

Artículo de Investigación

# Proyectos de Aprendizaje Servicio en la Universidad bajo el enfoque de Enseñanza en cadena y su proyección social

## Service Learning Projects at the University under the Chain Teaching approach and its social projection

Manuel José López Ruiz<sup>1</sup>: Universidad de Granada, España.  
[manueljlopez@ugr.es](mailto:manueljlopez@ugr.es)

Fecha de Recepción: 23/05/2024

Fecha de Aceptación: 16/07/2024

Fecha de Publicación: 24/07/2024

### Cómo citar el artículo (APA 7<sup>a</sup>):

López Ruiz, M. J. (2024). Proyecto de Aprendizaje Servicio en la Universidad bajo el enfoque de Enseñanza en cadena y su proyección social. [Service Learning Projects at the University under the Chain Teaching approach and its social projection]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-355>

### Resumen:

**Introducción:** La enseñanza en cadena nos ofrece la oportunidad de formar simultáneamente a más de un grupo social. Las universidades disponen de metodologías activas para hacer realidad este tipo de experiencias formativas. **Metodología:** Este artículo presenta como, bajo el enfoque de aprendizaje servicio en cadena, el alumnado universitario diseña e implementa proyectos de alto valor social. Lo que pretende es favorecer una contribución social de la universidad a su entorno. El alumnado universitario, además de ejercer su papel discente, se convierte en un agente formador a la vez que asimila las competencias propias de la materia de estudio. **Resultados:** Los resultados evidencian las posibilidades de este tipo de actividades formativas, con una alta valoración por parte del alumnado implicado, un amplio despliegue competencial y con resultados académicos muy importantes y, sobre todo, un fortalecimiento del papel social de la universidad. **Discusión:** Se confirman los resultados obtenidos en otros proyectos desarrollados en otras universidades. **Conclusiones:** Desde el departamento creemos que esta debe ser la línea metodológica a seguir en años venideros.

<sup>1</sup> Autor Correspondiente: Manuel José López Ruiz. Universidad de Granada (España).

**Palabras clave:** enseñanza en cadena; aprendizaje en cadena; aprendizaje por proyectos; aprendizajes basados en problemas; aprendizaje servicio; papel social de la universidad; educación social; servicio comunitario.

### **Abstract:**

**Introduction:** Chain teaching offers us the opportunity to simultaneously train more than one social group. Universities have active methodologies to make these types of training experiences a reality. **Methodology:** This article presents how, under the chain service learning approach, university students design and implement projects of high social value. What it aims to do is promote a social contribution of the university in its environment. University students, in addition to exercising their teaching role, become a training agent while assimilating the skills inherent to the subject of study. **Results:** The results show the possibilities of this type of training activities, with a high assessment by the students involved, a wide deployment of competencies and very important academic results and, above all, a strengthening of the role university social. **Discussion:** The results obtained in other projects developed in other universities are confirmed. **Conclusions:** From the department we believe that this should be the methodological line to follow in coming years.

**Keywords:** chain teaching; chain learning; project-based learning; problem-based learning; service learning; social role of the university; social education; community service.

## **1. Introducción**

La enseñanza en las universidades exige una revisión permanente (Santos-Rego, *et al.*, 2022). Cada vez hay una mayor demanda de preparar a nuestro alumnado desde un enfoque competencial, donde los conocimientos son importantes pero, aún más, lo son las habilidades, destrezas y actitudes que se les exigen en su desempeño profesional (Mohamed-Amar *et al.*, 2023).

Las metodologías activas se convierten en instrumentos que permiten dotar a las universidades de herramientas que van más allá de la docencia y de la investigación, y que les confieren un poder de cambio social importante (López y Curiel, 2019). La utilidad de las instituciones universitarias para resolver problemas sociales emergentes hará que la ciudadanía las perciba como una herramienta eficaz para favorecer el desarrollo social más allá de formar, únicamente, futuros profesionales (Battle, 2013; López, 2023).

El objetivo fundamental de este artículo es mostrar un nuevo enfoque teórico-práctico en el que se utilizan una variedad de metodologías activas para poner en marcha lo que queremos denominar como una “enseñanza en cadena”. La enseñanza en cadena no es más que un enfoque de trabajo que intenta maximizar la función de los docentes universitarios más allá de las aulas de las facultades, generando proyectos encadenados donde el alumnado del grado se convierte en enseñante de otros sujetos, e incluso, les facilita herramientas para que los últimos puedan seguir desarrollando acciones formativas en sus contextos de referencia.

Desde el departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta (FEETCE), en los últimos años hemos desarrollado experiencias bajo este nuevo enfoque, tras una década de implementación podemos presentar algunos resultados de su puesta en práctica. Creemos que las conclusiones que se presenten en este artículo pueden ser muy relevantes tanto para dotar a las universidades de un mayor impacto social, como a los docentes universitarios de métodos que permitan mejorar la formación competencial de su alumnado e incrementar la implicación de los mismos en la vida social de la comunidad.

### **1.1. Antecedentes teóricos**

Como hemos citado con anterioridad, el enfoque de enseñanza en cadena o formación en cadena, según se tome de referencia al docente o al discente, respectivamente, utiliza una buena parte de los métodos activos más usados en los últimos años por las instituciones educativas, especialmente, en las etapas de educación superior.

El proceso de aplicación del plan de Bolonia se convirtió en una oportunidad para las universidades de mejorar las prácticas educativas. Unos de los debates que se presentó, giró en relación a una renovación metodológica (Fernández, 2006; Battle, 2013). Tras un diagnóstico del estado de la metodología en las universidades, el panorama se presentaba muy desolador. El método donde la lección era impartida por un docente a nivel teórico, donde el alumnado reducía su labor a una mera memorización y donde los exámenes estaban cargados con preguntas tácitas, era el motor del funcionamiento en las aulas.

El proceso de adaptación a Bolonia llevado a cabo hizo que, además de renovarse la universidad a nivel metodológico, se pusiese a debate el papel social de las instituciones de educación superior. Quedarse anclada en los métodos del pasado suponía perder el protagonismo que se le demandaba a nivel social. Veinticinco años desde del inicio del proceso de Bolonia, se aprecia, sin lugar a dudas, un cambio que, aunque inacabado, ha tenido sus logros haciendo que las instituciones universitarias se hayan ajustado a la sociedad del conocimiento generada por la globalización. A este cambio ha contribuido mucho la incorporación del concepto de competencias.

La idea de preparar a los estudiantes para sociedades cambiantes, con una necesidad de aprendizaje permanente e inacabable, exigió hablar de competencias. Necesitábamos aprendices que pudiesen seguir aprendiendo una vez abandonasen las aulas de las universidades y pudiesen manejarse ante saberes cada vez más amplios y complejos, que fuesen capar de dar conexión a la fragmentación del saber propia de las especializaciones y, que como era de esperar, siguiesen aprendiendo ante una obsolescencia del saber que iba a crecer con los años.

Pero el concepto de competencias iba a hacernos pensar sobre la propia formación. No podíamos seguir formando en saberes básicamente teóricos, donde los conceptos fuesen el centro del saber. Se empezó a hablar de un conocimiento procedimental, en el que las habilidades y las destrezas, el saber hacer iba a tomar un protagonismo. Sobre todo, había que dar ubicación a ese conocimiento, saber el porqué de formarnos en una u otra dirección, este conocimiento situado, nos conduciría a métodos donde el objetivo sería formar al alumnado en el propio contexto, donde se convirtiesen en agentes de cambio en su entorno ejerciendo un servicio comunitario. Es así como se produce el tránsito del marco academicista de la educación superior al marco competencial. Este artículo presentará metodologías activas que favorecen el aprendizaje dentro de este nuevo marco.

## **2. Metodología**

La adaptación metodológica a Bolonia y al propio marco competencial, así como, la necesidad de prácticas formativas en los primeros años de la titulación favoreció que, desde el Departamento de Pedagogía de la FEETCE, se empezara a aplicar una triada metodológica con los objetivos de potenciar el aprendizaje situacional. Cada promoción ha servido para detectar problemas emergentes en el campo de la Educación Social, el propio de la titulación donde se desarrollan estas experiencias. Estos problemas han supuesto los ejes de arranque del aprendizaje, poniendo en juego el primer enfoque metodológico, el aprendizaje basado

en problemas. A través de la elaboración de proyectos en el propio aula que intentasen paliar los efectos de los problemas detectado, hemos acercado a los estudiantes al enfoque de aprendizaje basado en proyecto. Este proceso de aprendizaje contextual, todos los cursos, ha tenido una proyección o contribución social. El motor de todos los proyectos ha sido, junto a la adquisición de las competencias propias de la materia de estudio, el de contribución social. De este modo, el tercer enfoque, el aprendizaje servicio se ha convertido en el verdadero fin del propio laboratorio de aula.

Todas las experiencias tratan de desarrollar las competencias del área de la asignatura del módulo de formación básica del grado de Educación Social, Teoría de la Educación Social. Desde el primer momento, detectamos la necesidad de desarrollar las competencias de Planificación y Evaluación de Programas del Ámbito de Educación no formal desde un enfoque práctico que permitiese al alumnado del primer curso del grado tomar contacto con diferentes campos futuros de intervención profesional. El objetivo que nos planteamos desde el inicio era acercar a los aprendices a la planificación y evaluación de programas desde metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas (ABPR), el aprendizaje por proyecto (ABP) y el aprendizaje servicio (ApS). El contacto con este tipo de metodologías favorecería que, a la vez, que se formaban en las competencias teóricas de la materia, presentásemos los contextos reales en el aula, bajo el intento de promover mejoras sociales en los mismos. La puesta en práctica de estas experiencias facilitaría un acceso al conocimiento desde la práctica, desde la reflexión, desde la interacción social con otros grupos con los que este alumnado comparte experiencias de vida, convirtiéndolos en verdaderos agentes de cambio (López, 2023).

Pasadas más de diez promociones, a excepción de los años de pandemia y distanciamiento social, hemos desarrollado muchas experiencias. En este artículo se presentarán los aspectos que todas ellas comparten con el objetivo de destacar el paradigma de enseñanza o formación en cadena. En todas y cada una de ellas, nos planteamos la necesidad de ampliar la docencia universitaria más allá de las paredes de la institución de educación superior y de los grupos que se están formando para ser graduados. La hipótesis que nos hacíamos era por qué diseñar una situación de aprendizaje destinada a la formación exclusiva del alumnado del grado, si podíamos planificar situaciones más ambiciosas que permitían educar en cadena, es decir, ejercer acciones de formación en el alumnado y en otros grupos poblacionales. La clave de este nuevo paradigma se sustentaba en convertir al alumnado del grado en verdaderos agentes de aplicación de programas reales en los ámbitos no formales y formales.

Este cambio en la práctica docente universitaria nos ayudaría a conocer las problemáticas de algunos grupos sobre los que estos futuros educadores sociales actuarían una vez egresados. Además, y no menos importante, haría que el propio entorno percibiese la institución como una herramienta de desarrollo social.

El procedimiento seguido en cada promoción ha sido plantear una práctica en la que debían, a la vez que se trabajaba el bloque de planificación y evaluación de programas de educación no formal, diseñar un proyecto de intervención sobre uno de los ámbitos trabajados en el desarrollo de la materia (educación intercultural, educación urbana, educación para la salud, educación para el ocio y el tiempo libre, etc.). La asignatura que se desarrollaba en el primer semestre concluía con el diseño del proyecto, sin ninguna vinculación más allá del diseño. Una vez concluida la misma, y comenzado el segundo semestre, se ofrecía la posibilidad, ya sin intervenir en la calificación y por un deseo de formación y cambio social de forma voluntaria, de desarrollar el proyecto diseñado. Aquellos grupos que ejercían esta posibilidad serían coordinados por el profesor del área. Esta circunstancia evitaba hipotecas

en el alumnado y el efecto indeseado de crear expectativas en los actores sobre los que se iba a desarrollar el proyecto para descubrir que detrás de su implicación había una nota.

El esquema de intervención utilizado ha sido:

**Tabla 1.**

*Esquema de investigación*

<b>Grupo control</b>	Grupo con proyecto diseñado que no lo aplica una vez concluida la asignatura
<b>Grupo experimental</b>	Grupo con proyecto diseñado que decide llevarlo a cabo concluida la asignatura

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

### 2.1. Variables

Como variable independiente nos referimos al hecho de haber participado en un proyecto de aprendizaje en cadena bajo las metodologías activas de aprendizaje servicio, aprendizaje basado en proyectos y aprendizaje basado en problemas. Y como variable dependiente analizamos las respuestas que dan los estudiantes al cuestionario que describimos a continuación.

### 2.2. Instrumento

Durante estos años, a cada grupo participante, aplicase o no el proyecto que diseñó, se le ha pasado una herramienta que nos ha permitido sacar valoraciones de interés sobre este enfoque de aprendizaje servicio en cadena. Hemos utilizado un cuestionario estructurado en cinco bloques:

-el primer bloque, contenía 4 ítems. Este bloque tenía como objetivo recabar información personal (edad, género, cultura/religión, país y localidad de origen, estudios previos y situación laboral) e información sobre si el alumnado había participado en proyectos sociales con anterioridad.

-el bloque segundo, se distribuía desde el ítem 5 al 9. El objetivo de estas cuestiones era valorar el servicio aportado por el proyecto tanto en la adquisición de los contenidos curriculares de la asignatura, como para dar respuesta a las necesidades sociales detectadas.

-el tercer bloque, con 4 ítems, buscaba analizar el grado de participación desarrollado por el encuestado/a en el proyecto (en todas las competencias del enfoque de gestión de programas: competencias de diagnóstico, competencias económicas de financiación, las propias de personal, las competencias de marketing y las pedagógicas y evaluativas)

-el cuarto bloque, sólo contenía 2 ítems: uno que analizaba el grado de satisfacción y un segundo, que buscaba valorar lo que había supuesto el proyecto como arranque para futuras participaciones en proyectos sociales.

-el quinto y último bloque cerraba la prueba con cuestiones relativas a la valoración y vinculación del proyecto de ApS con un servicio a la comunidad y con un aprendizaje significativo.

Estas cuestiones tenían un carácter distinto por el hecho de pertenecer al grupo de control o al grupo experimental. Para los primeros, todo lo cuestionado se refería al diseño exclusivo y no a la implementación; los segundos, tenían ambas fases (diseño e implementación) como referencia a la hora de responder.

Durante estos 12 años, sin contar el curso 2011-2012 en el que se implantó la titulación y aún no habíamos detectado las necesidades del alumnado del nuevo grado, han participado las poblaciones de diez promociones, dos promociones no pudieron ejercer proyectos de este tipo por la imposibilidad que presentó la pandemia. En total, han sido 486 sujetos los participantes.

### 2.3. Participantes en el estudio.

El número de participantes que conforman la muestra es de 486 estudiantes. Sólo se han incluido los estudiantes que terminaron el primer curso, completando los dos semestres. Del total de estudiantes, un 25,72 %, es decir, 125 forman parte del grupo experimental, son estudiantes que, una vez diseñado el proyecto y concluida la materia de estudios, sin vinculación académica por su aplicación, se lanzaron a su implementación. El resto de la muestra, 361 estudiantes, un total de 72,28 %, sólo participaron en el diseño del proyecto y, una vez concluida la asignatura, no manifestaron la intención de aplicarlo.

**Tabla 2.**

*Experiencias desarrolladas de aprendizaje en cadena bajo la coordinación del departamento de Pedagogía de la FEETCE. Alumnado de 1º del Grado de Educación Social*

<b>Curso académico</b>	<b>Proyectos</b>	<b>Carácter</b>	<b>Población beneficiada</b>
2012/2013	1	Ciudadano (Ed. urbana y ed. intercultural)	Ciudad
2013/2014	2	Ciudadano (Ed. urbana y ed. intercultural)	Ciudad
2014/2015	2	Ciudadano (Ed. urbana y ed. intercultural)	Ciudad
2015/2016	1	Ciudadano (Ed. urbana y ed. intercultural)	Inmigrantes/Ciudad
2016/2017	2	Ciudadano (Ed. urbana y ed. intercultural)	Inmigrantes/Escolares
2017/2018	1	Ed. Intercultural: Inmigración	Inmigrantes
2018/2019	1	Ciudadano (Ed. urbana y ed. intercultural)	Inmigrantes/Ciudad
2019/2020	0	-----	-----
2020/2021	0	-----	-----
2021/2022	1	Ed. Escolar e	Inmigrantes/Escolares

		intercultural (Plan lingüístico sobre inmigración)	
2022/2023	1	Escolar (Prevención)	Escolar
2023/2024	1	Penitenciario (prevención delincuencia)	Escolar
Total		13 proyectos en 10 promociones	

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

#### 2.4. Componentes claves a nivel metodológico

Las trece experiencias desarrolladas durante estas diez promociones tenían entre sus objetivos:

- permitir un desarrollo de una responsabilidad social de atención comunitaria (López, 2010).
- Crear lazos comunitarios entre el alumnado universitario y los sujetos a los que se dirigió el proyecto (Martínez, 2008).
- preparar al alumnado en competencias para el diseño de programas o propuestas de servicio solidario donde fuesen los protagonistas, intentando responder a las necesidades de la comunidad (Tapia, 2008).
- desarrollar competencias tanto específicas, como transversales o genéricas (Tapia, 2000; Furco, 2005).
- iniciar a los estudiantes en la investigación sobre los procesos de evaluación de programas (López, 2023).
- educar en la justicia social para entender la educación en dirección a la consecución de una sociedad más justa (Adams, *et al.*, 2007; Murillo y Hernández, 2011).
- vivir experiencias más allá de la teoría (Martínez, 2008; López, 2023).
- convertir el aula en un espacio de reflexión para la acción (López, 2023).
- analizar las causas que generan la injusticia social como arranque de proyectos basados en los problemas que generan desigualdad (Puig, 2009; Cipolle, 2010).
- enriquecer experiencias de aprendizaje de alto valor, enseñar la responsabilidad cívica y fortalecer a las comunidades (Bandy, 2011).
- abordar las necesidades de la comunidad, que se integran en los objetivos curriculares de la titulación desde una comprensión crítica y ética (Tejedor *et al.*, 2019).
- sensibilizar a los estudiantes en valores como la participación, la responsabilidad social, el emprendimiento, el respeto, la empatía, la solidaridad, etc. (Mohamed-Amar *et al.*, 2023).

Todos estos objetivos se iban a combinar con el nuevo enfoque que nos habíamos planteado, la formación en cadena. Esta nueva perspectiva metodológica nos permitiría fomentar este tipo de objetivos en más de un grupo, llevando nuestra práctica docente más allá de las aulas de la facultad. Desde el inicio pensábamos que reducir parte de estas competencias al grupo de estudiantes del grado, sería como desaprovechar una oportunidad que nos brindaba un espacio universitario de privilegio, entre dos continentes, entre países con niveles de desarrollo desiguales, entre Europa y África y siendo la frontera más desigual a nivel mundial.

La FEETCE perteneciente a Granada pero ubicada en el campus de Ceuta, se convertiría en un laboratorio social siempre que supiésemos trabajar de puertas para afuera, de conectar la

vida de la universidad con la vida social. Por ello, muchos proyectos de los desarrollados han tenido un carácter fronterizo, migratorio, cultural, étnico, de justicia e igualdad social.

Cabe destacar la elaboración de historias de vida de inmigrantes de la Frontera Sur para, posteriormente, llevarlo a los colegios e institutos para dar una cara más real de las migraciones; la elaboración de obras de teatro social a partir de la vida de los inmigrantes, siendo protagonistas el alumnado del grado y los propios migrantes; programas de adquisición del castellano para inmigrantes a través del teatro; la elaboración de una televisión digital, CeSocialTV, en la que migrantes y estudiantes de grado, a la vez que adquirirían competencias audiovisuales, llevaban a cabo acciones de acercamiento e integración entre comunidades; programas de prevención de delincuencia en adolescentes en los institutos de educación Secundaria de la ciudad llevado a cabo por internos del centro penitenciario de Ceuta y alumnado de Grado, etc. En todos y cada uno de los proyectos, el alumnado del grado, además de formarse en las competencias propias de la titulación, se convertiría en agente formador de otros colectivos (migrantes subsaharianos, internos en prisiones, menores no acompañados, estudiantes de secundaria, estudiantes de primaria, etc.), que en algunos casos cumplieron la misma función, formar en cadena.

### 3. Resultados

Pasamos a la presentación de los principales resultados hallados a partir de la comparativa entre los grupos de control y experimental. Vamos a llevar a cabo un análisis de datos meramente descriptivo, a pesar de contar con una muestra bastante importante y tener la distribución de la población un carácter longitudinal, es decir, obtenida en más de una década, no pretendemos inferir resultados más allá de estas experiencias. La trayectoria de trabajo con esta metodología nos ha mostrado como los resultados varían en relación a una u otra competencia dependiendo del tipo de experiencias a desarrollar. No es lo mismo comprobar la contribución de un proyecto en el entendimiento de la interculturalidad y la multiculturalidad llevando a cabo un proyecto de Teatro Social con residentes del Centro de Estacionamiento Temporal y Menores no acompañados, junto a alumnado universitario y de educación secundaria, que desarrollar un proyecto de prevención de la delincuencia con internos, alumnado universitario y de educación secundaria. Dependiendo de los proyectos, las percepciones, las contribuciones son distintas. Por ello, no queremos extrapolar datos, sólo queremos mostrar lo interesante que son los proyectos de ApS en las aulas universitarias y como utilizando el enfoque de aprendizaje/formación/enseñanza en cadena se pueden alcanzar grandes metas de contribución de la universidad en la vida social.

**Tabla 3.**

*Ítem 3. Participas en otros proyectos*

	<b>Control</b>	<b>%</b>
Otros proyectos de ApS	6	1,66
No participo en otros proyectos	338	93,63
Participo de voluntario en algunas entidades sociales, asociaciones	17	4,71
	<b>Experimental</b>	
Otros proyectos de ApS	39	31,2
No participo en otros proyectos	63	50,4



Participo de voluntario en algunas entidades sociales, asociaciones	23	18,4
<b>Total</b>		

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

Como puede apreciarse en la tabla 3, de los 338 integrantes del grupo de control, sólo 6 (1,66%) habían desarrollado experiencia de participación de este tipo de metodologías y 17 (4,71%) habían sido voluntarios de alguna organización, entidad, etc. del tercer sector<sup>2</sup>. El grupo experimental presenta datos de antecedentes en este tipo de proyectos y de voluntariado más elevados, 39 (31,20%) han participado, anteriormente, en proyectos de ApS y 23 (18,40%) han sido voluntarios en alguna experiencia del tercer sector. El 93,63% de los integrantes del grupo de control y el 50,40% de los sujetos que formaban el grupo experimental no habían participado en proyectos sociales.

**Tabla 4.**

*Servicio (resultados ítem 5 y 6)*

Ítem 5	Valora en qué medida consideras que las actividades de este proyecto de ApS han sido útiles para la adquisición de contenidos curriculares			
	Escala Likert <sup>3</sup>			
	Grupo control	%	Grupo experimental	%
1	0	0	0	0
2	3	0,83	1	0,8
3	120	33,24	6	4
4	89	24,65	18	14,4
5	149	41,28	101	80,8
		$x= 4,063$		$x= 4,752$

  

Ítem 6	Valora en qué medida consideras que las actividades de este proyecto de ApS dan respuesta a una necesidad real.			
	Grupo control	%	Grupo experimental	%
1	0	0	0	0
2	0	0	0	0
3	21	5,82	0	0
4	86	23,82	3	2,40
5	254	70,36	122	97,60
		$x= 4,645$		$x= 4,976$

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

Como puede apreciarse en la tabla (ver tabla 4) las puntuaciones de valoración (medias) de

<sup>2</sup> Se denomina Tercer Sector al conjunto de entidades privadas sin ánimo de lucro en general, es decir, asociaciones y fundaciones principalmente. También se incluyen otras formas jurídicas que puedan adoptar las entidades sin ánimo de lucro.

<sup>3</sup> Escala con formato Likert, con cinco grados, donde el valor 5 implicaba el mayor grado de acuerdo y donde 1 era totalmente en desacuerdo.

los estudiantes que implementaron el proyecto diseñado son superiores a los que sólo participaron en el diseño, tanto en la utilidad del proyecto para la adquisición de contenidos de la asignatura, como para dar respuesta a proyectos reales.

En la siguiente tabla (tabla 5) se muestra la contribución de este proyecto a nivel personal. Como puede observarse todos los indicadores de contribución, excepto uno, son valorados con puntuaciones más altas por los sujetos que desarrollaron el proyecto que por aquellos que, una vez superada la asignatura, se quedaron en el simple diseño teórico de una experiencia de ApS. Reseñamos el indicador que obtiene una peor valoración en el grupo experimental, el relativo a colaborar con entidades, asociaciones, organización, etc. para desarrollar la intervención planificada.

Es importante destacar que las diferencias más altas entre la valoración de los grupos de control y experimental se dan en relación a la contribución del proyecto hacia su propia formación: aprender contenidos curriculares, reflexionar sobre los contenidos del área, relacionar teoría y práctica y poner en práctica competencias profesionales. También aparece un indicador que es necesario analizar, el relativo a contribuir, de alguna forma, en la mejora social, es un indicador que a pesar de tener un carácter social, se asemeja en los valores a los nombrados anteriormente, de carácter personal.

**Tabla 5.**

*Servicio (7)*

Ítem 7	Valora en qué medida consideras que las actividades de este proyecto de ApS han sido útiles para:	
	Escala Likert	
	G. Control x	G Experim. x
Comprender necesidades sociales.	4,709	4,908
Colaborar con entidades, asociaciones, ...	4,346	4,160
Interesarse por los problemas sociales.	4,571	4,888
Animarse a participar en la facultad, barrio, ciudad,...	4,357	4,944
Estar más motivado con los estudios.	4,133	4,480
Aprender contenidos curriculares.	3,967	4,784
Reflexionar sobre los contenidos de trabajo de área.	3,648	4,792
Ser más consecuente con las actuaciones que haces.	3,787	4,464
Poner en práctica las competencias profesionales.	3,415	4,760
Contribuir, de alguna forma, en la mejora social.	3,692	4,800
Relacionar teoría y práctica.	3,864	4,912
Conocer ámbitos profesionales de tus estudios.	4,111	4,896
Adquirir valores.	4,258	4,624
Sumatorio de medias de contribuciones:	<b>4,074</b>	<b>4,716</b>

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

Además de las competencias específicas de la materia cursada y la contribución social, se analizó la contribución que había tenido la participación en el proyecto para competencias transversales esenciales en el alumnado universitario y, específicamente, del grado de Educación Social (ver tabla 6).

En líneas generales presentan valores más altos de contribución los sujetos que forman parte del grupo experimental. Sólo hay un par de competencias transversales, la relacionada con la

creatividad y la innovación y la que lo hace con el liderazgo, que manifiestan una tendencia contraria, siendo los sujetos del grupo de control los que presentan valores más alto. Algunas competencias transversales destacan por las diferencias expresadas por el grupo de control y el experimental, todas relacionadas con la comunicación, bien sea emocional, en otras lenguas o a través de las TICs. Los sujetos que han implementado los proyectos manifiestan unas grandes diferencias en cuanto a contribución del mismo a estas competencias de comunicación nombrada en relación con los que sólo participaron en el diseño.

**Tabla 6.**

*Adquisición de competencias transversales a través del proyecto*

<b>Ítem 9 De las siguientes competencias transversales, indica el grado en que el proyecto de ApS ha contribuido a desarrollarlas:</b>					
Escala Likert					
Compet. Específicas	GC x	GE x	Compet. Específicas	GC x	GE x
Conocer y comprender ideas y conceptos.	3,875	4,024	Reconocer la diversidad y la multiculturalidad.	4,584	4,944
Organizar y planificar.	3776	4,944	Negociar.	4,811	4,992
Analizar y sintetizar.	3,593	4,224	Adaptarse a nuevas situaciones.	3,224	4,960
Tomar decisiones.	4,266	4,928	Ser creativo e innovador.	4,608	4,280
Resolver problemas.	4,341	4,984	Trabajar autónomamente.	3,833	4,032
Conocer las TICs.	2,897	3,368	Liderar.	3,579	3,312
Buscar y gestionar inform.	4,249	4,592	Tener iniciativa y espíritu emprendedor.	3,941	3,944
Comunicar a nivel oral y escrito.	4,097	4,928	Preocuparse por la mejora y la calidad.	3,801	3,968
Conocer lenguas extranjeras.	1,848	3,432	Valorar el impacto social de las actuaciones.	4,476	4,904
Expresar sentimientos.	3,161	4,984	Diseñar proyectos.	4,435	4,952
Trabajar en equipo.	4,838	4,992	Tener compromiso ético.	4,806	4,992
Razonar críticamente	4,125	4,904			

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

**Tabla 7.**

*Participación*

<b>Ítem 10 Valora los motivos por los que has participado en el proyecto una vez superada la asignatura. (se han agrupado por motivos vinculados por un interés personal y motivos relacionados con un interés social)</b>	
Escala Likert	
Por intereses personales (conocimiento, formación, futuro, ...)	4,657
Por intereses sociales (ayuda, colaboración, contribución a mejoras sociales,...)	4,782

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

Respecto a este ítem 10 (ver tabla 7), hay que precisar que los datos se han reflejado de aquellas personas que aplicaron el proyecto una vez terminada la asignatura. Los que no lo aplicaron los intereses del diseño del proyecto estaban vinculados a una práctica de la misma. Cabe decir que los motivos manifestados por los sujetos que forman el grupo experimental al aplicar la experiencia diseñada presentan valores muy similares en cuanto a si lo hicieron por con un carácter personal o si, por el contrario, su motivo fue de contribución social.

El resto de ítems del cuestionario van dirigidos a la valoración y mejora de cada uno de los proyectos que se han realizado en cada año. No tienen mucha relación con el objetivo de este artículo.

## 4. Discusión

Más de una década después de los primeros proyectos bajo el enfoque de aprendizaje servicio en cadena nos lleva a valorar el impacto que tiene en relación a:

-una alta valoración por parte del alumnado, lleve a cabo o no el proyecto. Agradece sobremanera el haber cursado la asignatura bajo una modalidad de investigación-acción. A pesar de la alta valoración tanto de los grupos de control, como los grupos experimentales de las diferentes promociones, con valores medios de 4,074 y 4,716, respectivamente. Podemos afirmar con rotundidad que la aplicación de los proyectos eleva la valoración de los estudiantes a la hora de puntuar la validez de este tipo de enfoques. Solo un indicador medido presenta puntuaciones más altas en los sujetos del grupo de control “Colaborar con entidades, asociaciones, ...”, esto puede explicarse por la realidad que viven los que aplican el proyecto que, si bien en el diseño presentan muchas promesas de colaboración, cuando lo quieren llevar a la práctica, descubren que las colaboraciones no se dan como esperaban. Este dato lejos de ser negativo para el grupo experimental, es un valor añadido de conocimiento de la realidad de cooperación entre los recursos del tercer sector.

-ha permitido que la teoría se haya integrado perfectamente en una práctica de alto impacto social. Esta circunstancia sólo ha podido ser alcanzada por el grupo experimental. En años venideros deberemos crear mecanismos de incentivo de participación en el desarrollo, intentando no hipotecar esta fase con una calificación, pero aumentando el porcentaje de participación en la puesta en práctica del proyecto, a día de hoy, de sólo un 25,72 % de los participantes en la muestra.

-se ha fortalecido el papel de la FEETCE en la vida social de la Ciudad Autónoma de Ceuta. Son muchos los proyectos que han tenido un alto impacto social. Por citar algún ejemplo esclarecedor, el teatro social sobre inmigración integró a 41 alumnos del grado de Educación Social, 22 inmigrantes, 700 alumnos de secundaria de la ciudad, así como, todos los telespectadores de la televisión pública de Ceuta. Como puede verse si no hubiésemos aplicado el enfoque de aprendizaje servicio en cadena y nos hubiésemos quedado en el diseño, tal como hicieron otros grupos de alumnado, sólo hubiese afectado positivamente a 41 estudiantes.

Los resultados que se desprenden del análisis de la tabla 2 “participación en otros proyectos” nos ponen de manifiesto la importancia de la participación previa a la hora de emprender la implementación voluntaria en proyectos. Hay que tener en cuenta que el 100% del alumnado diseñó propuestas, ya que formaban parte de prácticas de la asignatura. Pero cuando

analizamos el nivel de participación en la puesta en práctica se aprecia que las diferencias de participación previas en proyectos del grupo de control y el experimental pueden explicar en parte las tasas de implicación de ambos grupos en la aplicación práctica (1,66% en proyectos de ApS por 31,20% y 4,71% de participación previa como voluntariado por 18,40%, siempre a favor del grupo experimental). Esta circunstancia demuestra lo acertado de comenzar este tipo de propuestas en el primer curso para así aumentar la posibilidad de participación durante la titulación.

Los estudiantes que han participado tanto en el diseño, como en la puesta en práctica del proyecto, formando parte del grupo experimental, han obtenido medias más altas que los que no implementaron los proyectos respecto a la contribución del proyecto a la adquisición de contenidos curriculares. Es un dato que se podía esperar debido a que muchos de las competencias del enfoque de gestión en la planificación de proyectos (la de diagnóstico, la de marketing, la gestión económica, las propias de personal, las competencias pedagógicas, las de evaluación y control) son competencias que para su adquisición en profundidad se necesita pasar al plano de la práctica y no quedarse en su entendimiento teórico. Por ejemplo, no es lo mismo conocer las vías de financiación de un proyecto (subvenciones, consorcios, donaciones, cuotas de socio, venta de artículos, etc.) que tener que llevarlas a cabo, todas ellas, competencias profesionales de gran importancia en su futuro como educadores sociales. Este tipo de aprendizaje desde y para la práctica profesional es fundamental en este desarrollo competencial (Rodríguez-Gallego, 2015). La práctica hace que adquieran una cantidad de conocimientos, destrezas y habilidades, que sólo desde su realización se adquieren (Tejedor *et al.*, 2019; Aramburuzabala, 2013).

Otro dato importante que vimos al analizar la tabla 3 era que las diferencias no eran tan grandes entre las respuestas del grupo experimental y de control cuando aludían a cómo el proyecto les había mostrado las necesidades reales de determinados grupos. Obviamente, en la fase diagnóstica de los proyectos, la fundamentación teórica, el diseño, ambos grupos habían percibido con claridad la seriedad del tema/problema con el que arrancábamos bajo la metodología de aprendizaje basado en problemas, si bien es verdad, que las diferencias a favor del grupo experimental pueden interpretarse desde la mirada de un observador participante que acompañó al alumnado en la implementación y que apreció como todo lo teorizado, aún era más desgarrador en la vida real. Para que pueda entenderse con un ejemplo, todos los alumnos habían conceptualizado el fenómeno de la inmigración, lo había convertido en un problema central en un espacio fronterizo como es Ceuta, como frontera sur de Europa, pero no se esperaba conocer el mensaje humano tan fuerte que suponía el trayecto migratorio contado por los propios migrantes. Este problema, como otros de los muchos que supusieron el arranque de los diferentes proyectos de ApS en cadena, generó en los estudiantes un desarrollo de la competencia de emprendimiento. Todas las personas implicadas, intentaron buscar soluciones a este tipo de fenómenos sociales con el objetivo de favorecer cambios en positivo (Vázquez y Davila, 2008). Esta competencia se está denominando “competencia de emprendimiento social” (Gaete, 2005; Gallardo, 2017; López-Rodríguez, 2017). Convertir la universidad en un centro de emprendimiento social supone dotarla de un valor dentro de su entorno que favorece, desde las instituciones, el progreso social, la inclusión, el apoyo y asistencia a colectivos desfavorecidos (Marchante y Sanchez, 2015).

Otro de los datos destacados que cabe analizar son las diferencias en competencias comunicativas entre el grupo experimental y de control. La puesta en práctica del proyecto ha mejorado sobremanera esta competencia en los estudiantes. Muchos estudiantes han tenido que ampliar sus posibilidades de comunicación emocional al tener que trabajar codo a codo con otras personas con situaciones de vida completamente desgarradoras. Del mismo

modo, muchos de los migrantes, muy protagonistas en muchos proyectos, no tenían competencias comunicativas en castellano, aspecto que potenció que el propio alumnado del grado tuviese que hacer un despliegue comunicativo en otras lenguas extranjeras con el fin de no romper el flujo comunicativo, sobre todo, hasta que no surgiese una competencia en castellano por parte de las personas migrantes que permitiese trabajar juntos y comunicarse. El último de los aspectos comunicativo, la mejora de la comunicación en las tecnologías ha sido fruto del desarrollo del marketing de los proyectos, sobre todo, durante su aplicación.

La mayor limitación de este estudio es no contar con un mayor número de sujetos en el grupo experimental. Esta circunstancia, ya comentada, ha de ser remediada en futuras promociones. Si bien, también es cierto que la no participación de todo el alumnado en la implementación del proyecto diseñado, nos ha facilitado trabajar con dos grupos y sacar conclusiones muy importantes de cara a la importancia de no quedarse en el plano teórico en este tipo de desarrollo competencial.

## 5. Conclusiones

Estas experiencias han servido de encaje entre la innovación y el servicio social. A través de este tipo de proyectos el alumnado del Grado de Educación Social ha podido conocer las causas y los orígenes de las desigualdades de grupos afines a los campos de actuación de la titulación: inmigrantes, mujeres trabajadoras transfronterizas, presidiarios, etc. En realidad, desde el departamento se han diseñado situación de aprendizaje sobre ambientes naturales cercanos, y sobre ellos, se ha proyectado una experiencia formativa de aprendizaje servicio en cadena, donde cada uno de los grupos/agentes de formación han podido ejercer decisiones y participar en una mejora social (Martínez-Celorio, 2017).

Después de más de una década aplicando este tipo de experiencias de aprendizaje servicio en cadena podemos afirmar que, en vista a los resultados que reporta, son herramientas de gran interés para la docencia universitaria promoviendo contacto directo con los ámbitos de trabajo directamente relacionados con la titulación, favoreciendo un aprendizaje en acción, la participación democrática y el desarrollo de competencias necesarias en la titulación, así como, potenciando el desempeño profesional (Rodríguez-Gallego, 2015; Echeita y Navarro, 2015; Gallardo, 2017; Tejedor *et al.*, 2019). Este tipo de proyectos de ApS no deben quedarse en el diseño, sino que han de aplicarse para que los resultados se optimicen, tal y como reflejan los datos de esta investigación.

El aprendizaje servicio en cadena demuestra que, además de formar mejores profesionales en el campo de la Educación Social, prepara mejores personas, ciudadanos con compromiso social. Es importante mantener esta metodología más allá de las asignaturas del primer curso, que es donde se implementan estas experiencias, sobre todo por los resultados que muestran los estudios, cuando nos dicen que se evidencia una falta de compromiso social de los titulados que, incluso se manifiesta más acentuadamente a medida que el estudiante avanza a cursos superiores del grado (Segalàs y Sánchez, 2019; Fernández-Maillo, 2019).

De igual modo, estas experiencias favorecen en el alumnado competencias para el emprendimiento, algo muy necesario en profesiones del tercer sector. Son estudiantes que, desde el primer curso (en los casos expuestos en este artículo), ya van desarrollando destrezas de planificación y evaluación de proyectos desde enfoques innovadores (Fernández-Salineró y García-Álvarez, 2019).

Se necesita que este tipo de experiencias no queden en propuestas de departamentos concretos, ha de ser la universidad en su conjunto la que apueste por metodologías

reflexivas, donde la formación crítica y las competencias vayan de la mano, donde el alumnado tome conciencia de los problemas reales sobre los que tendrá que trabajar (Aramburuzabala, 2013).

Si la universidad generaliza este tipo de enfoques de trabajo estaremos cumpliendo con los desafíos incluidos en la Agenda 2030 sobre Desarrollo Sostenible, aprobada por la ONU en 2015. Convertiremos los espacios universitarios en ámbitos de desarrollo humano integral y sostenible, dotando a los estudiantes universitarios de conocimiento, destrezas y motivación para analizar, comprender y afrontar los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Se hace necesario crear espacios de empoderamiento y movilización para la juventud; la universidad, puede ser ese espacio para crear agentes activos. En resumen, es un lugar privilegiado para cultivar la responsabilidad colectiva, desde un movimiento de formación humanista que fortalece a los nuevos profesionales y a la propia sociedad (Fernández-Maíllo, 2019).

También tenemos que destacar, además de esa formación humanista, la formación profesional que adquiere el alumnado. La preparación de profesionales con unas competencias sólidas, es una obligación del grado. Conocer los problemas emergentes en su futuro profesional, haber trabajado directamente sobre ellos, favorecerá su inserción laboral y la empleabilidad (García-Blanco y Cárdenas-Sempértegui, 2018). Además estos problemas exigen una redefinición continua por el entorno social cambiante (Ruiz, *et al.*, 2015), aspecto que, a su vez, requiere competencias profesionales adaptables a los cambios (Eslava, 2019)

Ante todo lo que se ha expuesto en este artículo, recomendamos seguir con el proceso de “institucionalización” de las metodologías activas, tales como el ApS, ABP y ABPR, así como, del nuevo enfoque de enseñanza en cadena. Ya son más de dos décadas favoreciendo desde la investigación un crecimiento exponencial de cambios metodológicos en la universidad hacia este tipo de métodos (Álvarez, *et al.*, 2017), tanto para la adquisición de competencias propias de las materias universitarias (Mella-Núñez, *et al.*, 2015; Hart y King, 2007), así como, espacios de desarrollo de conductas de carácter prosocial (Tapia, 2010; Guevara, 2017) y de creación redes sociales (Batlle, 2011; García y Mínguez, 2011). Estos últimos aspectos, muy interesantes para las competencias profesionales de los universitarios en general (Santos-Rego, *et al.*, 2022; Cebrián, *et al.*, 2021; López, 2010), pero más aún en una titulación como es el grado de Educación Social (López, 2023).

Seguir abriendo la universidad a su realidad cotidiana, nos llevará a pasar de su concepción como “templo del saber” alejado de la sociedad, a un espacio para cambio social (Tapia, 2010).

Desde el Departamento de Pedagogía llevamos más de una década implementando este tipo de propuestas de aprendizaje. Sin lugar a dudas, a la vista de los resultados, seguiremos abordando la integración de la academia en la vida cotidiana de la ciudad.

## 6. Referencias

- Adams, M., Bell, L. A. y Griffin, P. (2007). *Teaching for Diversity and Social Justice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203940822>
- Álvarez, J. L., Martínez, M. J., González, H. y Buenestado, M. (2017). El aprendizaje servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 199-217. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-02>

- Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 5-11. <https://acortar.link/0iD1ja>
- Batlle, R. (2011) ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje servicio?. *Crítica*, 972, 49-54. <https://acortar.link/ByKfmB>
- Battle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España. El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. PPC.
- Cebrián, G., Moraleda, A., Fernández, M., Fuertes, M. T., Segalàs, J. y Gutiérrez, I. (2021). Multiple case-study analysis of service-learning as a means to foster sustainability competencies amongst pre-service educators. *Teachers and Teaching* 27(6), 488-505. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1977269>
- Cipolle, S. B. (2010). *Service-Learning and Social Justice: Engaging Students in Social Change*. Rowman & Littlefield Education.
- Echeita, G. y Navarro, D. (2015). Educación inclusiva y desarrollo sostenible. Una llamada urgente a pensarlas juntas. *Edetania*, 46, 141-162. <https://acortar.link/NrYYvG>
- Eslava, M. D. (2019). Diseño del perfil competencial de la profesión de la educación social. (Tesis Doctoral) Universidad de Córdoba, Córdoba. <https://acortar.link/jUdwjs>
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*. 24(1), 35-56. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152>
- Fernández-Maíllo, G. (Coord.) (2019). VIII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España. Fundación Foessa. <https://www.foessa.es/viii-informe/>
- Fernández-Salineró, C y García-Álvarez, J. (2019). La inserción laboral de graduados y graduadas a través de los contactos personales. Una propuesta desde la gestión del conocimiento. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(jun), 163-189. <https://doi.org/10.14201/teri.20196>
- Furco, A. (2005). *Impacto de los proyectos de aprendizaje servicio. Aprendizaje y Servicio solidario en la Ed. Superior y en los sistemas educativos latinoamericano*. [Presentación de paper]. 7º Seminario Internacional Aprendizaje y Servicio Solidario, Buenos Aires, Argentina. [http://www.clayss.org.as/seminario/anteriores/actas/2005\\_Actas7.pdf](http://www.clayss.org.as/seminario/anteriores/actas/2005_Actas7.pdf)
- Gaete, R. (2015). El voluntariado universitario como ámbito de aprendizaje servicio y emprendimiento social: Un estudio de caso. *Última década* 23(43), 235-260. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362015000200009>
- Gallardo, R. M. (2017). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1). <https://acortar.link/uPUV02>
- García-Blanco, M. y Sempértegui, E. B. C. (2018). La inserción laboral en la Educación Superior. La perspectiva latinoamericana. *Educación XXI*, 21(2). <https://doi.org/10.5944/educxx1.16209>



- García, A. y Mínguez R. (2011). Los límites de la educación en valores cívicos: cuestiones y propuestas pedagógicas. *Educación XX1*, 14(2), 263-285. <https://doi.org/10.5944/educxx1.14.2.254>
- Guevara, C. (2017). Servicio comunitario, aprendizaje-servicio y formación social: claves para la construcción de espacios transformativos universitarios. *REDHECS*, 23 (2), 80-105. <https://acortar.link/yWwdke>
- Hart, S. M. y King, J. R. (2007). Service learning and literacy tutoring: Academic impact on pre-service teachers. *Teacher and Teaching Education*, 23, 323-338. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.004>
- López Ruiz, M. J. (2023). *Formación en cadena y el papel social de la universidad*. [Experiencia presentada]. Noche Europea de los investigadores UGR 2024. <https://acortar.link/28CGAE>
- López-Rodríguez, J. (2017). La promoción del emprendimiento social mediante metodologías innovadoras: hacia un nuevo paradigma educativo. *Lan harremanak: Revista de relaciones laborales*, 37, 67-82. <https://doi.org/10.1387/lan-harremanak.18413>
- López, J. A. (2010). Educación de calidad y en competencias para la competitividad o para la cooperación. *Revista Complutense de Educación*, 21(1), 107-122. <https://acortar.link/RtMPtn>
- Marchante, C. G., y Sánchez, M. S. M. (2015) El emprendimiento social y el empleo de calidad. *Lan harremanak: Revista de relaciones laborales*, 32, 180-206. <https://doi.org/10.1387/lan-harremanak.15409>
- Martínez-Celorrio, X. (2017). La innovación social: orígenes, tendencias y ambivalencias. *Sistema. Revista de Ciencias Sociales*, 247, 61-88. <https://acortar.link/DwWVSM>
- Martínez, M. (coord.) (2008). *Aprendizaje-servicio y responsabilidad social en las universidades*. Octaedro.
- Mella-Núñez, Í., Santos-Rego, M. Á. y Malheiro-Gutiérrez, X. M. (2015). Aprendizaje-Servicio y rendimiento académico del alumnado universitario. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 35-39. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.12.569>
- Mohamed-Amar, R., Mohamed-Amar, H. y Mohamed Amar, A. (2023). El Aprendizaje Basado en Problemas como instrumento catalizador de competencias del discente universitario: Problem Based Learning as an instrument to catalyst competences of university students. *Revista científica ecociencia*, 10(edición especial), 148-166. <https://doi.org/10.21855/ecociencia.100.871>
- Murillo, F. J., Hernández, R. (2011). “Hacia un concepto de justicia social”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23 <https://doi.org/10.15366/reice2011.9.4.001>
- Puig, J. M. (coord.) (2009). *Aprendizaje Servicio (Aps) Educación y compromiso cívico*. Grao.

- Rodríguez-Gallego, M. R. (2015). El aprendizaje servicio como estrategia metodológica en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2014.v25.n1.41157](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41157)
- Ruiz, M., Martín, A. M. y Cano, M. A. (2015). La consolidación del perfil profesional del educador social: Respuesta al derecho para la ciudadanía. *Perfiles educativos*, 37(148), 12-19. <https://acortar.link/902kxd>
- Santos-Rego, M. Á., Sáez-Gambín, J. L. y García-Romero, D. (2022). Transversal Competences and Employability of University Students: Converging towards Service-Learning. *Education Sciences* 12(4), 265. <https://doi.org/10.3390/educsci12040265>
- Segalàs, J. Y Sánchez, F. (2019). El proyecto EDINSOST. Formación en las Universidades españolas de profesionales como agentes de cambio para afrontar los retos de la sociedad. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1204. <https://revistas.uca.es/index.php/REAYS/article/view/4784>
- Tapia, M. N. (2010). La propuesta pedagógica del “aprendizaje-servicio”: una perspectiva Latinoamericana. *Revista científica TzhoeCoen*, 3(5), 23-44. <https://acortar.link/wBDFRW>
- Tapia, M. N. (2010). Service learning widespread in Latin America. *Phi delta kappan*, 91(5), 31-32. <https://acortar.link/ILxAG5>
- Tapia, M.<sup>a</sup> N. (2000). *La Solidaridad como Pedagogía*. Ciudad Nueva.
- Tapia, M.<sup>a</sup> N. (2008). *Aprendizaje y servicio solidario*. Ciudad Nueva.
- Tejedor, G., Segalàs, J., Barrón, Á. Fernández-Morilla, M., Fuertes, M.T., Ruiz-Morales, J., Gutiérrez, I., García-González, E., Aramburuzabala, P. y Hernández, Á. (2019). Didactic strategies to promote competencies in sustainability. *Sustainability*, 11(2086), 1-24. <https://doi.org/10.3390/su11072086>
- Vázquez, A. G., y Dávila, M. A. T. (2008). Emprendimiento social-revisión de la literatura. *Estudios gerenciales*, 24(109), 105-125. [https://doi.org/10.1016/S0123-5923\(08\)70055-X](https://doi.org/10.1016/S0123-5923(08)70055-X)

## CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

**Financiación:** Esta investigación no recibió financiamiento externo.

**Agradecimientos:** A todas las entidades que han facilitado el poder llevar a cabo las experiencias sobre las que versa esta investigación: Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta, Dirección Provincial del MEYFP en Ceuta con su red de centros, Consejería de Sanidad y Servicios Sociales de Ceuta, Consejería de Educación, Cultura y Juventud de Ceuta, Centro de Estacionamiento Temporal de Inmigrantes de Ceuta, Área de Menores de la Ciudad Autónoma de Ceuta, Centro de Menores Mediterráneo -Ceuta-, Centro de Menores de la Esperanza -Ceuta-, Sindicato CCOO de Ceuta, Centro Penitenciario de Ceuta, Radio Televisión Ceuta, Teatro Auditorio del Revellín, Medios de comunicación.

A todo el alumnado que ha sido el verdadero protagonista de estas experiencias.

A todos y cada uno de los participantes de la cadena de formación (migrantes, menores no acompañados, internos de prisiones, mujeres trabajadoras transfronterizas, menores y adolescentes de la red escolar de Ceuta, etc.)

**Conflicto de intereses:** no los hay.

### AUTOR/ES:

#### **Manuel José López Ruiz**

Profesor del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta (Universidad de Granada)

Docente en todas las etapas del sistema educativo. Con más de 25 años de docencia no universitaria como funcionario de carrera y 13 años de docencia universitaria. Con líneas de investigación en innovación metodológica, inmigración, bilingüismo y atención a la diversidad. Ha escrito y coordinado libros sobre inmigración, pedagogía e investigación. Con publicaciones sobre estas líneas de investigación. Director del VII Congreso Internacional sobre Inmigración, Interculturalidad y Convivencia. Premio Nacional de Compensación Educativa en centros no universitarios.

[manueljlopez@ugr.es](mailto:manueljlopez@ugr.es)