

Guía de aprendizaje-servicio universitario y empleabilidad



Edición a cargo de
Miguel Anxo Santos Rego
Mar Lorenzo Moledo

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Guía de aprendizaje-servicio universitario y empleabilidad

Guía de aprendizaje-servicio universitario y empleabilidad

Edición a cargo de
Miguel Anxo Santos Rego
Mar Lorenzo Moledo

Autores

Miguel Anxo Santos Rego • Mar Lorenzo Moledo • Ígor Mella-Núñez
Ana Vázquez-Rodríguez • Daniel Sáez-Gambín

2023

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



Esta obra atópase baixo unha licenza internacional Creative Commons BY-NC-ND 4.0. Calquera forma de reprodución, distribución, comunicación pública ou transformación desta obra non incluída na licenza Creative Commons BY-NC-ND 4.0 só pode ser realizada coa autorización expresa dos titulares, salvo excepción prevista pola lei. Pode acceder Vde. ao texto completo da licenza nesta ligazón:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.gl>



Esta obra se encuentra bajo una licencia internacional Creative Commons BY-NC-ND 4.0. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra no incluida en la licencia Creative Commons BY-NC-ND 4.0 solo puede ser realizada con la autorización expresa de los titulares, salvo excepción prevista por la ley. Puede Vd. acceder al texto completo de la licencia en este enlace: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



This work is licensed under a Creative Commons BY NC ND 4.0 international license. Any form of reproduction, distribution, public communication or transformation of this work not included under the Creative Commons BY-NC-ND 4.0 license can only be carried out with the express authorization of the proprietors, save where otherwise provided by the law. You can access the full text of the license at <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

© Universidade de Santiago de Compostela, 2023

Deseño e maquetación
Paula Cantero

Edita
Edicións USC
Campus Vida
15782 Santiago de Compostela
usc.gal/publicacions

DOI: <https://dx.doi.org/10.15304/op.2023.1674>

Índice

- 6 | Introducción
- 8 | Qué es ApS
- 10 | Qué no es ApS
- 12 | Criterios de calidad
- 18 | ApS y empleabilidad
- 36 | Para terminar: Razones para incorporar el ApS en la Universidad
- 38 | Referencias
- 43 | Anexo 1. Escala de competencias genéricas

Introducción

El aprendizaje-servicio (ApS) avala la posibilidad de dirigir positivamente el compromiso universitario con la comunidad. Para ello, esta metodología requiere que los y las estudiantes pongan a prueba activamente en el «mundo real» habilidades que se plantean en su plan de estudios, a fin de dar respuesta tanto a una necesidad identificada en su entorno, como a la de construir conocimiento desde la reflexión crítica sobre la experiencia.

Esta pedagogía ha sido recibida con particular entusiasmo por las instituciones de educación superior europeas en las últimas décadas (Sotelino *et al.*, 2021), viendo en su uso una vía para ejercer una misión de responsabilidad social, abordando desde una nueva óptica la formación que ofrecen a sus estudiantes. De este modo, del carácter activo e innovador que la caracteriza cabe esperar que amplíe el espectro de beneficios que pueden obtener respecto a los mecanismos más tradicionales de enseñanza.

No en vano con el ApS se aspira no solo a que los/as estudiantes adquieran los conocimientos propios de la asignatura en la que se enmarca, sino que la experiencia ha de ser también una oportunidad, tanto para el desarrollo de su capital social como de competencias transversales, susceptibles de afectar directamente a sus futuras posibilidades de empleo (Santos Rego *et al.*, 2022), siendo precisamente este último rasgo el que motiva la presente Guía.

Sin embargo, pese a que la utilización de la metodología puede resultar ajustada para formar egresados/as capacitados/as para el ejercicio profesional, su aplicación debe regirse por una serie de criterios que determinan la calidad de la experiencia. Sería ingenuo confiar en que cualquier proyecto de ApS causará el mismo efecto en el alumnado, *per se*, independientemente del cuidado que se ponga en su diseño y aplicación. Por ello,



si se quiere potenciar la mejora de las competencias para la empleabilidad en el alumnado, resulta indispensable atender a aquellas dimensiones que actúan directamente sobre los elementos que constituyen la esencia de esta pedagogía: un aprendizaje activo y centrado en el/la estudiante, desarrollado en contextos reales y motivadores, y acompañado de una reflexión sobre la acción realizada.

Con esta Guía, resultado de una investigación temática, pretendemos mostrar a la comunidad universitaria aquellas competencias transversales que se desarrollan al participar en estas experiencias y que distintos informes y estudios vinculan a la empleabilidad de egresados y egresadas. Lo que queremos es ofrecer a los/as docentes un recurso útil que les permita ver, de forma clara y sencilla, las posibilidades educativas y formativas de esta metodología activa.

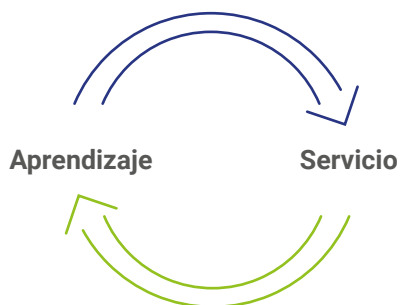
La Guía, derivada del proyecto de investigación «Aprendizaje-servicio (ApS) y empleabilidad de los estudiantes universitarios en España: competencias para la inserción laboral» (EDU2017-82629-R)¹ cuyos IPs son Miguel A. Santos Rego y Mar Lorenzo Moledo, se abre con la definición de lo que es aprendizaje-servicio, para distinguirlo de otros procesos y actividades con los que, en muchas ocasiones, se confunde o asimila, y finaliza con la propuesta de las razones que justifican la introducción de esta metodología en la universidad.

¹ Ver <https://www.usc.gal/apsuni/apsuni-e>



Qué es ApS

El aprendizaje-servicio es una propuesta educativa que combina procesos de **aprendizaje** y de **servicio a la comunidad** en un único proyecto bien articulado en el que los/as participantes aprenden a la vez que trabajan en las necesidades reales del entorno con el fin de mejorarlo (Puig *et al.*, 2007). Es decir, **aprenden haciendo un servicio a la comunidad**.



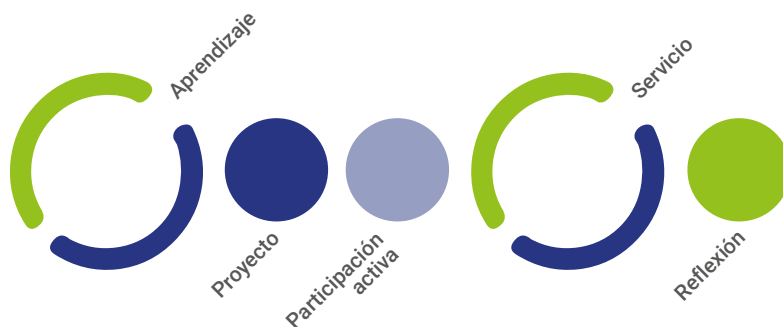
Por otro lado, la definición de Naval *et al.* (2011, p. 88) ya nos sitúa sobre los principios básicos y propios de esta metodología:

Propuesta pedagógica que se dirige a la búsqueda de fórmulas concretas para implicar al alumnado en la vida cotidiana de las comunidades, barrios, instituciones cercanas. Se conceptualiza dentro de la educación experiencial y se caracteriza por: a) protagonismo del alumnado; b) atención a una necesidad real; c) conexión con objetivos curriculares; d) ejecución del proyecto de servicio; y e) reflexión.



Efectivamente, en las propuestas de ApS se combinan el aprendizaje de contenidos con el entrenamiento en su disponibilidad para movilizarlos en contextos reales.

Todo ello nos remite, como punto de partida, a la necesidad de establecer una correcta planificación de todos sus elementos, y de ahí la importancia de atender al diseño del proyecto de ApS, cuya calidad resulta, en parte, de la gestión óptima de los requisitos básicos que definen una iniciativa de este tipo.



Qué no es ApS

Uno de los modos más sencillos de acercarse al aprendizaje-servicio es reconocer otras iniciativas formativas con las que en ocasiones se le confunde:

- **ApS no es voluntariado.** El aprendizaje-servicio se diferencia del voluntariado en su naturaleza y orientación estrictamente académica, siendo la estrecha relación del servicio con el currículo uno de los principales aspectos que lo definen. Es decir, mientras el voluntariado pone el foco de atención en el servicio y su calidad, aun sin obviar los aprendizajes que se puedan derivar, su objetivo no es el aprendizaje y no existe una evaluación formalizada que permita calibrar los aprendizajes de tipo académico.
- **ApS no es prácticum.** Los programas de prácticum involucran a los/as estudiantes en experiencias prácticas que persiguen mejoras en el aprendizaje y en el entendimiento de un área de estudio o profesional concreta. En el prácticum adquieren conocimientos y habilidades que les permiten mejorar su aprendizaje académico y su desarrollo profesional. Así, y aunque algunas actividades de prácticum podrían considerarse un servicio a la comunidad, se diferencia del ApS en que pone su foco de atención en mejorar el aprendizaje académico del alumnado.





Lo que nos encontramos, por lo tanto, son dos realidades que se orientan, bien al servicio (voluntariado), bien al aprendizaje del alumnado (prácticum), por lo cual no pueden ser confundidas con el aprendizaje-servicio. Tal vez es la estructuración de los proyectos, con el objetivo de estrechar el vínculo entre servicio y aprendizaje académico, el elemento esencial para poder hablar de ApS, con una relación recíproca entre los dos componentes: el aprendizaje académico incidirá en la prestación de un servicio de calidad a la comunidad y, al contrario, el servicio permitirá fortalecer y dotar de mayor recorrido y significatividad al aprendizaje de los/as estudiantes. No se trata de añadir el servicio al aprendizaje, como una pieza paralela, sino de un proceso de integración, ya que las actividades de servicio tienen que ser compatibles y estar integradas en los objetivos académicos de la asignatura.



Criterios de calidad

Pero antes de entrar en detalle sobre el cambio de paradigma universitario y las posibilidades de esta metodología como herramienta profesionalizadora, es necesario resaltar que, del mismo modo que la mera experiencia no es sinónimo de aprendizaje, sería imprudente afirmar que plasmar la etiqueta de ApS en una actividad implica inevitablemente la obtención de beneficios. Siguiendo esta línea, y de acuerdo con Eyler y Giles (1997), previamente a dar una respuesta al «por qué» es de interés su integración en el currículo, conviene hacer un paréntesis para discernir, en líneas generales, el «cómo» deben realizarse. No prestar atención a ello puede repercutir en la realización de prácticas que disten de proporcionar beneficios –e incluso que afecten negativamente– a los/as participantes.

El cuidado en el diseño de estas experiencias se materializa en tratar de tener en cuenta cuáles son los factores y criterios que determinan su eficacia, y que pueden incidir directamente en los resultados que se esperan. A continuación, presentamos una clasificación que hemos fundamentado en la de Imperial *et al.* (2007) para la educación superior, en los principios de buenas prácticas propuestos por Honnet y Poulsen (1989), y en alguna de las ideas de los cada vez más mencionados estándares de calidad para la práctica de aprendizaje-servicio en la educación K-12 (National Youth Leadership Council, 2008):

- **Reflexión.** Es la llave que abre la puerta del verdadero conocimiento en las metodologías que portan la experiencia como estandar-te. En el caso del ApS estos procesos son identificados por Eyler (2001) como el mecanismo por el cual los y las estudiantes pueden conectar su actuación junto a la comunidad con el aprendizaje



académico. Por este motivo, no es de extrañar que se posicione como el criterio de calidad que más se repite en la literatura, y de ahí que se le tenga por crucial en el éxito del proyecto ya que posibilita muchos beneficios al estudiantado. Así, lo que encontramos es que, en los proyectos con un caudal reflexivo más completo, esto es, aquellos en los que se involucran todos los agentes y se orientan hacia una rica variedad de temáticas, se obtienen mejores resultados (Lorenzo *et al.*, 2020).

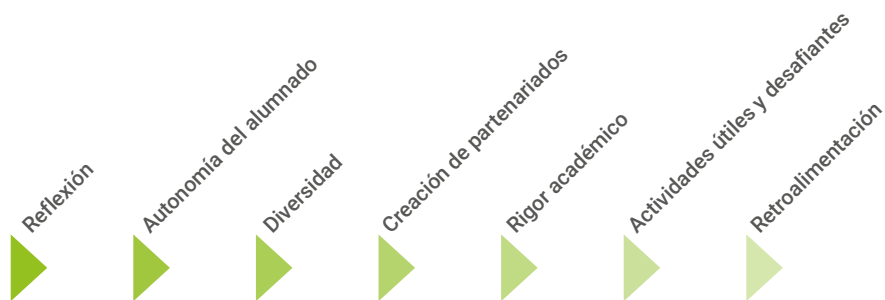
- **Rigor académico.** La intencionalidad educativa, mediante la conexión directa con el currículo, es la marca distintiva del ApS frente a otras iniciativas que incluyen un servicio a la comunidad. Así pues, la acción comunitaria tiene que relacionarse estrechamente con los contenidos de la disciplina en la que se ubica la experiencia. Los objetivos académicos deben formularse de manera clara desde el inicio y para las distintas partes implicadas, tener un alcance razonable y estar formalmente reconocidos en la programación de la asignatura.
- **Duración apropiada.** El tiempo destinado a realizar la experiencia debe ser el adecuado para permitir que se desarrollen de manera efectiva las actividades programadas y la creación de los recursos que pueda requerir el servicio, los procesos reflexivos y el establecimiento de relaciones con la comunidad. No se trata de alargar arbitrariamente el número de horas del proyecto, sino de encontrar el valor óptimo, que en cada caso dependerá de su naturaleza y de los contenidos que se pretendan transmitir.
- **Actividades útiles y desafiantes.** La propuesta de servicio debe generar un interés genuino en el alumnado y los retos que plantee deben favorecer la curiosidad y la búsqueda de nueva información. Asimismo, la acción debe desarrollarse en contextos donde la experiencia propicie la transferencia del conocimiento a nuevas situaciones. No obstante, hay que cuidar que los objetivos no sean demasiado ambiciosos, y formularlos de forma suficientemente realista como para que los y las participantes puedan ver materializados los resultados de su esfuerzo.
- **Autonomía del alumnado.** El ApS implica romper con la estructura establecida en la educación tradicional, y por ello los/as estudiantes deben asumir una mayor responsabilidad en su aprendizaje,



adquiriendo cierto poder para tomar decisiones relativas a la planificación, implementación y evaluación de los proyectos. Como consecuencia, esto implica la reformulación del papel del profesorado, que pasa a ser un guía en el proceso educativo de sus estudiantes (Gargallo *et al.*, 2018).

- **Creación de partenariados.** La reciprocidad es uno de los criterios fundacionales de esta metodología. Lo cual se concreta en el establecimiento de una relación de beneficio mutuo y de formación de lazos entre el estudiantado y los miembros de la comunidad en la que se realiza el servicio. La utilización del ApS debe entenderse también como una palanca de acción social que va más allá de su impacto en los/as estudiantes. Así, las experiencias deben configurarse con la comunidad viendo en esta un agente educativo más.
- **Retroalimentación.** Para dirigir eficientemente la experiencia y asegurar el cumplimiento de los objetivos, tanto sociales como académicos, es necesario adaptarse a la naturaleza cambiante del servicio. Será imprescindible, por tanto, un proceso formal y planificado de evaluación continua que proporcione retroalimentación constante entre todos los agentes involucrados, y se utilice para la mejora del proyecto. De esta manera, también permitirá optimizar la capacidad crítica de los y las estudiantes, proporcionándoles recursos que seguramente les ayudarán en su reflexión.
- **Diversidad.** Los procesos involucrados en las actividades de ApS han de servir para interpretar los entornos en los que se actúa, al tiempo que ponen al alumnado en contacto directo con situaciones alejadas de su zona de confort, en una comunidad hacia la que pueden tener prejuicios o mostrar estereotipos. Un buen proyecto debe utilizar la diversidad para posibilitar y promover en los y las estudiantes la identificación y el análisis de distintos puntos de vista a fin de romper con ideas preconcebidas.





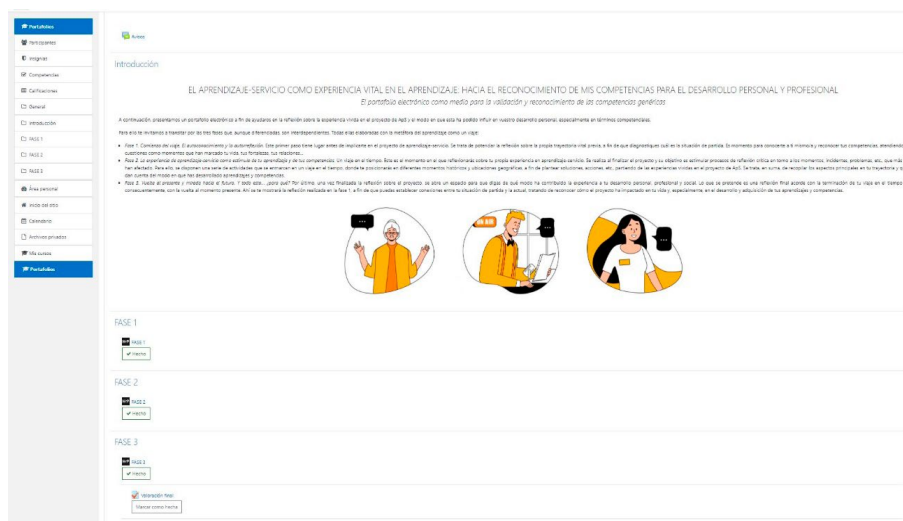
Esta clasificación pretende ser una recomendación general o guía básica que oriente al profesorado sobre cuestiones a las que se debe tratar de prestar atención cuando diseña sus proyectos. A tal efecto, se fomenta la articulación de experiencias que puedan ganarse el pleno derecho a llamarse aprendizaje-servicio, ayudando a poner en valor esta filosofía de la acción educativa, además de poder llevarse a cabo con el suficiente rigor como para proporcionar los mejores resultados a quienes se implican.

Ahora bien, entre todos los criterios de calidad considerados, merece la pena subrayar la importancia de la reflexión del alumnado, un proceso puesto en valor tanto por la filosofía de John Dewey, como por las más importantes teorías de aprendizaje experiencial, constituyendo un componente fundacional del ApS. Al promover dicha reflexión, se debe prestar atención a cuándo se realiza, pero también a cómo y con quién. Tal es así que la investigación pone de manifiesto que el alumnado se beneficia más cuando reflexiona antes de comenzar el proyecto, durante y después del mismo. Debe orientarse a tratar un amplio abanico de temas, que incluyan compartir sentimientos sobre la experiencia del servicio, relacionarlo con los contenidos de la asignatura, desarrollar actitudes y valores, y analizar los problemas de la comunidad. Por último, la reflexión no debe ser exclusivamente un proceso individual, sino que debe haber momentos de reflexión conjunta, en la que participen otros agentes del proyecto, tales como la propia clase, el profesorado o incluso miembros de la entidad comunitaria con la que se ha desarrollado el servicio (Lorenzo *et al.*, 2020).

Con la intención de animar una adecuada incorporación de la reflexión, hemos diseñado un portafolios electrónico (Portafolios ApSuni-e).



Se trata de una herramienta virtual (alojada en Moodle) que permite al alumnado reflexionar sobre su participación en los proyectos de ApS y valorar su propia experiencia, a la vez que facilita al profesorado la evaluación de las competencias que los/as estudiantes desarrollan en este tipo de iniciativas.



The screenshot shows a Moodle course page with the following content:

- Navigation Menu (Left):** Includes links for 'Inicio', 'Inicio del curso', 'Calendario', 'Actividad planificada', 'Módulo de curso', and 'Foro de discusión'.
- Course Title:** EL APRENDIZAJE-SERVICIO COMO EXPERIENCIA VITAL EN EL APRENDIZAJE: HACIA EL RECONOCIMIENTO DE MIS COMPETENCIAS PARA EL DESARROLLO PERSONAL Y PROFESIONAL.
- Introduction:** A paragraph explaining the purpose of the course and the importance of reflection in learning.
- Phases:** A list of three phases (FASE 1, FASE 2, FASE 3) with corresponding activity icons and a 'Ver detalles' link for each.
- Activity Icons:** Three circular icons representing different stages of the learning process: a person in a yellow shirt, a person in a yellow shirt with a clipboard, and a person in a white shirt with a clipboard.

En concreto, el portafolios se concibe como un viaje que motiva la reflexión y que permite dar cuenta de los aprendizajes adquiridos. Este viaje se articula a lo largo de tres fases:

- 🕒 **Fase 1. Comienzo del viaje.** Este bloque debe ser abordado por el alumnado antes de la implicación en el proyecto, con la intención de trabajar el autoconocimiento y la autorreflexión sobre su propia trayectoria vital previa.
- 🕒 **Fase 2. La experiencia de ApS como estímulo de aprendizajes y competencias.** Las actividades que se proponen en este momento son afrontadas por los/as estudiantes al finalizar los proyectos. Su objetivo es estimular la reflexión crítica en torno a los momentos e incidentes que más les afectaron. Para eso se ofrecen una serie de actividades que se enmarcan en un viaje en el tiempo en las que se sitúa al alumnado en diferentes momentos históricos en los que deberán proponer soluciones y acciones que partan de su propia experiencia en los proyectos de ApS.



- **Fase 3. Vuelta al presente y mirada al futuro.** Una vez se finaliza la reflexión sobre el proyecto, se abre esta tercera fase para que el alumnado reflexione sobre el modo en que la experiencia de ApS ha contribuido a su desarrollo personal, profesional y social. Se propone una última etapa en el viaje, que se corresponde con la vuelta al presente, en la que se han de establecer conexiones entre la situación de partida y la actual, tratando de atisbar el modo en que el proyecto ha impactado en su vida y en sus aprendizajes.



ApS y empleabilidad

UNIVERSIDAD Y EMPLEABILIDAD. EL CONTEXTO DEL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS

Para la universidad, el siglo XXI ha supuesto, entre otros, un cambio de enfoque metodológico, más centrado en optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los/las más jóvenes para ajustarlos a un nuevo escenario socioeconómico. Han sido numerosas las instancias desde las que se tiene alentado ese cambio, trascendiendo a la comunidad académica e implicando al conjunto de la sociedad civil, lo que se ha visto reflejado en el afán político que, en el caso de la Unión Europea, dio lugar a la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Esta dinámica renovadora se ha visto impulsada por una sociedad del conocimiento, de nítido recorrido postindustrial, en la que el aprendizaje de la ciudadanía es la mayor garantía de éxito en un 'contexto líquido', con una vorágine de alteraciones en gran medida vinculadas al desarrollo tecnológico y a la globalización, que han generado una incertidumbre sin precedentes en la esfera social y profesional (Santos Rego, 2016).

Precisamente por ello, los vínculos entre universidad y empleo han de ser cada vez más estrechos. En este sentido, una de las principales recomendaciones derivadas del EEES consiste en mejorar y fortalecer la empleabilidad de los y las egresados/as, lo que pasa por una formación innovadora que se ajuste a los nuevos perfiles laborales en marcha o ya consolidados. Al respecto, conviene no olvidar que, además de proporcionar una formación integral, las instituciones de educación superior tienen la responsabilidad de preparar a los/as estudiantes para su incorporación efectiva al mundo del trabajo (Santos Rego, Ferraces *et al.*, 2020).



Es palmario, pues, que la universidad tiene ante sí una tarea fundamental en el desarrollo de competencias, que permitan a los/las egresados/as ser proactivos/as en la adaptación al mundo del trabajo, considerando además las circunstancias personales y sociales que esto implica. Es lógico, entonces, que procuremos una optimización de los planes de estudio en el marco de «pedagogías para la empleabilidad», haciendo uso de metodologías que ayuden al alumnado a identificar oportunidades profesionales y a favorecer sus recursos personales con el objetivo de encontrar el trabajo deseado, o actuar con solvencia en una variedad de situaciones cuando se quieren lograr objetivos compartidos (García-Álvarez *et al.*, 2022).

Antes de continuar, conviene clarificar qué entendemos por competencia (*competence*). Si bien durante un largo período de tiempo su significado ha sido difuso, en parte debido a la extensa y variopinta gama de definiciones existente (Wagenaar, 2019), esto ha cambiado con la aprobación del *Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente* (EQF-MEC) por parte del Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea (2008). Se ha pasado a diferenciar claramente este término de otros, caso de las habilidades (*skills*) o de los resultados de aprendizaje (*learning outcomes*).

Competencia: Capacidad demostrada para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas, en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo personal y profesional. Así, se describen en términos de responsabilidad y autonomía (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2008, p. 4).

Teniendo en cuenta las implicaciones del concepto de competencia, se asume que la adquisición de aprendizajes técnicos y específicos de una determinada disciplina es una tarea insuficiente en la esfera académica. Así se explica el nuevo modelo pedagógico, en torno al que se articula la educación superior, con las competencias en el núcleo del proceso formativo. Se trata, en definitiva, de que el alumnado desarrolle competencias de muy diversa índole, que han de servir para un mejor acceso y mantenimiento del empleo, facilitando, además, su realización personal y su inclusión en la sociedad, sin dejar de incidir en el ejercicio de una ciudadanía activa y en las posibilidades para aprender a lo largo de la vida y hacer frente a la incertidumbre (Consejo de la Unión Europea, 2010).



En Europa, ha sido el *Proyecto Tuning* (González y Wagenaar, 2003; Wagenaar, 2019) el que, entre otros, ha sentado las bases para la articulación del nuevo enfoque, coincidiendo con la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior y la adopción del *European Credit Transfer System* (ECTS). Lo que ahí se propone es que las competencias han de entenderse con suficiente amplitud, en tanto que son adquiridas por el/la estudiante durante todo el proceso de aprendizaje, y son el resultado de la combinación de conocimientos, comprensión, habilidades y capacidades. Asimismo, se diferencia entre competencias específicas (relacionadas con los conocimientos de una disciplina concreta) y genéricas (transferibles a cualquier titulación), siendo estas últimas necesarias para un adecuado desarrollo profesional, y para alimentar un tipo de aprendizaje que ha de ser permanente y/o a lo largo de la vida (Consejo de la Unión Europea, 2010).

DESARROLLO DE COMPETENCIAS Y APS

Ahora bien, todo lo dicho hasta aquí ha de traducirse en una respuesta ajustada por parte de la universidad en términos metodológicos. Es decir, la práctica docente y los procesos de enseñanza y aprendizaje deberán articularse bajo principios pedagógicos que permitan un adecuado desarrollo de competencias por parte del alumnado, basándose en el contacto con la realidad profesional y en su trabajo autónomo como soporte para construir conocimientos de utilidad social (Santos Rego, Lorenzo *et al.*, 2020).

Precisamente, el aprendizaje-servicio se dispone como una metodología de utilidad en tanto que permite ubicar los procesos formativos en contextos profesionales y, al tiempo, impulsar y potenciar los aprendizajes de tipo académico –dada su vinculación con el currículo– cívico –al hacer frente a necesidades sociales en la comunidad próxima– y laborales –toda vez que coloca al alumnado ante situaciones vinculadas a su futuro desempeño profesional–.

En definitiva, la metodología de ApS es propicia a la adquisición de competencias asociadas a la empleabilidad de los y las universitarios/as (Tejada, 2013):

- Hace frente a la obsolescencia del conocimiento, pues el alumnado adquiere conocimientos actualizados en un contexto en el que pueden ser funcionales (*saber*).



- Implica la resolución de problemas reales, lo que permite a los y las estudiantes poner en práctica los conocimientos teóricos de cada disciplina (*saber hacer*).
- Promueve la adquisición de actitudes y comportamientos esenciales para el medio profesional (*saber ser*).
- Supone el afrontamiento de situaciones complejas características del mercado de trabajo actual en las que se ponen en marcha competencias más allá de las específicas.
- Abre la posibilidad de conocer los requisitos laborales y expectativas de los y las empleadores/as en las organizaciones.
- Fortalece la responsabilidad social, el desarrollo cívico y el emprendimiento, pues los y las jóvenes participan en experiencias que tratan de solventar o minimizar problemas de carácter social.

Por todo lo anterior, el ApS ejemplifica el cambio de modelo que define a la universidad de hoy. El alumnado deja de ocupar un rol pasivo, depositario de información, para comenzar a situarse en el centro del proceso, desempeñando un papel más activo gracias al contacto directo con la realidad social y profesional, incluyendo las relaciones que establece con diferentes organizaciones y colectivos. La acción de los y las estudiantes, seguida de un sólido proceso de reflexión, impulsa una estrecha conexión entre teoría y práctica, dotando de significatividad al aprendizaje.

En este sentido, la literatura académica ha dado cuenta de cómo el ApS puede favorecer el desarrollo de competencias transversales, considerándola como una metodología que optimiza la empleabilidad de los y las egresados/as, especialmente en un contexto en el que, como se ha mencionado, las competencias técnicas y disciplinares ya no son suficientes.

DIMENSIONES DE EMPLEABILIDAD Y APRENDIZAJE-SERVICIO

Los vínculos entre el aprendizaje-servicio y el desarrollo de competencias para la empleabilidad fueron estudiados a lo largo de dos proyectos de I+D+I del Plan Nacional, lo cual permite aportar evidencias acerca del impacto de esta metodología en el alumnado:

- El primero de ellos, «Aprendizaje-servicio e innovación en la universidad. Un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social de los estudiantes» (EDU2013-41687-R), tuvo por



finalidad validar un modelo de institucionalización de esta metodología en la universidad española. Para ello, se diseñó, implementó y evaluó un programa de ApS, analizando el impacto que tiene en el alumnado en términos académicos y cívico-sociales.

- El segundo, «Aprendizaje-servicio y empleabilidad de los estudiantes universitarios en España. Competencias para la inserción laboral» (EDU2017-82629-R), promovió el efectivo avance, por medio del ApS, en la validación y reconocimiento de los aprendizajes que la gente joven adquiere en la educación superior. Para ello, se analizó la relación entre proyectos de aprendizaje-servicio de calidad y el desarrollo de competencias genéricas o transversales, cruciales para mejorar la empleabilidad de los/as graduados/as universitarios/as. En el marco de este segundo proyecto se diseñaron tres Cuestionarios sobre Competencias Genéricas en Graduados/as Universitarios/as: para profesorado (COMGAP), para empleadores/as (COMGAE) y para el propio alumnado (COMGAU). Las tres versiones de este instrumento incluyen una escala de competencias, elaborada a partir de las clasificaciones realizadas en proyectos como *Tuning* (González y Wagenaar, 2003; Wagenaar, 2019) o *Reflex* (Allen y Van der Velden, 2011), o la empleada por la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia (ACSUG, 2014), que fueron agrupadas, después de realizar los análisis factoriales correspondientes, en cinco dimensiones principales: capacidad de emprendimiento, capacidad interrelacional, capacidad intercultural, capacidad de trabajo en red (*networking*), y capacidad de análisis y síntesis (Rogueiro *et al.*, 2021).

Pues bien, a continuación, y partiendo de los hallazgos derivados del segundo de los proyectos, presentamos las competencias genéricas que conforman cada uno de estos constructos, así como el posible impacto del ApS en las mismas. La escala puede consultarse en el Anexo 1.

Factor I – Capacidad de emprendimiento

Esta dimensión se concreta en la Competencia Clave «Emprendimiento» o Competencia Emprendedora (*Entrepreneurship Competence*), que puede definirse como



la capacidad de actuar con arreglo a oportunidades e ideas, y transformarlas en valores para otros. Se basa en la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, en tomar la iniciativa, la perseverancia y la habilidad para trabajar de manera colaborativa en la planificación y la gestión de proyectos de valor financiero, social o cultural (Consejo de la Unión Europea, 2018, p. 11).

La competencia de emprendimiento entronca con una 'nueva ola' de cambios en el mercado de trabajo, con una búsqueda de oportunidades mayormente asociada a un mundo corporativo y globalizado. En el auge de un crecimiento económico sin precedentes, el espíritu emprendedor juega un papel central como motor de desarrollo social, cultural y ambiental, pero también como estímulo de una economía moderna (Santos Rego *et al.*, 2018; Shaw y Carter, 2007). Asimismo, la competencia de emprendimiento está relacionada con una mayor empleabilidad entre la juventud, ya que los/as jóvenes considerados/as «emprendedores/as» disponen de competencias genéricas que son demandadas debido a sus beneficios en la innovación y el rendimiento empresarial, facilitando su acceso al empleo (World Economic Forum, 2020). Con todo, el emprendimiento no se vincula solamente con aspiraciones de tipo económico o de una óptima empleabilidad, sino con la realidad de unos/as jóvenes que buscan una mayor independencia, quieren resolver problemas de alcance social, o requieren de nuevos desafíos y oportunidades que den cabida a formas de pensar más creativas y críticas (Bernal-Guerrero y Cárdenas-Gutiérrez, 2021).

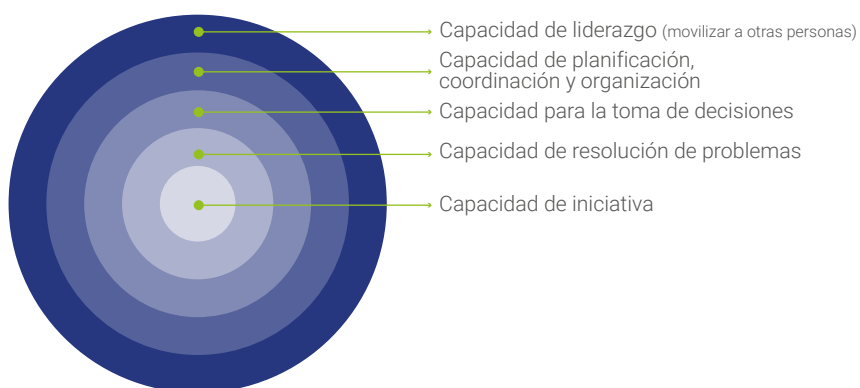
En este contexto, la competencia de emprendimiento requiere, por parte del o de la joven, saber que existen distintos contextos y oportunidades para poner en marcha sus ideas en forma de actividades personales, sociales y profesionales. A su vez, para desarrollar esta competencia, es necesario conocer y comprender los distintos planteamientos de planificación y gestión de proyectos (procesos y recursos), las oportunidades personales, sociales y económicas, además de tener en cuenta los principios éticos y de desarrollo sostenible en las actuaciones.

Con todo, la capacidad de emprendimiento se caracteriza por el sentido de la iniciativa y la proactividad, la visión de futuro, la perseverancia en la consecución de los objetivos y la resiliencia, esto es, la capacidad para adaptarse a la incertidumbre y a distintos entornos, tanto laborales como sociales, que pueden devenir turbulentos y desfavorables para la progresión personal, académica y profesional (Consejo de la Unión Europea, 2018).



A propósito de los proyectos de aprendizaje-servicio, el alumnado desarrolla sus competencias como emprendedores/as en la medida en que son capaces de buscar soluciones a objetivos y metas sociales. Entre las competencias genéricas vinculadas al emprendimiento social que se adquieren en los proyectos de aprendizaje-servicio encontramos (Consejo de la Unión Europea, 2018; Regueiro *et al.*, 2021; Shaw y Carter, 2007):

Factor I – Capacidad de emprendimiento: competencias genéricas



- **Capacidad de liderazgo:** el/la estudiante puede convertirse en un verdadero agente de cambio social. Para conseguir esta meta, se debe adquirir la habilidad de comunicar la visión propia e inspirar a otros/as para perseguir objetivos de alcance social (capacidad para movilizar a las personas). Además, es muy importante la capacidad para motivar a los/as demás y valorar sus ideas, disponer de competencias sociales y emocionales, como la empatía, que permitan ponerse en la situación del otro/a, o aceptar sus planteamientos éticos durante el desarrollo de los proyectos.
- **Capacidad de planificación, coordinación y organización:** los/as estudiantes deben ser capaces de maximizar los recursos disponibles. Para ello, deben proponerse objetivos claros y adquirir una buena capacidad de planificación, gestión y coordinación con sus compañeros/as en el desempeño y ejercicio de sus funciones y tareas durante la realización de los proyectos.



- **Capacidad de toma de decisiones:** el alumnado debe tomar decisiones de manera efectiva y eficaz (elegir una decisión entre muchas posibles), pensando en los principios éticos y el beneficio social. Esta capacidad implica ser resiliente para hacer frente a la incertidumbre y al riesgo que supone tomar una decisión.
- **Capacidad de resolución de problemas:** los/as alumnos/as deben tener los conocimientos y habilidades suficientes para resolver de manera efectiva distintos problemas, así como reflexionar de forma crítica y constructiva sobre los procesos de innovación y de creación de valor que se desarrollan durante las actividades. De lo que se trata, en última instancia, es de generar procesos de autoevaluación que permitan optimizar los patrones de aprendizaje a la hora de resolver un problema complejo del entorno social y comunitario.
- **Capacidad de iniciativa:** el grupo de estudiantes se convierte en creador de valor social. Requiere materializar sus ideas en actividades personales, sociales y profesionales, poniendo en marcha la creatividad y la visión de futuro sobre los objetivos planteados. Los/as estudiantes con capacidad de iniciativa son proactivos/as y resilientes, esto es, con capacidad de respuesta, de adaptación y de (re)solución ante distintos problemas y necesidades.

Factor II – Capacidad interrelacional

Este componente se concreta en la Competencia Básica «Interactuar en Grupos Heterogéneos» y/o en la Competencia Clave «Competencia Social». Se define como «la capacidad de trabajar con otros de manera constructiva y gestionar los conflictos de forma positiva. Es la capacidad de relacionarse bien con otros, de cooperar, y de manejar y resolver conflictos (negociación)» (Consejo de la Unión Europea, 2018; OCDE, 2006).

Hoy en día, la construcción del capital social es un asunto de suma importancia, puesto que atiende a la forma en que la juventud se implica en cuestiones de alcance comunitario, su compromiso social, los vínculos y relaciones sociales que establece y, en definitiva, la contribución a una mayor cohesión social. Con todo, la promoción de su competencia social no solo es un recurso fundamental para mejorar la inclusión y el compromiso con la sociedad, sino también para fortalecer la empleabilidad en



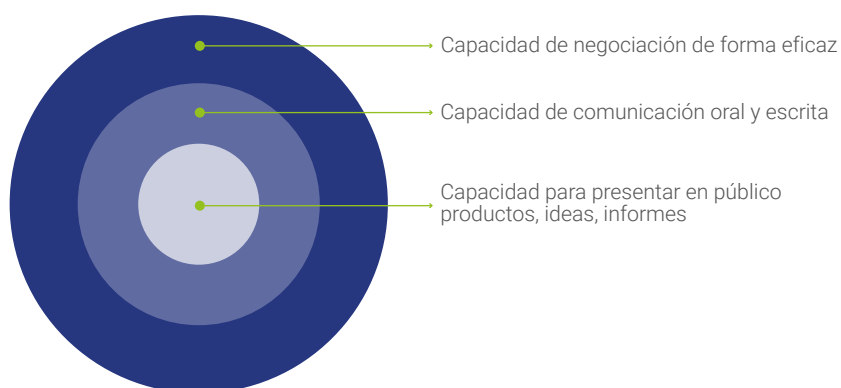
un mercado de trabajo competitivo. Y es que son amplias las evidencias que apoyan la importancia de las redes y los contactos personales en el acceso al empleo de los/as universitarios/as (Fernández-Salinero y García-Álvarez, 2020; Santos Rego, Lorenzo *et al.*, 2020).

Esta competencia social se materializa en la habilidad para iniciar, mantener y manejar, a través de la comunicación fluida, relaciones personales con distintos actores (conocidos/as, compañeros/as, amistades, familiares, profesores/as, responsables de las entidades sociales, empleadores/as, usuarios/as de las actividades, etc.). Asimismo, implica cooperar con los/as demás en las actividades desarrolladas, ser capaz de presentar en público las ideas y escuchar las de otros/as, así como la habilidad para negociar de manera efectiva. En cuanto a la negociación, se requiere que sean capaces de manejar y resolver conflictos en diversos entornos sociales (hogar, trabajo, comunidad y sociedad en general) a través de procesos de negociación dirigidos por ellos/as mismos/as. La clave es que el/la alumno/a considere los intereses y necesidades de los demás, y las soluciones para que ambas partes ganen (OCDE, 2006).

Los proyectos de aprendizaje-servicio son un cauce óptimo para desarrollar la competencia social, ya que los/as universitarios/as entran en contacto directo con distintos agentes sociales y entornos comunitarios que contribuyen a mejorar sus relaciones personales y su vínculo con la sociedad (capital social).

Entre las competencias genéricas asociadas a la competencia social se encuentran (Consejo de la Unión Europea, 2018; OCDE, 2006):

Factor II – Capacidad interrelacional: competencias genéricas



- **Capacidad de negociación de forma eficaz:** deben ser capaces de crear un ambiente eficaz para el logro de las metas sociales propuestas y, en su caso, reconducirlo cuando esto no sea así. La capacidad de negociación empieza por respetar y apreciar los valores, las creencias e historias de los/as otros/as para crear un clima adecuado de trabajo, por lo que la empatía y el control de las propias emociones son imprescindibles. En la negociación, lo principal es la habilidad para manejar y resolver conflictos de manera eficaz. Para ello, deben ser capaces de analizar los elementos e intereses en juego, los orígenes del conflicto y el razonamiento de las partes reconociendo que hay distintas posiciones o perspectivas sobre la misma situación, identificar áreas de acuerdo y desacuerdo, recontextualizar el problema, y priorizar las necesidades y metas (potenciales soluciones).
- **Capacidad de comunicación oral y escrita:** los/as jóvenes deben ser capaces de comunicarse y conectar con otras personas de forma adecuada y creativa, lo que requiere conocimientos de lectura y escritura, una buena comprensión de la información y un lenguaje amplio y adecuado. Desarrollan la capacidad para comunicarse en múltiples situaciones, y aprenden a controlar y adaptar el propio registro comunicativo a los requisitos de cada contexto.
- **Capacidad para presentar en público productos, ideas e informes:** se deben exponer de manera eficaz las ideas, pero también escuchar comprensivamente las de sus compañeros/as y de otras personas (docentes, agentes de la entidad social, usuarios/as, etc.). De este modo, la capacidad de presentar las ideas propias supone equilibrar las prioridades de uno/a mismo/a con las de los/as demás, respetando distintas opiniones, esto es, la capacidad de entendimiento, pero también de autocrítica.

Factor III – Capacidad intercultural

La competencia intercultural es imprescindible en una sociedad global y enormemente conectada. En ella se ven reflejadas diferentes competencias clave delimitadas por el Consejo de la Unión Europea (2018):



- **Competencia multilingüe:** implica la capacidad para escribir y hablar en idiomas extranjeros. Ahora bien, esta competencia clave no solo se define por la competencia lingüística técnica, sino que también supone el conocimiento de las convenciones sociales, de los aspectos culturales y de la diversidad lingüística. Además, cuenta con una vertiente vinculada con las actitudes y valores, pues implica la apreciación de la diversidad cultural, así como el interés por las distintas lenguas y la comunicación intercultural.
- **Competencia personal, social y de aprender a aprender:** desde esta competencia se indica que «para poder participar plenamente en el ámbito social y las relaciones interpersonales, es fundamental comprender los códigos de conducta y las normas de comunicación generalmente aceptados en las distintas sociedades y entornos» (p. 10). Precisamente por ello se relaciona con la habilidad para trabajar en un contexto internacional, con la cultura general y con los conocimientos sobre culturas y costumbres de otros países.
- **Competencia ciudadana:** la relación de la competencia ciudadana con la competencia intercultural que defendemos es directa, ya que requiere comprender los valores comunes europeos, el conocimiento de los acontecimientos contemporáneos, además de la comprensión crítica de los más destacados en la historia nacional, europea y mundial, y la conciencia de la diversidad e identidades culturales europeas y mundiales (lo que exige conocer las dimensiones multicultural y socioeconómica de las sociedades europeas y percibir cómo contribuye la identidad cultural nacional a la europea).
- **Competencia en conciencia y expresión culturales:** tiene una clara orientación intercultural y de convivencia, pues implica la comprensión y el respeto hacia el modo en que se comunican y expresan las diferentes culturas, lo que requiere conocerlas, junto con sus expresiones locales, regionales, nacionales e internacionales.

La complejidad de la competencia intercultural se refleja ya con solo atender a las que se recogen en el *Proyecto Tuning* (González y Wagenaar, 2003; Wagenaar, 2019). Nuestro modelo se conforma por un conjunto de competencias instrumentales (conocimientos generales básicos y



conocimiento de una segunda lengua), interpersonales (habilidad para trabajar en un contexto internacional) y sistémicas (conocimientos sobre culturas y costumbres de otros países).

Tras lo analizado, se puede decir que el modelo expuesto encaja con la propuesta de Perry y Southwell (2011), cuando definen la competencia intercultural como la habilidad para interactuar efectiva y apropiadamente con personas procedentes de culturas diferentes, aludiendo a cuatro dimensiones: conocimientos, actitudes, procedimientos y conductas.

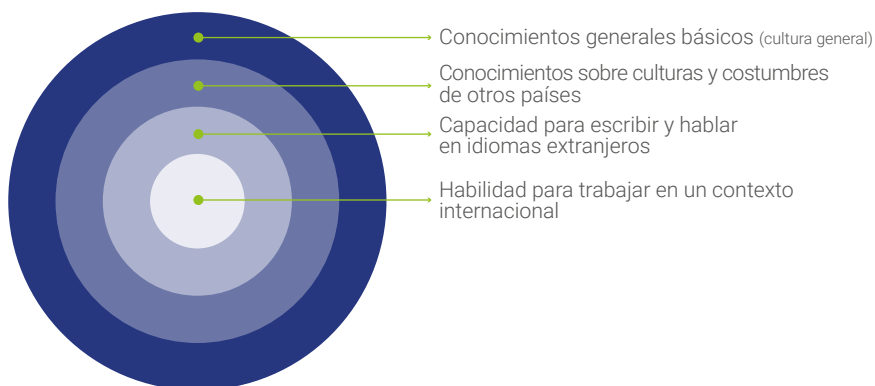
En este sentido, en los últimos años se percibe en el mercado de trabajo una mayor demanda de capacidades asociadas a la competencia intercultural (comunicación, dominio de otras lenguas, sensibilidad cultural), por entender que quienes la desarrollan pueden ser una fuente de atracción de potenciales clientes/as, pueden integrarse más fácilmente en equipos de trabajo diversos, y/o mejorar la reputación de la organización (British Council, 2013).

El aprendizaje-servicio puede contribuir al desarrollo de conocimientos y actitudes del alumnado hacia la diversidad cultural. En concreto, se ha demostrado que a través de estos proyectos se pueden trabajar las siguientes habilidades: confrontación de estereotipos personales o sociales, conocimientos adquiridos sobre la población a la que se ofreció el servicio, creencia en el valor de la diversidad, mayor confortabilidad para interactuar en contextos de diversidad, y reconocimiento de la universalidad y los rasgos comunes (Holsapple, 2012). En resumen, se puede decir que el ApS permite una mejora de la competencia intercultural en tres vertientes: la conciencia, entendida como la comprensión del propio fenómeno; los conocimientos vinculados a cuestiones históricas o conceptuales; y la competencia en sí misma, que apunta a las habilidades relacionales e interpersonales en contextos de diversidad cultural (Einfeld y Collins, 2008).

Entre las competencias genéricas vinculadas a la competencia intercultural que desarrollan los/as estudiantes en los proyectos de ApS se encuentran (Consejo de la Unión Europea, 2018; Honnet y Poulsen, 1989; Liu, 1995):



Factor III. Capacidad intercultural: competencias genéricas



- **Conocimientos generales básicos (cultura general):** los/as universitarios/as pueden acceder a conocimientos (sociales, políticos, culturales) que residen fuera de las aulas, que están fuertemente contextualizados en la comunidad, y que les permiten tomar conciencia de las características que definen al mundo actual.
- **Conocimientos sobre culturas y costumbres de otros países:** los/as alumnos/as pueden aprender a valorar las culturas y costumbres de otros países en la medida en que realizan servicios que se sitúan en entornos comunitarios definidos por la diversidad cultural. En este caso, se trataría del desarrollo de la competencia intercultural en su vertiente más cognitiva y actitudinal.
- **Capacidad para escribir y hablar en idiomas extranjeros:** el ApS no es ajeno a los procesos de globalización y conexión técnica que son propios de la sociedad contemporánea. Surgen proyectos basados en la colaboración en un plano internacional, modalidades donde los/as estudiantes entran en contacto, físico o virtual, con personas procedentes de lugares geográficamente distantes, lo que además de contribuir a su sensibilidad intercultural, puede terminar por influir en el desarrollo de una segunda lengua.
- **Habilidad para trabajar en un contexto internacional:** a través del aprendizaje-servicio, enlazan con contextos que se definen por su diversidad (cultural, social, política, generacional...). Al finalizar los proyectos deben haber trabajado en equipo de manera efectiva,



no solo estableciendo relaciones sociales dentro del grupo de estudiantes, sino también con los miembros de la comunidad. La capacidad para trabajar en equipo supone alejarse de su zona de confort, reconociendo las opiniones, intereses y valores de las personas implicadas en el proyecto. Esta capacidad resulta indispensable en la actual realidad del mundo, pues los/as graduados/as han de considerar un mercado de trabajo global, que puede influir apreciablemente en su actividad profesional o, como mínimo, en los métodos de trabajo a tener presentes.

Factor IV – *Networking skills*

En una sociedad compleja, las instituciones de educación superior tienen la misión de favorecer *networking skills*, puesto que se trata de incrementar la interrelación entre culturas, así como impulsar el trabajo en red y la cooperación entre distintos agentes (alumnado, profesorado y organizaciones de diversa índole) en el marco de una «sociedad en red» (OCDE, 2016).

Particularmente, el *networking* se asocia con habilidades que permiten el establecimiento de redes y conexiones –en entornos físicos y virtuales– para alcanzar propósitos comunes (Putnam, 2000). Así pues, su desarrollo favorece el capital social de la persona, compartiendo recursos, información y conocimiento (Beech, 2015; Putnam, 2000), lo cual requiere del y de la estudiante habilidades que conformen su actitud para establecer relaciones interpersonales efectivas (*networking behavior*) basadas en la reciprocidad (Forret y Dougherty, 2001).

En esta línea, en términos de empleabilidad, podemos definir el *networking* como «la capacidad proactiva de los individuos para desarrollar y mantener relaciones personales y profesionales con otros con el propósito de alcanzar beneficio mutuo» (Wolff y Moser, 2009).

Supone la construcción de relaciones interpersonales y, consecuentemente, el intercambio de afecto, información, conocimientos, beneficios personales y profesionales (Michael y Yukl, 1993). En estos términos, va más allá de la mera competencia social de relación con el otro/a, implicando una serie de comportamientos y actitudes dirigidos al beneficio mutuo o a la consecución de metas de carácter compartido.



El *networking* es fundamental a la hora de potenciar la empleabilidad de los/as jóvenes universitarios/as. Y es que, en el mundo profesional actual, se ha comprobado que tener buenas y óptimas relaciones interpersonales allí donde se trabaja, y la fluidez comunicativa en las organizaciones es cardinal para la efectividad, la innovación y el rendimiento empresarial.

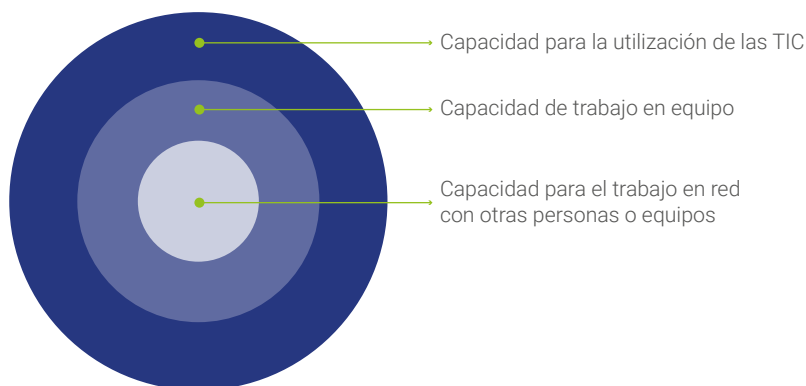
Se ha demostrado que las personas con disposición hacia el *networking* o la creación de redes desarrollan y mantienen relaciones personales (capital social) que les ayudan en el acceso a un puesto de trabajo, en la ocupación que desempeñan e incluso en la propia progresión profesional (movilidad laboral o salarios) (Gibson *et al.*, 2014; Wolff y Moser, 2009).

En los proyectos de aprendizaje-servicio, las competencias propias del *networking* pueden desarrollarse de manera física mediante el contacto con el otro/a para alcanzar metas comunes del servicio, pero también a través de las modalidades electrónica o virtual, esto es, diseñando proyectos que hagan uso de las tecnologías (Santos Rego, Mella *et al.*, 2020). No obstante, hoy en día en todo proceso de aprendizaje es necesaria la utilización de las tecnologías (correo electrónico, información de la web, comunidades virtuales, foros, etc.), realidad que no es ajena al aprendizaje-servicio. En este sentido, es importante la interacción del o de la estudiante a través del desarrollo de comunicaciones fluidas por medios electrónicos con otros agentes de los proyectos, lo que, en buena medida, también puede condicionar la efectividad de sus tareas durante el servicio, así como la difusión del proyecto a la sociedad.

De modo específico, entre las competencias genéricas asociadas al *networking* o creación de redes que desarrollan los/as estudiantes en proyectos de aprendizaje-servicio, se disponen las siguientes:



Factor IV. *Networking skills*: competencias genéricas



- **Capacidad para la utilización de las TIC:** las tecnologías se han convertido en un elemento más dentro de los proyectos de aprendizaje-servicio, dando soporte a numerosas actividades, desde el propio servicio hasta la comunicación entre agentes o los procesos de reflexión (Santos Rego, Mella *et al.*, 2020). Destaca, en este sentido, la importancia en el alumnado del manejo de las TIC, para lograr una comunicación fluida con otros actores sociales y para trabajar en red en el logro de objetivos comunes. Del mismo modo, para asegurar la transferencia y difusión de las experiencias de aprendizaje-servicio, haciéndolas visibles a la sociedad, es necesario que sean los/as estudiantes los/as que se impliquen en el manejo y gestión de plataformas y herramientas virtuales (redes sociales, foros, blogs, etc.).
- **Capacidad de trabajo en equipo:** los/as estudiantes se agrupan en equipos para hacer frente a situaciones o problemáticas comunitarias concretas. En este sentido, para Battistoni (1997) los proyectos que implican trabajo en equipo, además de reflexión sobre el proceso, dan lugar a escenarios en los que jóvenes con perfiles muy diferentes se unen en torno a una causa común y comparten espacios de colaboración con su comunidad. Se trata, por tanto, de una metodología en la que el resultado de las actividades desarrolladas no depende del éxito individual, sino de la capacidad para trabajar juntos/as y conseguir un éxito colectivo.



- **Capacidad para el trabajo en red con otras personas o equipos:** el aprendizaje-servicio se configura como una metodología en la que el trabajo en red es una de las bases de los procesos educativos que en ella subyacen. No puede ser de otro modo dado el papel que desempeña la comunidad y los vínculos que se establecen entre universidad y entidades sociales. Estas experiencias se construyen en torno a la búsqueda de objetivos comunes, trabajando cooperativamente con personas externas a los grupos estrictamente académicos, para contribuir a la resolución de situaciones que son entendidas como problemáticas o deficitarias por ambas partes.

Factor V – Análisis y síntesis

Pese a que en el COMGAU se han medido como dos aspectos diferenciados, su agrupamiento tras el estudio factorial responde a la concepción del *Proyecto Tuning* (González y Wagenaar, 2003; Wagenaar, 2019). La decisión de medirlas por separado se justifica en diferentes clasificaciones, donde la competencia de análisis es percibida con entidad propia. Es el caso de la clasificación propuesta por el *Proyecto Reflex* que recoge «pensamiento analítico», o de la realizada por la ACSUG que propone «capacidad de análisis» (ACSUG, 2014; Allen y Van der Velden, 2011).

De igual modo, el Consejo de la Unión Europea (2018), al proponer las competencias clave para el aprendizaje permanente, reconoce la capacidad analítica (junto con el pensamiento crítico, la creatividad, la resolución de problemas y la resiliencia) como una capacidad esencial para facilitar la transición de la juventud a la edad adulta, la ciudadanía activa y la vida laboral.

En el aprendizaje-servicio, la capacidad analítica y de síntesis entronca directamente con el que tal vez se conforma como el principal criterio de calidad en esta metodología: la reflexión crítica (Lorenzo *et al.*, 2020). Dewey (1995, p. 128) definía la reflexión como «el discernimiento de la relación que existe entre lo que tratamos de hacer y lo que ocurre como consecuencia». Es, por tanto, el pensamiento reflexivo que acompaña a las experiencias lo que las dota de sentido, al convertirlas en aprendizajes que determinarán las actividades y decisiones futuras de las personas.

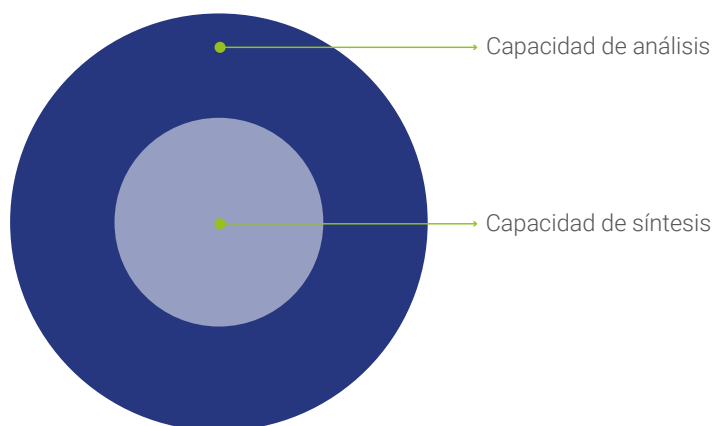
Incluso en el *Proyecto DeSeCo* (OCDE, 2006) se hablaba de la reflexión como el corazón de las competencias clave. Se trata de enfrentarse a los



fenómenos que tienen lugar en la sociedad, compleja y contradictoria, con capacidad de analizar y pensar críticamente. La reflexión supone el uso de destrezas metacognitivas (pensar acerca del pensamiento), habilidades creativas y la adopción de una actitud crítica, de modo que las personas puedan comprender y analizar sus acciones y experiencias en función de sus propios pensamientos, sentimientos y relaciones sociales.

Podría entenderse, asimismo, que el desarrollo de la capacidad de análisis en el ApS, reflexionando sobre las propias acciones que se desarrollan en/con la comunidad, no es más que un requisito para desarrollar otro tipo de aprendizajes. En palabras de Harkavy y Benson (1998), el aprendizaje genuino se produce cuando el individuo concentra sus esfuerzos en resolver problemas y dilemas reflexionando sobre su experiencia, mejorando así su capacidad de pensamiento y acción en el futuro.

Factor V. Análisis y síntesis: competencias genéricas



Por tanto, reflexión y capacidad de análisis se conforman como dos realidades inseparables. Así lo propone Santos Rego (1992), cuando admite que no existe mucha duda a la hora de acotar lo contrario a la acción reflexiva como la aceptación automática y casi dogmática de principios, sin un mayor análisis que medie dicha asunción. La capacidad de análisis ha de medirse en la profundidad y el nivel de crítica que los/las estudiantes manifiesten en sus procesos de reflexión.



Para terminar: Razones para incorporar el ApS en la Universidad

- 01** Promueve un aprendizaje más integral y holístico de los y las estudiantes a través de proyectos donde es preciso vincular alguna parte del currículo universitario a la solución o mejora de necesidades en el entorno.
- 02** Fomenta la reflexión y deliberación crítica, tanto individual como grupalmente, en relación con la sostenibilidad y otros grandes desafíos económicos y socioculturales.
- 03** Permite situar el aprendizaje del alumnado en entornos y contextos vinculados, directa o indirectamente, a su futuro ejercicio profesional.
- 04** Alienta la representación de la comunidad como agente educativo, al tiempo que complementa la habilitación y el compromiso para una mejor toma de decisiones ante problemas reales.
- 05** Favorece y ensancha la dimensión social y cívica del aprendizaje universitario.
- 06** Contribuye a optimizar competencias genéricas del alumnado susceptibles de mejorar su grado de empleabilidad.



- 07 Facilita el desarrollo y, en su caso, la efectiva mejora del capital social de la juventud.
- 08 Refuerza el papel de la universidad como institución educativa que ha de situarse a la vanguardia de metodologías docentes claramente asociadas a un aprendizaje más significativo.
- 09 Supone una excelente oportunidad para construir redes con profesionales (*professional networking*) de distintos ámbitos, lo que es siempre un activo en el mercado laboral.
- 10 Refuerza la conexión universidad-sociedad civil en tanto que amplía las posibilidades de colaboración estratégica entre el mundo académico y el variado tejido organizativo a fin de avanzar en calidad y equidad mediante el diseño, realización y evaluación de programas conjuntos.



Referencias

- ACSUG. (2014). *Estudo da inserción laboral dos titulados no Sistema Universitario de Galicia 2009-2010*. Autor.
- Allen, J., y Van der Velden, R. (Eds.). (2011). *The Flexible Professional in the Knowledge Society: General Results of the REFLEX Project*. Springer.
- Battistoni, R. M. (1997). Service learning and democratic citizenship. *Theory Into Practice*, 36(3), 150-156. <https://doi.org/10.1080/00405849709543761>
- Beech, S. E. (2015). International student mobility: the role of social networks. *Social & Cultural Geography*, 16(3), 332-350. <https://doi.org/10.1080/14649365.2014.983961>
- Bernal-Guerrero, A., y Cárdenas-Gutiérrez, A. R. (2021). La educación de la competencia emprendedora como iniciativa y autonomía personal. *Cuestiones Pedagógicas*, 2(30), 27-42. <https://doi.org/10.12795/CP.2021.i30.v2.02>
- British Council. (2013). *Culture at work. The value of intercultural skills in the workplace*. Autor.
- Consejo de la Unión Europea. (2010). *Conclusiones del Consejo de 11 de mayo de 2010 sobre las competencias que sirvan de base al aprendizaje permanente y la iniciativa «Nuevas capacidades para nuevos empleos»*. <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-8798-2010-INIT/es/pdf>
- Consejo de la Unión Europea. (2018). *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)



- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Morata.
- Einfeld, A., y Collins, D. (2008). The relationships between service-learning, social justice, multicultural competence, and civic engagement. *Journal of College Student Development*, 49(2), 95-109. <https://doi.org/10.1353/csd.2008.0017>
- Eyler, J. (2001). Creating Your Reflection Map. En M. Canada, y W. Speck (Eds.), *Developing and Implementing Service-Learning Programs* (pp. 35-43). Jossey Bass.
- Eyler, J., y Giles, D. (1997). The importance of program quality in service-learning. En A. S. Waterman (Ed.), *Service-learning: Applications from the research* (pp. 57-76). Routledge.
- Fernández-Salineró, C., y García-Álvarez, J. (2020). La inserción laboral de graduados y graduadas a través de los contactos personales. Una propuesta desde la gestión del conocimiento. *Teoría de la Educación*, 32(1), 163-189. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20196>
- Forret, M. L., y Dougherty, T. W. (2001). Correlates of networking behavior for managerial and professional employees. *Group & Organization Management*, 26(3), 283-311. <https://doi.org/10.1177/1059601101263004>
- García-Álvarez, J., Vázquez-Rodríguez, A., Quiroga-Carrillo, A., y Priegue, D. (2022). Transversal Competencies for Employability in University Graduates: A Systematic Review from the Employers' Perspective. *Education Sciences*, 12(3), 1-36. <https://doi.org/10.3390/educsci12030204>
- Gargallo, B., Sahuquillo, P., Verde, I., y Almerich, G. (2018). ¿Qué ocurre cuando los profesores utilizan métodos centrados en el aprendizaje? Efectos en los enfoques de aprendizaje, en las capacidades del alumno y en su percepción del entorno de aprendizaje. *Revista de Educación*, 382, 163-198.
- Gibson, C., Hardy, J. H., y Buckley, M. R. (2014). Understanding the role of networking in organizations. *Career Development International*, 19(2), 146-161. <https://doi.org/10.1108/cdi-09-2013-0111>
- González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Universidad de Deusto.
- Harkavy, I., y Benson, L. (1998). De-Platonizing and democratizing education as the bases of service learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 73, 11-20. <https://doi.org/10.1002/tl.7302>



- Holsapple, M. A. (2012). Service-learning and student diversity outcomes: Existing evidence and directions for future research. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 18(2), 5-18.
- Honnet, E. P., y Poulsen, S. J. (1989). *Principles of good practice for combining service and learning*. <https://www.coastal.edu/media/academics/service-learning/documents/Principles%20of%20Good%20Practice%20for%20Combining%20Service%20and%20Learning.pdf>
- Imperial, M. T., Perry, J. L., y Katula, M. C. (2007). Incorporating service learning into public affairs programs: Lessons from the literature. *Journal of Public Affairs Education*, 13(2), 243-264. <https://doi.org/10.1080/15236803.2007.12001478>
- Liu, G. (1995). Knowledge, foundations, and discourse: philosophical support for service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2(1), 5-18.
- Lorenzo, M., Sáez-Gambín, D., Ferraces, M. J., y Varela, C. (2020). Reflection and quality assessment in service-learning projects. When, with whom and why. *Frontiers in Education*, 6(605099), 1-14. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.605099>
- Michael, J., y Yukl, G. (1993). Managerial level and subunit function as determinants of networking behavior in organizations. *Group & Organization Management*, 18(3), 328-351.
- National Youth Leadership Council. (2008). *K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice*. https://cdn.ymaws.com/www.nylc.org/resource/resmgr/resources/lift/standards_document_mar2015up.pdf
- Naval, C., García, R., Puig, J., y Santos Rego, M. A. (2011). La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios. *Encounters on Education*, 12, 77-91.
- OCDE. (2006). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- OCDE. (2016). *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264265097-en>
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea. (2008). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 23 de abril de 2008 relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el*



- aprendizaje permanente*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506(01)&from=EN)
- Perry, L. B., y Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: models and approaches. *Intercultural Education*, 22(6), 453-466. <https://doi.org/10.1080/14675986.2011.644948>
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Ministerio de Educación y Ciencia / Octaedro.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. Simon & Schuster.
- Regueiro, B., Rodríguez-Fernández, J. E., Crespo, J., y Pino-Juste, M. (2021). Design and Validation of a Questionnaire for University Students' Generic Competencies (COMGAU). *Frontiers in Education*, 6(6062016), 1-12. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.606216>
- Santos Rego, M. A. (1992). La acción reflexiva en educación: buscando lo sustancial. *Teoría de la Educación*, 4, 91-112.
- Santos Rego, M. A. (Ed.). (2016). *Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e Innovación en la Universidad*. Biblioteca nueva.
- Santos Rego, M. A., Ferraces, M. J., Mella, I., y Vázquez-Rodríguez, A. (2020). Universidad, competencias cívico-sociales y mercado de trabajo. *Revista Española de Pedagogía*, 78(276), 213-232. <https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-06>
- Santos Rego, M. A., Lorenzo, M., y Mella, A. (2020). *El aprendizaje-servicio y la educación universitaria. Hacer personas competentes*. Octaedro.
- Santos Rego, M. A., Lorenzo, M., y Vázquez-Rodríguez, A. (2018). *Educación no formal y empleabilidad de la juventud*. Síntesis.
- Santos Rego, M. A., Mella, I., y Sotelino, A. (2020). Movilidad y TIC en aprendizaje-servicio: perspectivas para una sociedad global y tecnológica. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 67-84. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.24180>
- Santos Rego, M. A., Sáez-Gambín, D., González-Geraldo, J. L., y García-Romero, D. (2022). Transversal Competences and Employability of University Students: Converging towards Service-Learning. *Education Sciences*, 12(265), 1-17. <https://doi.org/10.3390/educsci12040265>
- Shaw, E., y Carter, S. (2007). Social entrepreneurship. Theoretical antecedents and empirical analysis of entrepreneurial processes and outcomes. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 14(3), 418-434. <https://doi.org/10.1108/14626000710773529>



- Sotelino, A., Arbués, E., García, L., y González, J. L. (2021). Service-learning in Europe. Dimensions and understanding from academic publication. *Frontiers in Education*, 6(604825), 1-13. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.604825>
- Tejada, J. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje-servicio. *Cultura y Educación*, 25(3), 285-294. <https://doi.org/10.1174/113564013807749669>
- Wagenaar, R. (2019). *REFORM! TUNING the Modernisation Process of Higher Education in Europe. A Blueprint for Student-Centred Learning*. International Tuning Academy.
- Wolff, H. G., y Moser, K. (2009). Effects of networking on career success: a longitudinal study. *Journal of Applied Psychology*, 94(1), 196-206.
- World Economic Forum. (2020). *The Future of Jobs Report. 2020*. Centre for the New Economy and Society.



Anexo 1. Escala de competencias genéricas²

A continuación, recogemos un conjunto de competencias para que valores en una escala, donde 1 es nada y 5 mucho, el grado en que consideras que las posees:

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Capacidad de análisis | | | | | |
| Capacidad de síntesis | | | | | |
| Capacidad de planificación, coordinación y organización | | | | | |
| Conocimientos generales básicos (cultura general) | | | | | |
| Capacidad para escribir y hablar en idiomas extranjeros | | | | | |
| Capacidad para la utilización de las TIC | | | | | |
| Capacidad para la resolución de problemas | | | | | |
| Capacidad para la toma de decisiones | | | | | |

² Esta escala procede del Cuestionario sobre Competencias Genéricas para Alumnado Universitario-COMGAU



Anexo 1. Escala de competencias genéricas

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| Capacidad de trabajo en equipo | | | | | |
| Habilidad para trabajar en un contexto internacional | | | | | |
| Capacidad de liderazgo (capacidad para movilizar a otras personas) | | | | | |
| Conocimientos sobre culturas y costumbres de otros países | | | | | |
| Capacidad de iniciativa | | | | | |
| Capacidad para presentar en público productos, ideas, informes... | | | | | |
| Capacidad de negociación de forma eficaz | | | | | |
| Capacidad de comunicación oral y escrita | | | | | |
| Capacidad para el trabajo en red con otras personas o equipos | | | | | |





Aprendizaje-Servicio
e Innovación en la Universidad

Esta guía se deriva del trabajo en equipo desarrollado en el marco del proyecto de investigación *Aprendizaje-servicio (ApS) y empleabilidad de los estudiantes universitarios en España: competencias para la inserción laboral* (EDU2017-82629-R). Este proyecto nos ha permitido avanzar, mediante el aprendizaje-servicio, en la validación y reconocimiento de los aprendizajes que los/as jóvenes adquieren en la educación superior (<https://www.usc.gal/apsuni/apsuni-e>).



UNIÓN EUROPEA

Fondo Europeo de Desarrollo Regional
"Una manera de hacer Europa"

EDU2017-82629-R

