



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN  
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**

**INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**

**DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS  
PSICOSOCIALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS A  
TRAVÉS DE UN PROGRAMA DE APRENDIZAJE-SERVICIO<sup>1</sup>**

**DEVELOPMENT AND EVALUATION OF PSYCHOSOCIAL SKILLS THROUGH A  
SERVICE-LEARNING PROGRAM IN UNIVERSITY STUDENTS**

**DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PSICOSSOCIAIS EM ESTUDANTES  
UNIVERSITÁRIOS ATRAVÉS DE UM PROGRAMA DE APRENDIZAGEM-SERVIÇO**

*Vanesa Lorenzo Baz y Begoña Matallanes Febrero*

Fecha de Recepción: 19 de Septiembre de 2013  
Fecha de 1ª Dictaminación: 20 de Octubre de 2013  
Fecha de 2ª Dictaminación: 25 de Noviembre de 2013  
Fecha de Aceptación: 26 de Noviembre de 2013

**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL  
VOLUMEN 2, NÚMERO 2**

*Desarrollo y evaluación de competencias psicosociales en estudiantes universitarios a través de un programa de aprendizaje-servicio*, 2(2), 2013, pp. 155-176, ISSN: 2254-3139  
<http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/art8.pdf>

<sup>1</sup> Agradecimientos: Esta investigación ha sido posible gracias a la colaboración de todo el equipo docente de las asignaturas de Aprendizaje-Servicio de la Universidad de Deusto. La investigación forma parte de la tesis doctoral "Efectos de un Programa de Aprendizaje-Servicio en la Salud Integral de Estudiantes Universitarios", cuya autoría y dirección corresponde a las autoras del presente artículo.

## Resumen

El Aprendizaje-Servicio promueve el desarrollo de competencias psicosociales, además de éticas, cívicas y cognitivas, facilitando el desarrollo integral de los estudiantes universitarios. Su práctica ha sido asociada en la literatura principalmente a efectos beneficiosos en el desarrollo académico, cívico y ético, sin embargo, ha sido un área escasamente abordada desde la perspectiva psicosocial. Existe evidencia empírica que relaciona las conductas formales de ayuda y prosociales con el desarrollo socio-emocional, por lo que cabría esperar que la práctica de aprendizaje-servicio tuviera también efectos a este nivel. El objetivo del estudio es comprobar el desarrollo de competencias psicosociales en los estudiantes a través de un Programa de Aprendizaje-Servicio. Para ello se realiza un estudio piloto con estudiantes de la Universidad de Deusto. Se seleccionan dos variables: Bienestar Subjetivo y Adaptación Social. La hipótesis es que los alumnos que realicen el Programa mejorarán en estas variables más que aquellos que no lo realicen. Se evalúan y comparan dos grupos de alumnos en base a haber realizado o no el Programa, a través de un estudio cuasiexperimental con medidas pre y post-test. Se encuentran efectos positivos estadísticamente significativos, con un tamaño del efecto entre pequeño y moderado, en las variables de estudio en el grupo que ha realizado el Programa. Los resultados evidencian efectos positivos del Programa en el Bienestar Subjetivo y en la Adaptación Social de los estudiantes. Se discuten posibles mecanismos explicativos y el potencial del aprendizaje-servicio como agente promotor de competencias emocionales y sociales entre población universitaria.

**Palabras clave:** Aprendizaje-Servicio, bienestar subjetivo, adaptación social, desarrollo psicosocial, desarrollo emocional, desarrollo social, competencia interpersonal, aprendizaje experiencial, educación basada en competencias.

## Abstract

Service-learning can encourage the development of psychosocial skills, as well as ethical, civic and cognitive, facilitating university students' integral growth. Its practice has been associated in literature mainly with positive effects in academic, social and ethic development. However, it has been a scarcely addressed area from a psychosocial perspective. There is empirical evidence that relates formal conducts of help and prosocial behavior with the development of socio-emotional skills, so it would be expected that practice in service-learning would also have positive effects on this level. The objective of the study is to test the development of psychosocial skills through a Service-Learning Program on students. Given this goal, a pilot study was conducted on students from Deusto University. Two variables were selected: Subjective Well-being and Social Adaptation. The hypothesis is that students that complete the Program will improve levels in these variables over those who don't complete it. Two groups of students were compared according to having completed the Program or not, through a quasi-experimental study with measurements pre and post-test. Statistically significant positive effects are found, with an effect size between small and moderate, in the variables studied in the group of students that completed the Program. The results prove positive effects of the Program over students' Subjective Well-Being and Social Adaptation. Several explanatory mechanisms are discussed, as well as the potential of service-learning as a promoter agent for emotional and social skills among university population.

**Keywords:** Service-learning, subjective well-being, social adjustment, psychosocial development, emotional development, social development, interpersonal competence, experiential learning, competency based education.

## Resumo

O aprendizagem-serviço pode promover o desenvolvimento de competências psicossociais, além das éticas, cívicas e cognitivas, facilitando o desenvolvimento integral dos estudantes no marco da educação superior. Sua prática foi associada na literatura principalmente a efeitos benéficos no desenvolvimento acadêmico, cívico e ético, no entanto, foi uma área escassamente abordada a partir da perspectiva psicosocial. Existe evidência empírica que relaciona as condutas formais de ajuda com o desenvolvimento sócio emocional, o que leva a crer que a prática de aprendizagem-serviço tivesse também efeitos a este nível. O objetivo do estudo é comprovar o desenvolvimento de competências psicossociais nos estudantes através de um Programa de Aprendizagem-Serviço da Universidade de Deusto. Para isso, selecionou-se duas variáveis: Bem-estar Subjetivo e Adaptação Social. A hipótese é que os alunos que realizem o Programa melhorarão nestas variáveis mais que aqueles que não a realizem. Avaliaram-se e compararam-se dois grupos de alunos baseando-se no fato destes haver realizado ou não o Programa, através de um estudo quase experimental com medidas pre e pós-teste. Encontraram-se efeitos positivos estatisticamente significativos, com um tamanho do efeito entre pequeno e moderado, nas variáveis de estudo no grupo que realizou o Programa. Os resultados evidenciam efeitos positivos do Programa no Bem-estar Subjetivo e na Adaptação Social dos estudantes. Discutem-se possíveis mecanismos explicativos e o potencial do aprendizagem-serviço como agente promotor de competências emocionais e sociais na população universitária.

**Palavras-chave:** Aprendizagem-Serviço, bem-estar subjetivo, adaptação social, desenvolvimento emocional, desenvolvimento social, competência interpessoal, aprendizagem experiencial, educação baseada em competências.

## INTRODUCCIÓN

En el presente artículo se evalúa empíricamente el impacto de un Programa de Aprendizaje-Servicio de la Universidad de Deusto en el desarrollo de competencias psicosociales en estudiantes de la referida Universidad. Para ello, se han seleccionado las variables de Bienestar Subjetivo y Adaptación Social. Con la elección de estas variables de estudio, esta investigación complementa la literatura del Aprendizaje-Servicio aportando la perspectiva psicosocial. Los resultados plantean la necesidad de replicar el estudio en otras poblaciones para consolidar y poder generalizar las conclusiones alcanzadas. Asimismo, este artículo pretende promover la integración de los objetivos académicos con las competencias emocionales-sociales y la responsabilidad social de las instituciones educativas. De este modo, se pretende contribuir a la propuesta de recursos eficaces y eficientes para el desarrollo psicosocial de los estudiantes, así como para la mejora de la comunidad y de la sociedad a través de la promoción de la cooperación, la participación, la corresponsabilidad y la justicia social.

## 1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El desarrollo psicosocial implica estar en unas mejores condiciones para desenvolverse de una manera positiva con uno mismo, con las demás personas y con el entorno sociocultural en el que se vive. En este sentido, la promoción de competencias emocionales y sociales es una forma de prevención primaria inespecífica que permite la adquisición de competencias básicas para la vida que repercuten en el ajuste psicosocial de los estudiantes (Alzina, 2006).

La metodología del aprendizaje-servicio (ApS de aquí en adelante), basada en el aprendizaje experiencial cooperativo, constructivo, democrático y asociado a valores, integra el aprendizaje académico con el servicio comunitario y la reflexión crítica, pudiendo ser una excelente oportunidad para el desarrollo psicosocial de los estudiantes. La integración de estos elementos permite el trabajo del mundo relacional-afectivo de los alumnos, que incluye aspectos como las emociones, la autoestima, las habilidades sociales, el funcionamiento interpersonal, la empatía, las actitudes o los valores. Así, el ApS puede ser una metodología idónea para trabajar estas competencias clave para el desarrollo integral de las personas (Furco y Billig, 2002; Hernández, Larrauri y Mendía, 2009; Tapia, 2008).

Efectivamente, la literatura existente apunta a que el impacto positivo del ApS en los estudiantes no se limita a la calidad de los aprendizajes. La evidencia hallada en el área del ApS, investigada principalmente desde la perspectiva educativa, sugiere que las experiencias de ApS de calidad pueden afectar al estudiante de manera integral, contribuyendo a su desarrollo académico, intelectual, personal, social y ético (p.e. Astin, Vogelgesang, Ikeda y Yee, 2000; Conway, Amel y Gerwien, 2009; Eyler, Giles y Braxton, 1997; Eyler, Giles, Stenson y Gray, 2001). No obstante, es un área aún escasamente investigada desde la perspectiva psicosocial y apenas se ha investigado el impacto de estos programas en variables psicológicas. Sin embargo, hay indicios que permiten sospechar un impacto positivo a este nivel. Se ha demostrado como el desarrollo de las competencias emocionales y sociales no solo mejora el éxito académico, sino que también promueve la resistencia psicológica (p.e. Bear, Manning y Izard, 2003; Taylor y Dymnicki, 2007; Zins, Weissberg, Wang y Walberg, 2004).

Además, la literatura en torno a la prosocialidad y a la educación prosocial (p.e. Haroz, Murray, Bolton, Betancourt y Bass, 2013; Roche, 1995, 2010; Roche y Sol, 1998), contribuye a la fundamentación del ApS como agente promotor de resistencia psicológica y de desarrollo psicosocial. Roche (1995, 2010) propone la educación orientada a la consecución de actitudes y comportamientos prosociales como una de las vías con más potencial para cuidar tanto de la salud mental del propio individuo como para mejorar las relaciones sociales. Con esta finalidad, se ha elaborado un modelo teórico para la optimización de la prosocialidad (*UNIPRO*) del que se desprenden programas para su aplicación en la educación, específicamente orientados a la promoción de las actitudes y comportamientos de generosidad, ayuda, cooperación, solidaridad o unidad. Así, existe un alto grado de coincidencia entre los objetivos de la educación prosocial y del ApS, ya que éste tiene como uno de sus propósitos principales que los estudiantes adquieran valores, actitudes y comportamientos prosociales. Asimismo, los hallazgos en la investigación sobre los efectos de la práctica de voluntariado, que comparte con el ApS el componente de servicio solidario, evidencian un claro impacto positivo en la salud psicosocial de las personas que lo practican (p.e. Black y Living, 2004; Li y Ferraro, 2005; MacNeela, 2008; Musick y Wilson, 2003; Piliavin y Siegl, 2007; Schwartz y Sendor, 2000; Thoits y Hewitt, 2001). Estas investigaciones parten de la premisa de que las conductas de ayuda al otro son beneficiosas para el que las proporciona y no sólo para el que las recibe. No obstante, el ApS añade elementos conceptual y cualitativamente distintos al voluntariado y otras conductas formales de ayuda, así como a otras metodologías de educación socio-emocional y prosocial, por lo que es preciso investigar sus efectos de manera específica.

Así, existe evidencia empírica que justifica la investigación y propuesta del ApS como una intervención psicosocial, y se ha empleado ya esta metodología para crear programas de intervención psicológica con población de riesgo o con problemas específicos (p.e. Elias, Zins, Graczyk y Weissberg, 2003; Kraft y Wheeler, 2003). Además, algunos autores recomiendan específicamente la metodología del ApS como una intervención para promover el desarrollo socio-emocional (Wilczenski y Cook, 2009; Wilczenski y Coomey, 2007).

Desafortunadamente, con frecuencia las intervenciones de promoción psicosocial en los centros educativos han estado descontextualizadas, centrándose en intervenciones individuales y considerándose como secundarias a la misión de las instituciones educativas (Wilczenski y Coomey, 2007). Además, se ha tendido a escindir las cogniciones, las emociones y los aspectos éticos en los sistemas educativos, limitando el proceso de aprendizaje al conocimiento disciplinario descontextualizado de los aspectos emocionales, éticos e histórico-sociales (Fichtner, 2002). De este modo, se han separado los objetivos de responsabilidad social, los académicos y los relativos al desarrollo psicosocial de los estudiantes. El ApS supone una excelente oportunidad de integración sinérgica de los mismos ya que puede tener un impacto positivo en todos los niveles: en los estudiantes, en la institución educativa, en las organizaciones y personas de la sociedad que se benefician del servicio, así como en las estructuras sociales más amplias (Ramírez y Pizarro, 2005).

### **1.1. El ApS en la Educación Superior. Marco Pedagógico de la Universidad de Deusto**

La educación superior supone uno de los ámbitos más propicios para el desarrollo de proyectos de ApS de alto impacto en la comunidad, dando expresión la misión de responsabili-

dad social de las universidades (Martínez, 2008; Tapia, 2008). Además, la implantación de metodologías promotoras de competencias psicosociales y éticas en la educación superior permite la formación de los alumnos como personas y ciudadanos, además de como profesionales. El Marco Pedagógico de la Universidad de Deusto (UD) busca esta formación integral en los estudiantes. Este Marco se asienta sobre el Paradigma Ledesma Kolvenbach y el Modelo de Aprendizaje de la UD. El Paradigma recoge cuatro principios fundamentales de la pedagogía Ignaciana, que han sido establecidos como las cuatro finalidades últimas de la enseñanza universitaria jesuita, en la que se enmarca la UD. Estos principios son: “Utilitas” (dimensión práctica, hace referencia a la preparación para el ejercicio competente de una profesión útil); “Iustitia” (dimensión ética-social, hace referencia a la preocupación por una justicia no solo individual, sino también estructural. Llama la atención sobre la universidad como conciencia crítica de la sociedad y como motor responsable de cambio social); “Humanitas” (dimensión humanista, sitúa a la persona en el centro de la formación, en su sentido más integral, incluyendo intelectualidad, afectividad y ética); y “Fides” (dimensión espiritual, hace referencia a la dimensión trascendente de la persona, que implica capacidades como cuestionarse el sentido de las cosas, dotar a las experiencias de sentido y significado o sentir que se forma parte de algo que va más allá de la propia individualidad) (Agúndez, 2008; Giménez, 2008). En consonancia con estos principios, el Modelo de Aprendizaje de la UD se cimenta sobre cuatro premisas clave: “una universidad que aprende y que está centrada en el estudiante”; “que trabaja en equipo y valora la colaboración”; “que lidera y potencia al personal”; “que se compromete ética y socialmente” (Villa y Poblete, 2008, p. 6). De estas premisas se desprende el Modelo, que presenta cuatro características esenciales: valores, actitudes, competencias, aprendizaje.

El cumplimiento de los anteriores principios requiere de una formación integradora basada en competencias que abarquen las distintas facetas humanas, sociales, intelectuales y éticas (Villa y Poblete, 2008). La metodología del ApS está en perfecta consonancia con los citados principios que fundamentan el Marco Pedagógico y supone una oportunidad de expresión e integración de los mismos. A su vez, este Marco justifica y sienta las bases para la implantación e impulso de la metodología del ApS en la UD, ya que permite integrar la excelencia académica y la utilidad práctica, el ejercicio de la justicia social y el desarrollo integral de las personas al promover la experiencia directa con otras realidades diferentes a la propia, así como la reflexión crítica para poder cuestionar valores e interrogarse el sentido que se le da a propia acción personal y profesional.

## ***1.2. Variables de Estudio de la Investigación***

Diversos son los estudios empíricos en el área del ApS que han confirmado que su impacto en los estudiantes trasciende los aspectos meramente académicos y cognitivos.

Por ejemplo, en un metanálisis reciente sobre los efectos del ApS en estudiantes de educación superior en el que sólo se incluyeron estudios empíricos cuantitativos, Yorio y Ye (2012) encontraron efectos beneficiosos sobre el desarrollo personal (incluyendo medidas como la identidad, autopercepción de fortalezas y debilidades, autoeficacia, autoestima, liderazgo, determinación y persistencia) y sobre el desarrollo social (incluyendo medidas como la sensibilidad a la diversidad y conciencia cultural, percepción de determinados colectivos en riesgo de exclusión social, valores éticos y morales, habilidades interpersonales,

comprensión de las necesidades de la comunidad, comprensión de cómo ayudar a la comunidad, deseo de implicarse en futuras actividades de servicio), además de en el desarrollo cognitivo (incluyendo medidas como habilidades de resolución de problemas, pensamiento crítico, habilidades de escritura, notas medias o desempeño durante el curso). De manera consistente, en otro metanálisis similar, Conway, Amel y Gerwien (2009), hallaron efectos beneficiosos en variables personales (desarrollo moral, autoestima, autoeficacia, bienestar, desarrollo profesional) y sociales (habilidades sociales, comprensión y tolerancia de la diversidad, creencias, conocimientos y actitudes sobre el colectivo con el que colaboran, creencias o actitudes hacia colectivos de exclusión social, responsabilidad social, participación ciudadana, motivación para participar en actividades de voluntariado), además de en los resultados académicos (motivación académica, actitudes y conocimiento, aspectos cognitivos). Asimismo, Eyler et al. publicaron en 2001 una extensa revisión de la literatura sobre los efectos de los programas de ApS a través de diferentes disciplinas en los estudiantes, facultades, instituciones y comunidades. La revisión, que comprendía estudios publicados entre 1993 y 2000, halló de manera consistente efectos positivos en los estudiantes en variables de aprendizaje y académicas (aprendizaje académico, habilidad para aplicar lo aprendido en el “mundo real”, notas medias, análisis de problemas, pensamiento crítico, desarrollo cognitivo); en variables personales (desarrollo personal en aspectos como la autoeficacia, identidad, crecimiento espiritual y desarrollo moral; desarrollo interpersonal, como la habilidad de trabajo en equipo, liderazgo y habilidades de comunicación) y en variables sociales (reducción de estereotipos, comprensión racial y cultural, responsabilidad social, competencias ciudadanas, compromiso con el servicio solidario, implicación en actividades de servicio posteriores).

Estos hallazgos permiten inferir un impacto beneficioso en variables como el Bienestar Subjetivo o la Adaptación Social, variables seleccionadas para el presente estudio. A continuación se presenta una breve revisión y definición de estos conceptos.

El Bienestar Subjetivo ha recibido diversas denominaciones como “felicidad” (p. ej., Argyle, 1999), “satisfacción con la vida” (p. ej., Veenhoven, 1988), y “afectos positivo o negativo” (p.e. Bradburn, 1969). No obstante, en la literatura psicológica actual se observa un alto consenso en utilizar el término de Bienestar Subjetivo, que ha sido delimitado conceptualmente y definido como “una amplia categoría de fenómenos que incluye las respuestas emocionales, las satisfacciones de dominio y los juicios globales de la satisfacción con la vida” (Diener, Suh, Lucas, y Smith, 1999, p. 277). Se realiza así una concepción integradora de Bienestar Subjetivo considerándolo como la evaluación que hacen las personas de su vida, incluyendo tanto juicios cognitivos como reacciones afectivas (estados de ánimo y emociones) (García-Viniegras y González-Benítez, 2000). Es decir, el término hace referencia al grado en que las personas manifiestan estar subjetivamente satisfechas con su vida en general o con dominios específicos de ella.

La Adaptación Social es un concepto complejo y heterogéneo, lo que ha dificultado su definición de forma operativa y consensuada. De manera general, hace referencia al funcionamiento social de la persona en las distintas áreas de la vida, tales como el área laboral, familiar, las relaciones sociales, el ocio y tiempo libre, la motivación o los intereses. De este modo, se puede definir como el conjunto de capacidades y habilidades que presenta una persona para desenvolverse de forma adecuada en el ámbito social y personal (Bosc, Dubini

y Polin, 1997; Fonseca-Pedrero et al., 2008). Las personas con un adecuado funcionamiento social en sus diferentes esferas y niveles disponen de un factor protector contra el posible impacto de los estresores ambientales y contra el desarrollo de problemas psicológicos (Fonseca et al., 2008; Mañá, Ivorra y Girón, 1998).

### 1.3. Objetivos e Hipótesis

Por tanto, el presente estudio plantea como objetivo general comprobar el impacto de un Programa de ApS universitario en el desarrollo de competencias emocionales y sociales de los estudiantes que lo realizan.

La hipótesis general es que los estudiantes que realizan el Programa de ApS de la UD mejoran sus competencias psicosociales más que aquellos estudiantes que no lo realizan.

Las hipótesis específicas son que los estudiantes que realizan el Programa de ApS:

- Aumentan su nivel de Bienestar Subjetivo más que los que no lo realizan.
- Aumentan su nivel de Adaptación Social más que los que no lo realizan.

Para ello, se evalúan y comparan dos grupos de alumnos en base a haber cursado o no el Programa de ApS, con medidas pre y post Programa.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Participantes

La población a la que pertenece la muestra de la presente investigación incluye a la población universitaria que realiza sus estudios de 2º de grado en el campus de Bilbao de la UD. El criterio de inclusión para formar parte de la muestra del estudio fue ser alumno de cualquier facultad de la UD que estuviera cursando 2º de grado, curso en el que es ofertado el Programa de ApS. Los criterios de exclusión fueron no aceptar participar en el estudio o no firmar el consentimiento informado.

La muestra final fue conformada por 234 estudiantes (146 mujeres, 88 hombres,  $M_{\text{edad}} = 19.21$  años,  $DT = 0.96$ , rango de edad: 18-25 años) que se encontraban presentes en las aulas universitarias en el momento de las mediciones, en el transcurso de clases correspondientes al Programa de ApS (Grupo Experimental, GE aquí en adelante) o a asignaturas troncales de 2º de grado de las cinco facultades de la UD (Grupo Control, GC de aquí en adelante). De este modo, se posibilitó que todos los alumnos inscritos en el Programa de ApS tuvieran la opción de participar en el estudio (GE) y, a través de la selección de asignaturas troncales de las cinco facultades, se buscó que todos los alumnos de 2º de grado tuvieran posibilidad de acceder al estudio (GC). Así, dada la especificidad y la homogeneidad de los grupos de estudio, se empleó un muestreo intencional. Dado que no era posible extraer el GC aleatoriamente de la muestra general, la homogeneidad de las condiciones iniciales no podía garantizarse *a priori*; pero los análisis intergrupos en el pre-test determinaron que

inicialmente no había diferencias significativas entre el GE y el GC en las variables dependientes.

El conjunto de la muestra se distribuye en dos grupos en base al Programa de ApS: estudiantes inscritos en el Programa (GE) y estudiantes no inscritos en el Programa (GC). El GE está constituido por 98 alumnos (64 mujeres, 34 hombres,  $M_{\text{edad}} = 19.2$  años,  $DT = 0.97$ , rango de edad: 18-25 años). El GC está formado por un conjunto de 136 alumnos comparable (82 mujeres, 54 hombres,  $M_{\text{edad}} = 19.22$  años,  $DT = 0.94$ , rango de edad: 18-25 años), pertenecientes al mismo curso (2º de grado) y a las mismas facultades de origen, pero no matriculados en el Programa de ApS.

Hubo mortandad experimental entre las mediciones pre-test (al inicio de curso, antes de que el GE realizara el Programa) y post-test (al final de curso, después de que el GE realizara el Programa). De los 396 participantes de la muestra inicial, sólo 234 completaron los datos en ambas mediciones, por lo que se perdió un total de 162 participantes (41%) (39 del GE, 28.5%; 123 del GC, 47.5%).

## 2.2. Diseño

El diseño del estudio es *cuasi-experimental con grupo de control no equivalente*, ya que la asignación a los grupos no fue aleatoria, sino que ya estaban formados en base a la realización o no del Programa (Alaminos y Castejón, 2006); es *intergrupo* al haber dos grupos independientes: un GE que realiza el Programa y un GC que no lo realiza; es *unifactorial*, ya que se evalúa un único factor: Programa de ApS; es *multivariado* al estudiarse dos variables dependientes: Bienestar Subjetivo y Adaptación Social; *con medidas pre y post-test*, ya que se evaluaron las variables dependientes, previa y posteriormente a la intervención con el Programa de ApS sobre el GE. En la Tabla 1 se ofrece una representación del diseño. Al tratarse de un estudio restringido a la población universitaria de la Universidad de Deusto, se puede plantear como un estudio piloto de los efectos del ApS en el desarrollo psicosocial de los estudiantes, replicable en otros contextos universitarios y educativos para poder generalizar los resultados a poblaciones de otras características.

Tabla 1.  
*Representación del diseño del estudio*

Grupos	Medidas pre-Programa	Programa experimental	Medidas post-Programa
Experimental	O <sub>1</sub>	X	O <sub>2</sub>
Control	O <sub>1</sub>	-	O <sub>2</sub>

*Nota:* Elaboración propia.

## 2.3. Variables Dependientes e Instrumentos

- Bienestar Subjetivo. Para medirlo se utilizó la *Escala de Bienestar Psicológico (EBP)* de José Sánchez-Cánovas (Sánchez-Cánovas, 2007), que consta de cuatro subescalas de las que se obtiene una medida global de Bienestar Psicológico. No obstante, para los fines de esta investigación, se analizó la subescala de *Bienestar Psicológico Subjetivo*,

que está configurada por un total de 30 ítems en escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta. A mayor puntuación (con un máximo de 150 puntos), mayor percepción subjetiva de bienestar. La consistencia interna de la prueba es elevada, con un coeficiente alpha de Cronbach de .93 (Sánchez-Cánovas, 2007).

- **Adaptación Social.** Para medirla se empleó la *Escala Autoaplicada de Adaptación Social (Social Adaptation Self-evaluation Scale, SASS)* (Bosc, Dubini y Polin, 1997). La escala consta de 21 ítems que evalúan la percepción del funcionamiento social de la persona. El participante ha de contestar a cada ítem utilizando una escala tipo Likert con cuatro niveles de respuesta que van desde 0 (el peor funcionamiento) a 3 (el mejor funcionamiento), teniendo el momento actual como marco de referencia temporal. La escala proporciona una puntuación total, sumatoria de todos los ítems, que oscila entre 0 y 60. Los autores proponen que los valores inferiores a 25 son indicativos de desadaptación social, mientras que los superiores a 55 indican “superadaptación” patológica. Los valores entre 25 y 52 indican normalidad. La validación de la SASS se ha llevado a cabo en pacientes con depresión y en población general, obteniéndose propiedades psicométricas adecuadas. La validación original obtuvo una consistencia interna (alpha de Cronbach) de .74 (Bosc, Dubini y Polin, 1997). La versión en español utilizada en el presente estudio ha sido validada en población española con pacientes con depresión (Bobes et al., 1999) obteniendo una consistencia interna de .88. Además, la escala ha obtenido unas adecuadas propiedades psicométricas con población adolescente no clínica española (Fonseca-Pedrero et al., 2008).

#### 2.4. Variables Extrañas

- **Sexo.** Se considera que se ha podido controlar al haber obtenido una distribución similar en ambos grupos (GE: 65.3% mujeres, 34.7% hombres; GC: 60.3% mujeres, 39.7% hombres). Esta distribución es similar a la de la población universitaria de la UD y a la de los alumnos matriculados en el Programa de ApS, donde hay un predominio del sexo femenino sobre el sexo masculino.
- **Edad.** Se ha podido controlar al haber obtenido prácticamente la misma media en ambos grupos (edad media del GE: 19.20,  $DT = 0.97$ ; edad media del GC: 19.22,  $DT = 0.94$ ).

#### 2.5. Variable Independiente: Programa de Aprendizaje-Servicio

La variable independiente del presente estudio es un Programa de ApS que se desarrolla en la UD a lo largo de un curso académico. El Programa se desarrolla en el marco de dos asignaturas encuadradas en la metodología de ApS, bajo los epígrafes de “Participación Social y Valores” y “Desarrollo Global y Migraciones” y forma parte del módulo de *Formación Humana en Valores*, destinado a alumnos de todas las titulaciones de la UD y orientado a asegurar la formación integral de los estudiantes. El Programa se centra de forma específica en el desarrollo de actitudes y valores como la apertura a la realidad social en todas su complejidad y la sensibilidad hacia la injusticia global, la exclusión social y la situación de las personas víctimas de esa realidad. Así, tiene como elemento central la participación de los estudiantes en un servicio solidario, destinado a cubrir necesidades reales de la comu-

nidad, planificado institucionalmente en forma integrada con el currículum y centrado en valores y actitudes. En la Tabla 2 se exponen las unidades didácticas del Programa.

Tabla 2.

*Unidades didácticas del Programa de Aprendizaje-Servicio*

UNIDAD 1	Introducción al aprendizaje y servicio solidario.
UNIDAD 2	Habilidades sociales - Comunicación interpersonal. La escucha activa. Estrategias de afrontamiento y resolución de conflictos.
UNIDAD 3	Inclusión y Exclusión Social; Migraciones y Desarrollo; La realidad de la injusticia en el mundo; Migraciones, ciudadanía y convivencia.
UNIDAD 4	Acción social, participación, voluntariado y desarrollo profesional.

*Nota:* Elaboración propia.

## 2.6. Objetivos del Programa

El objetivo general del Programa es ofrecer a los estudiantes una experiencia de participación social directa y de reflexión en torno a la realidad de la injusticia global y los efectos sobre la personas y los pueblos, vinculada a contenidos específicos, que permita alcanzar el objetivo de la formación y desarrollo integral como personas, profesionales y ciudadanos, competentes y comprometidos con los valores de la UD y con los principios deontológicos (Gorbeña et al., 2006).

Así, el Programa permite la adquisición de las siguientes competencias genéricas:

- Diversidad e interculturalidad.
- Sentido ético.
- Y de las siguientes competencias específicas:
- Reflexionar sobre la realidad a partir de la experiencia para desarrollar una conciencia social y una actitud solidaria.
- Realizar acciones con colectivos desfavorecidos que fomenten la igualdad de derechos y oportunidades y la diversidad para promover una realidad igualitaria e inclusiva.

## 3. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA

**Estructura.** El Programa consta de cinco elementos principales que se detallan a continuación.

- Realización de un servicio solidario que se basa en una experiencia de participación directa, no profesional, en torno a determinadas realidades sociales de personas en situación/riesgo de exclusión social o con dificultades especiales (discapacidad intelectual o física; salud mental o física; ex drogodependencias; personas que han salido de prisión; tercera edad, infancia o inmigración en situación de vulnerabilidad; solicitantes de asilo o refugiados). Así, los estudiantes asisten a un centro, institución, ONG o servicio con-

creto donde el tipo de servicio solidario a desarrollar es muy variado en función del mismo. En general, se trata de funciones de acompañamiento y apoyo en actividades ocupacionales o en actividades de ocio y tiempo libre; de apoyo socio-educativo; de apoyo en procesos de inclusión social; de cooperación para el desarrollo o de sensibilización orientada tanto a colectivos específicos como a la comunidad en general. En todos los tipos de servicio que realizan los alumnos ponen en práctica los contenidos curriculares de la asignatura (habilidades sociales y de comunicación interpersonal, específicamente la escucha activa y el manejo de conflictos; inclusión social; análisis de realidad; acción y participación social presente y futura), movilizandolas competencias genéricas planteadas para la misma (sentido ético e interculturalidad).

- Participación en un grupo universitario de reflexión. Durante el curso, los alumnos forman parte de un grupo pequeño de estudiantes (12-16 alumnos) que realizan su participación en distintos centros, conducido por un profesor-tutor. Los objetivos son favorecer el intercambio de experiencias; realizar un seguimiento de los alumnos a lo largo del proceso; conocer y trabajar las dificultades que los estudiantes puedan estar experimentando en el ejercicio de su servicio solidario y favorecer la reflexión sobre el impacto de la experiencia en su mundo de valores, en su desarrollo personal-profesional y sobre las implicaciones sociales.
- Actividades formativas en la Universidad, mediante seminarios de formación, talleres, dinámicas grupales y trabajos personales asociados a la temática de cada unidad didáctica. A través de estas actividades se proporcionan herramientas que favorezcan y conecten los aprendizajes y el desempeño del servicio, así como la reflexión personal sobre las implicaciones éticas, personales y sociales de la experiencia.
- Elaboración de una memoria final de la experiencia que integre los resultados de aprendizaje logrados y la aportación personal realizada en el servicio solidario, junto con la reflexión personal y la lectura de la realidad.
- Tutorías individuales con el profesor-tutor, para supervisar la experiencia y el aprendizaje, así como para trabajar la posible existencia de dificultades o necesidades que requieran de una atención más personalizada.

**Agentes.** Cada alumno dispone de una persona de referencia en la Universidad (profesor-tutor) y una persona de referencia en el centro (tutor de centro), que están en contacto a lo largo del curso realizando el seguimiento y acompañamiento del alumno.

**Duración y distribución horaria.** El Programa se prolonga durante un curso académico completo. El total medio de horas que los alumnos invierten en el Programa es de unas 150 horas (100 horas en los centros y 50 horas de seguimiento, formación y trabajo personal en la Universidad).

**Evaluación y reconocimiento.** La evaluación se realiza por todas las partes implicadas. Se distribuye de la siguiente manera:

- Evaluación por parte del tutor del centro: 20%

- Evaluación por parte del profesor-tutor en los grupos de reflexión: 32%
- Evaluación del profesor-tutor del trabajo escrito realizado por el alumno en cada unidad didáctica: 18%
- Memoria final: 30%

El cumplimiento satisfactorio de todos los requisitos permite la superación de la asignatura y la obtención de los créditos asignados.

#### 4. PROCEDIMIENTO

Hubo dos momentos de medición, al inicio del curso académico 2011-2012, coincidiendo con el inicio del Programa de ApS (octubre 2011) y al final de curso (mayo 2012), coincidiendo con la finalización del Programa. En ambos se siguió el mismo procedimiento.

Para obtener la muestra correspondiente al GE, se solicitó la participación voluntaria en el estudio a los alumnos inscritos en el Programa de ApS, en el transcurso de una de las clases del Programa. Para administrar los instrumentos, se contó con la colaboración del equipo docente del Programa, que previa instrucción por parte de la investigadora principal, los aplicaron a su respectivo grupo de alumnos en el mismo día y horario. Para obtener los participantes que conformarían el GC, la misma evaluadora solicitó, en cada facultad, la participación voluntaria en el estudio a los alumnos presentes en el aula en el transcurso de una asignatura troncal.

Los alumnos que aceptaron participar en el estudio, previo consentimiento informado, recibieron las instrucciones para la cumplimentación de los instrumentos de forma tanto oral como escrita. Los participantes completaron los instrumentos de forma colectiva y anónima en una única sesión de aproximadamente 30 minutos (aunque no se fijó un límite de tiempo) acompañados por el mismo evaluador en ambas mediciones.

Aun siendo anónima la identidad de cada participante, fue necesario crear un código para unir los datos de las mediciones pre-test y post-test. Para ello, se les pidió facilitar los cuatro últimos números del teléfono móvil para conformar el código, que fue recogido en un cuestionario de información general. Además, se les proporcionó las direcciones de correo electrónico de las investigadoras para cualquier aclaración o información adicional, y para dar una devolución de los resultados a los alumnos que lo solicitaran.

#### 5. ANÁLISIS DE DATOS

Para realizar el análisis de datos se utilizó el paquete estadístico SPSS en su versión 17.0. En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo y exploratorio de las variables dependientes objeto de estudio. La normalidad de cada variable dependiente se comprobó mediante el estadístico Kolmogorov-Smirnov y la homocedasticidad mediante la prueba Levene. A pesar de la no normalidad hallada en todas las variables, se emplearon contrastes paramétricos (*T* de *Student*) ya que son más potentes estadísticamente que los contrastes no paramétricos y el cumplimiento del supuesto de normalidad en la *prueba T*, aunque es un

supuesto esencial para la demostración de su validez, se puede obviar al haberse demostrado empíricamente que esta prueba funciona muy bien para muestras grandes, como las del presente estudio, aunque no haya normalidad (Newbold, Carlson y Thorne, 2008). No es el caso de las pruebas paramétricas de homogeneidad de varianzas, ya que los contrastes de varianza, y en particular la prueba F, son muy sensibles a las condiciones de normalidad, por lo que la *prueba T* sólo podrá interpretarse en el caso de que lleve a las mismas conclusiones tanto si hay homogeneidad de varianzas como si no, puesto que opera con distintas fórmulas en cada supuesto.

Dada la ausencia de normalidad, en todos los análisis posteriores en los que se usan técnicas paramétricas se utilizaron también posteriormente las correspondientes técnicas no paramétricas, y las conclusiones se confirmaron en todos los casos, por lo que sólo se discutirán los resultados de las técnicas paramétricas.

En segundo lugar, se realizó un análisis intragrupos, con el fin de detectar cambios significativos después de la intervención con el Programa en el GE. El análisis se llevó a cabo tanto en el GE como en el GC. Para ello, se emplearon contrastes paramétricos (*t-student*) de muestras emparejadas entre las mediciones pre y post-test.

En tercer lugar, con objeto de dar respuesta a las hipótesis planteadas, se realizó un estudio intergrupos de las diferencias en las variables dependientes entre el GE y el GC, antes y después de que el GE realizara el Programa. Para ello, inicialmente se llevó a cabo un análisis intergrupos mediante contrastes paramétricos (*t-student*) para muestras independientes con el fin de detectar diferencias en el pre-test, en cada variable estudiada, entre el GE y el GC. Posteriormente, se analizaron las diferencias en las puntuaciones medias en el post-test entre ambos grupos. Adicionalmente, se calculó el tamaño del efecto intergrupo mediante el estadístico *d* de Cohen. Cohen (1988) propuso tamaños del efecto pequeños (0.2), moderados (0.5) y altos (0.8) como guía para interpretar los resultados. Ante la ausencia de normalidad de las variables, se realizó un cálculo confirmatorio del tamaño del efecto mediante la  $\Delta$  (Delta) de Glass y la *g* de Hedges, obteniendo resultados similares. Para confirmar los resultados obtenidos y estudiar la comparación de los cambios entre las mediciones pre-test y post-test entre el GE y el GC, se crearon unas nuevas variables "Cambio = valor antes - valor después" para cada variable, que medirían la variación en las puntuaciones. El objetivo era comprobar si el cambio difería entre el GE y el GC. Para ello, se aplicaron los contrastes de muestras independientes mediante análisis paramétricos (*t-student*) sobre las "Variables Cambio".

Para todos los contrastes se aceptó un valor de significación estadística (*p*) menor o igual a 0.05 para un nivel de confianza del 95%.

## 6. RESULTADOS

### 6.1. Análisis Descriptivo y Exploratorio

A continuación se muestran los descriptivos generales de las variables dependientes utilizadas en el estudio para ambas condiciones experimentales (Tablas 3 y 4) y para el total de la muestra (Tabla 5), tanto en el pre-test como en el post-test. En las dos variables se es-

pecifica el tamaño muestral de los casos válidos, la media, la desviación típica y los valores mínimo y máximo.

Tabla 3.  
*Descriptivos generales de las variables dependientes en el Grupo Experimental*

	Pre-test					Post-test				
	n	M	DT	Min	Max	n	M	DT	Min	Max
Bienestar Subjetivo	98	113.07	14.63	76.00	139.00	98	117.37	15.87	46.00	145.00
Adaptación Social	98	43.48	6.33	28.00	58.00	98	44.62	6.60	20.00	59.00

*Nota:* Elaboración propia.

Tabla 4.  
*Descriptivos generales de las variables dependientes en el Grupo Control*

	Pre-test					Post-test				
	n	M	DT	Min	Max	n	M	DT	Min	Max
Bienestar Subjetivo	136	111.12	14.82	69.00	144.00	136	112.26	15.67	60.00	148.00
Adaptación Social	136	43.25	5.24	30.00	54.00	136	42.57	5.61	19.00	54.00

*Nota:* Elaboración propia.

Tabla 5.  
*Descriptivos generales de las variables dependientes en el total de la muestra*

	Pre-test					Post-test				
	n	M	DT	Min	Max	n	M	DT	Min	Max
Bienestar Subjetivo	234	111.94	14.74	69.00	144.00	234	114.40	15.92	46.00	148.00
Adaptación Social	234	43.35	5.71	28.00	58.00	234	43.43	6.12	19.00	59.00

*Nota:* Elaboración propia.

Con base a estos datos se puede decir que los niveles medios en el pre-test, tanto en el conjunto de la muestra como en ambas condiciones experimentales, son indicativos de un óptimo estado de partida con respecto a las variables dependientes objeto de estudio. Específicamente, los valores son ligeramente superiores a las puntuaciones medias de la muestra original en Bienestar Subjetivo ( $M = 105.09$ ,  $DT = 18.29$ ) y los niveles medios de Adaptación Social indican normalidad.

Obsérvese que, aparentemente, los valores medios en el pre-test son muy similares entre el GE y el GC. Sin embargo, los valores medios de las variables del GE en el post-test parecen moverse en la dirección esperada. En cambio, parecen mantenerse estables en el GC.

## 6.2. Análisis de la Normalidad y Homocedasticidad

Se realizó un análisis de la normalidad de las variables dependientes tanto en el pre-test como en el post-test, así como en la muestra total y en cada una de las condiciones expe-

rimentales. Los contrastes descartaron la normalidad en las variables (al nivel del 5%). La distribución no normal se mantenía incluso eliminando los casos extremos, no pudiendo atribuir la falta de normalidad a dichos casos. Por este motivo, no se eliminó ningún caso extremo del análisis. Además, el contraste de homogeneidad de varianzas indicó homogeneidad para las dos variables tanto el pre-test como en el post-test. No obstante, se tuvieron en cuenta ambas condiciones (homogeneidad y no homogeneidad de varianzas) en los contrastes paramétricos al haberse descartado la normalidad. En todos los análisis, se obtuvieron las mismas conclusiones en las dos posibilidades de homocedasticidad.

### 6.3. Análisis Intragrupo

#### 6.3.1. Grupo Experimental

El análisis intragrupo para comprobar el cambio entre las medidas pre-test y post-test del GE con respecto a las variables dependientes, evidenció diferencias estadísticamente significativas en la dirección esperada en ambas variables. Se muestran los resultados en la Tabla 6.

Tabla 6.  
*Diferencias de medias en el Grupo Experimental*

	t (gl)	95 % IC	P
Bienestar Subjetivo	-3.73 (97)	[-6.58, -2.01]	.000*
Adaptación Social	-2.18 (97)	[-2.19, -0.10]	.031*

Nota: Elaboración Propia. IC = intervalo de confianza.

\*  $p < .05$ , significativo.

#### 6.3.2. Grupo Control

El análisis del cambio en las variables dependientes entre las medidas pre-test y post-test del GC no halló diferencias estadísticamente significativas para ninguna de las variables, al nivel del 5% (véase la Tabla 7). Se observa un p valor pequeño para la variable de Adaptación Social, lo que sugiere la posibilidad de cambio. Sin embargo, como se puede ver en el análisis descriptivo y exploratorio, la dirección del cambio sería hacia el empeoramiento.

Tabla 7.  
*Diferencias de medias en el Grupo Control*

	t (gl)	95 % IC	P
Bienestar Subjetivo	-1.09 (135)	[-3.22, 0.93]	.277
Adaptación Social	1.88 (135)	[-0.03, 1.40]	.062

Nota: Elaboración propia. IC = intervalo de confianza.

$p > .05$ , no significativo.

## 6.4. Análisis Intergrupo

### 6.4.1. Diferencias en el pre-test

El análisis en el pre-test constató la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre el GE y el GC en las variables dependientes (Tabla 8).

Tabla 8.

*Diferencias de medias en el pre-test entre el Grupo Experimental y el Grupo Control en las variables dependientes*

	Estadístico t (gl)	p
Bienestar Subjetivo	1.000 (232)	.318
Adaptación Social	0.303 (232)	.762

*Nota:* Elaboración propia.  
 $p > .05$ , no significativo.

### 6.4.2. Diferencias en el post-test.

Sin embargo, el análisis en el post-test indicó diferencias estadísticamente significativas y, de manera consistente, una magnitud del efecto entre pequeña y moderada en las dos variables (Tabla 9).

Tabla 9.

*Diferencias de medias en el post-test entre el Grupo Experimental y el Grupo Control en las variables dependientes*

	Estadístico		
	t (gl)	p	Tamaño del efecto
Bienestar Subjetivo	2.44 (232)	.015*	0.32
Adaptación Social	2.57 (232)	.011*	0.34

*Nota:* Elaboración propia  
\*  $p < .05$ , significativo.

### 6.4.3. Análisis confirmatorio: "Variables Cambio"

El análisis de las diferencias entre el GE y el GC en el cambio en las variables dependientes del pre-test al post-test ("Variables Cambio"), confirmó la presencia de diferencias estadísticamente significativas indicativas de mejoría, al nivel del 5%, entre la variación media (antes-después) tanto de la variable de Bienestar Subjetivo  $t(232) = -1.99, p = .047$ , como de Adaptación Social  $t(232) = -2.96, p = .003$ .

## 7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo general de este estudio fue comprobar el desarrollo de competencias psicosociales en estudiantes universitarios a través de un Programa de ApS. La hipótesis general

planteada fue que los estudiantes que realizan el Programa de ApS de la UD mejoran sus competencias psicosociales más que aquellos estudiantes que no lo realizan y, específicamente, sus niveles de Bienestar Subjetivo y de Adaptación Social.

Los datos obtenidos en el pre-test (antes de la participación en el Programa por parte del GE) no hallaron diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes que conformarían el GE y los que integrarían el GC (en función de estar inscritos o no en el Programa). Sin embargo, después de la realización del Programa de ApS por parte del GE, se halla en éste una mejora en las variables psicosociales seleccionadas. Así, los resultados permiten confirmar las hipótesis planteadas, concluyendo que el Programa de ApS de la UD promueve el desarrollo de competencias psicosociales entre los estudiantes que lo realizan.

Estos resultados son consistentes con la evidencia disponible en la literatura que indica un impacto positivo de los programas de ApS de calidad en variables de desarrollo personal y social (p.e. Astin et al., 2000; Conway, Amel y Gerwien, 2009; Eyler et al., 2001; Yorio y Ye, 2012), así como los hallazgos referentes al impacto beneficioso en la salud psicosocial de las prácticas de servicio solidario (p.e. Musick y Wilson, 2003; Piliavin y Siegl, 2007; Schwartz y Sendor, 2000; Thoits y Hewitt, 2001) y en el aumento de la resistencia psicológica atribuido en la literatura al desarrollo de competencias emocionales y sociales (Bear, Manning y Izard, 2003; Taylor y Dymnicki, 2007; Zins, Weissberg, Wang y Walberg, 2004).

Dos características del estudio sugieren que ha sido el Programa de ApS el que ha causado estas influencias:

- 1) Los estudiantes fueron comparados con alumnos de características similares (edad, facultades, cursos) pero que no realizaban el Programa de ApS, lo que sugiere que la causa no ha sido simplemente la maduración durante el curso.
- 2) No existían diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos antes de que el GE realizara el Programa.

De acuerdo a los resultados del presente estudio y a la literatura revisada, los efectos positivos en el Bienestar Subjetivo y en la Adaptación Social de los estudiantes podrían explicarse en base a los recursos cognitivos, emocionales, sociales e interpersonales que moviliza el Programa de ApS. El ApS se ha relacionado en la literatura con una mejora en aspectos como la autoeficacia, la autoestima, el desarrollo de habilidades sociales, el apoyo social, la integración social o el desarrollo identitario (p.e. Conway, Amel y Gerwien, 2009; Eyler et al., 2001; Yorio y Ye, 2012), lo que a su vez redundaría en estados de ánimo positivos y en una mejor adaptación general del estudiante.

Entre los factores que pueden influir en el desarrollo psicosocial a través del ApS, cabe destacar el cambio de un paradigma competitivo al paradigma cooperativo en clave de reciprocidad en el que se enmarca, así como la relativización de los propios problemas que implica el contacto directo con realidades más desfavorecidas que la propia, contribuyendo a aumentar los niveles de Bienestar Subjetivo y de Adaptación Social.

En el contexto académico, el malestar psicosocial aumenta cuando hay presiones por el desempeño, consecuencias graves por el fracaso y comparaciones competitivas entre el

grupo de pares (Contreras et al., 2005). El ApS favorece el aprendizaje constructivo y cooperativo *con* el otro, en lugar de *contra* el otro o *sobre* el otro. De este modo, se favorece además, la orientación hacia el proceso de aprendizaje y la motivación intrínseca, en lugar de la orientación a los resultados, asociada a la motivación extrínseca, al miedo al fracaso y a un mayor estrés psicológico (Contreras et al., 2005). Además, el ApS posibilita equilibrar, a través del trabajo cooperativo y constructivo entre el conjunto de personas implicadas en la tarea, las habilidades de los estudiantes con los desafíos que han de enfrentar, lo que se ha evidenciado como factor promotor de bienestar y de implicación placentera en la actividad (Csikszentmihaly, 2000). En el área de investigación del Bienestar Subjetivo, las teorías de la actividad postulan que éste es consecuencia de la actividad humana, más que del alcance de un fin (Diener, 1984).

Otro factor que se desprende del paradigma cooperativo del ApS y que puede contribuir a los resultados obtenidos, puede ser el apoyo social, que ha sido relacionado con la práctica de servicio solidario (p. ej., Black y Living, 2004; Piliavin y Siegl, 2007) y que se ha establecido en la literatura como un amortiguador del estrés, por lo que puede implicar el desarrollo de recursos de afrontamiento, y por tanto, el desarrollo de competencias psicosociales (p.e. Guarino y Sojo, 2011; Vivaldi y Barra, 2012). La práctica de ApS favorece el desarrollo de redes sociales de apoyo, a través del aumento del contacto social cooperativo (con las personas destinatarias del servicio, con los compañeros de clase, con el personal de las entidades donde se realiza el servicio, etc.) y a través del desarrollo de habilidades sociales que favorecen la cantidad y calidad en el contacto social. Así, el ApS promueve procesos de inclusión e integración social, lo que está asociado a una mejor adaptación al entorno (Mendía y Moreno, 2010).

La reflexión en formato grupal en el aula tiene un gran potencial para poder desarrollar los anteriores aspectos. La reflexión crítica, uno de los componentes clave del ApS, ha sido establecida en la literatura como mediador de los efectos positivos del ApS (Eyler y Giles, 1999). Asimismo, hay evidencia de que la reflexión aporta beneficios en el desarrollo emocional, especialmente cuando ésta contiene elementos de pensamiento causal, introspección y autoconocimiento (Pennebaker, 1997). Además, los espacios de reflexión del Programa de ApS pueden promover el significado y el conocimiento personal, además del cuestionamiento de valores, creencias y significados relativos a uno mismo y al mundo, lo que puede contribuir a un desarrollo identitario, que a su vez se refleje en el desarrollo psicosocial.

En cuanto a las limitaciones del presente estudio, cabe destacar la especificidad de su población de referencia (población universitaria de la Universidad de Deusto de 2º de grado), lo que limita la generalización de los resultados a otras poblaciones; si bien la consistencia con los resultados observados en la literatura con poblaciones de otras características sugieren la posibilidad de resultados similares en muestras extraídas de otras poblaciones (otros rangos de edad; otros niveles educativos; otras ubicaciones geográficas; otras instituciones educativas, etc.).

Esta limitación y los resultados obtenidos en este estudio plantean la necesidad de aumentar la investigación en el área para consolidar las conclusiones alcanzadas y avanzar en el conocimiento acerca del potencial de los programas de ApS como promotores de compe-

tencias psicosociales entre la población universitaria, así como en otras poblaciones del ámbito educativo. Se proponen las siguientes líneas de investigación:

- Replicar este estudio con otras poblaciones para consolidar y ampliar los resultados hallados, tanto de otras instituciones educativas de educación superior, como de otros niveles educativos, ubicaciones geográficas y rangos de edad.
- Aumentar la investigación del impacto de programas de ApS en variables psicosociales, ya que es un área de investigación escasamente abordada, hecho que motivó la elección de las variables empleadas en el presente estudio. Asimismo, se cree conveniente investigar los procesos subyacentes a la mejora de las variables psicosociales a través de la práctica de ApS.
- Realizar estudios longitudinales que puedan comprobar los efectos a medio y largo plazo de las experiencias de ApS en variables psicosociales.
- Reforzar la investigación en torno a las características de calidad que ha de tener un programa de ApS para promover el desarrollo de competencias psicosociales en los estudiantes.
- Reforzar la investigación en torno a los efectos diferenciales de la práctica de voluntariado y otras actividades de servicio comunitario con respecto a la realización de programas de ApS, que tienen en común la realización de un servicio solidario, pero que suponen actividades conceptual y estructuralmente distintas.
- Por último, se propone explorar el prometedor potencial de la metodología del ApS como herramienta de prevención e intervención con población de riesgo psicosocial en el contexto educativo.

## REFERENCIAS

- Agúndez, M. (2008). El paradigma universitario Ledesma-Kolvenbach. *Revista de Fomento Social*, 63(252), 603-631.
- Alaminos, A. y Castejón, C. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Universidad de Alicante: Marfil S. A.
- Alzina, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios Sobre Educacion*, 11, 9-25.
- Argyle, M. (1999). Causes and correlates of happiness. En D. Kahneman, E. Diener y N. Schwarz (Eds), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 373-553). Nueva York: Russell Sage Foundation.
- Astin, A.W., Vogelgesang, L.J., Ikeda, E.K. y Yee, J.A. (2000). *How service learning affects students*. Los Ángeles: Higher Education Research Institute, UCLA.
- Bear, G.G., Manning, M.A. y Izard, C.E. (2003). Responsible behavior: The importance of social cognition and emotion. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 140-157.
- Black, W. y Living, R. (2004). Volunteerism as an occupation and its relationship to health and wellbeing. *British Journal of Occupational Therapy*, 67(12), 526-532.

- Bobes, J., González, M.P., Bascarán M.T., Corominas A., Adan, A., y Sánchez J. (1999). Grupo de Validación en Español de la Escala de Adaptación Social (SASS). Validación de la versión española de la Escala de Adaptación Social en pacientes depresivos. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 27(2), 71-80.
- Bosc, M., Dubini, A. y Polin V. (1997). Development and validation of social functioning scale: The Social Adaptation Self-evaluated Scale. *European Neuropsychopharmacology*, 7(1), 57-70.
- Bradburn, N. (1969). *The structure of subjective well-being*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. Hillsdale: Erlbaum.
- Conway, A y Gerwien, J. (2009). Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service-learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes. *Teaching of Psychology*, 36(4), 233-245.
- Contreras, F., Espinosa J.C., Esguerra, G., Haikal, A., Polania, A. y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Perspectivas en Psicología*, 1(2), 183-194.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Fluir (Flow): Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Diener, E. (1984). Subjective well being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E. y Smith, H.L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Elias, M.J., Zins, J.E., Graczyk, P.A. y Weissberg, R.P. (2003). Implementation, sustainability, and scaling up of social-emotional and academic innovations in public schools. *School Psychology Review*, 32(3), 303-319.
- Eyler, J.S. y Giles, D.E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Eyler, J.S., Giles, D.E. y Braxton, J. (1997). The impact of service-learning on college students. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 4, 5-15.
- Eyler, J.S., Giles, D.E., Stenson, C.M. y Gray, C.J. (2001). *At a glance: What we know about the effects of service-learning on college students, faculty, institutions and communities, 1993-2000*. Recuperado de <http://www.servicelearning.org/filemanager/download/aag.pdf>
- Fichtner, B. (2002). *Enseñar y aprender. Un diálogo con el futuro: La aproximación de Vigotski*. Barcelona: Octaedro.
- Fonseca-Pedrero, E., Muñoz-Fernández, J., Lemos-Giráldez, S., García-Cueto, E., Paíno-Piñero, M., Villazón García, U. y Paños Sánchez, L. (2008). Propiedades psicométricas del Social Adaptation Self-evaluation Scale en adolescentes españoles. *Psiquiatria.com*, 12(2), 202-217.
- Furco, A. y Billig, S.H. (2002). *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy. Advances in Service-Learning Research*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- García-Viniegras, C.R. y González-Benítez, I. (2000). La categoría bienestar psicológico. Su relación con otras categorías sociales. *Rev Cubana Med Gen Integr*, 16(6), 586-592.

- Giménez, A. (2008). Humanitas: la persona en el centro del proceso de formación. *Revista de Fomento Social*, 63(252), 671-690.
- Gorbeña, S., Martínez-Pampliega, A., Caballero, I., Deusto, C., León, M., de Lucas, B. (2006). *Participación Social y Valores*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Guarino, L. y Sojo, V. (2011). Apoyo social como moderador del estrés en la salud de los desempleados. *Universitas Psychologica*, 10(3), 867-879.
- Haroz, E.E., Murray, L.K., Bolton, P., Betancourt, T. y Bass, J.K. (2013). Adolescent resilience in Northern Uganda: The role of social support and prosocial behavior in reducing mental health problems. *Journal of Research on Adolescence*, 23(1), 138-148.
- Hernández, C., Larrauri, J y Mendía, R. (2009). *Guía zerbikas 2: Aprendizaje y servicio solidario y desarrollo de las competencias básicas*. Bilbao: Fundación Zerbikas.
- Kraft, N. y Wheeler, J. (2003). Service-Learning and resilience in disaffected youth: Research study. En S. Billig y J. Eyler (Eds.). *Deconstructing Service-Learning: Research Exploring Context, Participation, and Impacts* (213-238). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Li, Y. y Ferraro, K.F. (2005). Volunteering and Depression in Later Life: Social Benefit or Selection Processes? *Journal of Health And Social Behavior*, 46(1), 68-84.
- MacNeela, P. (2008). The give and take of volunteering: Motives, benefits, and personal connections among irish volunteers. *Voluntas*, 19, 125-139.
- Mañá, S., Ivorra, J. y Girón, M. (1998). Adaptación y fiabilidad de la entrevista para la evaluación de la discapacidad social en pacientes psiquiátricos. *Rev. Psiquiatría Fac. Med. Barna*, 25(2), 43-48.
- Martínez, M. (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Mendia, R y Moreno, V. (2010). *Guía Zerbikas 3: Aprendizaje y Servicio Solidario, una estrategia para la inclusión social*. Bilbao: Zerbikas Fundazioa.
- Musick, M.A. y Wilson, J. (2003). Volunteering and depression: The role of psychological and social resources in different age groups. *Social science & Medicine*, 56, 259-269. doi:10.1016/S0277-9536(02)00025-4
- Newbold, P., Carlson, W.L. y Thorne, B.N. (2008). *Estadística para administración y economía*. Madrid: Pearson Educación S.A.
- Pennebaker, J. W. (1997). *Opening up: The healing power of expressing emotions* (rev. ed.). Nueva York: Guilford Press.
- Piliavin, J.A. y Siegl, E. (2007). Health benefits of volunteering in the Wisconsin longitudinal study. *Journal of Health and Social Behavior*, 48, 450-464.
- Ramírez, M.T. y Pizarro, B. (2005). *Aprendizaje servicio. Manual para docentes UC*. Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de <http://www.documentacion.edex.es/docs/0403RAMapr.pdf>
- Roche, R. (1995). *Psicología y Educación Para La Prosocialidad*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

- Roche, R. y Sol, N. (1998). *Educación Prosocial de las Emociones, Valores y Actitudes Positivas*. Barcelona: Ed. Blume.
- Roche, R. (2010). *Prosocialidad: Nuevos desafíos. Métodos y pautas para la optimización creativa del entorno*. Buenos Aires: Ed. Ciudad Nueva.
- Sánchez-Cánovas, J. (1998). *Escala de Bienestar Psicológico*. Madrid: Tea.
- Schwartz, C. E. y Sendor, M. (2000). Helping others helps oneself: Response shift effects in peer support. En C.E. Schwartz, M.G. Sprangers (Eds.), *Adaptation to changing health: Response shift in quality-of-life research* (pp. 175-188). Washington, DC US: American Psychological Association.
- Tapia, M. N. (2008). Aprendizaje y servicio solidario en la misión de la educación superior. En A. González y R. Montes (Eds.), *Aprendizaje-servicio en la educación superior. Una mirada analítica desde los protagonistas* (pp. 11-34). Barcelona: Eudeba.
- Taylor, R. D. y Dymnicki, A. B. (2007). Empirical evidence of social and emotional learning's influence on school success: A commentary on "building academic success on social and emotional learning: What does the research say? *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 17(2-3), 225-231.
- Thoits y Hewitt (2001). Volunteer work and well-being. *Journal of Health and Social Behavior*, 42(2), 115-131.
- Veenhoven, R. (1988). The utility of happiness. *Social Indicators Research*, 20, 333-354.
- Villa, A. y Poblete, M. (2010). *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao: Mensajero.
- Vivaldi, F. y Barra, E. (2012). Bienestar psicológico, apoyo social percibido y percepción de salud en adultos mayores. *Terapia Psicológica*, 30(2), 23-29.
- Wilczenski, F L. y Cook, A.M. (2009). How service learning addresses the mental health needs of students in urban schools. *Journal of School Counseling*, 7(25), 1-20.
- Wilczenski, F.L. y Coomey, S.M. (2007). *A practical guide to service learning: Strategies for positive development in schools*. Nueva York: Springer Science + Business Media.
- Yorio, P.L. y Ye, F. (2012). A meta-analysis on the effects of service-learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11(1), 9-27.
- Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C. y Walberg, H.J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Nueva York: Teachers College Press.