias del uso de los test. *Psicothema*. 19(19): 173-178. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3345.pdf>
- Páez Sánchez, M., y Puig Rovira, J. M. (2013). La reflexión en el Aprendizaje-Servicio. *Revista internacional de educación para la justicia social*. 2(2), pp. 13-32. Recuperado de <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/art1.pdf>
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991) *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Paul, R. (1992a). Teaching critical reasoning in the strong sense: Getting behind worldviews. En Talaska, R. A. (Ed.), *Critical reasoning in contemporary culture*, (p.135-156). Nueva York: SUNY.
- Paul, R. (1992b). Critical thinking: What, why, and how. *New directions for community colleges*, 1992(77), 3-24. doi: 10.1002/cc.36819927703
- Paul, R. W. (1990). Critical and reflective thinking: A philosophical perspective, en Jones, B. F. y Idol, L. (Eds.): *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. (p. 445-494). Hillsdale: Erlbaum.
- Paul, R., & Elder, L. (1997). Critical Thinking: Implications for Instruction of the Stage Theory. *Journal of developmental education*, 20(3), 34-35.
- Paul, R., & Elder, L. (2003). *La miniguía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas*. California: Fundación para el pensamiento crítico.
- Paul, R., & Elder, L. (2005). Estándares de competencia para el pensamiento crítico. *Estándares, Principios, Desempeño, Indicadores y Resultados. Con una Rúbrica Maestra en el Pensamiento Crítico*. Recuperado de [http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp\\_Standards.pdf](http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf).
- Paul, R., & Elder, L. (2008). *El Educador. Revista de Educación*. Grupo. Año 4. N°16. Lima: Editorial Norma.
- Paul, R., Elder, L., & Bartell, T. (1997). *Study of 38 public universities and 28 private universities to determine faculty emphasis on critical thinking in instruction*. Recuperado de <http://www.criticalthinking.org>
- Pérez, C., Herrera, M., & Ferrer, S. (2016). ¿Cómo es el proceso de construcción del pensamiento crítico en el estudiante universitario? Una teoría fundamentada desde sus protagonistas. *Omnia*, 22(2).
- Pérez-Campanero, M. P. (1991). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa* (Vol. 21). Madrid: Narcea Ediciones.

- Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification* (Vol. 1). Oxford: University Press.
- Piette, J. (1998). Una educación para los medios centrada en el desarrollo del pensamiento crítico. *Formación del Profesorado en la Sociedad de la Información*, 63-80.
- Pinault, R. y otros. (1990). *La planificación sanitaria. Conceptos, Métodos y Estrategias*. Barcelona: Mansson.
- Pinto, N., & Sanabria, M. (2010). La investigación educativa en la formación integral del futuro educador. *Revista Ciencias de la Educación*, 20(36), 190-208.
- Plan Estratégico de la Universidad de Lleida 2013-2016. Recuperado de [http://www.udl.es/export/sites/universitat-lleida/ca/organs/virectors/vpie/.galleries/docs/documents/Pla\\_Estrategic\\_UdL\\_2013\\_2016.pdf](http://www.udl.es/export/sites/universitat-lleida/ca/organs/virectors/vpie/.galleries/docs/documents/Pla_Estrategic_UdL_2013_2016.pdf)
- Plan estratégico de Promoción de la UdL y Captación y Fidelización de estudiantes 2016-2019. Consultable en: <http://www.udl.cat/export/sites/universitat-lleida/ca/.galleries/docs/udl/Pla-Estrategia-Promocio-UdL-i-Captacio-i-Fidelitzacio-Estudians-2016-2019.pdf>
- Pozo, M. T. & Salmerón, H. (1999). Tendencias conceptuales y metodológicas en la evaluación de necesidades. *Revista de investigación Educativa*, 17(2), 349-357. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=91523>
- Pozo J. I. (1990). Estrategias de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación* (pp. 199-221). Madrid: Alianza.
- Pozo, J. I. y Monereo, C. (Coords.) (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- Prats, J., Molina-Neira, J., Ruiz Bueno, A., & Molina-Luque, F. (2017). Análisis de las Representaciones e Ideas Sociales del Alumnado en Educación para la Ciudadanía Democrática: Ejemplo de Mixed-methology desde y para la Investigación Transdisciplinar. *International Journal of Sociology of Education*, 6(1), 1-25.
- Presseisen, B. Z. (1986a): *Thinking Skills: Research and Practice*. Washington D. C.: National Education Association.
- Presseisen, B. Z. (1986b): *Critical Thinking and Thinking Skills: State of the Art Definitions and Practice in Public Schools*. Philadelphia: Research for Better School.
- Prieto, G. y Muñoz, J. (2000). Un modelo para evaluar la calidad de los tests utilizados en España. *Papeles del Psicólogo*, 77, 65-71. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/resumen?pii=1102>
- Puig J. M.; Batlle, R.; Bosch, C. y Palos, J. (2006). *Aprentatge Servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona: Octaedro y Fundació Jaume Bofill. Recuperado de <http://www.aprentatgeservei.org/intra/aps/documents/Llibre%20Educar%20per%20la%20ciutadania.pdf>
- Puig, J.M., Batlle, R.; Bosch, C., & Palos, J. (2007). *Aprendizaje-Servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.

- Puig, J.M., Batlle, R., Bosch, C. & Palos, J. (2006). *Aprenentatge Servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona: Octaedro i Fundació Jaume Bofill.
- Puig, J.M. (coord.) (2009): *Aprendizaje-Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Puig, J. M. i Campo, L (2011). *Com impulsar l'APS en l'àmbit local*. Recuperado de [http://www.aprenentatgeservei.org/intra/aps/documents/aps\\_ambit\\_local\\_web.pdf](http://www.aprenentatgeservei.org/intra/aps/documents/aps_ambit_local_web.pdf)
- Puig, J.M. (coord.) (2015). *Aprendizaje-Servicio. 11 ideas clave. ¿Cómo realizar un proyecto de Aprendizaje-Servicio?* Barcelona: Graó.
- Puig Rovira, J. M., Martín García, X., & Rubio Serrano, L. (2017). ¿Cómo evaluar proyectos de Aprendizaje-Servicio? *Voces de la educación*, 2(4), 122-132. Recuperado de <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/72>
- Puig, J. M. (2018). Difusión y arraigo del aprendizaje-servicio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 6, 154-169. doi: 10.1344/%25x
- Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: A socialpolicy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9, pp. 1-21. doi: 10.1007/BF00896357
- Rappaport, J. (1984). Studies in empowerment: Introduction to the issue. *Prevention in Human Services*, 3, pp. 1-7. doi: 10.1300/J293v03n02\_02
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American journal of community psychology*, 15(2), 121-148. doi: 10.1007/BF00919275
- RAE. Real Academia Española (2001). Diccionario. *Vigésima segunda edición. Versión electrónica disponible desde www.rae.es* (Recuperado 25 de agosto de 2017).
- Real Decreto 1791/2010 de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. *Boletín Oficial del Estado* de 31 de diciembre de 2010.
- Rhoads, R. A. (1997). *Community Service and Higher Learning. Explorations of the Caring Self*. Nova York: State University of New York Press.
- Rincón Igea, D. & Rincón Igea, B. (2000). Revisión, planificación y aplicación de mejoras. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 39, 51 – 73.
- Robinson, J. S., & Torres, R. M. (2007). A case study for service-learning: What students learn when given the opportunity? *NACTA Journal*, 51(4), 2-8.
- Rodicio García, M. L. (2010). La docencia universitaria en el proceso de adaptación a Europa: la percepción de las estudiantes. *Enseñanza & Teaching*, 28, pp.23-43.
- Rodríguez Rojo, M. R. (2000). Sociedad, universidad y profesorado. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (38), 79-99. Recuperado de [http://m.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1223492564.pdf](http://m.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1223492564.pdf)

- Rodríguez Gallego, M. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad *Revista Complutense de Educación*, 95.Vol. 25 Núm. 1 (2014) 95-113. doi: 10.5209/rev\_RCED.2014.v25.n1.41157
- Rose, J. M., Rose, A. M., & Norman, V. C. (2005). A service-learning course in accounting information system. *Journal of Information Systems*, 19, 145-172. doi: 10.2308/jis.2005.19.2.145
- Rousseau, J. J., (2007). *Las ensoñaciones del paseante solitario*. Barcelona: Alianza.
- Rousseau, J. J. (2008). *El contrato social*. Valladolid: MAXTOR.
- Rubio, L. (2011): ApS: aterrizaje entre teoría y práctica. *Aula de Innovación Educativa*, 203-204, 34-37.
- Rucker, W.R. et al. (1969). *Human Values in Education*. Dubuque, Iowa: William C. Brown Book Co.
- Rué, J. (2009). *El aprendizaje Autónomo en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Ruiz Bueno, A. (2014). *La operacionalización de elementos teóricos al proceso de medida*. Col. Omado, Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/53152>
- Saiz, C. y Rivas S. F. (2008). Evaluación en pensamiento crítico: una propuesta para diferenciar formas de pensar. *Ergo. Nueva Época*, 22-23. Recuperado de <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/38320/2008222325-66.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Saiz, C. y Rivas, S.F. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Vol.10 (3) Octubre-diciembre, pp. 325-346. Recuperado de <http://www.red-u.net/>
- Saiz, C. y Nieto, A. M. (2002). Pensamiento crítico: capacidades y desarrollo. En C. Saiz (ed.), *Pensamiento crítico: conceptos básicos y actividades prácticas*, pp. 15-19. Madrid: Pirámide.
- Sandín, B. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana.
- Santos Rego, M. A., Sotelino Losada, A., & Lorenzo Moledo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad: Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Sanvicén-Torné, P. (setembre 2015). *Aprender a reflexionar y enseñar a hacerlo: retos de la educación en la sociedad líquida inmersa en un mar de información. Análisis y evidencias en estudiantes universitarios de primer curso. Sociología de la Educación*. X Congreso Vasco de Sociología y Ciencia Política. Bilbao.
- Sanz, R. (1996). *Evaluación de programas en orientación educativa*. Madrid: Psicología Pirámide.



- Sarachu Trigo, A. G. (2013). *Aproximación al análisis de las Necesidades Humanas, los procesos de colectivización y las formas sociales de satisfacción*. Recuperado de [http://ipes.anep.edu.uy/documentos/unicef/materiales/cano/o/aprox\\_trigo.pdf](http://ipes.anep.edu.uy/documentos/unicef/materiales/cano/o/aprox_trigo.pdf)
- Sax, L.J., Astin, A.W., & Astin, H.S. (1997). What were LSAHE impacts on student volunteers? Chapter in *Evaluation of Learn and Serve America, Higher Education: First Year Report*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Scales, P.C., Blyth, D.A., Berkas, T.H., & Kielsmeier, J.C. (2000). The effects of service-learning on middle school student's social responsibility and academic success. *Journal of Early Adolescence*, 20(3), 332-358. doi: 10.1177/0272431600020003004
- Seigel, S. & Rockwood, V. (1993). Democratic education, student empowerment, and community service: Theory and practice. *Equity & Excellence in Education*, 26(2), 65- 70. doi: 10.1080/1066568930260215
- Segado, S. (2011): *Nuevas tendencias en Trabajo Social con Familias: una propuesta para la práctica desde el empowerment*. Madrid: Trotta.
- Shor Ira (1992). *Empowering education: critical teaching for social change*. Londres: The University of Chicago Press.
- Shuck, L.E. (1968). *The Instructional Tasks Project*. Newport. California: Mesa Unified School District.
- Sierra, J. Carpintero, E. y Pérez, L. (2010). Pensamiento crítico y capacidad intelectual. *Faisca: revista de altas capacidades*, 15(17), 92-110.
- Silva F. R. (2009). *Validez y Confiabilidad de los instrumentos de Recolección de Datos*. Recuperado de <http://www.slideshare.net/rosilfer/presentations>
- Simó Algado, S. (2013). El Aprendizaje-Servicio universitario: materializando el compromiso social de la universidad desde una educación basada en la excelencia/University Service-Learning: Materializing Social Commitment of the University from an Education Based on Excellence. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 19, 1027-1036. doi: 10.5209/rev\_ESMP.2013.v19.42187
- Simonet, D. (2008). Service-learning and academic success: The links to retention research. *Minnesota Campus Compact*, 1, 1-13. Recuperado de [http://compact.org/wp-content/uploads/resources/downloads/MN-SL\\_and\\_academic\\_success.pdf](http://compact.org/wp-content/uploads/resources/downloads/MN-SL_and_academic_success.pdf)
- Skjong, R., & Wentworth, B. H. (2001, January). Expert judgment and risk perception. In *The Eleventh International Offshore and Polar Engineering Conference*. International Society of Offshore and Polar Engineers.
- Solnit, R. (2015). *Wanderlust. Una historia del caminar*. Madrid: Capitán Swing.
- Sotelino, A. (2014). *Aprendizaje-servicio en las universidades gallegas. Evaluación y propuesta de desarrollo* (Tesis doctoral, Universidade de Santiago de Compostela, Galicia).

- Stanton, T.K. (1990). Service-learning: Groping toward a definition. In J.C. Kendall and Associates (Eds.), *Combining Service and Learning: A Resource Book for Community and Public Service*, Vol. 1, (pp 65-68). Raleigh, North Carolina: National Society for internships and Experiential Education.
- Steinke, P., & Buresh, S. (2002). Cognitive outcomes of service-learning: Reviewing the past and glimpsing the future. *The Michigan Journal of Community Service*, 8(2), 5-14.
- Stephenson, T.; Bringler y Hatcher L. (2012). Engaging students in Service-Learning through collaboration with extension: a recipe for success with community partners. *North American Colleges and Teachers of Agriculture*. Vol. 56 N° 4: 78-84.
- Stephenson, M., Wechsler, A., & Welch, M. (2002). Service-Learning in the Curriculum: a faculty guide. *Utah: Lowell Bennion Community Service Center at the University of Utah*. -Surriá Martínez, Raquel (2011): "Análisis comparativo de las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad". En: *Electronic Journal of Research in Educational*.
- Strage, A. (2000). Service-learning: Enhancing student learning outcomes in a college-level lecture course. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 7, 5-13. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0007.101>
- Stufflebeam, D.L. et al. (1971). *Educational Evaluation and Decision Making*. Itasca, Illinois: Peacock.
- Stufflebeam, D.L. et al. (1984). *Conducting Educational Needs Assessment*. Boston: Kluwer – Nighott Publ.
- Subramanian, P. R., & Silverman, S. (2000). Validation of scores from an instrument assessing student attitude toward physical education. *Measurement in Physical Education & Exercise Science*, 4(1), 29-43. doi: 10.1207/S15327841Mpee0401\_4
- Summer, A. y Tribe, M. (2008). *International development studies: Theories and methods in research and practice*. London: SAGE Publications Ltd.
- Switzer, G. E., Simmons, R. G., Dew, M. A., Regalski, J. M., & Wang, C. (1995). The effect of a schoolbased helper program on adolescent self-image, attitudes, and behavior. *The Journal of Early Adolescence*, 15, 429-455.
- Tapia, J. A. (2000). *Motivación y aprendizaje en el aula: Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Tapia, M. N. (2001). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tapia, M. N. (2005). *La pràctica solidària com a pedagogia de la ciutadania activa*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.  
Recuperado de <https://studylib.es/doc/4578918/la-pr%C3%A0ctica-solid%C3%A0ria-com-a-pedagogia-de-la-ciutadania-ac...>

- Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en las instituciones educativas y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tapia, M<sup>a</sup> N. (2008). Qualitat acadèmica i responsabilitat social: l'aprenentatge servei com a pont entre dues cultures universitàries. En Martínez, M. (ed.) (2008). *Aprenentatge servei i responsabilitat social de les universitats*. Barcelona: Octaedro.
- Tapia, M. N. (2010). La propuesta pedagógica del “Aprendizaje-Servicio”: una perspectiva latinoamericana. *Revista científica TzhoeCoen. Chiclayo*, 5, 23-43.
- Tapia, M.N (2017). Aprendizaje-Servicio, un movimiento pedagógico mundial. En: Rubio, L. y Escofet, A. (Coords.) *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la universidad*. Barcelona: Octaedro/ICEUB.
- Tedesco, J. C., Hernaiz, I., Tapia, M. N., & Rial, S. (2008). *El aprendizaje-servicio en la Educación Superior: Una mirada analítica desde los protagonistas*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Tejedor F.J. (1990). Perspectiva Metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 8, 16, 15 – 37.
- Thoreau, H.D. (2017). *Caminar*. Barcelona: Angle Editorialli. Prólogo de Marqués.
- Tomás, M., Borrell, N., Castro, D., Feixas, M., Bernabeu, D., & Fuentes, M. (2010). *La cultura innovadora de las universidades. Estudio de Casos*. Barcelona: Ed. Octaedro.
- Torralla, F. (2006). [en línea]: Conferència Tribuna Edu21. *Bases per a una pedagogia de la coresponsabilitat*. Barcelona. Recuperado de [www.edu21.cat](http://www.edu21.cat)
- Torres, A. (2009). La educación para el empoderamiento y sus desafíos. *Sapiens. Revista universitaria de investigación*, 10(1), 89-108.
- Touraine, A. (2006). Los movimientos sociales. *Revista colombiana de sociología*, (27), 255-278.
- Tristán-López, A. (2008). Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances en Medición*, 6, 37-48.
- Tucker, M. L., McCarthy, A. M., Hoxmeier, J. A., & Lenk, M. M. (1998). Community Service-Learning increases communication skills across the business curriculum. *Business Communication Quarterly*, 61(2), 88-99.
- UNESCO (2015). *Repensar l'educació. Vers un bé comú mundial?* Barcelona: Centre Unesco de Catalunya.  
Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244219>

- Universitat de Lleida (2013). *Pla Estratègic de la Universitat de Lleida 2013-2016*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10459.1/48628>
- Universitat de Lleida. (24 de febrer de 2016). *Estratègia de Promoció de la UdL i de Captació i Fidelització d'Estudiants, 2016-2019*. Recuperado de <http://www.udl.cat/export/sites/universitat-lleida/ca/.galleries/docs/udl/Pla-Estrategia-Promocio-UdL-i-Captacio-i-Fidelitzacio-Estudians-2016-2019.pdf>
- Vaneigem, R., & Jordá, J. (1977). *Tratado del saber vivir para uso de las jóvenes generaciones*. Barcelona: Anagrama.
- Vargas, M., Máynez, A. I., Cavazos, J., & Cervantes, L. E. (2016). Validez de contenido de un instrumento de medición para medir el liderazgo transformacional. *Revista Global de Negocios*, 4(1), 35.
- Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K., Gilmartin, S. K., & Keup, J. R. (2002). Service-learning and the first-year experience: Outcomes related to learning and persistence. In E. Zlotkowski (Ed.), *Service-learning and the first-year experience: Preparing students for personal success and civic responsibility* (Monograph No. 34), pp. 15-26. Columbia, SC: University of South Carolina, National Resource Center for The First-Year Experience and Students in Transition.
- Wallerstein, I. M. (2005). *Análisis de sistemas-mundo: una introducción*. SigloXXI.
- Walser, R. (2014). *El paseo* (Vol. 86). Madrid: Siruela.
- Walsh, D. y Paul, R. W. (1989). *The Goal of Critical Thinking: From Educational Ideal to Educational Reality*. Washington D. C.: American Federation of Teachers, Education Issues Department.
- Warren, R. G. (1997). Engaging students in active learning. *About Campus*, 2 (1), 16-20.
- Weiler, D., LaGoy, A., Crane, E. & Rovner, A. (1998). *An Evaluation of K-12 Service-Learning in California: Phase II Final Report*. Emeryville, CA: RPP International with the Search Institute.
- Weiler, L., Haddock, S., Zimmerman, T. S., Krafchick, J., Henry, K., & Rudisill, S. (2013). Benefits derived by college students from mentoring at-risk youth in a service-learning course. *American Journal of Community Psychology*, 52(3-4), 236-248. doi: 10.1007/s10464-013-9589-z
- Welch, S., & Comer, J. (1988). *Quantitative methods for public administration: Techniques and applications*. Houghton Mifflin Harcourt P.
- Wieserma, L. D. (2001). Conceptualization and development of the sources of enjoyment in youth sport questionnaire. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 5(3), 153-157.
- Witkin, B. R. (1994). Needs Assessment Since 1981: The State of the Practice. *Evaluation Practice*, 15(1), 17-27. doi: 10.1177/109821409401500102
- Witkin, B.R. (1984). *Assessing Needs in Educational and Social Programs*. Jossey-Bass. San Francisco.

- Wysong, H.E. (1983). *Needs Assessment in Counseling. Guidance and Personnel Services*. ERIC/ Counseling and Personnel Services Clearinghouse, School of Education, The Univerof Michigan: Ann Arbor.
- Zayas Latorre, B. (2015). *La formación cívica del alumnado universitario: análisis de sus percepciones acerca del Aprendizaje-Servicio*. (Tesis Doctoral, Universitat de València, Comunitat Valencia).  
Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/71054442.pdf>
- Zayas, B., & Martínez-Usarralde, M. J. (2017). Actitudes del alumnado universitario ante la comunidad: Conciencia de ciudadanía y ApS. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, (3). doi: 10.1344/RIDAS2017.3.5
- Zemelman, Hugo. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Anthropos.
- Zhu, W., Ennis, C. D., & Chen, A. (1998). Many-faceted Rasch modeling expert judgment in test development. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 2(1), 21-39.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25, 3-17.
- Zimmerman, M. A., & Rappaport, J. (1988). Citizen participation, perceived control, and psychological empowerment. *American Journal of community psychology*, 16(5), 725-750.
- Zimmerman, M. (2000). Empowerment theory. En J. Rappaport & E. Seidman (Eds). *Hand book of community psychology*, pp. 43-63. New York: Kluwer.
- Zorrilla, L., Capella, C., y Gil, J. (2016). Aprendizaje-Servicio. En O. Chiva y M. Martí (Coords.), *Métodos pedagógicos activos y globalizadores. Conceptualización y propuestas de aplicación*. Barcelona: GRAÓ.
- Zorrilla Silvestre, L. (2017). *Diseño y aplicación del programa socioemocional Siente Jugando en alumnado de Educación Primaria mediante la metodología Aprendizaje-Servicio* (Tesis doctoral, Universitat Jaume I, Castellón).  
doi: 10.6035/14034.2017.190841

**MARCO EMPÍRICO DE LA INVESTIGACIÓN**

**CAPÍTULO X**



**MARCO EMPÍRICO DE LA INVESTIGACIÓN**

**CAPÍTULO X**

**10. ANEXOS (Se adjuntan en CD)..... 329**





**10. ANEXOS (Se adjuntan en CD)**

**Anexo 1:** Cuestionario Prueba Piloto. Curso Académico 2016-2017

- Consentimiento informado
- Modelo de Cuestionario
- Fiabilidad y descriptivos

**Anexo 2:** Validación de contenido por Jueces Expertos

- Correo e-mail invitación a colaboración
- Correo e-mail recordatorio
- Formulario y planilla Jueces Expertos
- Descriptivos para la Validación de contenido

**Anexo 3:** Cuestionario Estudiantado. Curso Académico 2017-2018

- Consentimiento informado
- Cuestionario pretest
- Cuestionario retest
- Descriptivos para la Validación de constructo

**Anexo 4:** AFE definitivo

**Anexo 5:** Fiabilidad versión validada

**Anexo 6:** Pre-Post de la versión final

**Anexo 7:** Descriptivos muestra versión final

**Anexo 8:** Fiabilidad final

**Anexo 9:** Cuestionario versión final Paseo a la Deriva (DNPD). Curso Académico 2018-2019

**Anexo 10:** Méritos científicos doctoranda

