
Rendimiento académico del alumnado universitario participante en un programa de Aprendizaje-Servicio

Academic performance of university students participating in a Service-Learning program

参加学习-服务项目大学生的学业成绩

Академическая успеваемость студентов вузов, участвующих в программе обучения служению

Laura Cañadas

Universidad Autónoma de Madrid
laura.cannadas@uam.es
<https://orcid.org/0000-0003-4179-9018>

M^a Luisa Santos-Pastor

Universidad Autónoma de Madrid
marisa.santos@uam.es
<https://orcid.org/0000-0002-4985-0810>

Fechas · Dates

Recibido: 2020-03-03
Aceptado: 2020-07-06
Publicado: 2020-06-31

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Cañadas, L., & Santos-Pastor, M. L. (2020). Rendimiento académico del alumnado universitario participante en un programa de Aprendizaje-Servicio. *Publicaciones*, 50(1), 229–243. doi:10.30827/publicaciones.v50i1.15976

Resumen

El Aprendizaje-Servicio reporta numerosos beneficios en el aprendizaje y desarrollo personal del alumnado universitario. Sin embargo, apenas se ha valorado cómo afecta a su rendimiento académico. Los objetivos de esta investigación son: (1) valorar el rendimiento académico del alumnado que participa en un programa de Aprendizaje-Servicio universitario en comparación con el alumnado que no elige participar; y (2) analizar las diferencias entre asignaturas, cursos y años académicos entre el alumnado que participa en el programa. Participaron 314 estudiantes (100 en Aprendizaje-Servicio) del Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte o el Grado en Maestro/a en Educación Primaria (Mención en Educación Física). Se recogieron las calificaciones finales en cada asignatura, y las calificaciones obtenidas en la tarea de Aprendizaje-Servicio y en la tarea alternativa propuesta para el alumnado no participante, calculando el porcentaje que suponía sobre la puntuación asignada a esa tarea en cada asignatura. Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en las variables de rendimiento académico estudiadas entre el alumnado participante en Aprendizaje-Servicio y el que no participa, obteniendo mejores calificaciones los primeros. Además, entre aquellos que participaron en Aprendizaje-Servicio existen diferencias estadísticamente significativas en las variables de rendimiento académico estudiadas en función de la asignatura en la que se ha desarrollado el proyecto, en la calificación media final en función del curso en el que se participa y en el valor medio del porcentaje obtenido sobre la calificación asignada en la tarea Aprendizaje-Servicio/tarea alternativa en función del año académico en que se desarrollaron los proyectos.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio; evaluación; calificaciones; rendimiento académico; formación inicial

Abstract

Service-Learning is a methodology that has shown benefits in university students' learning and personal development. However, it is barely studied how it affects to students' academic performance. Thus, the aims of this research are: (1) to assess academic performance of students who participate in a university Service-Learning program compared to students who do not choose to participate; (2) to analyze the differences between subjects, courses and academic years among students who participate in the Service-Learning program. In this research, 314 students (100 in Service-Learning) enrolled in the Degree in Physical Activity and Sport Sciences or the Degree in Primary Education (Mention in Physical Education) participated. Students' final grades were collected, as well as the grades obtained in the Service-Learning task and in the alternative task proposed for the non-participating students, calculating the percentage that it assumed on the score assigned to that task in each subject. The results show that there are statistically significant differences in the academic performance variables studied between students participating in Service-Learning and those who do not participate, being those who develop the Service-Learning project the ones who obtain better grades. In addition, among those who participated in Service-Learning there are statistically significant differences in the academic performance variables studied according to the subject, in the final average grade of the subject depending on the course and in the average value of the percentage obtained on the grade assigned in the Learning-Service/alternative task depending on the academic year in which the projects are carried out.

Keywords: Service-Learning; grades; academic performance; initial training

概要

学习-服务项目对大学生学习和个人发展有诸多好处。但是,关于它如何影响学生的学业成绩这一点几乎没有被评估过。本研究的目的是:(1)与未选择参加大学学习-服务项目的学生相比,评估参加此项目的学生的学习成绩;(2)分析参加该项目学生之间的学科,年级和学年之间的差异。本研究共有314名学生(其中100名参加了学习-服务项目)其专业为体育本科学历或小学教育(体育教育方向)学位。我们收集了参与者每门学科的最终成绩,以及在学习-服务项目和为非参与学生提议的替代任务中获得的分数,用于计算该项任务分数在每门学科中的百分比。结果显示,参加学习-服务项目的学生与不参加该项目的学生之间在学习成绩方面的统计学差异显著,前者取得了较好的成绩。此外,在以下不同的变量上参与学习-服务项目的学生之间表现出统计学显著差异,这些变量是:与进行的项目相关学科的学业成绩;根据项目开发的学年,在“服务学习”任务/替代任务中分配的年级所获得百分比的平均值;根据参与项目的年级以及根据项目进行学年其学习-服务项目或替代项目分数所获得的的百分比平均值。

关键词: 学习-服务; 评估; 分数; 学业成绩; 初级培训

Аннотация

Обучение с помощью служения имеет много преимуществ для обучения и личностного развития студентов университета. Однако то, как это влияет на их успеваемость, едва ли было оценено. Цели этого исследования: (1) оценить успеваемость студентов, участвующих в программе университетского служения, по сравнению со студентами, которые не решили участвовать; и (2) проанализировать различия между предметами, курсами и учебными годами среди студентов, участвующих в программе. На факультете физкультуры и спорта или на факультете учителя начальной школы (со специализацией на физкультуре) обучалось 314 студентов (100 по методу обучение служению). Были собраны итоговые оценки по каждому предмету, а также оценки, полученные в задании « обучение служению» и в альтернативном задании, предложенном для неучаствующих учеников, с вычислением процента, который он представлял по отношению к баллам, полученным за это задание по каждому предмету. Результаты показывают статистически значимые различия в исследуемых переменных успеваемости между участниками и неучастниками, при этом первые получают более высокие оценки. Кроме того, среди тех, кто участвовал в программе « обучение служению», существуют статистически значимые различия в переменных показателях успеваемости, изучаемых в зависимости от предмета, по которому разрабатывался проект, в средней итоговой оценке по предмету, в котором они участвовали, и в среднем значении процента, полученного над оценкой, присвоенной по заданию “обучение служению/альтернативное задание”, в соответствии с учебным годом, в котором разрабатывались проекты.

Ключевые слова: обучение; оценка; оценка; успеваемость; начальное обучение

Introducción

El rendimiento académico del alumnado es una de las mayores preocupaciones existentes en cualquier nivel educativo. Desde la Educación Primaria hasta la Educación Superior, el rendimiento académico, reflejado en calificaciones, es un tema de constante estudio con el objetivo de valorar en qué grado el alumnado ha aprendido y la calidad de los procesos formativos que subyacen a dicho aprendizaje (González-López, 2004).

Estos procesos formativos adquieren, actualmente, gran relevancia en la formación universitaria. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) trajo consigo una serie de cambios de carácter estructural (Grados, créditos ECTS, etc.) y pedagógicos (programaciones por competencias, nuevos modelos metodológicos y evaluativos, etc.) que buscaban una mayor homogeneización de las titulaciones entre los diferentes países europeos y la mejora de la formación del alumnado, adaptándola a las nuevas necesidades sociales (Comisión Europea, 2011). Entre las transformaciones de carácter pedagógico, destaca el cambio de procesos de enseñanza y aprendizaje centrados en el profesorado a procesos centrados en el alumnado (Palomares, 2007). De esta manera, se pasa de modelos transmisivos donde el profesorado es el poseedor de toda la información y el alumnado un mero receptor de ella, a modelos donde el alumnado debe adoptar un papel activo construyendo su propio aprendizaje (Peña, 2012). Como consecuencia de este cambio de mirada se abren camino nuevas estrategias metodológicas y de evaluación (Valle, 2010).

En los últimos años, numerosas propuestas metodológicas se han asentado para dar respuesta a estas necesidades. Así, surgen propuestas más focalizadas en el trabajo en el aula, como el aprendizaje cooperativo, el estudio de casos, el aprendizaje basado en problemas, aprendizaje por proyectos, el flipped classroom (clase invertida), etc., u otras que buscan una aplicación en contextos reales como el Aprendizaje-Servicio (ApS). Este último enfoque adquiere un gran valor pedagógico por su aportación a la formación curricular desde el aprendizaje experiencial. Es decir, el alumnado trabaja los aprendizajes específicos del área de estudio, a la vez que, a través de estos, da respuesta a las necesidades de un contexto social determinado incorporando procesos de reflexión crítica, con el propósito de lograr objetivos de aprendizaje académicos, cívicos y personales, así como propósitos sociales (Bringle & Clayton, 2012). El ApS se constituye como una estrategia educativa que reta al alumnado a pensar críticamente sobre los problemas sociales y cómo ellos pueden contribuir a darles solución (Brown & Schmidt, 2016). Desde una visión actualizada los dos ejes que conforman la metodología (el aprendizaje y el servicio) no pueden estar meramente conectadas, sino que, deben estar integradas, de manera que generen verdaderas experiencias de aprendizaje y servicio (Furco & Norvell, 2019).

En el aprendizaje-servicio, las actividades de aprendizaje en el aula están diseñadas para involucrar a los estudiantes en experiencias de aprendizaje que los preparen mejor para realizar un servicio comunitario de mayor calidad, y las actividades de servicio comunitario se organizan intencionalmente para influir y mejorar el aprendizaje de los estudiantes en clase. (p.19)

Por tanto, como enfatizan estos autores (Furco & Norvell, 2019), es fundamental que estos procesos se lleven a cabo obteniendo un beneficio mutuo, aspecto que diferencia al ApS de otras formas de aprendizaje experiencial. Este proceso debe estar construido de forma intencional garantizando el aprendizaje del estudiante, por un lado, y el servicio de calidad para el destinatario del programa.

En lo referente al aprendizaje del alumnado universitario, la propuesta metodológica debe estar alineada con el proceso evaluativo buscando una coherencia en la globalidad del proceso de enseñanza y aprendizaje (Biggs, 2008). En este marco, la evaluación formativa se presenta como la más idónea para conseguir una conexión metodología-evaluación, y a la vez aumentar la potencialidad de la propuesta pedagógica (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017). La evaluación formativa es el proceso por el cual se recoge información de forma continua y sistemática sobre el aprendizaje del

alumnado con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Cañadas, 2018; López-Pastor & Sicilia, 2017; Moss & Brookhart, 2019), ayudando por un lado a que el alumnado aprenda más y por otro a que el profesorado mejore su práctica docente. A través de estos procesos, no solo se mejora el aprendizaje, sino que el alumnado aprende a aprender y a autorregular su aprendizaje (Moss & Brookhart, 2019). Si en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje la evaluación formativa adquiere un papel fundamental, en el caso del ApS se acentúa su valor por la importancia que adquiere el proceso de tutela y seguimiento de los proyectos que se van a llevar a cabo, buscando una continua mejora de las propuestas a implementar (Santos-Pastor, Martínez-Muñoz, & Cañadas, 2019).

En el marco de la docencia universitaria la utilización de nuevas propuestas metodológicas y evaluativas debe demostrar su eficacia y eficiencia. Es decir, deben evidenciar que consiguen su objetivo, que el alumnado aprende, pero también, que mejoran el rendimiento académico, o al menos, que no lo empeoran. En este sentido, la utilización del ApS como metodología de aprendizaje, ha mostrado beneficios para los estudiantes en numerosos aspectos. Entre otros, se evidencia que la participación en proyectos de ApS mejora el aprendizaje del alumnado en relación a las competencias interpersonales y habilidades sociales (Hébert & Hauf, 2015; Hervás, Fernández, Arco, & Miñaca, 2017), repercute en el desarrollo personal como la autoestima y el auto-concepto (Chiva-Bartoll, Pallares-Piquer, & Gil-Gómez, 2018), el compromiso social (Hebert & Hauf, 2015; Hildenbrand & Schultz, 2015), la responsabilidad cívica (transformación de las concepciones y creencias, la importancia de la responsabilidad social) (Caspersz & Olaru, 2017; Gil-Gómez, Moliner, Chiva-Bartoll, & García-López, 2016), contribuye a perfilar y ayudar a seleccionar al alumnado posibles salidas profesionales (Opazo, Aramburuzabala, & Ramírez, 2018; Shin, Kim, Hwang, & Lee, 2018), la mejora de actitudes hacia la discapacidad (Lawson, Cruz, & Knollman, 2017) y, el aprendizaje de los contenidos curriculares (Chiva-Bartoll, Capella-Peris, & Pallarès-Piquer, 2018; Currie-Mueller & Littlefield, 2018). Sin embargo, el rendimiento académico es una variable que está muy poco estudiada (Mella-Núñez, Santos-Rego, & Malheiro-Gutiérrez, 2015) a pesar de que pueda tener una repercusión directa en su incidencia formativa.

Son escasos los estudios que encontramos donde se ha valorado el rendimiento académico del alumnado universitario (Astin, Vogelgesang, Ikeda, & Yee, 2000; Brail, 2016; Cañadas & Santos-Pastor, 2019; Strage, 2000). Entre ellos, el estudio de Astin et al. (2000) con 22236 estudiantes universitarios (29.9% participaron en ApS) encontró que aquellos que participaban en ApS obtenían mejores notas que los que no participaban de esta metodología. Brail (2016) en una investigación con 338 estudiantes (56.8% participando en ApS) mostró que el alumnado que participó en ApS consiguió notas estadísticamente significativas más altas que aquellos que siguieron el programa tradicional (75.1% vs. 73.1%, $p = .002$). Mismos resultados encontró Strage (2000) con 477 estudiantes (166 participaban en ApS) (96.24 vs. 91.70, $p = .03$). Por último, el estudio de Cañadas y Santos-Pastor (2019) encuentran resultados similares en un programa de ApS en actividad física y deporte, donde participaron 194 alumnos y alumnas (54 en ApS), encontrando diferencias significativas tanto en las calificaciones parciales (relativas a la tarea de ApS o a la tarea alternativa) como en la calificación final de la materia.

A raíz de la falta de información existente en torno a la relación entre la participación en ApS y el rendimiento académico, esta investigación busca valorar el rendimiento académico del alumnado que participa voluntariamente en un programa de ApS universitario en comparación con el alumnado que no elige participar, así como las

diferencias entre asignaturas, nivel o curso de la titulación y año académico entre el alumnado que elige participar en el programa de ApS.

Metodología

Participantes

En esta investigación se llevó a cabo un estudio transversal de carácter descriptivo-interpretativo. La muestra se seleccionó por conveniencia, siendo alumnos y alumnas que cursan materias universitarias donde se llevaron a cabo los procesos de ApS. Participaron un total de 314 estudiantes matriculados en el Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CCAFyD) o el Grado en Maestro/a en Educación Primaria (Mención en Educación Física) en la Universidad Autónoma de Madrid. Estos cursaban alguna de las materias en las que se llevaban a cabo propuestas metodológicas de ApS. En CCAFYD: Expresión Corporal y Deportes Colectivos y su Didáctica I (Hockey) de 1º de Grado; Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural y Deportes Individuales y su Didáctica I (Atletismo) de 2º de Grado. En Maestro/a en Educación Primaria (Mención Educación Física) el alumnado participante lo hace a través de la materia Iniciación Deportiva en 4º curso (Tabla 1).

Tabla 1

Número de estudiantes que participaron en la investigación en cada materia, curso y año académico

Año	Materia	Titulación	Curso	N estudiantes	N en ApS	N (no) ApS
2017/2018	Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural (AFDMN)	Grado en CCAFYD	2º	44	15	29
	Hockey	Grado en CCAFYD	1º	57	18	39
	Expresión Corporal	Grado en CCAFYD	1º	39	11	28
	Atletismo	Grado en CCAFYD	2º	47	10	37
2018/2019	Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural (AFDMN)	Grado en CCAFYD	2º	42	20	22
	Hockey	Grado en CCAFYD	1º	56	22	34
	Iniciación Deportiva	Grado en Maestro/a en Educación Primaria (Mención Educación Física)	4º	29	4	25

Programa de Aprendizaje-Servicio

El programa de ApS en el que se encuadra esta investigación se lleva a cabo en la Universidad Autónoma de Madrid, entre el alumnado de Grado de las titulaciones de CCAFD y de Maestro/a en Educación Primaria (Mención Educación Física) y el alumnado del Programa Promotor (Programa de Inclusión Laboral para jóvenes con capacidades diferentes -Cátedra UAM-Prodís-). Este programa se comenzó a desarrollar en el curso 2017/2018 continuando en el curso 2018/2019 y 2019/2020. Tiene como finalidad principal que el alumnado de los grados desarrollen las competencias profesionales relacionadas con la implementación de propuestas de actividad física y deporte mientras se cubren las necesidades del Programa Promotor en esta materia, aportando al alumnado con discapacidad intelectual experiencias positivas en actividad físico-deportiva y aprendizajes relacionados con una ocupación activa del ocio y la adquisición de hábitos de práctica saludables (Santos-Pastor et al., 2018).

La participación en ApS se realiza de forma voluntaria. El profesorado responsable de cada una de las materias participantes oferta al alumnado esta vía formativa. El alumnado de Grado que la elige se organiza en grupos de trabajo de entre 3 y 5 personas. Para llevar a cabo el proyecto, es necesario ejecutar una serie de acciones que aseguren su correcto desarrollo. Estas acciones se concretan en (Santos-Pastor, Martínez-Muñoz, & Cañadas, 2018; Santos-Pastor et al., 2018):

- Acciones iniciales: consisten en la presentación al alumnado de Grado del proyecto de ApS y una asamblea conjunta con ambos colectivos donde se conozcan y compartan intereses y expectativas con respecto al proyecto;
- Acciones de desarrollo del proyecto: incluyen todas las tareas que engloban el diseño, puesta en práctica y evaluación de la intervención, que son:
 - Diagnóstico de la realidad con el objetivo de detectar las necesidades de los receptores del servicio en torno al contenido que se va a implementar.
 - Diseño de la intervención: Programación de una o varias sesiones (según posibilidades de los receptores) en función de las necesidades previamente detectadas.
 - Intervención donde se lleve a cabo lo previamente diseñado. Todas las sesiones deberán respetar una estructura de presentación, acción y reflexión final.
 - Evaluación de la puesta en práctica: se valorarán los puntos fuertes y las debilidades de lo implementado.
 - Compartir la experiencia: a través de un video se recogerán los aspectos más relevantes de la intervención.
- Evaluación de la experiencia: se realizará a través de la información recogida de los diferentes agentes implicados (estudiantes, alumnado del Programa Promotor, profesorado universitario).

Por su parte, al alumnado que no elige esta opción de trabajo, se le plantea una opción alternativa con la que poder desarrollar las mismas competencias. Por lo general, se trata de trabajos grupales, de carácter más teórico o propuestas prácticas, vinculadas a los contenidos de la asignatura, para un contexto real, pero sin llevarse a la práctica. Esta alternativa de trabajo tiene el mismo valor en la calificación final que la propuesta de ApS.

VARIABLES DEL ESTUDIO

Se recogieron las calificaciones finales del alumnado en la asignatura, así como las calificaciones parciales de la tarea de ApS y de la tarea alternativa a esta. Teniendo en cuenta que el valor de esta tarea en la nota final era diferente en función de la materia, se calculó el porcentaje que suponía la calificación sobre la puntuación asignada a esa tarea (calificación obtenida en la tarea*100)/puntuación asignada a la tarea en cada materia). Se recogió información sobre las asignaturas en la que se realizó el ApS, el curso en el que se imparten dichas materias y el curso académico. Los datos se recogieron en los cursos 2017/2018 y 2018/2019.

ANÁLISIS DE DATOS

Los análisis estadísticos se realizaron con el SPSS v.21. Tras comprobar que los datos no presentaban una distribución normal con la prueba de Kolmogorov-Smirnov ($p < .05$), se utilizó la U de Mann-Whitney para valorar las diferencias en las calificaciones entre el alumnado participante y el no participante en ApS, en cada curso académico. Para valorar las diferencias entre asignaturas y cursos se empleó la H de Kruskal-Wallis. El nivel de significación se estableció en $p < .05$.

RESULTADOS

En la Tabla 2 se presentan los resultados sobre las diferencias entre el alumnado participante y no participante en el proyecto de ApS en las calificaciones finales de la materia y en el valor medio del porcentaje obtenido sobre la calificación asignada a la tarea ApS/tarea alternativa. Se aprecia que aparecen diferencias significativas entre ambos grupos (ApS/no ApS) en las dos variables estudiadas, siendo el grupo que participa en ApS el que obtiene mejores calificaciones finales ($M = 7.96$ vs. 6.72 ; $p < .001$) y una puntuación más alta en el valor medio del porcentaje obtenido sobre la calificación asignada ($M = 93.80$ vs. 70.86 ; $p < .001$)

Tabla 2

Diferencias en las variables de rendimiento académico estudiadas entre el grupo que participa en ApS y el que no participa

	Total	Participantes ApS	No Participantes ApS	<i>p</i>
<i>n</i> ,	314	100	214	
Porcentaje sobre la calificación asignada a la tarea	78.16 (19.39)	93.80 (11.26)	70.86 (18.03)	< .001
Calificación final de la materia	7.11 (1.64)	7.96 (1.02)	6.72 (1.72)	< .001

En la Tabla 3 se presentan las diferencias en las variables de rendimiento académico estudiadas en los participantes de ApS en función de la materia en la que se realizan.

Aparecen diferencias significativas en las dos variables estudiadas. En el valor medio del porcentaje obtenido sobre la calificación asignada es el alumnado participante en la asignatura de atletismo el que tiene un mayor porcentaje sobre la nota asignada a la tarea (M= 98.75) mientras que el alumnado participante en expresión corporal son los que presentan un menor porcentaje sobre la nota asignada (M= 79.09). El resto de las materias obtienen un porcentaje por encima del 90%. En relación con la calificación final de las materias, aparecen diferencias significativas ($p < .001$), siendo en la asignatura de Iniciación Deportiva donde se obtiene una media más alta (M= 9.10) y la asignatura de Hockey donde se obtiene la media en la calificación final más baja (M= 7.33).

Tabla 3

Diferencias en las variables de rendimiento académico estudiadas en los participantes de ApS en función de la materia en la que se realizó

	AFDMN	Hockey	Expresión Corporal	Atletismo	Iniciación Deportiva	p
<i>n</i> ,	35	40	11	10	4	
Porcentaje sobre la calificación asignada a la tarea	93.07 (7.38)	97.00 (13.33)	79.09 (8.00)	98.75 (1.32)	96.07 (3.76)	< .001
Calificación final de la materia	8.21 (0.80)	7.33 (1.03)	8.73 (0.56)	8.29 (0.81)	9.10 (0.47)	< .001

En la Tabla 4 se presentan las diferencias en las variables de rendimiento académico estudiadas en los participantes de ApS en función del curso en el que estaban matriculados. No aparecen diferencias significativas en el valor medio del porcentaje obtenido sobre la calificación asignada en función del curso en el que está matriculado el alumnado participante ($p > .05$). Sin embargo, si aparecen diferencias significativas en la calificación final que obtiene el alumnado en función del curso ($p = .001$) siendo el alumnado de cuarto curso el que obtiene de media mejores calificaciones (M= 9.10) y el de primero el que obtiene de media las notas más bajas (M= 7.63).

Tabla 4

Diferencias en las variables de rendimiento académico estudiadas en los participantes de ApS en función del curso

	Primer curso	Segundo curso	Cuarto curso	p
<i>n</i> ,	51	45	4	
Porcentaje sobre la calificación asignada a la tarea	93.13 (14.37)	94.33 (6.94)	96.07 (3.76)	.143
Calificación final de la materia	7.63 (1.11)	8.23 (0.79)	9.10 (0.47)	.001

Por último, en la Tabla 5 se presentan las diferencias en las variables de rendimiento académico estudiadas en los participantes de ApS en función del curso escolar en el que se llevó a cabo el proyecto. Aparecen diferencias significativas en el valor medio del porcentaje obtenido sobre la calificación asignada, siendo el alumnado que participó el primer año (2017/2018) el que obtiene un porcentaje medio más alto ($M= 95.51$ vs. 91.78). Sin embargo, no hay diferencias significativas en la calificación final media obtenida en ambos cursos ($p= .077$).

Tabla 5

Diferencias en las variables de rendimiento académico estudiadas en los participantes de ApS en función del curso académico

	2017/2018	2018/2019	<i>p</i>
<i>n</i> ,	54	46	
Porcentaje sobre la calificación asignada a la tarea	95.51 (9.10)	91.78 (13.18)	.025
Calificación final de la materia	8.08 (1.08)	7.83 (0.95)	.077

Discusión

Los resultados de esta investigación muestran que: (a) el alumnado participante en el proyecto de ApS muestra mejores calificaciones finales en las materias cursadas que aquellos que no participaron y, mejores resultados medios en la tarea de evaluación del ApS que el alumnado no participante en la tarea alternativa; (b) existen diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado participante en ApS en las variables de rendimiento académico estudiadas en función de la asignatura en la que se ha desarrollado el proyecto; (c) en función del curso en el que se participan en el ApS únicamente existen diferencias en la calificación media final de la materia; y, (d) aparecen diferencias significativas en el valor medio del porcentaje obtenido sobre la calificación asignada en la tarea ApS/tarea alternativa en función del curso académico en que se llevan a cabo los proyectos.

En cuanto a las diferencias encontradas en las variables de rendimiento académico entre el alumnado participante y el no participante en ApS, nuestros resultados coinciden con los estudios previos realizados (Astin et al., 2000; Brail, 2016; Cañadas & Santos-Pastor, 2019; Strage, 2000). Así, en todos los casos es el alumnado participante en ApS el que muestra mejores resultados que sus compañeros. Esto puede ser debido, como proponen Astin et al. (2000) a que este tipo de actividades requiere menos esfuerzo por parte del alumnado o, por el contrario, como el profesorado considera que puede ser una metodología que les requiera mayor implicación y compromiso, se apliquen los criterios de evaluación de una forma más blanda pasando por alto algunos fallos o errores cometidos en la tarea, y premiando más el esfuerzo que la calidad de esta. Sin embargo, por otra parte, podría ocurrir que estas diferencias sean fruto de ese mayor esfuerzo redundando en un mayor compromiso académico, y, por tanto, en un mayor rendimiento académico (Mella-Nuñez et al., 2015).

Este pensamiento también ha surgido en ocasiones previas con otras metodologías o formas de evaluación. Cuando se comienza a implementar una nueva metodología con la que el alumnado obtiene mejores resultados académicos que con el uso de otras de carácter más tradicional, o las calificaciones obtenidas presentan valores entre el notable alto y el sobresaliente se pone en duda el verdadero valor de esta, y se les juzga como procesos de carácter más blando (Cañadas, 2018). Sin embargo, el tipo de investigaciones desarrolladas no permite concluir estas afirmaciones.

Estas diferencias en la calificación también pueden atribuirse a que sean propuestas formativas muy dispares (ApS/alternativa) y a la consiguiente necesidad de particularizar los procesos de seguimiento y/o evaluación. De hecho, algunos autores (Jacoby, 2014; Rubin & Matthews, 2013) argumentan la complejidad de evaluar los proyectos de ApS considerando que involucran muchas partes (docentes, receptores y entidades) y que los procesos formativos que implican son extremadamente complejos y requieren de instrumentos muy concretos para evaluar integralmente los contenidos y competencias que pretende cada proyecto. Desde esta perspectiva se puede pensar que la implicación del estudiante en tareas de ApS repercute en un aprendizaje más significativo y, por tanto, pueda ser el motivo de encontrar resultados académicos más altos o más generosos.

Otra teoría, apoyada por diversos autores, y recogida por Mella-Núñez et al. (2015), es la de que para valorar realmente el impacto del ApS en el rendimiento académico, se debe hacer de una forma indirecta a través de otras variables como pueden ser la autoestima, la visión de la institución universitaria, compromiso cívico, competencias sociales, etc.

Por otra parte, que entre los participantes en el proyecto de ApS aparezcan diferencias significativas entre asignaturas puede deberse a la propia dificultad de la materia y al docente que la imparte. Mientras que, las diferencias entre cursos, al solo aparecer en la nota media de la materia, puede ser debido a la adaptación a la universidad, siendo el alumnado de primero aquellos que obtienen notas más bajas de media en las asignaturas y los de 4º los que obtienen mejores calificaciones medias. Por último, las diferencias en la tarea concreta de ApS que realiza el alumnado participante en el proyecto entre un curso académico y otro, podría deberse a que, el curso 2017/2018, al ser el primero de implantación del proyecto no se establecieron con claridad los criterios de valoración de ambas tareas, o no fueran tareas con planteamientos equivalentes (ni en objetivos logrados ni por el valor otorgado a los procesos).

Por último, también cabe señalar que, aunque el número de participantes en el proyecto es elevado (100), es muy bajo en comparación con la totalidad de alumnos (<30%). Esto podría ser debido al desconocimiento sobre qué es y qué implica participar en un programa de ApS. De esta manera, el alumnado por un lado podrá tener miedo a que le suponga más trabajo que optar por la otra vía formativa y de evaluación y, por otro lado, el desconocimiento del colectivo con el que realizará el proyecto lo que podría generar cierta incertidumbre.

Entre las fortalezas que presenta esta investigación, encontramos la diversidad de materias participantes en el proyecto, contribuyendo a tener una visión global de las repercusiones que tiene participar en un proyecto de ApS. Además, incluye datos de dos cursos académicos permitiendo valorar los cambios en función de la implementación del proyecto de un curso a otro. Entre las debilidades del estudio, encontramos que únicamente incluye alumnado de un programa de ApS sin poder comparar el de varios, no incluye una muestra representativa ni normalmente distribuida o no tiene en

cuenta variables que podrían estar influyendo en esos resultados académicos como puede ser el tiempo dedicado al proyecto, las tutorías realizadas, las calificaciones obtenidas en otras materias, etc.

Como futuras líneas de investigación se debería analizar una muestra nacional de datos de rendimiento académico de ApS de diferentes universidades, diferentes especialidades formativas y de proyectos que implementen procesos de ApS en diversos contextos de intervención. También podría ser interesante comparar los datos del alumnado que participa en el proyecto a lo largo de diferentes cursos académicos y en diferentes materias con objeto de valorar si se mantiene o mejora con el tiempo. Además, debería ampliarse la información obtenida con los datos cuantitativos y complementarlos con información cualitativa para poder comprender en profundidad las razones que podrían confirmar que el ApS tiene una incidencia significativa en una formación de calidad. Incluso, se podría profundizar en cómo los procesos de evaluación formativa propuestos inciden en la mejora del rendimiento académico.

Conclusiones

Tras la realización de este estudio hemos visto que entre los múltiples aspectos en los que incide la participación en programas de ApS encontramos también el rendimiento académico del alumnado, mostrando el alumnado participante mejores calificaciones que el alumnado que elige no hacerlo. Por tanto, la participación del alumnado universitario en este tipo de proyectos ayudará a mejorar sus calificaciones en las diferentes materias donde se lleve a cabo. No obstante, pese a la potencialidad del ApS para mejorar el rendimiento de los estudiantes, es muy conveniente revisar el equilibrio en la carga de trabajo entre las tareas propuestas al alumnado participante y no participante en ApS. De esta manera se tratará de igualar sus requerimientos (compromisos del alumnado) y planteamientos pedagógicos (sentido y alcance formativo), ayudando a ofrecer posibilidades formativas similares basadas en aprendizajes experienciales.

Por último, tal y como se evidencia en este estudio, la potencialidad de la metodología de ApS como propuesta formativa sugiere ampliar su utilización en el contexto universitario.

Referencias

- Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K., & Yee, J. A. (2000). *How Service-Learning affects students*. Los Angeles: Higher Education Research Institute.
- Brail, S. (2016). Quantifying the value of service-learning: A comparison of grade achievement between Service-Learning and Non-Service-Learning Students. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 28(2), 148-157. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1111129.pdf>
- Biggs, J. (2008). *Calidad del aprendizaje universitario* (3a ed.). Madrid: Narcea.
- Bringle, R. G., & Clayton, P. H. (2012). Civic Education through service learning: What, how, and why? En L. McIlrath, A. Lyons, & R. Munck (Eds.), *Higher education and civic engagement* (pp. 101-124). New York: Palgrave Macmillan.
- Brown, J. M., & Schmidt, N. A. (2016). Service-learning in undergraduate nursing education: Where is the reflection? *Journal of Professional Nursing*, 32(1), 48-53. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2015.05.001>

- Cañadas, L. (2018). *La evaluación formativa en la adquisición de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Física*. (Tesis Doctoral Inédita). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Cañadas, L., & Santos-Pastor, M. L. (2019). Diferencias en las calificaciones de alumnado universitario en función de su participación en un programa de aprendizaje-servicio. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 5(2), 427-432. Doi: <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1688>
- Caspersz, D., & Olaru, D. (2017). The value of service-learning: the student perspective. *Studies in Higher Education*, 42(4), 685-700. Doi: <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1070818>
- Chiva-Bartoll, Ó., Capella-Peris, C., & Pallarès-Piquer, M. (2018). Investigación-acción sobre un programa de aprendizaje-servicio en la didáctica de la educación física. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 277-293. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.270581>
- Chiva-Bartoll, Ó., Pallarés-Piquer, M., & Gil-Gómez, J. (2018). Service-learning and Effective Personality in Physical Education preservice teachers. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 181-197. Doi: <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52164>
- Comisión Europea (2011). *Guía para el uso de ECTS*. Luxemburgo: Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos.
- Currie-Mueller, J. L., & Littlefield, R. S. (2018). Embracing Service-Learning opportunities: Student perceptions of Service-Learning as an aid to effectively learn course material. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 18 (1), 25-42. Doi: <https://doi.org/10.14434/josotl.v18i1.21356>
- Furco, A., & Norvell, K. (2019). What is service-learning? Making sense of the pedagogy and practice. En P. Aramburuzabala, L. McIlrath, & H. Opazo. (Coords). *Embedding Service-Learning in European Higher Education. Developing a culture of civic engagement* (pp. 13-36). Nueva York: Routledge.
- Gil-Gómez, J., Moliner, O., Chiva Bartoll, Ó., & García López, R. (2016). Una experiencia de Aprendizaje-Servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 53-73. Doi: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45071
- González López, I. (2004). Realización de un análisis discriminante explicativo del rendimiento académico en la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 22(1), 43-59. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/98751>
- Hébert, A., & Hauf, P. (2015). Student learning trough service-learning: effects on academic development, civic responsibility, interpersonal skills and practical skills. *Active Learning in Higher Education*, 16(1), 37-49. Doi: <https://doi.org/10.1177/1469787415573357>
- Hervás, M., Fernández, F. D., Arco, J. L., & Miñaca, M. I. (2017). Effects of a Service-Learning program on university students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 126-146.
- Hildenbrand, S. M., & Schultz, S. M. (2015). Implementing Service-Learning in pre-service teacher coursework. *Journal of Experiential Education*, 38(3), 262-279. Doi: <https://doi.org/10.1177/1053825915571748>
- Jacoby, B. (2014). *Service-learning essentials: Questions, answers, and lessons learned*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

- Lawson, J. E., Cruz, R., & Knollman, G. (2017). Increasing positive attitudes toward individuals with disabilities through community service-learning. *Research in Developmental Disabilities, 69*, 1-7. Doi: 10.1016/j.ridd.2017.07.013
- López-Pastor, V. M., & Pérez-Pueyo, Á. (2017). Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas. León: Universidad de León.
- López-Pastor, V. M., & Sicilia Camacho, A. (2017). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 42*(1), 77-97. Doi: <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535>
- Mella-Núñez, I., Santos-Rego, M. A., & Malheiro-Gutiérrez, X. M. (2015). Aprendizaje-Servicio y rendimiento académico del alumnado universitario. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extra*(12), 35-39. Doi: 10.17979/reipe.2015.0.12.569
- Moss, & Brookhart, S. (2019). *Advancing Formative Assessment in Every Classroom: A Guide for Instructional Leaders*. ASCD
- Opazo, H., Aramburuzabala., & Ramírez, C. (2018). *Journal of Moral Education, 47*(2), 217-230. Doi: <https://doi.org/10.1080/03057240.2018.1438992>
- Palomares, A. (2007). *Nuevos retos educativos. El modelo docente en el Espacio Europeo*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-la-Mancha.
- Peña, B. (2012). *Contenidos docentes en el EEES*. Madrid: Visión Libros
- Rubin, D. L., & Matthews, P. H. (2013). Learning outcomes assessment: extrapolating from study abroad to international service-learning. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement, 17*(2), 67-81. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1005305.pdf>
- Shin, J., Kim, M., Hwang, H. & Lee, B. (2018). Effects of intrinsic motivation and informative feedback in service-learning on the development of college students' life purpose. *Journal of Moral Education, 47*(2), 159-174. Doi: <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1419943>
- Santos-Pastor, M. L., Cañadas, L., Martínez-Muñoz, L. F., Calle-Molina, M. T., Garoz-Puerta, I., Sanz-Arribas, I., ... Ponce-Garzarán, A. (2018). Programa de Educación Física para Jóvenes Universitarios con Discapacidad Intelectual desde la Metodología de Aprendizaje-Servicio. En F.J Murillo (Coord). *Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación: Actas del II Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación* (pp. 136-139). Madrid: RILME.
- Santos-Pastor, M. L., Martínez-Muñoz, L. F., & Cañadas, L. (2018). Actividades físicas en el medio natural, aprendizaje-servicio y discapacidad intelectual. *Espiral. Cuadernos del Profesorado, 11*(22), 52-60. Doi: <http://dx.doi.org/10.25115/epc.v11i22.1917>
- Santos-Pastor, M. L., Martínez-Muñoz, L. F., & Cañadas, L. (2019). La evaluación formativa en el Aprendizaje-Servicio. Una experiencia en actividades físicas en el medio natural. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes, 8*, 110-118. Doi: <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v8i1.12000>
- Strage, A. (2000). Service-Learning: Enhancing student learning outcomes in a College-Level Lecture Course. *Michigan Journal of Community Service-Learning, 7*, 5-13.

Valle, J. M. (2010). El Proceso de Bolonia: un nuevo marco de aprendizaje para la educación superior. En J. Paredes., & A. De la Herrán. (Coord). *Cómo enseñar en el aula universitaria* (pp. 47-59). Madrid: Pirámide.