

EL DESARROLLO DEL PROPÓSITO JUVENIL EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CATALANES QUE PARTICIPAN EN PROYECTOS DE SERVICIO-APRENDIZAJE

THE DEVELOPMENT OF YOUTH PURPOSE IN CATALAN UNIVERSITY STUDENTS TAKING PART IN SERVICE-LEARNING PROJECTS

Dra. María del Pilar Folgueiras Bertomeu

Dra. Berta Palou Julián

Resumen

Este artículo se centra en la influencia que tiene la metodología de aprendizaje-servicio (ApS) en el desarrollo del propósito juvenil en estudiantes de dos universidades catalanas. El objetivo de la investigación es analizar si la participación en proyectos de ApS de los estudiantes universitarios ha incidido en el desarrollo de su propósito. Para ello se sigue una metodología cuasi-experimental con medidas repetidas pre-postest sin grupo de control. La muestra la forman 121 estudiantes de las dos universidades catalanas que participan en proyectos de ApS durante un cuatrimestre académico. Entre los resultados, se han encontrado cambios leves/moderados a lo largo del tiempo, en algunos de los componentes del propósito analizados.

Palabras Clave

Aprendizaje-servicio. Juventud. Universidad. Propósito e investigación cuasi-experimental.

Abstract

In this paper, we focus on the influence that service-learning (SL) methodology has on the development of youth purpose in students from two Catalan state universities. The aim of the study was to analyze whether participation in SL projects on the part of university students influenced the development of their purpose. A quasi-experimental method was used with repeated pre-test and post-test measures. The sample comprised 121 students participating in SL projects throughout one four-month university term. Among other findings, we detected slight/moderate changes over time in some of the elements of purpose analysed.

Key Words

Service-learning. Youth. College. Puropse. Quasi-experimental research.

1. Introducción

El Aprendizaje y Servicio (ApS) es una propuesta pedagógica que permite poner en práctica contenidos teóricos a la vez que se promueve la solidaridad y la responsabilidad (Billig, Jesse y Root, 2006; Delp, Brown y Domenzain, 2005; Furco, 2003; Morgan y Streb, 2003; Oldfather, 1995; Tapia, 2002; Waterman, 1997). El ApS fomenta el aprendizaje de los estudiantes a través de su participación activa en experiencias asociadas al servicio comunitario, combinando procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto (Puig y Palos, 2006).

En el ámbito de la investigación, los estudios realizados sobre el impacto de esta metodología en los estudiantes universitarios, muestran que el ApS es una valiosa herramienta para incidir en competencias genéricas (Coffey y Lavery, 2015; Escofet, Folgueiras, Luna y Palou, 2016; Largent, 2013; Martínez-Vivot y Folgueiras, 2015; Wilkinson, Harvey, Bloom, Joobar y Grizenko, 2013; Young y Karme, 2015; Ciesielkewicz, Nocito y Herrero, 2017); clarificación de la vocación profesional (Gezuraga y Malik, 2015; Wilkinson et al., 2013;), compromiso social (Hébert y Hauf, 2015; Hildenbrand y Schultz, 2015), transferencia del conocimiento (Hildenbrand y Schultz, 2015), desarrollo de valores (Young y Karme, 2015), etc.

Con respecto al propósito, entendido como una intención estable y generalizada de lograr algo que sea a la vez significativo para el yo y que contribuya al mundo más allá del yo (Damon, Menon y Bronk, 2003), encontramos en la literatura internacional una relación positiva entre el desarrollo del propósito y el ApS (Hill, Burrow, Brandenberger, Lapsley, & Collado, 2010). Por su parte, Eppler, Ironsmith, Dingle, y Erickson (2011) señalan que el ApS es una valiosa vía para ayudar a los estudiantes a adaptarse a la universidad, definir objetivos vocacionales y desarrollar su identidad dentro de la comunidad (Palou, 2013). En el contexto español -a pesar de no contar con investigaciones que, de manera directa, identifiquen y analicen como inciden los proyectos de ApS en el propósito de los jóvenes- disponemos de algunos referentes que muestran la influencia que tiene esta metodología pedagógica en algunas dimensiones/temáticas vinculadas con el propósito de los jóvenes, por ejemplo; a) la relación entre ApS y orientación educativa; en concreto, Gezuraga y Malik (2015) señalan el protagonismo del estudiante en el diseño de su itinerario formativo, la exploración y conocimiento de su entorno más cercano, sus valores, intereses y capacidades, el dar respuesta a necesidades y demandas sociales reales y la identificación temprana con la titulación elegida; b) el aporte del ApS en lo referido al desarrollo de competencias de participación y colaboración en la comunidad (Pérez, Filella y Bisquerra, 2009; Folgueiras, Luna y Puig, 2013); c) la idoneidad del ApS para la adquisición de competencias y el desarrollo personal y profesional de los futuros profesionales que se forman en la universidad (Tejada, 2013).

2. Método

El diseño de este estudio longitudinal es de carácter cuasi-experimental con medidas repetidas pretest-postest, sin grupo control.

2.1. *Objetivo general*

Analizar si la participación en proyectos de ApS de estudiantes universitarios ha incidido en el desarrollo del propósito. En cuanto a los objetivos específicos destacamos:

- Identificar los cambios experimentados en las “metas de vida” del estudiantado que participa en proyectos de ApS.
- Detectar los cambios experimentados en el “sentido del propósito” del estudiantado que participa en proyectos de ApS.
- Identificar los cambios experimentados en el “auto-categorización del propósito (dominio/focus)” de estudiantes que participan en proyectos de ApS.

2.2. Participantes

Participantes (n=121 estudiantes universitarios que participan en proyectos de ApS durante un cuatrimestre académico en la Universidad de Barcelona y en la Universidad Rovira i Virgili; Cataluña). El 92% son mujeres. La media de edad es de 21,7 años oscilando entre los 18 y los 22. El 55% estudia alguna carrera en Educación, seguido de un 22,5% en Ciencias Sociales y un 17,5% cursan alguna carrera del ámbito de la Salud. Por lo que respecta a su experiencia previa en proyectos de ApS, tan sólo el 8,1% han participado en alguno, en los últimos 5 años.

El tipo de muestreo ha sido no probabilístico y de tipo intencional o de conveniencia (Ruiz, 2008). Para la selección de estudiantes se ha tenido en cuenta las aportaciones de Furco (2003) quien señala la falta de un acuerdo claro sobre las características que deberían ser definitorias para que una práctica educativa pueda ser considerada como ApS. Esta evidencia terminológica tiene una relevancia especial en la interpretación de los resultados de investigaciones que denominan ApS a proyectos diversos. Partiendo de esta consideración, se ha tenido en cuenta, en la selección de estudiantes, el planteamiento de Tapia (2002) sobre los criterios que gozan de mayor consenso a nivel internacional para denominar una actividad de servicio a la comunidad como ApS. En base a ello, se establecieron los siguientes criterios de selección de la muestra: los estudiantes debían participar en proyectos que a) funcionaran desde hacía 2 años como mínimo, b) ofrecieran un servicio a la comunidad, c) estuvieran articulados con organizaciones, entidades, etc. de la sociedad civil y d) estuvieran integrados en el currículum académico.

2.3. Instrumentos

Los instrumentos utilizados son: a) un cuestionario de demografía, preferencias y expectativas antes de que comience el servicio de los estudiantes (Learning4Purpose Survey, Time 1; Moran y Mariano, 2013), b) un cuestionario de evaluaciones intermedias mientras participan en el servicio (Learning4Purpose Survey, Time 2; Moran y Mariano, 2013), c) un cuestionario de evaluaciones reflexivas post-curso a término de su participación en el servicio (Learning4Purpose Survey, Time 3; Moran y Mariano, 2013). Los instrumentos incluyen preguntas abiertas y de opción cerrada contestadas a través de; escalas de Likert; calificaciones, sí/no u otras respuestas binarias y listas de verificación. El T1 consta de 43 preguntas de las cuales 9 son escalas, el T2 de 34 preguntas (3 escalas) y finalmente el T3 con 71 preguntas de las que 9 son escalas.

Para responder a los objetivos planteados, el artículo se centra en las 3 escalas planteadas en el T1 y el T3. Estas escalas se corresponden con las preguntas cuantitativas de la 'dimensión contenido del propósito'. En concreto, son:

- Escala Metas de vida (25 objetivos con valoración del 1 al 7)
- Escala Sentido de propósito (10 afirmaciones de medidas del 1 al 7)
- Escala Auto-categorización del Propósito (dominio/focus) (17 propósitos con valoración del 1 al 5)

La fiabilidad (consistencia interna, α Cronbach) para cada una de las escalas utilizadas en el cuestionario administrado es -en el primer momento de administración del cuestionario (T1)- de un 0,9 en la Escala Metas de Vida, un 0,73 en la Escala Sentido del Propósito y un 0,84 en la Escala Auto-categorización del Propósito. Cuando dichas escalas se han administrado en el tercer período de administración (T3), la consistencia interna ha subido en cada una de ellas (valores de alfa entre 0,73 y 0.90), lo cual no indica una buena estabilidad en el tiempo. Por tanto podemos decir que la fiabilidad de las escalas es más que aceptable.

2.4. Procedimiento (Administración cuestionario)

Para acceder a la muestra de estudio, en primer lugar se contacta con el profesorado que ofrece proyectos de ApS en sus asignaturas. Mediante una entrevista informal, se descartan aquellos proyectos que no siguen las características establecidas en la investigación (ver apartado participantes). De esta manera, se accede al conjunto de población destinataria del estudio y se les ofrece la posibilidad de participar en el mismo. Los estudiantes que acaban conformando la muestra pasan a formar parte de una base de datos vinculada con una plataforma on-line desde la que se administra la encuesta on-line en los tres tiempos (T1, T2 y T3). Estos tres momentos se corresponden con el momento previo antes de iniciar el proyecto de ApS, durante el desarrollo del proyecto de ApS y al finalizar el proyecto de ApS. De los 160 estudiantes que participan en el primer momento, continúan en el segundo 128 y, en el tercero, lo hacen 121.

Para identificar las posibles diferencias entre los jóvenes que continúan hasta el final de la investigación y aquellos que no lo hacen, realizamos un análisis cualitativo de casos perdidos, mediante seguimiento por correo electrónico. Los resultados indican que los principales motivos por los que no continúan en el estudio son: falta de tiempo, extensión de los cuestionarios, el número de aplicaciones del cuestionario en un breve espacio de tiempo y algunos problemas técnicos con el aplicativo online.

2.5. Análisis de datos

Para el tratamiento y análisis de los datos se ha utilizado el programa informático IBM SPSS Statistics, en su versión 20.0. Se han realizado los siguientes análisis: descriptivos univariados de todas las variables implicadas, descriptivos bivariados para explorar la relación entre las variables, pruebas de normalidad y pruebas de contraste paramétricas y no paramétricas para determinar la significatividad de las diferencias encontradas.

3. Resultados

En este apartado presentamos los resultados -referentes a la incidencia de la participación en proyectos de ApS en el propósito de los estudiantes- obtenidos en las tres escalas planteadas con anterioridad.

3.1. Escala Metas de vida

Los resultados recogidos en la Tabla 1 indican la existencia de diferencias significativas ($p=.000$) al comparar sus puntuaciones pretest-postest en algunos indicadores de estudio. En concreto, se encuentran diferencias significativas en los siguientes indicadores, en los que se observa una disminución en las medias después de finalizar su participación en el proyecto de ApS: 'Ítem1.Lograr un alto reconocimiento profesional', 'Ítem2.Ser un buen artista', 'Ítem4.Tener hijos', 'Ítem11.Tener un trabajo bien pagado', 'Ítem14.Tener un buen matrimonio o una buena relación', 'Ítem23.Descubrir nuevas cosas sobre el mundo' y 'Ítem26.Pensamiento original'. De estos datos, llama la atención el Ítem 11, cuyo nivel de significación es el más elevado. Esto podría ser debido al carácter de transformación social que tienen los proyectos de ApS, diseñados para conseguir cambios y mejoras sociales y no para alcanzar mejoras económicas. El 'Ítem15.Tener un nivel de vida alto' –a pesar de no haberse encontrado diferencias significativas- también disminuye con el paso del tiempo. Consideramos que esto también podría estar refiriéndose al aspecto económico comentado con anterioridad.

Por otro lado, también se encontraron diferencias significativas en el 'Ítem21.Cambiar la forma en que la gente piensa'; en este caso, se observa un aumento en las medias después de finalizar su participación en el proyecto de ApS. Aunque –a partir de los datos- no podemos saber el sentido de estos cambios, creemos que este aumento con el paso del tiempo, de nuevo podría responder al carácter transformador que tienen los proyectos de ApS, donde se buscan mejoras sociales, entre otras cosas, a partir del cambio actitudinal de las personas.

Por otro lado, observamos algunos ítems en los que –a pesar de no haberse encontrado diferencias significativas- hay un aumento en sus medias con el paso del tiempo. Entre ellos destacamos todos los ítems que están relacionados con la

participación; en concreto, el 'Ítem7.Participar en actividades religiosas (como iglesia, plegaria, etc.)', el 'Ítem13.Realizar trabajo voluntario en la comunidad', el 'Ítem16.Participación política' y el 'Ítem19.Ser un líder en la comunidad'. Esto nos lleva a pensar que la implicación del alumnado universitario en proyectos de ApS podría contribuir en su interés hacia metas que están vinculadas con la participación; elemento primordial sobre el que pivotan los proyectos de ApS. También destacamos el aumento del 'Ítem24.Convertir el mundo en un mejor lugar'; indicador directamente relacionado con el carácter de transformación social de los proyectos de ApS.

Con relación a los ítems vinculados con profesiones concretas. 'Ítem2.Ser un buen artista', 'Ítem5.Ser un buen músico', 'Ítem12.Ser un buen actor o bailarín' y 'Ítem9.Ser un buen escritor', observamos que todos ellos disminuyen ligeramente con el paso del tiempo, esto puede ser debido a que en ninguno de los proyectos de ApS en los que participan los estudiantes encuestados, se trabaja ni en el servicio ni en los contenidos curriculares, ninguna de esas profesiones.

Por último, queremos remarcar que todos los ítems que están directamente relacionados con las características de los proyectos de ApS –a excepción del 'Ítem3.Ayudar a quienes lo necesitan'- han tenido un aumento en sus medias, aunque leve, con el paso del tiempo.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos, contraste y d de Cohen pretest y postest.
ESCALA METAS DE VIDA.*p < .05

	N	PRE		POST		Z	Contras te	d de Cohen
		M	DT	M	DT			
1. Lograr-alto-reconoc.-profesional.	118	3,52	1,086	3,19	1,174	-3,329	0,001*	0,31
2. Artista.	117	2,49	1,245	2,21	1,319	-2,850	0,004*	0,26
3. Ayudar-quienes-lo-necesitan.	117	4,51	,692	4,45	,701	-,503	0,615	0,05
4. Tener-hijos.	114	3,66	1,149	3,41	1,181	-2,856	0,004*	0,27
5. Ser-buen-músico.	117	1,69	,931	1,67	,949	-,728	0,467	0,07
6. Tener-emocionante-estilo-de-vida.	116	3,31	1,097	3,38	1,097	-,120	0,904	0,01
7. Participar-actividades-religiosas.	118	1,39	,827	1,50	,982	-,541	0,588	0,05
8. Buena-relación-familia.	108	4,52	,753	4,40	,927	-1,670	0,095	0,16
9. Ser-buen-escritor.	115	2,52	1,169	2,38	1,337	-,953	0,341	0,09
10. Vivir-experiencias-nuevas/diferentes.	110	4,37	,788	4,23	,901	-1,162	0,245	0,11

11. Trabajo-bien-pagado.	115	3,56	,976	3,29	1,145	-3,092	0,002*	0,29
12. Ser-buen-actor/bailarín.	115	1,64	,992	1,73	1,157	-,046	0,964	0,00
13. Realizar-trabajo-voluntario-comunida.	115	3,45	,966	3,51	1,051	-,942	0,346	0,09
14. Tener-buen-matrimonio/relación.	110	4,14	,919	3,92	1,063	-2,231	0,026*	0,21
15. Tener-nivel-vida-alto.	116	2,90	1,152	2,83	1,234	-1,059	0,290	0,10
16. Participación-política.	117	2,10	1,217	2,12	1,202	-,320	0,749	0,03
17. Divertirme.	110	4,42	,815	4,32	,853	-1,493	0,135	0,14
18. Ser-propietario-mi-negocio.	118	2,38	1,155	2,43	1,202	-,391	0,695	0,04
19. Ser-lider-comunidad.	118	1,95	1,021	2,16	1,249	-,968	0,333	0,09
20. Prestar-atención-vida-espiritual.	116	2,50	1,347	2,43	1,373	-,502	0,616	0,05
21. Cambiar-forma-gente-piensa.	118	2,98	1,208	3,18	1,122	-2,223	0,026*	0,20
22. Crear-algo-nuevo.	114	3,39	1,174	3,32	1,244	-,557	0,577	0,05
23. Descubir-nuevas-cosas-mundo.	112	4,15	,966	3,84	1,135	-2,364	0,018*	0,22
24. Convertir-mundo-mejor-lugar.	112	4,06	,985	4,08	,956	-,545	0,586	0,05
25. Resolver-problema-forma-sorprendente.	112	3,51	1,110	3,40	1,169	-,849	0,396	0,08
26. Tener-pensamiento-original.	111	3,92	,984	3,75	1,031	-2,146	0,032*	0,20

Fuente: Elaboración propia

No obstante, a pesar de estos primeros indicios de cambios en el desarrollo del propósito, la magnitud del cambio ocurrido en el grupo una vez finalizada su participación en los proyectos de ApS -las puntuaciones de la *d* de Cohen (ver Tabla 1) entre las medidas pretest-posttest- muestran la existencia de cambios poco importantes en los indicadores o ítems significativos ($d < .5$), que hemos indicado con anterioridad. Por tanto, el hallazgo de efectos estadísticamente significativos (al rechazar la Hipótesis Nula) pueden ser irrelevantes cuando son de baja magnitud, lo que puede ocurrir cuando las muestras son bastante grandes. En este sentido, las pruebas de significación estadística son insuficientes en situaciones prácticas donde la magnitud del efecto observado es fundamental. Los procedimientos estadísticos de tamaño del efecto tienen como finalidad fundamental la cuantificación de la relevancia del efecto obtenido (Castro y Martini, 2014). Dicho de otra forma, se trata de establecer si efectos estadísticamente significativos son relevantes en el campo de aplicación de la investigación. Y en este caso, los datos señalan que en el grupo final a pesar de hallar diferencias significativas entre las medidas pretest-posttest en algunos ítems, el valor de la *d* de cohen nos indica cambios de nivel bajo ($d < .5$) en todas las dimensiones.

3.2. Escala Sentido de propósito

Los resultados recogidos en la Tabla 2 indican la existencia de diferencias significativas ($p=.000$) al comparar sus puntuaciones pretest-postest en algunos indicadores de estudio. En concreto, en todos los ítems a excepción del 'Ítem1. Estoy buscando el sentido de mi vida' y el 'Ítem3. Siempre estoy buscando el sentido de mi vida' y el 'Ítem10. Mi vida no tiene un propósito bien claro', se han encontrado diferencias significativas.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos, contraste y d de Cohen pretest y postest.
ESCALA SENTIDO PROPÓSITO. * $p < .05$.

	n	PRE		POST		Z	Contra ste	d de Cohen
		M	DT	M	DT			
1. Estoy-buscando-sentido-vida.	120	4,21	1,911	3,97	1,819	-1,641	,101	0,30
2. Comprendo-significado-mi-vida.	119	4,75	1,221	4,97	1,236	-2,250	,024*	0,26
3. Siempre-estoy-buscando-sentido-vida.	120	3,73	1,686	3,86	1,826	-,594	,552	0,05
4. Mi-vida-tiene-significado-muy-claro.	120	4,14	1,570	4,76	1,545	-3,556	,000*	0,26
5. Estoy-buscando-algo-q.-dé-verdadero.sentido-vida.	120	4,10	1,877	3,53	1,754	-3,604	,000*	0,07
6. Tengo-buena-percpción.-de-lo-q.-da-sent-vida.	120	4,86	1,343	5,20	1,363	-2,390	,017*	0,01
7. Estoy-siempre-buscando-algo-q.-dé-verd.-sent.-vida.	119	3,81	1,806	3,55	1,835	-2,126	,033*	0,05
8. He-descubierto-significado-en-vida-satisfactorio.	120	4,74	1,463	5,21	1,334	-2,948	,003*	0,15
9. Estoy-buscando-un-objeto-o-misión-en-la-vida.	119	4,13	1,687	3,56	1,793	-3,002	,003*	0,09
10. Mi-vida-no-tiene-prop.-bien-claro.	120	2,96	1,684	3,19	1,760	-1,557	,119	0,11

Fuente: Elaboración propia

Centrándonos en los ítems en los que hay diferencias significativas, observamos que en algunos de ellos disminuyen sus medias con el paso del tiempo, mientras que en otros aumentan. En concreto, los que disminuyen son el 'Ítem5. Busco algo que me haga sentir que mi vida tiene sentido', el 'Ítem7. Estoy siempre buscando algo que le dé un verdadero sentido a mi vida' y el 'Ítem9. Estoy buscando un objeto o una misión en la vida'. En cambio, los ítems que aumentan con el paso del tiempo son 'Ítem2. Comprendo el significado de mi vida', 'Ítem4. Mi vida tiene un significado muy claro', 'Ítem6. Tengo una buena intuición para identificar lo que da sentido a mi vida' y 'Ítem8. He descubierto un significado de mi vida satisfactorio'. A partir de estos datos vemos

que aquellos ítems que están más relacionados con la búsqueda del propósito son los que disminuyen con el paso del tiempo, mientras que los ítems relacionados con lo que podríamos denominar tener definido el propósito de vida aumentan con el paso del tiempo. Podríamos decir que la participación en los proyectos de ApS les ha podido ayudar –a nivel general- a clarificar su percepción sobre el sentido de su propósito. No obstante, cabe señalar que, a pesar de estos primeros indicios, el valor de la *d* de Cohen indica de nuevo en todas las dimensiones cambios de nivel bajo ($d < .5$).

3.3. Escala Propósito de vida

Los resultados muestran la no existencia de diferencias significativas. No obstante, en los datos obtenidos, llama la atención que –a pesar de no haber diferencias significativas- el ítem que ha aumentado más con el paso del tiempo, es el ‘Ítem16. Actualmente participo en actividades que pueden o no estar relacionados con este propósito’. Esto podría indicar que la implicación en los proyectos de ApS ha podido incidir levemente en su nivel de participación, que recordemos está relacionado con los indicadores vinculados con la participación (escala ‘Metas de vida’) comentados en el análisis de la primera escala. Sin embargo, cuando se les pregunta ‘Ítem15. Actualmente participo en actividades que apoyan directamente este propósito’, de nuevo, la valoración disminuye. Esto podría ser debido a la dificultad que manifiestan para transferir los aprendizajes obtenidos a aspectos concretos; en este caso, a ‘su propósito de vida’.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos, contraste y *d* de Cohen pretest y postest.
ESCALA PROPÓSITO DE VIDA. * $p < .05$.

	N	PRE		POST		Z	Contraste	d de Cohen
		M	DT	M	DT			
1. Estoy-convenc.-q.-este-es-verdadero-prop.-vida.	31	3,80	,755	3,74	,893	-,291	,771	0,05
2. Confío-en-q.-puedo-perseguir-este-prop.	31	4,04	,673	3,84	,735	-,354	,723	0,06
3. Tengo-motivación-necesaria-para-cumplir- prop.	31	4,11	,808	3,84	,779	-,871	,384	0,16
4. Tengo-capacidad/conocimiento-	31	3,62	,730	3,58	,720	-,237	,813	0,04

necesarios-para-cumplir-prop.								
5. Tendré-oportunidades-de-actuar-para-cumplir-prop.	31	3,62	,740	3,58	,765	-,778	,437	0,14
6. Este-prop.-beneficiará.	31	4,22	,721	3,71	,864	-1,436	,151	0,26
7. Este-prop.-beneficiará-a-familia-amigos.	31	3,73	1,021	3,26	1,182	-1,402	,161	0,25
8. Este-prop.-beneficiará-otras-personas-q.-no-conozco-personalmente.	31	3,83	,991	3,74	,930	-,404	,686	0,07
9. Este-prop.-beneficiará-animales-medioambiente.	31	2,62	1,183	2,74	1,125	-1,060	,289	0,19
10. Este-prop.-beneficiará-ideas-o-áreas-conocimiento.	31	3,34	1,087	3,42	,720	-1,301	,193	0,23
11. Estoy-completamente-comprometido-este-prop.	31	3,99	,813	3,81	,703	-,440	,660	0,08
12. Me-preocupa-q.-este-prop.-pueda-dañar-algunas-personas.	31	1,86	1,053	2,39	1,283	-1,908	,056	0,34
13. Tengo-planes-generales-para-este-prop.	31	3,34	,898	3,32	,832	-,068	,946	0,01
14. Tengo-planes-pasos-específicos-para-este-prop.	31	3,01	1,003	3,13	,922	-,959	,337	0,17
15. Actualmente-participo-actividades-q.-apoyan-directamente-prop.	31	3,39	1,122	3,35	,755	-,463	,644	0,08
16. Actualmente-participo-actividades-q.-pueden-o-no-estar-relacionados-con-este-prop.	31	3,15	1,075	3,48	,996	-1,525	,127	0,27
17. Elijo-mis-actividades-intencionalm.-según-relevancia-en-relación-con-este-prop.	30	3,31	1,004	3,13	,860	-,022	,983	0,00

Fuente: Elaboración propia

Por el contrario, vemos que los ítems que están vinculados con capacidades/conocimientos (podríamos traducir por competencias), motivación, confianza y estrategias hacia el propósito concreto (marcados en color negro), disminuyen con el paso del tiempo. Consideramos que esto podría ser debido a la ausencia de espacios de reflexión; elemento clave en los proyectos de ApS, para ayudar a hacer la transferencia entre los aprendizajes adquiridos a través de los proyectos de ApS que puedan transferir a sus propósitos. En ninguno de los proyectos de ApS en los que participan los estudiantes que forman parte de la muestra, se trabaja

de manera explícita el propósito de los estudiantes, ni desde el servicio, ni desde los planes docentes en los que se integran los proyectos de ApS.

4. Discusión

Con relación a las metas de vida y, en concreto, con los indicadores vinculados con la participación comunitaria, la literatura sobre la temática señala como la participación en esta modalidad de proyectos tiene un impacto positivo en el aumento de la conciencia sobre la necesidad de hacer voluntariado (Reynolds, 2005). Asimismo, el estudio de Winston (2015) -donde se analiza la relación entre el ApS y la participación política en el futuro- demuestra que esta metodología tiene un fuerte impacto en este tipo de participación. Resultados similares se obtienen en el estudio de Buskist y Groccia (2011) o en la investigación de Blankson, Rochester y Watkins (2015) quienes -a pesar de no encontrar cambios de actitudes cívicas en su investigación longitudinal- identifican una interacción significativa entre ApS y predicción de conciencia política. El hecho de que los proyectos de ApS, al margen de la temática que trabajen, pivoten sobre el elemento de la participación (Furco, 2006; Young, Shinnar, Ackerman, Carruthers y Young, 2007), podría explicar la tendencia, aunque leve, a la significación de los indicadores vinculados directamente con participación (“líder en la comunidad”, “participación política”, “participación religión”, “trabajo voluntario”). De hecho, el ApS es considerado como una de las mejores prácticas para fomentar la participación en el servicio comunitario (Koshy y Mariano, 2011).

Respecto al sentido del propósito, a partir de los resultados obtenidos, consideramos que si bien existen leves cambios sobre la clarificación en la percepción del propósito, éstos no han sido más significativos, sobre todo, por la falta de reflexión sobre aspectos vinculados con el propósito; la reflexión es un elemento fundamental en los proyectos de ApS (Eyler 2002, Paéz y Puig, 2013). De hecho, la conexión entre los objetivos del servicio y los del aprendizaje a partir de la reflexión es un aspecto fundamental en esta modalidad de proyectos (Folgueiras, Luna y Puig, 2013; Blankson, Rochester y Watkins ,2015). Por tanto, las actividades de reflexión específicamente estructuradas son fundamentales para que los estudiantes aprendan de las experiencias (Boud , Keogh y Walker, 1985, Eyler, Giles y Schmeide, 1996, Guthrie y Bertrand Jones,

2012). Así, aunque los proyectos de ApS pueden influir en el desarrollo del propósito, es necesario motivar a los estudiantes a reflexionar de qué manera sus habilidades pueden combinarse con sus intereses y motivaciones para clarificar y alcanzar su propósito en la vida (Moran, 2001). Sin esa reflexión, el aprendizaje no es sostenible de una manera que garantice su transferencia y aplicación futura (Chickering 2008). Así cabe señalar que en los proyectos en los que han participado los estudiantes que forman parte de la muestra, no ha habido una reflexión explícita sobre el propósito.

Respecto al propósito de vida, consideramos que la ausencia de cambios en esta escala podría ser debido a que algunos de los ítems que se plantean hacen referencia a aspectos vinculados con las habilidades metacognitivas, como son la autoevaluación y la autogestión. Según Ash, Clayton y Atkinson (2005), esta tipología de habilidades es el resultado de la participación de los estudiantes en un proceso reflexivo situado en la experiencia. De nuevo, la reflexión se ubica en el punto clave. Además, la metacognición se desarrolla tarde y necesita tiempo (Paz Penagos, 2011). Por lo general, los estudiantes de mayor edad tienen más conocimiento metacognitivo y lo pueden identificar mejor que los estudiantes más jóvenes. El hecho de que la participación en los proyectos de ApS haya sido breve (4 meses como máximo) y que la mayoría de estudiantes tenga una edad que oscila entre los 18 y 21 años (más del 80% de la muestra), creemos que ha podido influenciar en la identificación/desarrollo de habilidades metacognitivas.

5. Conclusión, límites y prospectiva

La educación del propósito de vida no es un simple soporte a la elección, donde los resultados óptimos se pueden lograr si a los jóvenes se les ofrecen las estrategias educativas necesarias para poder conseguirlo (Bronk, 2011, 2014). Por tanto, es necesario fomentar estrategias educativas que ayuden a acompañar el desarrollo del propósito desde sus dimensiones individual y social. Estas estrategias educativas pueden ir desde actividades, acciones puntuales hasta la realización de proyectos más amplios, como pueden ser los proyectos de ApS, modalidad de proyectos que ha sido la base en este estudio.

Con respecto a los resultados del estudio, considerando que la vida con propósito es el resultado de la integración de tres dimensiones; conocer el objetivo a perseguir en la vida, tener la motivación para perseguirlo y actuar en esa dirección (Damon, Menon y Bronk, 2003), podemos decir que, a pesar que los resultados de la investigación indican cambios leves en estos componentes, los proyectos de ApS podrían ser una vía para fomentar el propósito, siempre y cuando la reflexión sobre el constructo y las dimensiones vinculadas con el mismo estén presentes, de una u otra manera, durante el desarrollo de la experiencia. Por otro lado, el hecho de que la incidencia de los proyectos en la evolución del propósito no haya sido mayor, puede deberse a diferentes características/límites del estudio:

- a) Con relación a los proyectos de ApS: la ausencia de control de algunas variables directamente relacionadas con la calidad de los proyectos de ApS, por ejemplo:
 - El conocimiento por parte de los estudiantes de la metodología del ApS antes de iniciar el proyecto (Stewart, Allen y Bai, 2011; Folgueiras, Geruzaga, Aramburuzabla, en evaluación; Blankson, Rochester y Watkins, 2015).
 - La necesidad de formar a los estudiantes sobre la entidad en la que se realiza el servicio (Largent, 2013 y Wozencroft, Pate y Griffiths, 2015).
 - Los niveles de participación que han tenido los estudiantes en los proyectos con respecto a las fases claves de la metodología del ApS (participación en el diagnóstico de necesidades, participación en el proceso, participación en la evaluación) (Campo, 2014).

- b) Con relación al constructo del propósito. En el contexto catalán, los estudiantes no están familiarizados con esta expresión. De hecho, en los resultados de nuestra investigación, un 79,4% de los estudiantes definen propósito como “objetivo”. También, se trata de un concepto apenas utilizado en la literatura científica en nuestro contexto, donde también se utiliza mayormente el término “objetivo” y se enmarca dentro del paradigma de la “orientación educativa o vocacional”.

c) Con relación a los instrumentos de recogida de información. En el contexto catalán, la aplicación de los instrumentos en tres momentos a lo largo de un cuatrimestre supone un incremento de la mortandad de la muestra, así como el “agotamiento” del estudiantado poco acostumbrado a participar en este tipo de estudios. De hecho, a partir de tres grupos de discusión que realizamos al finalizar la investigación con estudiantes que habían participado en las tres aplicaciones, nos señalaron las dificultades que habían tenido para responder al T3, tanto por el tiempo como por la extensión del cuestionario.

En cuanto a la prospectiva de esta investigación, cabría estudiar algunas variables que podrían haber actuado como mediadores en el desarrollo del propósito. Por ejemplo, la motivación por participar en proyectos de ApS, la optatividad/obligatoriedad de los mismos, la experiencia de los estudiantes en proyectos de ApS, etc.

6. Bibliografía

- Ash, S. L.; Clayton, P. H. & Atkinson, M. P. (2005). Integrating reflection and assessment to capture and improve student learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11 (2), 49-60.
- Billig, S.; Jesse, D. & Root, S. (2006). *The impact of service-learning on high school students' civic engagement. Evaluation report prepared for the Carnegie Corporation of New York.* Denver, CO: RMC Research Corporation.
- Blankson, A. N.; Rochester, S. E. & Watkins, A. F. (2015). Service-learning and civic responsibility in a sample of African- American college students. *Journal of College Student Development*, 56 (7), 723-734.
- Boud, D.; Keogh, R. & Walker, D. (1985). Promoting reflection in learning: a model. In R. Keogh, D. Walker, & D. Boud (Eds.), *Reflection: Turning experience into learning* (pp. 19–40). New York, NY: Kogan Page.
- Bronk, K. C. (2011). A grounded theory of the development of noble youth purpose. *Journal of Adolescent Research*, 27, 78-109.
- Bronk, K. (2014). *Purpose in Life. A Critical Component of Optimal Youth Development.* Hardcover: Springer.

- Buskist, W. & Groccia, J. E. (2011). Evidence-based teaching: now and in the future. *New Directions for Teaching and Learning*, 128, 105–111.
- Campo, L. (2014). Aprendizaje servicio y educación superior. Una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona. Recuperado de: http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/277560/01.LCC_TESIS.pdf?sequence=1
- Castro, M. C., y Martini, H. A. (2014). Potencia estadística y cálculo del tamaño del efecto en g^* power: complementos a las pruebas de significación estadística y su aplicación en psicología. *Salud y Sociedad*, 5 (2), 210-224.
- Chickering, A. W. (2008). Strengthening democracy and personal development through community engagement. *New Directions in Adult and Continuing Education*, 118, 87–95.
- Ciesielkewicz, M.; Nocito, G. y Herrero, Y. (2017). Impacto y beneficios de la metodología de aprendizaje servicio para el profesorado de Educación Superior. *Aula de Encuentro*, 19 (2), 34-57.
- Coffey, A. & Lavery, S. (2015). Service-learning: a valuable means of preparing pre-service teachers for a teaching practicum. *Australian Journal of Teacher Education*, 40 (7), 86-101.
- Damon, W.; Menon, J. M. & Bronk, K. C. (2003). The development of purpose during adolescence. *Applied Developmental Science*, 7(3), 119-128.
- Delp, L.; Brown, M. & Domenzain, A. (2005). Fostering of youth leadership to address workplace and community environmental health issues: A university-school-community partnership. *Health Promotion Practice*, 6 (3), 270-285.
- Eppler, M. A.; Ironsmith, M.; Dingle, S.H.M. & Errickson, M. A. (2011). Benefits of service-learning for freshmen college students and elementary school children. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11 (4), 102-115.
- Escofet, A.; Folgueiras, P.; Luna, E. & Palou, B. (2016). Elaboración y validación de un cuestionario para la valoración de proyectos de aprendizaje-servicio. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(70), 929-949.
- Eyler, J. S. (2002). Reflection: linking service and learning -linking students and communities. *Journal of Social Issues*, 58 (3), 517-534.

- Eyler, J.; Giles, D. E. & Schmeide, A. (1996). *A practitioner's guide to reflection in service-learning: Student voices and reflections. A Technical Assistance Project funded by the Corporation for National Service.* Nashville, TN: Vanderbilt University.
- Folgueiras, P.; Luna, E. & Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de educación*, (362), 159-185.
- Furco, A. (2003). Issues of definition and program diversity in the study of service-learning. En S. H. Billig & A. S. Waterman (Eds.), *Studying service-learning: innovations in education research methodology* (pp. 11-30). Mahwah, NJ (Nueva Jersey): Lawrence Erlbaum Associates.
- Furco, A. (2006). *Self-assessment rubric for the institutionalization of service-learning in higher education.* Berkeley, CA: University of California. Recuperado de <http://maaz.ihmc.us/rid=1K3H04ZW0-XXS8LG-ZLZ/furco-rubric-2006.pdf>
- Gezuraga, M. & Malik, B. (2015). Orientación y acción tutorial en la universidad: aportes desde el aprendizaje-servicio. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 8-25.
- Guthrie, K. L. & Bertrand Jones, T. (2012). Teaching and learning: Using experiential learning and reflection for leadership education. *New directions for student services*, 140, 53-63.
- Hébert, A. & Hauf, P. (2015). Student learning through service-learning: Effects on academic development, civic responsibility, interpersonal skills and practical skills. *Active Learning in Higher Education*, 16 (1), 37-49.
- Hildenbrand, S. M. & Schultz, S. M. (2015). Implementing service-learning in pre-service teacher course work. *Journal of Experiential Education*, 38 (3), 262-279.
- Hill, P. L.; Burrow, A. L.; Brandenberger, J. W.; Lapsley, D. K. & Quaranto, J. C. (2010). Collegiate purpose orientations and well-being in adulthood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31, 173-179.
- Koshy, S. I. & Mariano, J. M. (2011). Promoting youth purpose: a review of the literature. *New Directions for Youth Development*, 132, 13-30.
- Largent, L. (2013). Service-learning among nontraditional age community college students. *Community College Journal of Research and Practice*, 37 (4), 296-312.
- Martínez-Vivot, M. & Folgueiras, P. (2015). Evaluación participativa, aprendizaje-servicio y Universidad. Profesorado: *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 129-143.

- Moran, C. D. (2001). Purpose in life, student development, and well-being: Recommendations for student affairs practitioners. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 38(3), 361-371.
- Moran, S. & Mariano, J. M. (2013). *How service-learning influences youth purpose around the world paper survey* [English version]. Clark University, Worcester, MA, and University of South Florida, Sarasota, FL, USA. How Service-Learning Influences Youth Purpose Around the World. Recuperado de: <http://learning4purpose.org/>
- Morgan, W. & Streb, M. (2003). First do no harm: the importance of student ownership in service-learning. *Metropolitan State Universities*, 14(3), 36-52.
- Oldfather, P. (1995). Songs "come back most to them": Students' experiences as researchers. *Theory into Practice*, 34(2), 131-151.
- Páez, M., y Puig, J.M. (2013). La reflexión en el aprendizaje-servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2 (2), 13-22.
- Palou, B. (2013). Dimensión cualitativa de la integración del colectivo de jóvenes de origen magrebí en Cataluña. *Pedagogía i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades*, 5, 43-66.
- Paz Penagos, H. (2011). ¿Cómo desarrollar la metacognición en la educación superior mediante la resolución de problemas? *Ingeniería e Investigación*, 31(1), 213-223.
- Pérez-Escoda, N.; Filella, G. y Bisquerra, R. (2009). A los 100 años de la orientación, de la orientación profesional a la orientación psicopedagógica. *Revista Qurrriculum*, 22, 55-71.
- Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje y servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Reynolds, P. J. (2005). How service-learning experiences benefit physical therapist students' professional development: A grounded theory study. *Journal of Physical Therapy Education*, 19 (1), 41-54.
- Ruiz, A. (2008). La muestra: algunos elementos para su confección. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 1, 75- 88.
- Stewart, T.; Allen, K. W. & Bai, H. (2011). The effects of service-learning participation on pre-internship educators' teachers' sense of efficacy. *Alberta Journal of Education Research*, 57(3), 298-317.
- Tapia, M. N. (2002). *Service-learning in Latin America*. Buenos Aires, Argentina: CLAYSS.

- Tejada, J. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio. *Cultura y educación*, 25 (3), 3; 285-294.
- Waterman, A. S. (Ed.) (1997). *Service learning: Applications from the research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wilkinson, S.; Harvey, W. J.; Bloom, G. A.; Joober, R. & Grizenko, N. (2013). Student teacher experiences in a service-learning project for children with attention-deficithy peractivity disorder. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18 (5), 475-491.
- Winston, F. (2015). Reflections upon community engagement: Service-learning and its effect on political participation after college. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 19 (1), 79-104.
- Wozencroft, A. J., Pate, J. R., & Griffiths, H. K. (2015). Experiential learning and its impact on students' attitudes toward youth with disabilities. *Journal of Experiential Education*, 38 (2), 129-143.
- Young, C. A.; Shinnar, R. S.; Ackerman, R. L.; Carruthers, C. P. & Young, D. A. (2007). Implementing and sustaining service-learning at the institutional level. *Journal of Experiential Education*, 29(3), 344-365.
- Young, S. & Karne, T. (2015). Service-learning in an indigenous not-for-profit organization. *Education + Training*, 57 (7), 774-790.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Folgueiras Bertomeu, M.P. y Palou Julián, B. (2018). El desarrollo del propósito juvenil en los estudiantes universitarios catalanes que participan en proyectos de servicio-aprendizaje. *Aula de Encuentro*, 20 (1), pp. 74-94. DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/ae.v20i1.4>

**María del Pilar Folgueiras Bertomeu es
Profesora de la Facultad de Educación del Dpto. de Métodos de Investigación y
Diagnóstico de Educación de la Universidad de Barcelona
Correo-e: pfolgueiras@ub.edu**

**Berta Palou Julián es
Profesora de la Facultad de Educación del Dpto. de Métodos de Investigación y
Diagnóstico de Educación de la Universidad de Barcelona
Correo-e: bpalou@ub.edu**

Enviado: 11 de octubre de 2017

Aceptado: 12 de marzo de 2018