

ESTUDIOS

Evaluación de la satisfacción del alumnado universitario en el Programa de Aprendizaje-Servicio y mentoría Huelva Educa

Miriam Hervás-Torres¹, Patricia Ayllón-Salas²

Resumen: En un panorama mundial en rápida evolución, la calidad de la educación es esencial para promover y facilitar cambios sociales transformadores. En este contexto, se desarrolló el Programa Huelva Educa (PHE), basado en la metodología de Aprendizaje-Servicio y mentoría, cuyo objetivo fue conocer el grado de satisfacción personal y académica del alumnado universitario tras su participación en dicho programa como mentores. Se formaron a los estudiantes universitarios que participaron en calidad de mentores dentro de la asignatura Psicología de la Educación en diferentes titulaciones, posteriormente se desarrollaron diferentes sesiones de mentoría de manera individualizada con la que atender a las necesidades de cada estudiante de Educación Primaria o Educación Secundaria Obligatoria interesados en participar. Las necesidades fueron detectadas por parte de los tutores-docentes y familias del alumnado de los centros educativos y proporcionadas a los responsables del PHE, para posteriormente diseñar y planificar la intervención. Participaron un total de 62 mentores. A pesar de que los resultados mostraron una satisfacción media tras su participación, los resultados fueron positivos en cuanto a las variables de apoyo, compromiso con el aprendizaje, implementación del programa y competencias transversales y específicas. Por tanto, se denota la importancia de vincular la enseñanza universitaria con las necesidades presentes en la comunidad.

Palabras clave: *Aprendizaje-Servicio, mentoría, educación superior, intervención, satisfacción.*

Fecha de recepción: 23 de septiembre de 2024.

Fecha de admisión definitiva: 1 de abril de 2025.

¹ Universidad de Granada, <https://orcid.org/0000-0002-8694-9393>, miriamhervas@ugr.es.

² Universidad de Granada, <https://orcid.org/0000-0003-3986-225X>, patriay@ugr.es.

Evaluation of the satisfaction of university students in the Service-Learning and Mentoring Programme Huelva Educa

Abstract: In a rapidly evolving global landscape, the quality of education is essential for promoting and facilitating transformative social changes. In this context, the Huelva Educa Program (PHE) was developed, based on the Service-Learning and mentoring methodology, aiming to determine university students' personal and academic satisfaction upon completing the program as mentors. University students participating as mentors were trained within the Educational Psychology course across various degrees. Subsequently, individualized mentoring sessions were developed to address the needs of each Primary or Secondary Education student interested in participating. The tutors-teachers, and students' families detected the needs. This information was provided to the PHE responsible, to design and plan the intervention. A total of 62 mentors participated. Although the results indicated a moderate level of satisfaction concerning their participation, the findings were positive regarding the variables of support, commitment to learning, program implementation, and transversal and specific competencies. Therefore, this study highlights the importance of linking university education with community needs.

Keywords: *Service-Learning, mentoring, higher education, intervention, satisfaction.*

Évaluation de la satisfaction des étudiants universitaires dans le programme d'apprentissage par le service et de mentorat Huelva Educa

Résumé : Dans un paysage mondial en rapide évolution, la qualité de l'éducation est essentielle pour promouvoir et faciliter un changement social transformateur. Dans ce contexte, le programme Huelva Educa (PHE), basé sur l'apprentissage par le service et la méthodologie du mentorat, a été développé dans le but de déterminer le degré de satisfaction personnelle et académique des étudiants universitaires après leur participation au programme en tant que mentors. Les étudiants universitaires qui ont participé en tant que mentors dans le domaine de la psychologie de l'éducation à différents degrés ont été formés, puis différentes sessions de mentorat ont été organisées sur une base individuelle pour répondre aux besoins de chaque étudiant de l'enseignement primaire ou de l'enseignement secondaire obligatoire désireux de participer au programme. Les besoins ont été détectés par les tuteurs-enseignants et les familles des élèves des centres éducatifs et communiqués aux responsables de l'EPS, afin de concevoir et de planifier l'intervention. Au total, 62 mentors ont participé. Bien que les résultats aient montré une satisfaction moyenne après leur participation, les résultats étaient positifs en termes de variables de soutien, d'engagement dans l'apprentissage, de mise en œuvre du programme et de compétences transversales et spécifiques. Par conséquent, l'importance de lier l'enseignement universitaire aux besoins présents dans la communauté est évidente.

Mots clés : *Apprentissage par le service, mentorat, enseignement supérieur, intervention, satisfaction.*

I. Introducción

La sociedad del siglo XXI está experimentando un profundo conjunto de cambios y transformaciones, que se reflejan notablemente en el ámbito de la educación. La educación tiene la responsabilidad de preparar a los individuos para afrontar las nuevas demandas y retos imprescindibles para su integración y participación en la sociedad. Por ello, el ámbito educativo debe adaptarse a las demandas de una sociedad que valora cada vez más a las personas activas, participativas, autónomas y con una mayor conciencia social (Calvo Varela et al., 2019).

En este contexto, el Aprendizaje-Servicio (ApS) ha surgido como una metodología educativa que fomenta la equidad entre las personas cultivando valores éticos y cívicos en los estudiantes (European Observatory of Service-Learning in Higher Education, 2024; National Youth Leadership Council, 2024). Al integrar el aprendizaje con el servicio a la comunidad, esta metodología tiene el potencial de enriquecer la comprensión de los estudiantes sobre los problemas que prevalecen en su comunidad y capacitarlos para contribuir activamente a su resolución (Kenny et al., 2002). De esta manera, el ApS integra el desarrollo de los contenidos curriculares con el servicio a la comunidad (Furco y Billing, 2002).

Por otro lado, el ApS comparte características con otras acciones como el voluntariado o el prácticum. Sin embargo, este se caracteriza por presentar un equilibrio entre el servicio y el aprendizaje a diferencia de los programas de formación práctica (p.e., aprendizaje basado en proyectos, trabajo de campo, educación cooperativa y prácticum) y de los centrados en el servicio a la comunidad (p.e., voluntariado, iniciativas solidarias sistemáticas, divulgación comunitaria) (Bringle y Hatcher, 2007; Furco, 1996; Resch y Knapp, 2020; Tapia, 2008). En esta línea, los programas de ApS pueden tomar diversas formas y variar en el contenido (Filges et al., 2022) pero para garantizar la efectividad debe presentar los siguientes elementos: (a) integración del aprendizaje con el servicio; (b) cubrir las necesidades reales de la comunidad; (c) protagonismo del estudiantado; (d) colaboración entre los profesores, discentes y los miembros de la comunidad; (e) duración suficiente para desarrollar las competencias del estudiantado; y (f) reflexión sobre la experiencia (European Observatory of Service-Learning in Higher Education, 2024; Filges et al., 2022; National Youth Leadership Council, 2024).

En este sentido, la reflexión constituye uno de los elementos esenciales del ApS diferenciándolo del resto de metodologías. El proceso de reflexión permite a los estudiantes conectar la teoría con la práctica en la que los estudiantes realizan un servicio que aborda las necesidades de la comunidad (Hassan et al., 2023). Este proceso ayuda a los estudiantes a profundizar su comprensión del contenido del curso, mejorar su

compromiso cívico y establecer conexiones significativas entre sus experiencias de servicio y el aprendizaje académico (Eyler, 2002). Además, a través de actividades de reflexión estructuradas, los estudiantes pueden comprender mejor las necesidades de la comunidad, los retos sociales y su propio papel como ciudadanos responsables (Eyler, 2002). Por tanto, la reflexión en el ApS contribuye al crecimiento personal y profesional al mejorar la autoconciencia, las habilidades comunicativas y la capacidad de resolución de problemas de los estudiantes, lo que la convierte en una metodología única (Kawai, 2021).

En la educación terciaria, Bringle et al. (2012) consideraron el ApS como:

Una experiencia educativa basada en cursos, con créditos, en la que los estudiantes participan en una actividad de servicio organizada que satisface necesidades identificadas en la comunidad, y reflexionan sobre la actividad de servicio de manera que obtienen un mayor entendimiento del contenido del curso, una apreciación más amplia de la disciplina, y un sentido mejorado de los valores personales y la responsabilidad cívica (p. 38).

Por otro lado, la metodología de mentoría se caracteriza por una relación uno a uno entre un mentor y un alumno con la finalidad de ayudar a maximizar el beneficio de este último (Tolan et al., 2013). En este sentido, aquellos programas que incorporan este tipo de metodología muestran una gran mejora en sus resultados como son altos niveles de efectividad, eficiencia y utilidad (Autor, 2023). Estos efectos positivos producidos por la mentoría podrían deberse al apoyo y el modelo de conducta que ofrecen estas relaciones. De esta manera, la mentoría

mejora las relaciones sociales y el bienestar emocional de los jóvenes, mejorando sus habilidades cognitivas a través de la instrucción y la conversación, y promoviendo el desarrollo positivo de la identidad sirviendo como modelos y defensores (Rhodes et al., 2006, p. 692).

Entre los resultados de la investigación basada en estas metodologías se encuentran entre otras (Celio et al., 2011; Filges et al., 2022; Gordon et al., 2022; Autor et al., 2017; Schmidt et al., 2004; Trepanier-Street, 2007; Weiler et al., 2014): (a) aumento del compromiso con el aprendizaje, (b) mejora el logro de los contenidos, (c) mejora las características relacionadas con el desarrollo personal (p.e., autoconcepto, liderazgo, etc.), (d) consolidan las competencias, (e) estimulan la reflexión y el pensamiento crítico entre los estudiantes, (f) mejora las habilidades de trabajo en equipo (g) aumenta su satisfacción a nivel personal y académico y (h) favorecen una mayor conexión de la enseñanza en el aula con las necesidades del entorno con un aumento en el nivel de participación comunitaria.

No obstante, existe una serie de limitaciones o dilemas que se plantean a la hora de utilizar estas metodologías, tales como (Butin, 2003; Larkin y Mahoney, 2006; Mann et al., 2014; Tapia, 2008): (a) los resultados esperados en algunas áreas mencionadas

como beneficiosas no obtienen los resultados esperados de significatividad; (b) si las actividades se desarrollan con escaso nivel de reflexión o son planteadas ingenuamente, pueden que el aprendizaje esperado sea erróneo; (c) ampliar las instituciones educativas a participar en la comunidad (p.e., fomento, creación de coaliciones, convenios y/o recursos para responder con esa comunidad); (d) dificultad de evaluar rigurosamente los resultados del aprendizaje servicio; (e) escasa formación de los estudiantes y docentes a la hora de poner en práctica el aprendizaje servicio; y (f) escaso impacto del programa en la comunidad en la que se realiza el servicio.

En este contexto, nació el Programa Huelva Educa (PHE) basado en ambas metodologías, con actuación de aprendizaje dentro de la asignatura de Psicología de la Educación en diferentes niveles y titulaciones, con la finalidad de que alumnado universitario en calidad de mentores y previamente formados, pudieran ayudar a alumnado de las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria a mejorar en su rendimiento escolar, así como en su orientación vocacional, habilidades personales y adecuación de su ocio y tiempo libre.

Por ello, la pregunta de esta investigación para este trabajo fue ¿este tipo de programas cuando se implanta en el ámbito universitario contribuye de manera satisfactoria en el alumnado universitario? En este sentido, la hipótesis planteada para este estudio fue que el nivel de satisfacción general del alumnado universitario con su participación en el programa será valorado con una puntuación media superior a 7 puntos.

2. Objetivos

Teniendo en cuenta el contexto y la hipótesis planteada el objetivo general de este estudio fue conocer el grado de satisfacción personal y académica del alumnado universitario participante en el PHE una vez finalizó el mismo.

3. Metodología

3.1. Participantes

La muestra para este estudio consistió en un grupo de 62 mentores inscritos en el programa PHE. Los participantes pertenecían a la asignatura de Psicología de la Educación en diferentes titulaciones en la Universidad de Huelva. En cuanto al género, 54 de los

participantes eran mujeres, representando el 87,1% del total de la muestras, mientras que 8 eran hombres, representando al 12,9% de la muestra.

Con respecto al procedimiento para la selección de los participantes se llevó a cabo un muestreo no probabilístico denominado muestras de conveniencia (Martínez, 2010). Este conllevó el desarrollo de las siguientes fases: (a) selección de aquella población que se tenía acceso (esto es, Universidades españolas), (b) delimitación de la población participante (titulaciones impartidas en las Universidades españolas), (c) parte de las muestras que aceptaron participar (alumnado de las titulaciones seleccionadas), y (d) fracción de la muestra participante seleccionada para la investigación (alumnado universitario registrado voluntariamente en el PHE).

Sobre el procedimiento de selección del alumnado de Educación Primaria y Secundaria participante también se realizó un muestreo no probabilístico denominado muestras de conveniencia (Martínez, 2010), mediante las siguientes fases: (a) selección de aquella población que se tenía acceso (esto es, centros docentes), (b) delimitación de la población participante (alumnado de centros de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria), (c) parte de las muestras que aceptaron participar (alumnado de centros cercanos a la Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte en XXXXXX), y (d) fracción de la muestra participante seleccionada para la investigación (alumnado de Educación Primaria y Secundaria que sus padres firmaron el consentimiento de participación).

3.2. *Materiales*

Entre los materiales que se utilizaron en el PHE se encuentran los siguientes:

- Acuerdo de participación mentores PHE. Documento similar a un contrato, el cual contaba con 17 cláusulas y 1 apartado de conformidad. Elaborado y adaptado a partir de otros estudios o experiencias piloto (Arco, 2011; Fernández, 2007). Este documento tenía como objetivo definir el compromiso, así como los derechos y deberes del alumnado que participara como mentor en el PHE.
- Protocolo de recogida de información mentores PHE. Autoinforme elaborado *ad hoc* a partir de otros materiales (Fernández, 2007) siendo utilizado para recoger la información demográfica, académica y de interés del alumnado universitario participante.
- Cuestionario de satisfacción del mentor de PHE. Escala compuesta por 69 ítems de estimación de 1 a 10, y 2 ítems de respuesta abierta, agrupados en 13 áreas: (a)

información personal (1 ítem), (b) apoyo (2 ítems) (p.e., siente que dispone de más gente que le ayudará), (c) empoderamiento (1 ítem) (p.e., obtendrá mejores notas y calificaciones), (d) límites y expectativas (2 ítems) (p.e., tiene expectativas más elevadas), (e) uso constructivo del tiempo (2 ítems) (p.e., se ha involucrado en más programas o actividades infantiles/juveniles), (f) compromiso con el aprendizaje (4 ítems) (p.e., obtendrá mejores notas y calificaciones), (g) valores positivos (2 ítems) (p.e., piensa que es importante ayudar a los demás), (h) competencia social (3 ítems) (p.e., ha mejorado su relación con otras personas), (i) identidad positiva (3 ítems) (p.e., se siente más seguro de sí mismo), (j) desarrollo de competencias transversales (26 ítems) (p.e., identificar, formular e investigar problemas), (k) desarrollo de competencias específicas (13 ítems) (p.e., conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales), (l) implementación del programa (8 ítems) (p.e., he recibido al inicio del programa la información que necesitaba sobre el mismo), (m) satisfacción general (2 ítems) (p.e., si se replicase el programa volvería a participar), (n) otros comentarios (1 ítem). Su propósito fue conocer la satisfacción de los mentores de PHE con su participación en la experiencia PHE.

- Cuestionario de evaluación del curso de formación de mentores PHE. Escala anónima que constaba de 32 ítems de estimación de 1 (grado más bajo) a 10 (grado más alto), además de 1 respuesta de carácter abierta. Dicha escala se dividía en 9 áreas: (a) contenidos, (b) formadores, (c) participantes, (d) recursos y materiales, (e) organización, (f) metodología y desarrollo de las sesiones, (g) resultados, (h) valoración global de la formación, e (i) otras sugerencias, críticas, valoraciones, etc., que no estuvieran incluidas en esta escala. Diseñada a partir de otros trabajos (Fernández, 2007; Hernández y Pozo, 2004). Su objetivo era recoger información con respecto a la evaluación del proceso de formación de mentores PHE. Se consideró como una medida de seguimiento.
- Registro de observación. Documento que contenía 6 ítems de respuesta abierta (a) número de sesión de formación, (b) número de participantes, (c) fecha, (d) lugar donde se ha realizado la sesión, (e) observador, y (f) observaciones recogidas durante la sesión. Su objetivo era conocer las posibles debilidades y dificultades que se pudieran producir durante el desarrollo del programa.
- Cuaderno de trabajo mentores PHE. Material elaborado ad hoc donde se registraron las sesiones de mentoría. Fue elaborado a partir de otros trabajos (Arco, 2011; Fernández, 2007; Hernández y Pozo, 2004).
- Protocolo de seguimiento mentores PHE. Instrumento compuesto por 54 ítems de respuesta abierta, el cual se agrupó en 5 áreas diferentes: (a) fecha y turno, (b)

datos personales, (c) valoración de las intervenciones: modalidad, objetivos, tareas realizadas, dificultades y observaciones, (d) tareas a trabajar en las siguientes sesiones y sugerencias, y (e) otras anotaciones. La finalidad de este instrumento fue conocer posibles desviaciones producidas durante las sesiones de mentoría. Se diseñó teniendo en cuenta las recomendaciones de otros estudios (Hernández y Pozo, 2004).

3.3. Diseño y procedimiento

En este estudio se empleó un diseño de investigación descriptivo, de carácter transversal (Ato et al., 2013). La investigación se llevó a cabo de conformidad con la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2013).

En cuanto al procedimiento, se recogieron las necesidades detectadas por parte de los tutores-docentes y familias del alumnado de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria participante, procediendo a realizar el análisis de necesidades desde la asignatura de Psicología de la Educación, para posteriormente diseñar y planificar la intervención. La primera fase de la intervención consistió en formar al alumnado universitario participante en los diferentes temas que trabajarían con el alumnado de la etapa de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Posteriormente, se realizaron las parejas entre mentor y "mentee", teniendo en cuenta la equivalencia en experiencia de vida e intereses (MENTOR/National Mentoring Partnership, 2005). La segunda actividad fue el desarrollo de sesiones de mentoría individuales durante dos semestres de manera extracurricular con una frecuencia de 1 día a la semana y con una duración de 90 minutos aproximadamente en los lugares y horarios establecidos por el programa. Las sesiones finalizadas se grababan en el cuaderno del mentor. Por otro lado, se realizaban sesiones de seguimiento mensuales para conocer las dificultades o necesidades detectadas y poder ofrecerles las recomendaciones adecuadas a cada caso concreto. En la última sesión de seguimiento, finalizadas las sesiones de mentoría, se realizó una evaluación general de las sesiones, recogiendo sus impresiones sobre el programa, futuras sugerencias para futuras ediciones y se pasó el Cuestionario de satisfacción del mentor PHE, previa obtención de los permisos y autorizaciones institucionales necesarios. Este proceso fue llevado a cabo por un miembro del equipo investigador. Se proporcionaron instrucciones verbales claras a todos los mentores, enfatizando el anonimato del cuestionario. Se indicó a los alumnos que leyeran y respondieran honestamente a todos los ítems y se abordó cualquier duda. Para mantener la confidencialidad, los alumnos rellenaron la encuesta de forma anónima. El procedimiento completo duró aproximadamente 45 minutos y se realizó en formato de lápiz y papel.

4. Resultados

Los resultados del alumnado universitario en cuanto a la satisfacción tras la participación en el PHE fueron los siguientes:

TABLA I. Resultados Descriptivos para las Variables del Estudio

	M	DT
Apoyo	7,69	1,64
Empoderamiento	7,16	2,22
Límites y expectativas	6,82	2,08
Uso constructivo del tiempo	6,50	1,69
Compromiso con el aprendizaje	7,16	1,71
Valores positivos	6,90	1,95
Competencia Social	6,91	1,93
Identidad Positiva	7,07	1,84
Competencias Transversales	7,33	1,37
Competencias Específicas	7,32	1,20
Implementación del Programa	7,51	1,30
Satisfacción general	4,73	0,54

Fuente: Elaboración propia.

En general, el apoyo ($M = 7,69$; $DT = 1,64$) fue la variable mejor evaluada por los participantes, lo que sugiere que percibieron un aumento en el respaldo recibido después de participar en el PHE. Por otro lado, la satisfacción general ($M = 4,73$; $DT = 0,54$) fue la variable con la puntuación más baja, indicando cierto descontento por parte de los participantes al finalizar el programa. En este sentido, destaca la diferencia significativa en relación a las variables de satisfacción general ($M = 4,73$; $DT = 0,54$) y de implementación del programa ($M = 7,51$; $DT = 1,30$).

Es notable la baja puntuación en la variable uso del tiempo ($M = 6,50$; $DT = 1,69$), valores positivos ($M = 6,90$; $DT = 1,95$) y competencia social ($M = 6,91$; $DT = 1,93$), ya que la metodología ApS se destaca por desarrollar estas habilidades en los participantes. En contraste, los resultados para las variables competencias transversales ($M =$

7,33; DT = 1,37) y competencias específicas ($M = 7,32$; DT = 1,20) son satisfactorios, lo que sugiere que el PHE contribuye al desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes.

5. Discusión

El objetivo general de este estudio fue conocer el grado de satisfacción personal y académica del alumno universitario participante en el PHE una vez finalizó el mismo.

Los resultados obtenidos por los mentores indicaron una valoración media en su satisfacción general, aunque con una media-alta valoración en las demás categorías. No obstante, tener en cuenta otros tipos de estadísticos podrían arrojar otros datos que ayudarían a entenderlos.

Teniendo en cuenta los datos registrados, estos pueden venir por diferentes causas. La alta puntuación obtenida en la variable de implementación del programa podría sugerir que los factores que contribuyeron a la baja satisfacción general van más allá del diseño del PHE en sí. Es posible que la metodología de ApS haya generado cierta incertidumbre entre los estudiantes universitarios sobre el valor real del servicio y su utilidad, especialmente debido a su falta de experiencia con colectivos desfavorecidos (Santos Pastor et al., 2020). Esta falta de formación puede dificultar la capacidad del alumnado para abordar la complejidad de los proyectos de ApS (Santos Pastor et al., 2020). Además, es común encontrar dificultades logísticas en los programas de ApS, como incompatibilidades horarias entre los participantes y la necesidad de mucho tiempo para planificar, implementar y evaluar las intervenciones. Tal y como se refleja en los datos el valor uso de tiempo también fue una de las variables que registró una puntuación media, identificando que las expectativas del tiempo real que se necesita invertir no era el esperado por los mentores, teniendo que invertir más horas en el diseño de sus actuaciones. Estos desafíos logísticos pueden haber contribuido a la insatisfacción de los participantes con el PHE (Santos Pastor et al., 2020). Por otro lado, este programa ofreció un apoyo continuo (resolución de problemas, asesoramiento, etc.), al igual que subraya otros estudios (Fiuza-Asorey et al., 2022) y como se reflejan en los datos obtenidos esto ha implicado a la vez una mayor carga de dedicación docente, tal y como establecen otros autores con el que generar un mayor provecho del mismo (Santos Pastor et al., 2020).

Por otro lado, se ha observado como la participación en el PHE influyó positivamente en el empoderamiento empoderamiento de los estudiantes, como en otros estudios que

indican que al recibir una dosis de autoestima, así como un aumento en lo relativo a su autoconcepto profesional (Ogden y Clauss, 2006; Stenhouse et al., 2014) generó puntuaciones altas en dicha dimensión (Fiuza-Asorey et al., 2022).

También hay datos positivos en cuanto a las competencias específicas donde su participación ha contribuido a adquirir más aprendizajes, al tiempo que ha reforzado su propio proceso de aprendizaje, como otros estudios (Folgueiras et al., 2013; Muñoz-Roa et al., 2023; Rubio et al., 2015).

Asimismo, las competencias transversales también han sido objeto de impacto en este estudio, contribuyendo en la mejora de una comunicación efectiva, trabajo en equipo o resolución de problemas, al igual que se observa dicho incremento en otros estudios (Jeldes-Díaz et al., 2019; Maldonado-Rojas y Toro-Opazo, 2020; Hechenleitner-Carvalho y Romero-Mardones, 2021; Muñoz-Roa et al., 2023).

También se observa que los valores positivos o la propia competencia social, aunque su satisfacción si es alta como en otros estudios (Folgueiras et al., 2013; Lamoneda et al., 2019), no ha tenido el impacto deseado para este estudio, ya que este tipo variables también pueden desarrollarse en otros contextos, como el voluntariado. O las expectativas que tenían inicialmente, tras su participación no llegaron a cumplirse en algunos casos (p.e., no conseguir los objetivos propuestos, no contar con los recursos suficientes, etc.), pudieron provocar incertidumbre al desarrollar sus sesiones, así como tener una creencia de que la utilidad de sus actuaciones no fue adecuada, como en otros estudios se observa (Santos Pastor et al., 2020).

Por último, como indican Rubio y Escofet (2017) en cuanto a las limitaciones del ApS, es su participación activa, responsabilidades, o la reflexión de su aprendizaje, aspectos que pudieron ser clave para que la variable limitaciones y expectativas no fuera valorada positivamente. Esta reflexión está empezando a observarse en la aplicación de otros proyectos de ApS, ya que su uso necesita de la creación de una red de acciones altamente complejas, además de una alta demanda de procesos de seguimiento y supervisión minuciosos, aspectos que se tuvieron en cuenta en el PHE, así como un compromiso alto por parte de todos los participantes, planteando interrogantes sobre su sostenibilidad (Santos Pastor et al., 2020) en su prolongación en el tiempo especialmente.

En este sentido, aunque desde la literatura científica se recogen muchos estudios con un alto valor y satisfacción de los participantes, hay que tener en cuenta todos estos aspectos para tratar de mejorarlos y que en definitiva, que todos los beneficiarios cuenten con una experiencia satisfactoria. Hay que entender que el desarrollo de experiencias de ApS es complejo, por lo que se hace necesario conocer la propia metodología, las

dificultades que aparecen al aplicarla a una práctica real (Gil y Chiva, 2014), disponer de una formación adecuada (Crabtree, 2013), contar con una dedicación y compromiso del tiempo que puede ser exigente, así como un seguimiento riguroso (Martínez, 2008). Estas cuestiones pueden ocasionar limitaciones y han de seguir trabajándose para garantizar que las propuestas obtengan un mayor impacto y satisfacción en las personas implicadas y finalmente en la comunidad.

6. Conclusiones

Esta investigación ofrece un ejemplo de herramienta pedagógica que desarrolla contenidos curriculares orientados hacia la formación de estudiantes universitarios y ofrece una formación práctica en estrategias, habilidades, y competencias profesionales, contribuyendo a desarrollar la tercera misión de la universidad, adaptando el perfil de empleabilidad del alumnado con lo que satisface la demanda del mercado laboral.

Asimismo, impulsar este tipo de proyectos de ApS contribuirá a la promoción de valores, a la cooperación e incluso podría servir de instrumento al alumnado universitario para tomar una conciencia crítica de la realidad. De esta manera, los estudiantes tienen la oportunidad de resolver necesidades identificadas en su entorno, a la vez de que estas experiencias son una oportunidad para su aprendizaje y reflexión. Por ello, vincular curricularmente el ApS en las universidades, como en este caso se ha realizado en una materia concreta, ayudará a los estudiantes a desarrollar toda una serie de competencias, habilidades y fomento de sus conocimientos académicos.

En definitiva, la actual educación está demandando cambios profundos y transformaciones críticas, para atender al contexto de nuestra sociedad. Repensar el futuro y encarar las metas establecidas en la Agenda 2030, requieren un consenso, donde el ApS puede ser una herramienta que impulse un nuevo modelo o paradigma de enseñanza-aprendizaje orientado hacia el compromiso social.

Además, este estudio presenta un instrumento que ha de seguir siendo estudiado con el que evaluar los proyectos de ApS. En la actualidad, dada la naturaleza compleja del ApS, la literatura especializada carece de instrumentos válidos y fiables que evalúen los programas de ApS para establecer resultados comparables entre los mismos. En este sentido, evaluar la satisfacción del alumnado es especialmente importante ya que no solo refleja la percepción de los participantes sobre la calidad del programa, sino que también da indicaciones sobre su motivación y disposición para participar en futuras experiencias de ApS. Por tanto, es imprescindible seguir desarrollando y validando

herramientas específicas, como la que se ha desarrollado en el presente artículo, que evalúen la satisfacción con el programa de ApS, permitiendo una evaluación integral del mismo.

7. Referencias bibliográficas

ARCO, J. L. (2011). *Informe de evaluación final del programa Hermana/o Mayor (HM): Avanzando la equidad*. [Material no publicado]. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Granada, Granada.

ATO, M., LÓPEZ, J. J., y BENAVENTE, A. (2013). "Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en Psicología". *Anales de Psicología*, 29(3), 1038–1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>

BRINGLE, R., y HATCHER, J. (2007). "Civic engagement and service learning: Implications for Higher Education in America and South Africa". *Education as Change*, 11(3), 79–89. <https://doi.org/10.1080/16823200709487181>

BRINGLE, R. G., HATCHER, J. A., y JONES, S. G. (2012). *International Service Learning: Conceptual Frameworks and Research*. Stylus Publishing, LLC.

BUTIN, D. W. (2003). "Of What Use is It? Multiple conceptualizations of Service Learning within education". *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 105(9), 1674–1692. <https://doi.org/10.1046/j.1467-9620.2003.00305.x>

CALVO VARELA, D., SOTELINO LOSADA, A., y RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, J. E. (2019). "Aprendizaje-Servicio e inclusión en educación primaria. Una visión desde la Educación Física. Revisión sistemática". *Retos*, 36, 611–617. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.68972>

CELIO, C. I., DURLAK, J., y DYMNIKI, A. (2011). "A meta-analysis of the impact of service-learning on students". *Journal of Experiential Education*, 34(2), 164–181. <https://doi.org/10.5193/JEE34.2.164>

CRABTREE, R. D. (2013). "The intended and unintended consequences of international service-learning". *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 17(2), 43-66.

EUROPEAN OBSERVATORY OF SERVICE-LEARNING IN HIGHER EDUCATION. (2024). *What we do*. Recuperado el 15 de enero, 2024, de <https://www.eoslhe.eu/what-we-do/>

- EYLER, J. (2002). "Reflection: Linking Service and Learning—Linking Students and Communities". *Journal of Social Issues*, 58(3), 517–534. <https://doi.org/10.1111/1540-4560.00274>
- FERNÁNDEZ, F. D. (2007). *La tutoría entre compañeros en la Universidad* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.
- FILGES, T., DIETRICHSON, J., VIINHOLT, B., y DALGAARD, N. T. (2022). "Service learning for improving academic success in students in grade K to 12: A systematic review". *Campbell Systematic Reviews*, 18(1210). <https://doi.org/10.1002/cl2.1210>
- FIUZA-ASOREY, M., SOTELINO-LOSADA, A., MELLA-NÚÑEZ, I., y LORENZO-MOLEDO, M. (2022). "Aprendizaje-servicio y educación inclusiva en la formación de maestros/as. Evaluando la satisfacción del alumnado". *Revista Fuentes*, 24(2), 210-221 <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.17611>
- FOLGUEIRAS, P., LUNA, E., y PUIG-LATORRE, G. (2013). "Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios". *Revista de Educación*, 362, 159-185. <http://dx.doi.org/10.4438/1988592X-RE-2011-362-157>
- FURCO, A. (1996). "Service-Learning: A balanced approach to experiential education. The service-learning struggle". *Campus Compact*, 9–18.
- FURCO, A., y BILLIG, S. H. (Eds.). (2002). *Service learning: The essence of the pedagogy*. IAP.
- GIL, J., y CHIVA, O. (2014). "Una experiencia de aprendizaje-servicio en la asignatura «Bases anatómicas y fisiológicas del movimiento» del Área de Didáctica de la Expresión Corporal". *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 26, 122-127.
- GORDON, C. S., PINK, M. A., ROSING, H., y MIZZI, S. (2022). "A systematic meta-analysis and meta-synthesis of the impact of service-learning programs on university students' empathy". *Educational Research Review*, 37, 100490. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100490>
- HASSAN, Z., MARRIMUTHU, J., LEE VINCENT, T. M., HARIDASS, L., y WAN MAT, W. A. (2023). "Reflection on Service-Learning among Universiti Teknologi Malaysia students". *International Journal of Educational Management and Innovation*, 4(3), 224–242. <https://doi.org/10.12928/ijemi.v4i3.9102>

- HECHENLEITNER-CARVALLO, M., y ROMERO-MARDONES, F. (2021). "Percepción sobre la metodología aprendizaje servicio en estudiantes de kinesiología de una universidad tradicional chilena". *Investigación En Educación Médica*, 11, 61-70.
- HERNÁNDEZ, C., y POZO, C. (2004). "Técnicas de recogida de información en evaluación de programas". En C. POZO, E. ALONSO y S. HERNÁNDEZ (Eds.), *Teoría, modelos y métodos en evaluación de programas*, 166-188. Grupo Editorial Universitario.
- JELDES-DÍAZ, P. X., GONZÁLEZ CIFUENTES, T., VILLAGRÁN GUTIÉRREZ, I., FOUILLIOUX SCHALSCHA, C., MÁRQUEZ ESPINOZA, C., FUENTES LÓPEZ, E., y JOUANNET VALDERRAMA, C. (2019). "Diseño, implementación y evaluación de la metodología Aprendizaje Servicio en la carrera de Fonoaudiología". *ARS MEDICA Revista De Ciencias Médicas*, 44(1), 21–29. <https://www.arsmedica.cl/index.php/MED/article/view/1516>
- KAWAI, T. (2021). "A theoretical framework on reflection in Service Learning: Deepening reflection through identity development". *Frontiers in Education*, 5. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.604997>
- KENNY, M., SIMON, L. A. K., KILEY-BRABECK, K., y LERNER, R. M. (2002). "Promoting civil society through service learning: A view of the issues". In M. KENNY, L. A. K. SIMON, K. KILEY-BRABECK, y R. M. LERNE (Eds.), *Learning to serve. Outreach scholarship* (pp. 1–14). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-0885-4_1
- LAMONEDA, J., CARTER-THUILLIER, B., y LÓPEZ-PASTOR, V. M. (2019). "Efectos de un programa de aprendizaje servicio para el desarrollo de prosocialidad y actitudes positivas hacia la inmigración en educación física". *Publicaciones*, 49(4), 127-144. doi:10.30827/publicaciones.v49i4.11732
- LARKIN, R., y MAHONEY, A. (2006). "Empowering youth to change their world: Identifying key components of a community service program to promote positive development". *Journal of School Psychology*, 44(6), 513–531. doi:10.1016/j.jsp.2006.06.001
- MALDONADO-ROJAS, M., y TORO-OPAZO, C. (2020). "Aprendizaje-servicio como estrategia metodológica en estudiantes de tecnología médica". *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 23, 287-92.
- MANN, J. A., DYMOND, S. K., BONATI, M. L., y NEEPER, L. S. (2014). "Restrictive citizenship: civic-oriented Service-Learning opportunities for all students". *Journal of Experiential Education*, 38(1), 56–72. <https://doi.org/10.1177/1053825913514731>

MARTÍNEZ, M. (ed.) (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Ediciones Octaedro-Ice.

MARTÍNEZ, R. (2010). "El método de encuestas por muestreo: Conceptos básicos". En M.T. ANGUERA, J. ARNAU, M. ATO, R. MARTÍNEZ, J. PASCUAL y G. VALLEJO. (Eds.), *Métodos de investigación en Psicología* (pp. 385-43). Síntesis.

MENTOR/NATIONAL MENTORING PARTNERSHIP. (2005). *Cómo construir un programa de mentoría exitoso utilizando los elementos de la práctica educativa*. MENTOR/National Mentoring Partnership.

MUÑOZ-ROA, M., GRANT-RIQUELME, T., HECHENLEITNER-CARVALLO, M., y PLUMMER-PALMA, K. (2023). "Satisfacción de los estudiantes de enfermería sobre la implementación remota de la metodología de aprendizaje y servicio para el fortalecimiento de las competencias profesionales". *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 26(2), 75-81. <https://dx.doi.org/10.33588/fem.262.1267>

NATIONAL YOUTH LEADERSHIP COUNCIL. (2024). *Service-Learning*. Recuperado el 15 de enero, 2024, de <https://nylc.org/why/>

OGDEN, J., y CLAUSS, C. (Eds.). (2006). *Service learning for youth empowerment and social change*. Peter Lang Inc.

RESCH, K., y KNAPP, M. (Eds.) (2020). *Service learning. A workbook for Higher Education. An output of the engaged students project*. <https://www.engagestudents.eu/service-learning-a-workbook-for-higher-education-2/>

RHODES, J. E., SPENCER, R., KELLER, T. E., LIANG, B., y NOAM, G. (2006). "A model for the influence of mentoring relationships on youth development". *Journal of Community Psychology*, 34(6), 691–707. <https://doi.org/10.1002/jcop.20124>

RUBIO, L., y ESCOFET, A. (Coords.) (2017). *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la universidad*. Octaedro.

RUBIO, L., PUIG, J. M., MARTÍN, X., y PALOS, J. (2015). "Analizar, repensar y mejorar los proyectos: Una rúbrica para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje servicio. Profesorado". *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 111-126. <https://bit.ly/3qHj33X>

SANTOS PASTOR, M. L., CAÑADAS, L., y MARTÍNEZ MUÑOZ, L. F. (2020). "Limitaciones del aprendizaje-servicio en la formación inicial en actividad físico-deportiva". *Retos*, 37, 509–517. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.70961>

SCHMIDT, E. M., MARKS, L. J., y DERRICO, L. (2004). "What a difference mentoring makes: Service-learning and engagement for college students". *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 12(2), 205–517. <https://doi.org/10.1080/1361126042000239947>

STENHOUSE, V. L., JARRETT, O. S., FERNANDES, R. M., y NAMISI, E. (2014). *In the service of learning and empowerment. Service-learning, critical pedagogy, and the problem-solution project*. Information Age Publishing.

TAPIA, M. N. (2008). *Aprendizaje y servicio solidario*. Ciudad Nueva.

TOLAN, P., HENRY, D., SCHOENY, M., BASS, A., LOVEGROVE, P., y NICHOLS, E. (2013). "Mentoring interventions to affect juvenile delinquency and associated problems: A systematic review". *Campbell Systematic Review*, 9(1), 1–59. <https://doi.org/10.4073/csr.2013.10>

TREPANIER-STREET, M. (2007). "Mentoring young children: Impact on college students". *Childhood Education*, 84(1), 15–19. <https://doi.org/10.1080/00094056.2007.10522962>

WEILER, L. M., ZARICH, K. J., HADDOCK, S. A., KRAFCHICK, J. L., y ZIMMERMAN, T. S. A. (2014). "A comprehensive model of mentor experiences: Perceptions, strategies, and outcomes". *Journal of Community Psychology*, 42(5), 593–608. <https://doi.org/10.1002/jcop.21640>

WORLD MEDICAL ASSOCIATION (2013). "World Medical Association Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects". *JAMA*, 310(20), 2191–2194. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>