



Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Escuela de Posgrado

Programa Académico de Doctorado en Educación

EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO PARA  
DESARROLLAR COMPETENCIAS GENÉRICAS EN  
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE  
LIMA METROPOLITANA

Tesis presentada por:

GUILIANA TESSY ESTRELLA ALVAREZ ANDRADE

Para obtener el Grado Académico de:  
DOCTORA EN EDUCACIÓN

Asesora

Mariella Margot Quipas Bellizza  
Código Orcid 0000-0001-9298-0410

Lima – Perú

2021

Los miembros del jurado han aprobado el estilo y el contenido de la tesis sustentada por:

GUILIANA TESSY ESTRELLA ALVAREZ ANDRADE

Mariela Margot Quipaz Bellizza

---

Nombres(s) y Apellidos, Asesor

Herbert Robles Mori

---

Nombres(s) y Apellidos, Miembro

María Jacqueline Solano Salinas

---

Nombres(s) y Apellidos, Miembro

Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón

---

Nombres(s) y Apellidos, Miembro

---

Dra. Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón  
Directora de la Escuela de Posgrado

## RESUMEN

La presente tesis tuvo por objetivo determinar el efecto que producen las experiencias de Aprendizaje-Servicio en el desarrollo de competencias genéricas en estudiantes de una Institución de Educación Superior de Lima Metropolitana, durante el semestre académico 2019-II. En el marco del enfoque cuantitativo, nivel explicativo, tipo aplicada, y diseño cuasiexperimental, con medidas pre y post-test, se realizó la propuesta educativa Aprendizaje-Servicio en el curso de Gestión Curricular. La población estuvo constituida por 192 estudiantes de los siete programas de estudio que cursaban el IV ciclo de la carrera de educación. El tipo de muestreo fue no probabilístico intencional conformado por 44 estudiantes. Como técnica de investigación se utilizó la encuesta y como instrumento el Cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitario elaborado por Ángel Solanes Pucho, Rosa Nuñez Nuñez y Jesús Rodríguez Marín; cuyo índice de confiabilidad fue de 0,92. Se aplicó la técnica de juicio de expertos con seis especialistas quienes dieron conformidad en su validez de contenido. Como resultado de la presente investigación se contrastó las hipótesis evidenciando efectos positivos en el desarrollo de competencias en los estudiantes, probado a través de la prueba T Student, cuyo rango de significancia fue de 0.027, y cuyo p valor fue menor a 0.05.

**Palabras clave:** Aprendizaje-Servicio, Competencias genéricas, competencias instrumentales, competencias sistémicas y competencias interpersonales.

## ABSTRACT

The objective of this thesis was to determine the effect that Service-Learning experiences produce in the development of generic competences in students of a Higher Education Institution of Metropolitan Lima, during the academic semester 2019-II. Within the framework of the quantitative approach, explanatory level, applied type, and quasi-experimental design, with pre and post-test measures, the educational proposal Service-Learning was carried out in the Curricular Management course. The population consisted of 192 students from the seven study programs that were in the IV cycle. The type of sampling was intentional non-probabilistic made up of 44 students. The survey was used as a research technique and the Questionnaire for the evaluation of generic competences in university students was used as an instrument prepared by Ángel Solanes Pucho, Rosa Nuñez Nuñez and Jesús Rodríguez Marín and whose reliability index was 0.92. The expert judgment technique was applied by six specialists who agreed on its content validity. As a result of the present investigation, the general hypothesis was contrasted, showing positive effects on the development of competences in students, tested through the Student T test, whose significance range was 0.027, whose p value was less than 0.05.

**Keywords:** Service-Learning, Generic skills, instrumental skills, systemic skills and interpersonal skills.

## RECONOCIMIENTO

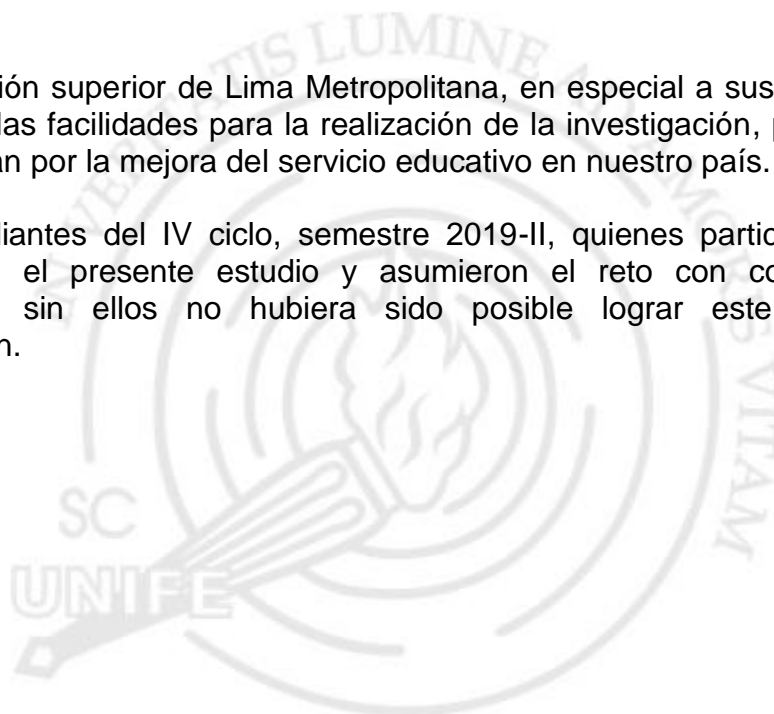
Dedicado a mis padres Juan y Flavia, por ser ejemplo de perseverancia y sacrificio; quienes me enseñaron que detrás de todo éxito está el esfuerzo. Son las personas a quien más amo y amaré.

A mi asesora, Dra. Mariella Quipas Bellizza, por su asesoramiento en el transcurso de toda la investigación, valoro y reconozco su profesionalismo. A la doctora Alejandrina Gonzales Ochoa, por sus conocimientos y orientaciones, mostrando disposición y valiosas aportaciones.

A todos los profesores del Doctorado en Educación de la Universidad Femenina de Sagrado Corazón, por contribuir en mi formación académica y personal.

A la institución superior de Lima Metropolitana, en especial a sus autoridades, por brindar las facilidades para la realización de la investigación, profesionales que apuestan por la mejora del servicio educativo en nuestro país.

A los estudiantes del IV ciclo, semestre 2019-II, quienes participaron como muestra en el presente estudio y asumieron el reto con compromiso y disposición, sin ellos no hubiera sido posible lograr este trabajo de investigación.



# ÍNDICE

	Página
RESUMEN .....	4
RECONOCIMIENTO .....	5
ÍNDICE .....	6
LISTA DE TABLAS.....	10
LISTA DE FIGURAS .....	12
INTRODUCCIÓN .....	135
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....	168
1.1 Planteamiento del problema.....	168
1.1.1 Formulación del problema.....	20
1.2 Justificación de la investigación .....	20
1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación.....	22
1.3.1 Delimitación de la investigación.....	22
1.3.2 Limitaciones de la investigación.....	23
1.4 Objetivos de la investigación.....	23
1.4.1 Objetivo general.....	23
1.4.2 Objetivos específicos.....	24
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	25
2.1 Antecedentes de la investigación.....	25
2.1.1 Antecedentes nacionales.....	25
2.1.2 Antecedentes internacionales.....	27
2.2 Bases teóricas.....	29
2.2.1 Enfoque por competencias en Educación Superior.....	29

2.2.1.1	Conceptualización del término competencias. ....	29
2.2.1.2	Enfoque basado en competencias . ....	31
2.2.1.2	El proyecto Tuning América Latina. ....	35
2.2.2	Competencias genéricas.....	37
2.2.2.1	Definición de competencias genéricas.....	37
2.2.2.2	Importancia de las competencias genéricas en la educación superior. ....	39
2.2.2.3	Competencias genéricas en el marco del proyecto Tuning América Latina.....	41
2.2.2.4	Clasificación de las competencias genéricas. ....	42
2.2.2.4.1	Competencias instrumentales. ....	42
2.2.2.4.2	Competencias sistémicas.....	43
2.2.2.4.3	Competencias interpersonales.....	44
2.2.3	Aprendizaje-Servicio. ....	46
2.2.3.1	Fundamentación psicopedagógica de la investigación: Aprendizaje experiencial .....	46
2.2.3.2	Definición conceptual del Aprendizaje-Servicio.....	49
2.2.3.2	Aprendizaje-Servicio en la educación superior. ....	51
2.2.3.4	Investigaciones sobre Aprendizaje-Servicio.....	55
2.2.3.5	Características del Aprendizaje Servicio.....	57
2.2.3.6	Beneficios del Aprendizaje-Servicio. ....	58
2.2.3.7	Etapas y fases de Aprendizaje-Servicio.....	59
2.3	Definición de términos.....	61
2.4	Hipótesis .....	62
2.4.1	Hipótesis general. ....	62

	Página
2.4.2 Hipótesis específicas. ....	62
CAPÍTULO III: MÉTODO .....	63
3.1 Nivel, tipo y diseño de la investigación.....	63
3.2 Participantes .....	65
3.2.1 Población. ....	65
3.2.2 Muestra. ....	65
3.3 Variables de investigación.....	66
3.3.1 Variable independiente: Aprendizaje-Servicio.....	66
3.3.2 Variable dependiente: Competencias genéricas. ....	67
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	69
3.4.1 Instrumento para medir el desarrollo de competencias genéricas. ....	69
3.5 Técnicas de procedimiento y análisis de datos .....	72
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	74
4.1 Resultados descriptivos de las experiencias Aprendizaje-Servicio .....	74
4.2 Resultados de contrastación de hipótesis .....	79
4.2.1 Efecto del Aprendizaje-Servicio en el desarrollo de competencias instrumentales.....	81
4.2.2 Efecto del Aprendizaje Servicio en el desarrollo de competencias sistémicas. ....	83
4.2.3 Efecto del Aprendizaje Servicio en el desarrollo de competencias interpersonales. ....	85
4.2.4 Efecto del Aprendizaje-Servicio en el desarrollo de competencias genéricas. ....	87
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	90

	Página
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	97
6.1 Conclusiones.....	97
6.2 Recomendaciones .....	98
REFERENCIAS.....	100
APENDICE .....	104





## LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
1. Definiciones de Aprendizaje-Servicio.....	49
2. Investigaciones sobre Aprendizaje-Servicio en las universidades .....	55
3. Etapas y fases de una Experiencia de Aprendizaje-Servicio .....	60
4. Distribución de la muestra examinada .....	66
5. Dimensiones de la variable dependiente .....	67
6. Operacionalización de la variable independiente: Aprendizaje-Servicio ....	68
7. Ficha Técnica.....	69
8. Dimensiones e indicadores del cuestionario .....	69
9. Profesionales que validaron el instrumento.....	70
10. Cuestionario para evaluar Competencias genéricas.....	71
11. Estadísticas de fiabilidad.....	71
12. Distribución de la muestra por cantidad de estudiantes según grupo .....	74
13. Distribución de la muestra por género .....	75
14. Distribución de la muestra por edades.....	76
15. Bondad de ajuste a la curva normal de Shapiro–Wilk para la variable y sus dimensiones antes de las experiencias Aprendizaje-Servicio en el grupo experimental .....	77
16. Bondad de ajuste a la curva normal de Shapiro–Wilk para la variable y sus dimensiones antes de las experiencias Aprendizaje-Servicio en el grupo de control.....	77
17. Prueba de homogeneidad para el grupo experimental y de control en el pre test de competencias genéricas .....	78
18. Análisis de varianza para las diferencias de medias del pre test de competencias genéricas .....	79

Tabla	Página
19. Análisis de varianza para las diferencias de medias del pre test de la dimensión competencias instrumentales .....	79
20. Análisis de varianza para las diferencias de medias del pre test de la dimensión competencias sistémicas.....	80
21. Análisis de varianza para las diferencias de medias del pre test de la dimensión competencias interpersonales.....	80
22. Efecto del Aprendizaje-Servicio en el desarrollo de competencias instrumentales en estudiantes de una Institución de Educación Superior .....	81
23. Efecto de las experiencias Aprendizaje-Servicio en el desarrollo de competencias sistémicas en estudiantes de una Institución de Educación Superior .....	83
24. Efecto de las experiencias Aprendizaje-Servicio en el desarrollo de competencias interpersonales, grupo experimental, en estudiantes de una Institución de Educación Superior .....	85
25. Efecto de las experiencias Aprendizaje-Servicio en el desarrollo de competencias interpersonales, grupo control, en estudiantes de una Institución de Educación Superior .....	86
26. Análisis de varianza para las diferencias de medias del post test de competencias genéricas .....	87
27. Efecto del Aprendizaje-Servicio en el desarrollo de competencias genéricas en estudiantes de una Institución de Educación Superior.....	88

## LISTA DE FIGURAS

Figura	Página
1. Distribución de la muestra por cantidad de estudiantes según grupo .....	74
2. Distribución de la muestra de estudiantes según género.....	75
3. Distribución de la muestra de estudiantes según edades .....	76
4. Efecto de las experiencias Aprendizaje-Servicio en el desarrollo de competencias instrumentales .....	82
5. Efecto de las experiencias Aprendizaje-Servicio en el desarrollo de competencias sistémicas.....	84
6. Efecto de las experiencias Aprendizaje-Servicio en el desarrollo de competencias interpersonales .....	86



## INTRODUCCIÓN

La educación superior debe afrontar el reto de implementar propuestas educativas para el siglo XXI, aquellas que posicionan a los estudiantes en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje y protagonistas de su aprendizaje, basado en la experiencia y reflexión; para asegurar al país a los mejores profesionales comprometidos con su sociedad; considerando que no se nace buen ciudadano, se hace buen ciudadano gracias a la educación. Para ello es necesario replantear la educación, con estudiantes que aprendan a aprender y con docentes que reaprendan a enseñar capaces ya no de repetir sino de generar nuevos conocimientos, para responder a las necesidades actuales.

Para ello, las organizaciones académicas consideran necesario garantizar una formación académica basada en competencias genéricas, por su relevancia y trascendencia en los futuros profesionales, asimismo, son demandadas por los empresarios y egresados, para desempeñarse eficientemente, en lo profesional y personal. Es por ello que, la educación superior ha mostrado interés en estas competencias, ya que son esenciales para una práctica efectiva en el desempeño profesional; así como para fortalecer la articulación entre conocimiento, habilidad y actitudes.

La investigación se enmarca en el desarrollo de competencias genéricas en estudiantes de una institución de educación superior a través de la propuesta educativa Aprendizaje-Servicio, las cuales son reconocidas por la OCDE, UNESCO, OEI y otros organismos internacionales como un aporte

innovador a la educación (Rubio y Escofet, 2018; Mora, Carot y Conchado, 2010; Lorenzo y Matallanes, 2013).

Lo señalado anteriormente dio inicio al estudio para determinar el efecto que produce las experiencias de Aprendizaje-Servicio en el desarrollo de competencias genéricas en estudiantes, y con ello, consolidar el conocimiento de esta propuesta en la educación superior, y en particular en la formación inicial docente.

La presente tesis está organizada en seis capítulos, tal como está establecido en las normas de la universidad.

El capítulo uno presenta el problema de investigación. Allí se explicará la situación problemática en la que se basa el estudio, la justificación, las delimitaciones y limitaciones y los objetivos.

En el segundo capítulo se desarrolla el marco teórico. Allí se analizarán las bases teóricas con el fin de darle rigurosidad científica al estudio, los antecedentes nacionales e internacionales, la definición conceptual de los términos, y las hipótesis.

En el tercer capítulo se sustenta el método de estudio. Dentro de él se explicarán el nivel, tipo y diseño, la población y muestra. Igualmente, se definirán las variables de estudio, las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección y análisis de datos.

En el cuarto capítulo se hace mención a los resultados del estudio. En él se presentan los hallazgos que se han obtenido como parte del proceso de análisis e interpretación de resultados y la prueba de hipótesis.

En el quinto capítulo se explicará el significado de los resultados encontrados. Finalmente, se presentan las conclusiones y las

recomendaciones de la investigación, para terminar con las referencias bibliográficas.



# CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

## 1.1 Planteamiento del problema

La sociedad requiere profesionales competentes, capaces de incorporarse en los diferentes ámbitos del mundo laboral, que se posicionen en un lugar competitivo del mercado, demostrando desempeño eficiente y con capacidad para adaptarse a diversos contextos y problemáticas. Es por ello que cobra relevancia en las discusiones académicas, tanto internacionales como nacionales, el desarrollo de competencias. Crespí y García-Ramos (2021) sostienen que en los últimos años ha habido una mayor conciencia del compromiso y responsabilidad de las instituciones para asegurar recursos al servicio de la sociedad. Asimismo, el proyecto Tuning apoya la propuesta de desarrollar competencias genéricas en estudiantes universitarios para su rol en la sociedad (Pugh y Lozano-Rodríguez, 2019; Villardón-Gallego, 2015).

En esta perspectiva, las universidades deben asumir el compromiso de que están formando una parte importante de los ciudadanos que gobernarán la sociedad en los próximos años. Así lo aprueba también Unesco (2013) al afirmar que la educación superior tiene su razón de ser en el compromiso, responsabilidad y servicio que proporciona a la sociedad. Para ello, debe asegurar un modelo educativo que forme ciudadanos capaces aportar al desarrollo del país.

En ese sentido, se considera que la universidad debe brindar aportes efectivos al desarrollo socioeconómico y cultural del país, generando espacios de innovación, investigación y emprendimiento para transformar la sociedad

con profesionales eficientes en su desempeño laboral, sino para que se enseñe.

A pesar de todo lo mencionado anteriormente, se puede evidenciar poco avance, así lo demuestra un estudio realizado por la Fundación Lumina (2014) a autoridades académicas, egresados y empleadores; donde se obtuvo que: el 96% de las autoridades consideran que su institución brinda una educación de calidad; el 14% de los egresados está de acuerdo y solo el 11% de los empleadores confirma que los graduados tienen las competencias requeridas para el desempeño laboral.

Por otro lado, un estudio realizado por Unesco (2013), en instituciones de Formación Inicial Docente en Latinoamérica se determinó que existen características comunes que se deben considerar para todas las instituciones de formación docente. Entre ellas tenemos las competencias genéricas, indispensables para el ejercicio docente. Este estudio sostiene que los estudiantes necesitan desarrollar competencias que les permita encontrar, mantener y desempeñarse en un trabajo, a fin de fortalecer en su crecimiento profesional y personal, esto requiere una formación orientada a generar competencias.

Asimismo, un estudio realizado por Mora, Carot y Conchado (2010), a egresados de 36 universidades de 10 países de Latinoamérica se revela la escasa aplicación de metodologías activas en los procesos de enseñanza, primando modelos tradicionales orientado a la transmisión de conocimientos. Estos egresados manifestaron que las competencias menos desarrolladas durante su formación académica, fueron aquellas relacionadas con el trabajo en equipo y las habilidades que permitan ejecutar y liderar proyectos, Además,



consideran que las competencias como organizar y planificar actividades, usar el tiempo de manera eficaz y trabajar en equipo son las más importantes en los trabajos. Por todo ello, Corominas (2001) sostiene la necesidad de incorporar en los modelos educativos el desarrollo de competencias genéricas, para ello, los docentes deben velar por su desarrollo, porque son ellos quienes tienen una relación directa con los estudiantes y quienes planifican y desarrollan el currículo en las aulas.

Según estudios realizados en el Perú a estudiantes de formación inicial docente se evidencia que, desarrollan actividades de aprendizaje muchas veces desligadas de la realidad, los conocimientos adquiridos se quedan en cuatro paredes, la teoría no está ligada a la práctica. Esto también se refleja en las evaluaciones internacionales, “los resultados de la prueba PISA muestran que los jóvenes peruanos no han desarrollado completamente habilidades cognitivas” (Grade, 2018, p. 27). Si esto sigue, los futuros docentes no estarán en condiciones de desarrollar competencias en sus estudiantes, teniendo en cuenta que nadie enseña lo que no sabe.

Entre las deficiencias detectadas en la formación inicial docente se evidencia falta de vínculo entre teoría y práctica, un vínculo débil entre teoría y práctica, una formación insuficiente en las áreas de contenido disciplinar; aspectos que obedecen al poco desarrollo de las competencias genéricas. En 2016, la Oficina de Monitoreo y Evaluación Estratégica del Ministerio de Educación monitoreó la formación de docentes y la formación inicial de estudiantes a nivel nacional. Los resultados mostraron que solo el 20,3% de los docentes realizaron actividades en clase que promueven el pensamiento crítico

en los estudiantes y solo el 14% prestó atención a las dificultades y dudas de sus alumnos y les brindó retroalimentación (Minedu, 2019).

Por otro lado, los resultados de la Evaluación Nacional de Egreso de Institutos de Educación Superior Pedagógica realizado en el 2014, se evidencia que solo el 8,06% de egresados alcanzan un nivel satisfactorio en alfabetización matemática. Además, el 15,4% de docentes logró superar los puntajes mínimos, tanto para comprensión lectora, razonamiento lógico y conocimientos curriculares (Minedu, 2019). Estos resultados sustentan la necesidad de generar cambios que permitan desarrollar competencias en los futuros docentes.

Esta problemática es causada por la escasa articulación entre el perfil de egreso y las exigencias actuales de la sociedad. Además, de la escasa gestión y conocimiento para la implementación de metodologías y propuestas educativas que permitan desarrollar competencias en los estudiantes. Esta observación también es destacada por Pugh y Lozano-Rodríguez (2019) al referirse que, no se desarrollan competencias genéricas con propuestas educativas contextualizadas al futuro ámbito de trabajo de los estudiantes.

Esta situación trae como consecuencia que los estudiantes no desarrollen competencias y la falta de ellas afectará para siempre la vida de los jóvenes y el crecimiento de su país (Unesco, 2013). Es necesario formar profesionales para una sociedad futura llena de incertidumbres en el trabajo, y la universidad es el espacio idóneo para ello.

En este contexto, surge la propuesta educativa Servicio-Aprendizaje (en adelante ApS), como una alternativa para desarrollar competencias genéricas en los estudiantes, por medio de su intervención en actividades relacionadas al

servicio comunitario. Según Rubio y Escofet (2018), con esta propuesta, los estudiantes se capacitan y aprenden participando en un servicio planificado dirigido a su contexto comunitario. En esa línea Yorio y Ye (2012), consideran que estas experiencias ayudan a los estudiantes a comprender, apreciar y tolerar a los demás.

A partir de lo expuesto, se formula el siguiente problema de investigación:

### **1.1.1 Formulación del problema.**

¿Cuál es el efecto que produce las experiencias de Aprendizaje-Servicio en el desarrollo de competencias genéricas en estudiantes de una Institución de Educación Superior de Lima Metropolitana, durante el semestre 2019-II?

### **1.2 Justificación de la investigación**

El presente estudio contribuye a generar conocimiento de la propuesta educativa ApS en la formación de profesionales de la docencia y su implicancia en el desarrollo de competencias genéricas, asumiendo que toda persona, con la adecuada orientación, adquiere conocimientos, desarrolla habilidades y evidencia actitudes.

En este sentido, la presente investigación es relevante por las siguientes razones:

Desde un punto de vista científico, esta investigación contribuye a generar conocimiento sobre esta propuesta educativa y su implicación en el desarrollo de competencias y posibilidades formativas en los estudiantes (Palos, 2011). Es relevante abordar el estudio por sus efectos en el estudiante desde la mirada del aprendizaje a nivel académico y personal (Crespí y Garcia-Ramos, 2021). Asimismo, esta propuesta contribuye a la realización de perfiles

de egreso, ya que posibilita aprendizajes de contenidos formativos para la ciudadanía y la responsabilidad social (Rubio y Escofet 2018; Rodríguez, 2013).

En el campo teórico el estudio permite consolidar el conocimiento de ApS en la educación superior, aportando teoría para su implementación en dicho contexto y en particular en la formación inicial docente. Además, servirá para corroborar resultados de otras investigaciones, que concluyen con resultados significativos. Luego de su aplicación, se tendría evidencia empírica de los resultados y así dar inicio a otros estudios en el Perú en torno a esta temática.

Desde el campo práctico, el estudio ofrece a los docentes y a las instituciones una propuesta educativa que fomentará el desarrollo de competencias, vinculando teoría y práctica en contextos reales (Brail, 2016 y Rubio, 2011). Además, se promoverá la implementación de estrategias metodológicas enfocadas al aprendizaje en el espacio de la formación docente, de igual manera, estas experiencias promoverán la posibilidad de involucrarse e interactuar en contextos reales, para luego reflexionar sobre el ejercicio docente.

En el campo metodológico se proporciona un instrumento validado, confiable y contextualizado para evaluar competencias genéricas en la educación superior, que pueden aplicar a investigaciones similares.

Desde la mirada institucional, es relevante porque beneficia a los estudiantes de una institución de educación superior en Lima Metropolitana, logrando aprendizajes significativos en contextos reales. Para Yorio y Ye (2012), esta propuesta ayuda al estudiante a vivir, analizar y actuar en

situaciones reales, similares a las que darán forma a su futura práctica profesional.

Finalmente, el estudio proporciona marco teórico para futuras investigaciones que pretendan dar respuesta a los requerimientos de aplicar estrategias de enseñanza para lograr aprendizajes significativos; donde el conocimiento es producto y forma parte del contexto y la realidad y así contribuir a elevar la calidad de la educación superior.

### **1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación**

A continuación, se revelan situaciones del estudio que permiten delimitar su alcance. Asimismo, se precisan ciertas limitaciones que dificultan la generalización de los resultados.

#### **1.3.1 Delimitación de la investigación.**

El estudio se realizó en una Institución de Educación Superior situada en Lima Metropolitana, institución dedicada a la formación profesional docente, inspirada en la espiritualidad de la congregación del Sagrado Corazón, otorga el grado de Bachiller y título de Licenciatura.

Para ello, se realizó coordinaciones con la directora general y directora académico para su conocimiento y autorización, quienes brindaron los medios para llevar a cabo el estudio, por ser una institución comprometida con la realización de proyectos para desarrollar competencias.

La investigación se aplicó a estudiantes del Ciclo IV, durante el semestre académico 2019-II. La participación de los estudiantes en la investigación fue brindando un servicio a la comunidad, para ello planificaban, implementaban y evaluaban experiencias de aprendizaje-Servicio, aplicando los conocimientos recibidos en el curso de Gestión Curricular.

Las experiencias de ApS fueron aplicados durante los meses de setiembre a diciembre del 2019, pasando por las fases de sensibilización, diseño, ejecución, evaluación, culminando con la reflexión individual y colectiva; movilizand o e integrando recursos cognitivos.

### **1.3.2 Limitaciones de la investigación.**

La primera limitación que enfrentó el estudio fue la imposibilidad de generalizar los resultados a nivel regional o nacional, ya que los participantes de la muestra eran estudiantes de una sola institución de Lima Metropolitana.

Una segunda limitación observada estuvo vinculada a la reprogramación de actividades debido a la coordinación previa que deben realizar los estudiantes con las instituciones receptoras del servicio. Esto significa que no todos los proyectos de ApS se culminaron en el tiempo programado. Asimismo, siendo la participación de los estudiantes voluntaria y no obligatoria, cada grupo desarrolló las experiencias según su compromiso y disponibilidad.

Una última limitación fue la publicación limitada de investigaciones cuasi-experimentales realizadas en Perú sobre el aprendizaje-servicio con estudiantes de formación inicial docente.

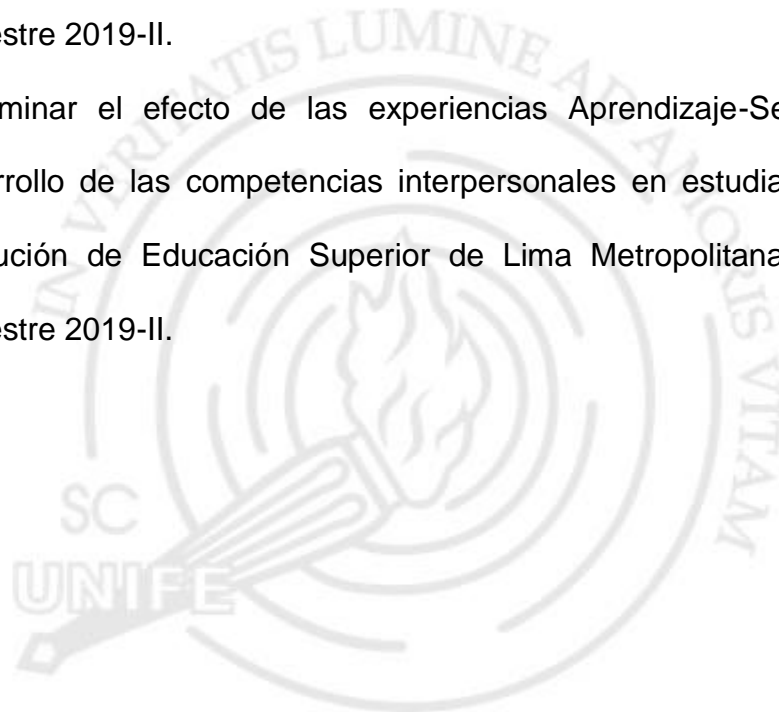
## **1.4 Objetivos de la investigación**

### **1.4.1 Objetivo general.**

Determinar el efecto que produce las experiencias de Aprendizaje-Servicio en el desarrollo de competencias genéricas en estudiantes de una Institución de Educación Superior de Lima Metropolitana, durante el semestre 2019-II.

#### **1.4.2 Objetivos específicos.**

- a. Determinar el efecto que produce las experiencias Aprendizaje- Servicio en el desarrollo de competencias instrumentales en estudiantes de una Institución de Educación Superior de Lima Metropolitana durante el semestre 2019-II.
- b. Determinar el efecto que produce las experiencias Aprendizaje-Servicio en el desarrollo de las competencias sistémicas en estudiantes de una Institución de Educación Superior de Lima Metropolitana durante el semestre 2019-II.
- c. Determinar el efecto de las experiencias Aprendizaje-Servicio en el desarrollo de las competencias interpersonales en estudiantes de una Institución de Educación Superior de Lima Metropolitana, durante el semestre 2019-II.



## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

En este capítulo se presentan las investigaciones nacionales e internacionales y las bases teóricas que sustentan la investigación, finalmente las hipótesis.

### **2.1 Antecedentes de la investigación**

#### **2.1.1 Antecedentes nacionales.**

Rosales (2018), en su estudio se planteó como objetivo determinar la relación entre rendimiento académico y competencias genéricas con estudiantes de la carrera de formación inicial de un Instituto Pedagógico Público. El enfoque fue cuantitativo, diseño descriptivo correlacional. La muestra no probabilística estuvo integrada por 60 estudiantes pertenecientes a esa carrera. El instrumento aplicado fue un cuestionario sobre competencias genéricas y una ficha de registro para las calificaciones obtenidas en el año lectivo 2017. Los resultados evidencian que existe relaciones significativas entre las competencias genéricas, instrumentales, sistémicas e interpersonales y el rendimiento académico. El aporte de este estudio permitió conceptualizar la variable dependiente, competencias genéricas.

Cerna (2017), en su tesis, se propuso demostrar la influencia de la metodología de aprendizaje servicio en la formación de liderazgo de estudiantes de la carrera profesional de primaria de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo. El enfoque es de diseño cuantitativo y cuasiexperimental. La muestra es intencional, compuesta por 33 alumnos que se encontraban en los ciclos VIII y IX. El instrumento utilizado fue el Test de Estilos de Liderazgo con el fin de verificar los cambios de actitudes propios de



los estilos de liderazgo en los dos grupos. Los resultados muestran que existen mejoras significativas en la formación de liderazgo entre los estudiantes luego de aplicar la metodología. El aporte de este estudio permitió comprender el tratamiento estadístico de las tesis cuasiexperimentales.

Gonzales (2017), en su tesis se planteó como objetivo reconocer las competencias cívicas desarrolladas por los estudiantes universitarios con proyectos de aprendizaje servicio. El enfoque de investigación fue cualitativo, empírico y descriptivo. La técnica para la recolección de la información fue la revisión de documentos y se utilizó como instrumento la matriz de análisis de documentos. Se analizaron revistas de investigación que explican las experiencias de diversas instituciones académicas aplicando la metodología de aprendizaje servicio. Los resultados evidencian que esta propuesta metodológica promueve la vinculación social a través de proyectos de servicio a la comunidad, permitiendo tomar una posición activa y reflexiva frente a la realidad del entorno; también se desarrollan competencias cívicas para participar de manera efectiva en la comunidad, reconociendo el rol protagónico de los estudiantes. El aporte de este estudio permitió conocer cómo las instituciones universitarias aplicaban esta metodología en las aulas.

Yupanqui (2016), en su tesis, se propuso como objetivo evaluar las mejoras que trae la metodología pedagógica del aprendizaje-servicio en la conciencia social de los estudiantes de la facultad de derecho de una universidad. El diseño fue cuasi-experimental, cuya variable independiente fue el aprendizaje servicio y la dependiente el nivel de rendimiento de conciencia social. La muestra no probabilística la integran 134 estudiantes de la facultad. El instrumento aplicado fue una encuesta del nivel de conciencia social

mediante la aplicación de una escala Likert. Los resultados muestran que la metodología de enseñanza basada en el aprendizaje servicio mejoró significativamente el desarrollo del conocimiento de la cultura social, la importancia de la práctica del trabajo social y la formación de valores sociales de los estudiantes. La observación del autor nos permitió comprender la metodología de trabajo con estudiantes universitarios y conceptualizar la variable independiente.

### **2.1.2 Antecedentes internacionales.**

Mella (2019), en su tesis, se propuso como objetivo evaluar la efectividad del aprendizaje-servicio para mejorar el desempeño académico de los estudiantes universitarios. El estudio asume un enfoque cuantitativo, diseño cuasiexperimental, cuya variable independiente son los proyectos de aprendizaje servicio y la dependiente el desempeño académico. La muestra no probabilística intencional conformada por 336 estudiantes de la facultad de educación. Los instrumentos aplicados fue un cuestionario sobre competencias genéricas y las calificaciones obtenidas en el año lectivo 2017. Los resultados evidencian que existe diferencias positivas para los que aplican esta metodología, así como una eminente satisfacción de docentes y estudiantes. El aporte de este estudio permitió conceptualizar las variables de investigación.

Escoda (2017), en su tesis se planteó como objetivo determinar el impacto del modelo de Aprendizaje Servicio en la satisfacción de los estudiantes. El estudio adopta un enfoque cuantitativo, con un diseño cuasiexperimental. La muestra está formada por 148 estudiantes de la Facultad de Trabajo Social que integran los dos grupos. Los resultados muestran que la metodología tiene un impacto positivo en las actitudes de los estudiantes, el

empoderamiento personal y el entorno académico. Asimismo, se ha demostrado que el aprendizaje servicio desarrolla competencias genéricas para la vida en general y promueven la empleabilidad.

Opazo (2015), en su tesis, se propuso comprender el desarrollo del aprendizaje servicio en dos facultades de la Universidad Autónoma de Madrid. El enfoque cualitativo y caso instrumental. El muestreo no probabilístico conformado por estudiantes de educación y profesores que realizaron las experiencias. Los resultados muestran que las experiencias de aprendizaje-servicio producen efectos positivos en el crecimiento personal y profesional de los estudiantes que se forman para convertirse en docentes, también contribuyen al desarrollo de la responsabilidad social. Las conclusiones del autor contribuyeron a los resultados de la discusión.

Lorenzo y Matallanes (2013), en su tesis, se propusieron como objetivo verificar el impacto de un programa de aprendizaje servicio universitario para el desarrollo de habilidades emocionales y sociales con estudiantes de la Universidad de Deusto. El enfoque es cuantitativo y diseño cuasiexperimental. La muestra intencional estuvo conformada por 234 estudiantes que estaban en el cuarto ciclo. Se aplicaron dos instrumentos: uno para medir el bienestar subjetivo, compuesto por 30 ítems en una escala tipo Likert, con un coeficiente alfa de Crombach de 0,93; otro para medir la Adaptación Social, que consta de 21 ítems en una escala tipo Likert, con un coeficiente alfa de Crombach de 0,74. Los autores concluyen que el programa de aprendizaje-servicio promueve el desarrollo de habilidades psicosociales en los estudiantes que lo hacen. El aporte de este estudio permitió comprender el tratamiento estadístico de las tesis cuasiexperimentales.

Gil (2009), en su tesis se planteó como objetivo evaluar los resultados de la aplicación de un programa de aprendizaje servicio con estudiantes universitarios de la facultad de educación física, La investigación es mixta con diseño cuasiexperimental y estudio descriptivo. La variable independiente es el programa y presenta tres variables dependientes: conocimiento del contenido académico, percepción de participación en la universidad y competencia sociales. Se aplicaron cuestionarios tipo Likert. Entre sus hallazgos se encuentran: el ApS fortalece la capacidad de aprender conocimientos, desarrolla en los estudiantes la capacidad de emitir juicios, permitiendo integrar cambios en su práctica docente. Si bien este estudio tiene más de cinco años, aportó para conceptualizar la variable independiente y comprender cada una de las fases de esta metodología, además los resultados contribuyeron a la discusión de resultados.

## **2.2 Bases teóricas**

Para la presente investigación es importante clarificar algunos tópicos que ayudarán a definir las variables de estudio y dar sustento al estudio.

### **2.2.1 Enfoque por competencias en Educación Superior.**

#### **2.2.1.1 Conceptualización del término competencias.**

El término competencia se introduce en el campo académico en la década de los años 70. Surge en sus inicios para responder a los nuevos desafíos en el campo laboral, ya que no se evidenciaba una relación entre las competencias solicitadas por los empleadores y aquellas que se fomentaban en la educación superior, esto también lo hace notar Villarroel y Bruna (2014), cuando afirman que desde el campo académico no se evidenciaba una

conveniente vinculación con la sociedad y las necesidades laborales. Era imprescindible entonces responder desde la educación a esas necesidades.

La literatura revisada muestra que existen dos ejes de análisis de competencias: el primero en el ámbito laboral, con el objetivo de fortalecer el desempeño de los trabajadores; y el segundo en el campo académico universitario, para atender las demandas de empleadores y egresados asegurando educación de calidad.

El concepto de competencias es polisémico (Moreno, 2010), es necesario encontrar aspectos en común. Con ese fin se señala algunos conceptos que contribuye a concebir las dimensiones de estudio.

Para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OECD (2013), la competencia permite responder desafíos cada vez más complejas en un contexto específico, incluyendo aspectos cognitivos y no cognitivos, e implica una combinación de actitudes y habilidades, destacando así la funcionalidad del aprendizaje.

Según Tardif (2008), la competencia es un saber hacer complejo, adaptable a diversas situaciones y problemas. Por su parte, Poblete y Villa (2007) sostienen que las competencias integran formas de actuar, sentir y pensar en cualquier ámbito de la vida profesional, social y personal.

Por otro lado, para Tobón (2008) las competencias aseguran y aportan para que las personas transformen y mejoren su realidad, desde el proyecto ético de vida. Al respecto, Boyatzis (2000, citado en González y González, 2008), refiere que la competencia, está directamente relacionado con la eficiencia en el desempeño laboral.

Desde la perspectiva de Pugh y Lozano-Rodríguez (2019), la competencia permite que una persona responda de un modo eficaz en una situación terminada interactúan conocimientos, habilidades, valores y actitudes.

De acuerdo con lo que plantea el Curricular Básico Nacional DCBN (Minedu, 2019), la competencia se define como facultad que tiene la persona de proceder en situaciones complejas, movilizando conscientemente distintas capacidades con el fin de alcanzar un propósito y generar respuestas pertinentes a problemas, así como de tomar decisiones oportunas con criterios éticos y se desarrolla a lo largo de la vida.

A partir de los aportes conceptuales que emanan de la revisión de la literatura, se asume en esta tesis que ser competente es saber afrontar situaciones reales y desafiantes en un contexto específico, como consecuencia de la integración de aprendizajes, habilidades y actitudes, aplicados con eficacia en situaciones reales y complejas, donde el conocimiento es situado ya que es producto y forma parte de la realidad.

Por lo tanto, para enseñar competencias el docente debe proponer experiencias retadoras que permitan enfrentar a los estudiantes a las actividades que se espera que resuelvan, no se trata de partir del conocimiento declarativo: el punto de inicio es identificar un problema y determinar una propuesta de solución para que el alumno lo resuelva, donde el conocimiento son las herramientas necesarias para resolver esta situación.

### **2.2.1.2 Enfoque basado en competencias.**

A mediados del siglo XX el enfoque basado en competencias cobra impacto en la formación universitaria. Es así que se enfatiza en la responsabilidad que tiene la educación superior de formar profesionales que

demuestren un desempeño laboral eficiente y que esto sea apreciado y reconocido por sus mismos empleadores. Asimismo, el Espacio Europeo de Educación Superior EEES, sostiene que la educación superior debe garantizar el desarrollo de competencias específicas y genéricas, ambas indispensables para el ejercicio de una determinada carrera profesional.

El enfoque basado en competencias, es un proceso complejo que se centra en actuaciones en situaciones y contextos abiertos e inciertos. Este enfoque contribuye a que las personas sigan construyendo nuevos conocimientos y siendo cada vez más expertos en sus actuaciones, asumiendo que se aprende a lo largo de toda la vida y el conocimiento es para la vida.

Por otro lado, desarrollar competencias en los estudiantes es el enfoque de la educación universitaria. Según Moreno (2010), las dos propuestas más importantes surgen en Europa, primero el proyecto Tuning, impulsado por la Unión Europea y luego el proyecto DESECO (Definición y selección de competencias) por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico de la OCDE.

El enfoque de desarrollar competencias es un proceso dinámico y complejo que tendrá un impacto significativo en la educación si se evidencia una transformación en las prácticas educativas, la forma en que se organiza el currículo, la forma en que aprenden los estudiantes para lo cual es necesario realizar mejoras en la forma de enseñar y su desarrollo no debe aislarse del entorno y contexto laboral del futuro profesional. Es fundamental entonces asegurar la formación integral del estudiante, para que sea capaz de afrontar situaciones difíciles, pero alcanzables, en el presente y en el futuro, tomando las mejores decisiones.

En el contexto actual Villardón-Gallego (2015) y Villanueva Aguilar (2014) sostienen que las empresas seleccionan y contratan a profesionales que evidencien el desarrollo de sus competencias para ponerlas en práctica y demostrando disposición para ejecutarlas. Estos autores sostienen que las competencias genéricas son relevantes y decisivas para ocupar un puesto de trabajo.

Por su parte, Cotton (2001, citado en García y Pérez, 2008), considera que las empresas reconocen a las competencias genéricas más que las específicas. Esto se debe a que las específicas se pueden adquirir con una capacitación o por medio de la experiencia en el puesto de trabajo, mientras que las genéricas ya deben estar formadas.

Como ya habrían expresado Villa y Villa “un profesional no sólo desempeña bien su trabajo, sino que también lo hace demostrando su actitud y sus valores de modo coherente” (2007, p. 6). Es así que desarrollar competencias es un proceso complejo que se centra en actuaciones en situaciones y contextos reales e inciertos. Es por ello que la educación superior debe brindar una formación académica que asegure el desarrollo de competencias, asumiendo que no se nace competente, esto se desarrolla.

A partir de lo expuesto, es responsabilidad de las autoridades académicas asegurar en sus perfiles de egreso el logro de competencias. Para ello, los docentes deben aplicar metodologías que permitan su desarrollo (Gonzáles, Wagenaar y Beneitone, 2004). En esa línea las instituciones se comprometen a asegurar una educación de calidad para generar aprendizajes necesarios para la vida y su futuro profesional, a partir de los pilares de aprender a vivir, es decir, a hacer y a aprender a ser.



Para ello, es necesario impulsar una formación universitaria basada en competencias que garantice a los egresados mejores niveles de empleabilidad. En este sentido, García y Pérez (2008) definen la empleabilidad como “la capacidad para conseguir un trabajo, conservarlo y conseguir un nuevo trabajo si es necesario” (p. 5). Estos autores argumentan que las competencias genéricas demostradas por el profesional determinan las posibilidades de encontrar y mantener un trabajo a lo largo del tiempo.

Asimismo, desarrollar competencias está ligado a la forma de aprender y enseñar y a las metodologías aplicadas por los docentes (Mella, 2019), es indispensable un cambio en las metodologías, en las maneras de planificar las sesiones y en evaluar los aprendizajes, un cambio en el que se valora el trabajo autónomo del estudiante.

Es así que, los responsables académicos del proyecto Turing América Latina, apuestan por un enfoque basado en competencias, centrada en el logro de aprendizajes significativos y mejorar la calidad de enseñanza, para ello es necesario replantear la educación con profesionales que ejerzan la docencia con vocación y con estudiantes comprometidos en su formación profesional. Este mismo proyecto selecciona aquellas competencias requeridas en el mercado laboral y necesarias para atender los desafíos actuales en la educación superior.

Para ello es necesario aplicar propuestas educativas basadas en el aprendizaje experiencial, las cuales aseguren que el conocimiento sea construido basado en la experiencia y reflexión, movilizand o habilidades cognitivas y socioemocionales. Así también lo manifiesta Dewey (1971) quien

sostiene que toda auténtica educación se realiza a través de la experiencia y la reflexión, esto quiere decir que es necesario saber y comprender para hacer.

En consecuencia, esto implica una transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. para lograr que los estudiantes adquieran las competencias que permitan su integración profesional. Por esta razón, Villa y Poblete (2007) defienden la posición de desarrollar competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas lo que los convierte, al egresado, en profesionales altamente competitivo

### ***2.2.1.2 El proyecto Tuning América Latina.***

Tuning América Latina, construido por universidades para universidades, se da en un contexto de preocupación por la calidad educativa y la necesidad de construir marcos de referencia y mejorar la colaboración entre las instituciones académicas (González, Wagenaar y Beneitone, 2004). De esta manera, se busca asegurar una educación de calidad que responda a los desafíos actuales y que garantice a los egresados mejores oportunidades en el difícil y competitivo proceso de inserción en el mercado laboral.

Bajo este objetivo es que se reúne a los responsables de las políticas educativas de 18 países latinoamericanos, para consensuar, aportar, discutir y reflexionar en relación a las potencialidades de pensar más allá de sus fronteras y posicionar mejor el sistema educativo frente a otros. En este sentido una de las líneas de trabajo es seleccionar las competencias requeridas en el campo laboral y que las universidades deben desarrollarlas para asegurar profesionales que respondan a las necesidades actuales.

En consecuencia, las organizaciones educativas en América Latina están comprometidas con fomentar la adquisición de competencias específicas

y genéricas para asegurar a los futuros profesionales trabajar de forma efectiva en las áreas laboral, social y personal. Así, las instituciones de educación superior consideran estas competencias necesarias como cualidades y capacidades fundamentales a desarrollar durante la formación académica.

Cabe señalar que Corominas (2000, citado en González y González, 2008), sostiene que las competencias específicas están ligadas al saber hacer y al saber profesional, mientras que las genéricas están ligadas al saber estar y al saber ser. Para García y Pérez (2008), las competencias genéricas contribuyen al desarrollo de competencias específicas, las cuales van a permitir a los egresados alcanzar mayores niveles de empleabilidad. En esta línea Pugh y Lozano-Rodriguez (2019) y Villardón-Gallego (2015), sostienen que la formación académica debe estar basada en el desarrollo competencias genéricas, pues juegan un papel decisivo para el rol de los profesionales en la sociedad.

Para Crespí y García (2021) y Villardón-Gallego (2015) la misión de la universidad es garantizar una formación integral con una sólida preparación académica centralizada en el aprendizaje de los estudiantes y en la persona; esto implica desarrollar competencias genéricas y específicas, asegurando en el futuro profesional el camino de la propia excelencia profesional y personal.

A partir de estas afirmaciones, Tuning América Latina sostiene que se requiere docentes con formación en competencias y con principios universales de bien común. Para ello, es necesario concebir al profesional como un agente transformador en permanente aprendizaje y con una mirada sistémica de la educación. En consecuencia, la visión es formar a los futuros profesionales

seguros de sí mismo, conectados con el mundo, involucrados activamente y con sentido de aprendizaje para toda la vida.

Por estas razones el proyecto Tuning ha seleccionado 30 competencias genéricas, resultado de encuestas a estudiantes, académicos y empleadores. las cuales las clasifica en: sistémicas, instrumentales e interpersonales. Siguiendo a Pugh y Lozano-Rodríguez (2019), se ha elegido desarrollar un número limitado de competencias. Mas adelante, se realizará una explicación detallada de estas competencias.

## **2.2.2 Competencias genéricas.**

### **2.2.2.1 Definición de competencias genéricas.**

De acuerdo con Blanco (2009) “las competencias genéricas se relacionan con los comportamientos y actitudes laborales propios de diferentes ámbitos de producción, por ejemplo, la capacidad para el trabajo en equipo, habilidades para la negociación, planificación, etc. (p. 15)”. Se considera que estas competencias son comunes a todas las carreras profesionales y son fundamentales desarrollarlos en la formación académica, son alcanzables y constituyen la base de la educación, por su influencia en el desempeño laboral. En esta línea Villanueva (2014) sostiene que estas competencias contribuyen en la formación integral, ya que permite tener mejores oportunidades en el competitivo proceso de inserción en el mercado. Asimismo, Tobón (2008) sostiene que son fundamentales para promover el autoaprendizaje, así como para favorecer la adquisición de otras competencias que faciliten la empleabilidad. Por otro lado, Poblete y Villa (2007), sostienen que contribuyen a desarrollar el pensamiento creativo y crítico.

En el II Encuentro Universitario Internacional: Competencias Genéricas en la Educación Superior (2016), realizado en la Universidad Católica del Perú, Villardón-Gallego, afirma que las competencias genéricas son exigidas por el mercado laboral de acuerdo con las últimas tendencias internacionales. Además, están directamente ligadas al aprendizaje para toda vida y también facilitan el crecimiento profesional y el ejercicio de la ciudadanía.

Por otro lado, el Espacio Europeo de Educación Superior EEES reconoce y valora la formación de estas competencias en la educación superior. En esta línea, Villa y Poblete (2007) sostienen que es fundamental desarrollar competencias genéricas en los estudiantes, debido a que se relacionan con los valores democráticos y con los principios fundamentales de las personas, contribuyendo a fortalecer capacidades para asegurar una vida exitosa. Por su parte, Crespí y García-Ramos (2021) sostienen que estas competencias son relevantes para el rubro empresarial, pues son las que exigen a sus empleadores.

Según la bibliografía revisada las competencias genéricas se clasifican en: instrumentales, aquellas que contribuyen a la obtención de un determinado propósito; interpersonales, entendidas como capacidades que permiten una interacción social con los demás. y finalmente, las sistémicas, aquellas que facilitan la comprensión de la integración de un conjunto o sistema.

En este marco es que Tuning América Latina, tomando como base las treinta competencias de Tuning Europa, establece veintisiete competencias genéricas, clasificadas en sistémicas, interpersonales e instrumentales. (Aguado, Gonzáles, Antúnez y De Dios, 2017).

A partir de estas definiciones se puede entender que las competencias genéricas están relacionadas con las habilidades, actitudes y comportamientos de las personas, como la capacidad de trabajo, la motivación para aprender, el liderazgo, las habilidades de gestión de proyectos, el trabajo en equipo, las relaciones sociales e interpersonales y la capacidad de aprender, entre otros. Las cuales van a permitir la movilización de recursos personales (conocimientos, habilidades y saber hacer) y recursos ambientales considerados importantes para cualquier puesto de trabajo, sea cual sea la profesión. Según los autores revisados, para desarrollar estas competencias es necesario la aplicación de metodologías basadas en la teoría del aprendizaje experiencial donde la enseñanza se centra en el estudiante y en condiciones reales de trabajo, enriqueciendo su aprendizaje con la experiencia. De este modo, constituye un importante apoyo que permite a los alumnos desarrollarse profesionalmente, alineando su formación académica y laboral.

#### ***2.2.2.2 Importancia de las competencias genéricas en la educación superior.***

Para el proyecto Tuning (2013), es indispensable que en las instituciones de educación superior se desarrollen competencias genéricas pues fomentan la competitividad, el emprendimiento, la eficacia en el trabajo y el liderazgo, entre otras competencias. Su importancia está asociado principalmente a la empleabilidad, se destaca que los empleadores demandan de profesionales que evidencien capacidades para trabajar en equipo, asumir nuevas responsabilidades, que tomen decisiones y solucionen situaciones imprevistas; finalmente contribuyen en el desempeño académico, el desempeño laboral y la vida futura del egresado.

Por otro lado, un estudio realizado por Guedea (2008) sobre inserción laboral realizado en 523 empresas, concluye que las competencias consideradas como imprescindibles son: capacidad para trabajar en equipo, capacidad para aprender y resolución de conflictos, entre otras. Asimismo, Ramírez y Medina (2008) realizaron un estudio en la Universidad Carlos III, en el cual participaron 300 empresas, este estudio concluyó que las competencias más demandadas por los emprendedores eran: la capacidad de aprender, el trabajo en equipo, la responsabilidad en el trabajo, la capacidad para adaptarse a nuevos entornos y resolución de conflictos. Los dos estudios destacan la relevancia de promover el desarrollo de competencias genéricas durante la formación profesional.

Así también lo hace notar Tardif (2008). al sostener que estas competencias constituyen la base para el éxito profesional y deben consolidarse en la educación superior. Este autor considera que la noción de estas competencias hace aportaciones a la educación ya que destaca la funcionalidad de lo que se aprende, y responde al cómo y para qué se aprende.

Desarrollar estas competencias en la educación superior será posible si enfrentamos al estudiante a situaciones reales que lo hagan responder a diversas situaciones retadoras; cobrando así sentido los enfoques de la enseñanza situada y la teoría del aprendizaje experiencial. Es necesario precisar que las competencias no se evidencian únicamente en las aulas de clase sino en contextos reales de aprendizaje donde los estudiantes evidenciaran sus desempeños para actuar con coherencia, sentido común y pertinencia,

Finalmente, para Villardón-Gallego (2015) en las ocupaciones más calificadas se requiere de las competencias específicas y genéricas. Esta autora sostiene que se debe evidenciar en los perfiles de egreso de las universidades el desarrollo de ambas competencias, pues son requeridas en el mercado laboral.

### ***2.2.2.3 Competencias genéricas en el marco del proyecto Tuning América Latina.***

El proyecto Tuning surge a partir de los requerimientos que nacieron en 1999 con la Declaración de Bolonia en la Unión Europea, dirigido hacia lograr que el estudiante al egresar de las universidades se insertarse en el mundo laboral demostrando las habilidades desarrolladas durante su formación profesional. A partir de ello, el equipo de trabajo de Tuning América Latina identifica las competencias genéricas que considera trascendentes, las cuales fueron tomadas como base de Tuning Europa, integrando el contexto, con el objetivo de dar solución a las demandas de una sociedad en constante evolución y buscar mejorar. los niveles de empleabilidad de los egresados.

Se destaca que las competencias genéricas seleccionadas para el presente estudio son aquellas que tienen relación con las experiencias de aprendizaje servicio, aunque no son las únicas, aportan en la formación de los futuros docentes. Además, tiene un alto grado de valoración en las tipologías del proyecto Tuning América Latina. Pugh y Lozano-Rodríguez (2019), recomiendan que las competencias genéricas se deben incluir en el curso y deben definirse y hacerse explícitas, asegurándose que tengan un número reducido, no más de siete.



Para Tuning América Latina se denominan competencias genéricas a aquellas que hacen referencia a los atributos generales de los estudiantes manifestados en diferentes contextos. Además, contribuyen al éxito profesional, permiten que los estudiantes se desempeñen de forma eficiente para la vida social, profesional y personal; y se desarrollan a lo largo de la vida.

#### **2.2.2.4 Clasificación de las competencias genéricas.**

El proyecto Tuning (2013) sistematiza una relación de competencias genéricas para la educación superior universitaria. Estas son agrupadas en tres categorías: instrumental, sistémica e interpersonales. Siguiendo a Solanes et al. (2008), estas tres dimensiones se desglosan en un total de siete, las cuales se detallan a continuación:

##### **2.2.2.4.1 Competencias instrumentales.**

De acuerdo a Blanco (2009), las competencias instrumentales garantizan la formación académica del estudiante, están relacionadas con habilidades y capacidades de carácter instrumental, entre las que se incluyen las cognitivas; como la capacidad para argumentar y relacionar afirmaciones y pensamientos; habilidades metodológicas, capacidad para dosificar el tiempo y técnicas para el aprendizaje, la toma de decisiones y la resolución de problemas; habilidades tecnológicas, relacionadas con el uso de la información; y las habilidades lingüísticas, como la comunicación efectiva tanto escrita como oral, todas ellas son el medio para alcanzar un fin determinado. Para el estudio se consideró las siguientes:

- a. **Desempeño del trabajo**, está referido al conjunto de factores que mueven la motivación interna en el estudiante, como es la motivación y la autoconfianza para cumplir las tareas u objetivos planteado

(Solanes, et al. 2008). Asimismo, incluye las habilidades adquiridas como la capacidad de análisis, entendida como la separación de las partes hasta que se conozcan las relaciones que existen entre ellas; y la capacidad de síntesis, que hace referencia a la composición de un todo en el encuentro de sus partes o elementos.

Los factores antes mencionados facilitan que los estudiantes se adapten a nuevas situaciones, acepten nuevas responsabilidades y superen problemas tomando decisiones relevantes y oportunas.

**b. Habilidades para la gestión**, es la capacidad de diseñar, planificación, ejecutar y evaluar actividades, utilizando recursos disponibles en los plazos definidos y con los recursos disponibles. con eficiencia y eficacia, para lograr las metas propuestas. Las habilidades entendidas como destrezas para ejecutar actividades intelectuales o físicas. Estas habilidades permiten que los estudiantes gestionen proyectos para atender y responder a necesidades reales, considerado la diversidad social y cultural del contexto donde se concertaran aplicando los conocimientos adquiridos.

#### *2.2.2.4.2 Competencias sistémicas.*

Para Blanco (2009) estas competencias, llamadas también integradoras “son las destrezas y habilidades que conciernen a los sistemas como totalidad” (p. 17). Asimismo, permiten conocer el conjunto de un todo o un sistema, destacando los conocimientos, las habilidades y las actitudes, que permiten a la persona conocer cómo se vinculan y agrupan las partes de un todo. Este autor considera que para desarrollarlas se necesita primero las interpersonales e instrumentales. Es decir, se requiere de habilidades de carácter creativo para

la integración de actividades, como, el trabajo en equipo, habilidades para la gestión, la comunicación eficaz, el aprendizaje autónomo, entre otros. Entre ellas tenemos:

a. **Liderazgo**, esta capacidad implica ejercer influencia y tener ascendencia sobre otros, persuadir a otros para organizar y dirigir, tomar iniciativa para hacer las cosas y resolver problemas de manera efectiva. Facilitan el emprendimiento y la competitividad en las personas, quienes conocen sus potencialidades para actuar con pertinencia en cualquier contexto, garantizando el éxito en lo que se proponen.

b. **Motivación para el trabajo**: lograr que el estudiante sienta satisfacción por lo que hace, como lo hace y para que lo hace, asimismo, satisface las exigencias y requerimientos de los demás. Esto se evidencia en el compromiso de reflexionar para mejorar la calidad del trabajo realizado.

c. **Capacidad de aprendizaje**: implica organizar y garantizar el propio aprendizaje. Los estudiantes por convicción y estableciendo metas construyen el conocimiento, procesando la información y generando nuevos conocimientos. Esta competencia permite que el estudiante persista en su aprendizaje, aplique variadas estrategias y técnicas de estudio, gestione el tiempo y la información eficientemente, a nivel personal y grupal. Además, favorece en la adquisición y asimilación de conocimientos a través de la observación y experimentación.

#### *2.2.2.4.3 Competencias interpersonales.*

Siguiendo a Blanco (2009) las define como “capacidades individuales relativas a la capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades

críticas y de autocrítica” (p. 17). Son las habilidades que permiten relacionarse con los demás y trabajar en equipo.

Por otro lado, estas competencias fortalecen las relaciones humanas y profesionales, facilitando los procesos de integración y cooperación, aceptando y respetando los sentimientos de los demás (Lizitza y Sheepshanks, 2020). En otras palabras, permiten entablar relaciones con otras personas, evidenciando disposición para trabajar cooperativamente con otros para conseguir metas comunes. Entre ellas tenemos:

**a.Las relaciones interpersonales:** Para Villanueva (2014), las relaciones interpersonales permiten enseñar a otros, prestar un servicio, negociar y trabajar con personas, poniendo en juego sus emociones y sentimientos y esto contribuye en su desarrollo personal y profesional. Cabe destacar que es una competencia cada vez más valorada por los empleadores y estudiantes graduados, así también, en cualquier ámbito de la vida.

**b.Trabajo en equipo:** Según Villa y Poblete (2007), el trabajo en equipo permite la integración, colaboración y cooperación de manera participativa y comprometida con otras personas, áreas y organizaciones en el cumplimiento de objetivos comunes. En esa misma línea Villardón (2015), sostiene que esta capacidad es muy importante para la adquisición y mejora de otras competencias genéricas, así mismo, es apreciada por egresados y las empresas por su importancia en el desempeño profesional. Cabe destacar que para aprender a trabajar en equipo y fortalecer las relaciones interpersonales, es necesario establecer metas y compromisos grupales, asegurar la contribución responsable de los miembros, trabajar habilidades para comunicar y

vincularse con los demás, planificar tareas, resolver conflictos personales y reflexionar sobre el aporte de cada miembro.

Los factores antes expuestos permitirán que los estudiantes trabajen con otros para conseguir metas comunes, aprovechando los conocimientos y habilidades de cada integrante, supliendo las diferencias que puede tener cada uno, de modo que el resultado final sea la conjunción armónica de todas las capacidades.

Finalmente, es preciso señalar que según Solanes et al., (2008), las competencias desarrolladas en este estudio coinciden con las propuestas por otras investigaciones como las más valoradas por empleadores, estudiantes y profesores.

### **2.2.3 Aprendizaje-Servicio.**

#### **2.2.3.1 *Fundamentación psicopedagógica de la investigación: Aprendizaje experiencial***

El Aprendizaje-Servicio se sustenta en la teoría del aprendizaje experiencial promulgada por Dewey (1971). Este autor sostiene que el aprendizaje es consecuencia de la experiencia misma, para ello, son necesarias condiciones de conciencia e intencionalidad pedagógica que se obtienen con la experiencia, y de esta forma se da sentido a lo que se aprende.

Deeley (2018) define el aprendizaje experiencial como “el proceso de creación de sentido del compromiso activo entre el mundo interior de la persona y el mundo exterior del entorno” (p. 44). En esa línea, Mella (2019) sostiene que esta teoría tiene relación con la propuesta educativa ApS, ya que considera el aprendizaje como un proceso que genera un cambio a partir de la experiencia y reflexión propiciando un cambio tanto en lo personal, social y

profesional. Asimismo, Sotelino (2014) basado en la teoría de Dewey, sostiene que el aprendizaje es un proceso, no un resultado, mediante el cual el conocimiento se construye por medio de la experiencia y la reflexión, interactuando con la realidad y experimentando en ella.

Por otro lado, Dale (1996, citado en Brail, 2016) sostiene que cuanto más experiencial sea el aprendizaje mayor será el nivel de retención del conocimiento. El autor afirma que, después de dos meses uno recuerda el 20% de lo que escuchó en una conferencia y el 90% de lo que hizo en una demostración sobre el tema.

Martínez (2010) y Gil (2009), entienden el aprendizaje servicio como una metodología que permite el logro de conocimientos brindando un servicio a la comunidad, evidenciando efectos positivos a nivel académico y personal. Además, estos autores argumentan que esta metodología responde a la teoría del aprendizaje experiencial, ya que busca dar sentido a lo que se aprende aplicando los conocimientos teóricos a problemas reales, a través de propuestas educativas organizadas y voluntarias.

En esta línea, Rubio (2011) sostiene que aprendizaje servicio se basa en la teoría del aprendizaje experiencial en el sentido que entiende el aprendizaje como un proceso que implica la conexión con los demás por medio de la experiencia y reflexión. En consecuencia, está enmarcado dentro de las consideradas metodologías activas y experienciales; pues sitúan al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para Martínez (2010), desde la teoría del aprendizaje experiencial se considera que el conocimiento no es recibido, sino construido por el estudiante, a través de la interacción con el objeto de estudio, por lo tanto, no es una

simple representación de la realidad preexistente, sino un proceso dinámico e interactivo; donde la información es procesada, representada y analizada por la mente que poco a poco elabora modelos cada vez más desafiantes.

Para Brail (2016) el aprendizaje servicio responde a los principios del aprendizaje experiencial en la medida que se logra aprendizajes a través de la experiencia y reflexión. Además, es parte de las metodologías activas y vivenciales, porque coloca al estudiante como protagonista de su aprendizaje.

En el contexto de la investigación, los profesionales dedicados a formar a los futuros docentes, deben asumir que las explicaciones teóricas con clases magistrales no contribuyen en su formación profesional, pues lo que haga el docente en aula repercutirá en su futura práctica docente. Por ello, se requiere incorporar metodologías activas que promuevan el desarrollo de competencias desde las aulas.

De lo expuesto se afirma que, el aprendizaje experiencial favorece en la conexión del pensamiento con la acción, reflexionando y mejorando lo que se ha hecho, desarrollando así su capacidad de generar y transferir de manera significativa el aprendizaje a experiencias de la vida real, asumiendo el estudiante su protagonismo en el proceso de aprendizaje, para ello se requiere que el docente planifique actividades con situaciones retadoras y desafiantes en un contexto autentico de aprendizaje.

### 2.2.3.2 Definición conceptual del Aprendizaje-Servicio.

Para la investigación se revisó literatura actualizada en relación ApS, encontrándose una variedad de definiciones, presentados en la tabla 1:

Tabla 1

*Definiciones de Aprendizaje-Servicio*

<b>Autor</b>	<b>Definición</b>
Sartor, Azevedo, Pueyo y Tejedor 2020	ApS es una metodología activa que combina el aprendizaje académico con la formación en ciudadanía y responsabilidad social.
Servicelearning, citado por Campos, 2017	Metodología de enseñanza y aprendizaje que concreta el currículo escolar (académico) con necesidades identificadas de la comunidad.
Opazo, 2015	Estrategia metodológica que combina la formación teórica de un curso con la participación de los estudiantes en proyectos en los que brindan un servicio a la comunidad.
Nuangchalem, 2016	Método de enseñanza alternativo que proporciona a los estudiantes interactuar con experiencias de la vida real en un entorno de aprendizaje situado.
Campos 2015	Estrategia que integra el aprendizaje académico con el servicio a la comunidad, posibilitando que los estudiantes participen activamente en su propio aprendizaje y realicen acciones que mejoren la ciudadanía.
Folgueiras, Luna y Puig, 2011	Esta metodología fomenta el aprendizaje a través de la participación activa de los estudiantes en experiencias asociadas al servicio comunitario.
Tapia, 2010	Propuesta educativa que permite a los estudiantes desarrollar sus conocimientos y habilidades a través de una práctica de servicio solidario a la comunidad.

De las definiciones presentadas se destaca que las propuestas ApS se caracterizan por la relación intencionada y pedagógica de combinar los



contenidos de aprendizaje con prácticas de servicio en un entorno de aprendizaje situado. Esta propuesta educativa ofrece a los estudiantes oportunidades para aprender y aplicar en la práctica los conocimientos académicos recibidos, y a la vez hacer tareas con compromiso social y responsabilidad en su comunidad.

Por otro lado, Puig y Palos (2006) sostienen que el aprendizaje servicio se apoya en la teoría del aprendizaje experiencial, la cual se caracteriza por vincular el trabajo académico del curso con servicio a un grupo de beneficiarios, para eso se requiere de la reflexión, formando así a ciudadanos miembros activos de una sociedad democrática. Estos autores afirman que esta reflexión es un proceso metacognitivo que favorece en los estudiantes evidenciar las formas de aprender.

Para Martínez (2010) y Furco (1996), con los proyectos de aprendizaje servicio se brinda un servicio a una comunidad beneficiaria que responde a una necesidad real, provocando una mejora en ella, y de esta forma el alumno consolida los aprendizajes curriculares aprendiendo a trabajar en condiciones reales de trabajo, fortaleciendo su compromiso social y evidenciando conocimientos, habilidades y actitudes.

Finalmente, la propuesta educativa ApS, se enmarca dentro de la teoría del aprendizaje experiencial y concuerda con los principios del enfoque de competencias. Además, permite la vinculación de los estudiantes con su comunidad, aplicando lo aprendido y generando un cambio en ella, es decir, aprendizaje y servicio están interrelacionados; los estudiantes estudian un curso en un área que está conectado con su servicio a la comunidad, con una visión transformadora, mostrando la complejidad del conocimiento y las

diferentes realidades sociales. Como afirma Luther King, todos podemos ser grandes, porque cada uno puede ofrecer un servicio.

### **2.2.3.2 Aprendizaje-Servicio en la educación superior.**

Para Martínez (2010), el concepto de Aprendizaje servicio nace en la educación superior. Es considerada como una propuesta novedosa para ser llevadas a las aulas universitarias, pues generan aprendizajes y experiencias que contribuyen en la formación académica por medio de la participación activa y comprometida con los estudiantes. Sin embargo, es necesario su comprensión para incorporarlos en el desarrollo de los cursos.

Según Ye y Yorio (2012), estas experiencias no solo pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar conocimientos, sino también a comprender, apreciar y tolerar a los demás. Estos autores consideran que las propuestas de ApS desarrollan relaciones interpersonales con sus compañeros y con miembros de su comunidad. Asimismo, conducen a una comprensión de la justicia social, una tolerancia hacia otras clases de ciudadanos, una mejora en su capacidad para trabajar con otros que son diferentes a ellos.

Por otro lado, Mella (2019), Wee (2017) y Opazo (2015) sostienen que estas experiencias de ApS, la reflexión y el papel activo del estudiante juegan un papel principal, asimismo, la enseñanza de conocimientos teóricos y prácticos y la reflexión enriquecen la experiencia del aprendizaje, con el propósito de lograr aprendizajes significativos.

En esta misma línea, Deeley (2018) sostiene que esta propuesta educativa favorece el aprendizaje en la medida que se aprende interactuando en situaciones reales y aplicando lo aprendido.

Asimismo, De Castro y Domínguez consideran que “el ApS es una metodología que entiende al aprendizaje como un proceso que se basa en la exploración, la acción y la reflexión” (2017, p. 189), dando sentido a lo que se aprende, partiendo de situaciones problemáticas que permitan evidenciar lo aprendido, es decir, viviendo lo que se aprende. Es una metodología propicia para la educación superior, ya que une el aprendizaje con el servicio comunitario, esta unión genera efectos significativos en el desarrollo académico de los estudiantes, investigando en una convivencia con diferentes realidades a la propia.

Por su parte Sotelino (2014) argumenta que esta propuesta educativa genera efectos positivos en los estudiantes, pues desarrolla habilidades relacionadas a la empleabilidad y experiencias propias del ejercicio profesional. Este mismo autor sostiene que deben ser trabajadas en las aulas de clase universitaria ya que permite aplicar lo aprendido en situaciones reales propios de su contexto, contrastando la teoría con la práctica. Además, es indispensable el proceso de sensibilización, ya que los estudiantes tienen que estar convencidos y motivados para iniciar las experiencias, ser conscientes del compromiso social que tienen con la sociedad, pues sin experiencia no hay aprendizaje.

En este marco, es importante destacar el papel que cumple el futuro profesional en la solución de las necesidades de su contexto social, experimentado valores como solidaridad, compromiso, responsabilidad, empatía, entre otros. En consecuencia, con esta propuesta se aprende y se vive lo que aprende, asumiendo que el conocimiento es construido por las

personas, a través de la interacción social y mediante experiencias con el mundo físico.

Es por eso, que estudios realizados concluyen que esta metodología consigue un aprendizaje más significativo y que proporciona una ayuda a la comunidad, se comparte la idea fundamental de unir la teoría con la práctica, para encontrar sentido a lo que se aprende. Además, genera en los estudiantes competencias para el desempeño profesional, asimismo, potenciar la práctica de la ciudadanía, compromiso social y permite el sentido de cooperación y colaboración. En esta línea, Campos (2017), considera que la educación superior tiene como acción importante la proyección social y esta propuesta permite la prestación de servicios sociales.

Según un estudio de metaanálisis realizado por Celio et al. (2011), dan a conocer que las experiencias de ApS están relacionadas al currículo y al propósito del curso. Además, demostraron avances significativos en los estudiantes que prestan el servicio en dimensiones como: compromiso social, liderazgo, comunicación y mejoras en el rendimiento académico.

Por otro lado, Capello, Gil y Martí (2014), en su estudio realizado, en cuanto a la adquisición de competencias, sostienen que esta metodología permite desarrollar competencias específicas y genéricas, es decir forma personas competentes laboralmente y con conciencia social y ciudadanía responsable. Este estudio concluye que, con estos programas se genera resultados significativos beneficioso para el logro de habilidades y aprendizajes académicos, así como para fomentar la reflexión y compromiso del estudiante. Para Pizarro y Hasbún (2019), la propuesta educativa de ApS responde al nuevo modelo de formación universitaria, la cual promueve la formación de

ciudadanos convencidos en el crecimiento de una sociedad por medio de la educación.

De acuerdo con Midwest Consortium for Service Learning in higher education, citado por Campos (2017), “una buena universidad afirma que el servicio a otros es parte central de la educación” (p. 136). Por lo tanto, con esta propuesta, que implica un trabajo fuera de las aulas, los estudiantes proyectan una actividad de servicio a la comunidad, se vinculan con autoridades de las comunidades beneficiarias, fortaleciendo su vocación de servicio y afianzando su dimensión social y emocional.

Para la universidad, implantar las propuestas de aprendizaje servicio refuerza su visión de servicio y compromiso a la sociedad, supone trabajar conjuntamente para mejorarla y transformarla. Esta afirmación es corroborada por Tapia (2010), cuando afirma que existe una relación entre: la pedagogía del ApS y la responsabilidad social universitaria y entre el ApS y la calidad educativa; estas consideraciones son centrales para la educación superior. en América Latina.

Martínez (2010), sostiene que la propuesta educativa ApS se debe implementarse en la formación universitaria, pues el aprendizaje forma parte de la esencia y la vida del estudiante. En esa misma línea González y Montes (2008), defiende la postura de aplicar esta metodología en las aulas universitarias. Gil (2009) también considera que es una metodología ideal para la formación de futuros maestros, quienes deben estar preparados para el saber y actuar. De lo expuesto se afirma que la universidad debe pensar en diferentes alternativas de planificación articuladas a la diversidad cultural y a la generación de conocimientos, promoviendo el desarrollo de habilidades entre

aquellos que lo practican. Y como afirma Platón, buscando el bien común de nuestros semejantes encontramos el nuestro.

Yorio y YE (2012), consideran que la reflexión es fundamental para lograr éxito en los proyectos de aprendizaje servicio. Esta reflexión puede ser de dos tipos: reflexión grupal o reflexión escrita. La reflexión en grupo es un mecanismo en el que los estudiantes participan en discusiones grupales con otras personas involucradas en la misma experiencia, también se describe como una explicación oral de la percepción de una persona y también incluye el acto de escuchar atentamente las opiniones de los demás. Por el contrario, el ejercicio de reflexión escrita se centra principalmente en la persona y no requiere interacción verbal con los demás.

#### **2.2.3.4 Investigaciones sobre Aprendizaje-Servicio.**

Si bien, se ha encontrado numerosas prácticas de ApS en la universidad, la búsqueda no ha sido tan fructífera en la línea de las investigaciones, especialmente la de diseño experimental. Veamos alguno de ellos:

Tabla 2

*Investigaciones sobre Aprendizaje-Servicio en las universidades*

<b>Autor/es</b>	<b>Temática del estudio</b>	<b>Universidad</b>
Campos (2015)	Aprendizaje servicio y educación superior una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos.	Universidad de Barcelona
Opazo (2015)	Experiencias de aprendizaje-servicio en la formación del profesorado. Un estudio de caso.	Universidad Autónoma de Madrid

Gezuraga (2014)	El aprendizaje-servicio (a-s) en la universidad del País Vasco (upv/ehu): en el camino hacia su Institucionalización.	Universidad del País Vasco.
Sotelino (2014)	Aprendizaje-Servicio en las universidades Gallegas. Evaluación y propuesta de desarrollo.	Universidad de Santiago de Compostela
Gonzales (2017)	Formación de competencias ciudadanas en el ámbito universitario a través de la metodología de aprendizaje-servicio.	Pontificia Universidad Católica del Perú
Yupanqui (2016)	Aprendizaje Servicio como metodología educativa y nivel de sensibilización social en estudiantes de derecho.	Universidad San Martín de Porras

Estas investigaciones consideran que la propuesta ApS promueve aprendizajes en los estudiantes, articulando de forma coherente recursos y medios. Se plantean situaciones desafiantes, con el propósito de combinar diferentes competencias. Estos estudios encuentran mejoras en relación a las competencias genéricas, como las habilidades personales destinadas a lograr una personalidad autónoma y responsable; competencias interpersonales que ayudan a los estudiantes a interactuar con sus compañeros y con su entorno, a través del trabajo en equipo que ayuda a formar ciudadanos responsables y conscientes con la transformación de su comunidad.

Ferrán y Guinot (2012) realizaron un estudio en la que se concluye que esta propuesta de trabajo favorece, en los estudiantes, el compromiso con su sociedad. Además, consideran que es adecuada para lograr la adquisición de

las competencias genéricas interpersonales, definidas como aquellas que suponen habilidades sociales y de interrelación con los demás.

Por otro lado, la investigación realizada en la universidad Jaume I en España por Capello, Gil y Martí (2014), en cuanto a la adquisición de competencias, sostiene que esta propuesta educativa permite desarrollar competencias específicas y genéricas, asimismo, forma personas competentes laboralmente y con conciencia social y ciudadanía responsable. Este estudio concluye que, el aprendizaje servicio contribuyen en el desarrollo de capacidades, habilidades y contenidos académicos, propiciando una actitud reflexiva y crítica en el estudiante.

#### **2.2.3.5 Características del Aprendizaje Servicio.**

Según Campos (2017), las características del ApS son:

- a. Los estudiantes aplican, en el mundo real, lo aprendido en clase. Luego reflexionan sobre su experiencia para reforzar la relación entre el servicio y su aprendizaje previsto en los cursos.
- b. Permite a los estudiantes determinar necesidades reales de la comunidad.
- c. Es de naturaleza recíproca por cuanto beneficia tanto a los estudiantes como a la comunidad.
- d. Puede ser utilizado en cualquier nivel educativo, áreas curriculares o cursos, así como con estudiantes de todas las edades.
- e. Se aprende democracia, ciudadanía, desarrollo participativo de la sociedad, así como valores y habilidades.

Por otro lado, Schoenfeld (2006), sostiene que estos programas vinculan aprendizaje y compromiso con la comunidad, favorece la reflexión y toma de decisiones, se trabaja en equipo, es decir se aprende haciendo.



Además, las experiencias de ApS se caracterizan por la participación activa de los estudiantes; desde el diseño, ejecución y evaluación del proyecto. En cada una de estas etapas es indispensable el acompañamiento del docente para garantizar el logro de competencias en actuaciones reales.

#### **2.2.3.6 Beneficios del Aprendizaje-Servicio.**

El ApS, en el ámbito de educación superior, genera beneficios en tres aspectos:

- a) En el campo académico: contribuye a desarrollar las competencias previstas en los planes de estudios, facilitan aprendizajes con compromiso cívico, basados en la experiencia y reflexión, permite que los estudiantes experimenten, vivan y actúen en condiciones reales de trabajo, similares a las que afrontará en su desempeño profesional de forma activa y comprometida.
- b) En la formación de valores, se aprende un valor practicándolo: Los estudiantes desarrollan valores, contribuyendo así en su desarrollo personal y en su formación ciudadana, asegurando en el futuro un manifiesto papel en la sociedad,
- c) En la comunidad beneficiaria, se interviene de forma consciente y responsable en un entorno que requiere compromiso, para dar respuesta satisfactoria a una problemática social que se atiende.

Estudios consultados evidencian que esta propuesta educativa une el aprendizaje y valores para dar solidez a ambos, debido a la intencionalidad pedagógica, donde los estudiantes se forman en condiciones reales de trabajo. Es así que, Rubio (citado por Opazo, 2015) considera que la vinculación entre teoría y práctica es una de las fortalezas del ApS, pues el estudiante confronta

el conocimiento dando sentido a todo lo que aprende, situándolo en las mejores condiciones para seguir aprendiendo durante toda la vida. Este mismo autor sostiene que estas experiencias son beneficiosas para la formación de profesionales comprometidos en la transformación de la sociedad.

De lo expuesto, se evidencian beneficios y efectos significativos en aspectos como: el desarrollo personal, el desarrollo interpersonal, el pensamiento reflexivo y la resolución de problemas. Esto mismo es corroborado por los docentes que aplican esta metodología, pues evidencian en sus estudiantes interés y motivación en el desarrollo del curso y esto produce mejoras en el rendimiento académico.

#### ***2.2.3.7 Etapas y fases de Aprendizaje-Servicio.***

La propuesta educativa ApS se desarrolla dentro de los cursos o asignaturas, donde los estudiantes aplican los conocimientos curriculares prestando un servicio comunitario, asimismo, ponen en práctica sus habilidades para gestionar proyectos, teniendo en cuenta los procesos de planificación, ejecución y evaluación.

Para ello, voluntariamente los estudiantes gestionan sus proyectos, con la única recompensa de sentirse satisfechos con la tarea realizada a personas que lo necesitan. Luego de cada actividad reflexionan para mejorar la calidad de las experiencias realizadas e identificar los conocimientos adquiridos. Folgueiras et. al, (2011), considera que estos espacios de reflexión permiten consolidar los nuevos conocimientos, hacerlos más conscientes de las decisiones que toman y del modo de actuar ante situaciones imprevistas,

Para Sartor et. al, (2019), cada una de las etapas de elaboración de los proyectos, contribuyen en su formación como futuros maestros, ya que permite

el logro de competencias a partir de la observación de necesidades o carencias que percibe en la realidad asumiendo el compromiso de transformarlo.

Por su parte Elkind y Flasher, (citados por Campos, 2017) sugieren: comenzar con un proyecto bien definido y focalizado para tener experiencia; permitir que los estudiantes asuman el liderazgo, asumiendo responsabilidades y cuanto más la suman mejor; ser flexible, el trabajo con la comunidad no siempre resulta como estaba planificado, por tanto puede requerir ciertos cambios; para luego, unir el proyecto al currículo, el proyecto debe ser parte del currículo y los contenidos previstos deben estar presentados en el proyecto.

Otro aspecto a contemplar está relacionado con el ambiente de mejora vinculado al campo docente en el que se detecte la necesidad, se proceda a planificar, ejecutar y evaluar los proyectos de tal manera que los estudiantes contribuyan eficazmente a la eliminación de los aspectos que generen el problema en la comunidad.

Según Puig y Palos (2006) las etapas y fases para la elaboración de ApS son;

Tabla 3

*Etapas y fases de una Experiencia de Aprendizaje-Servicio*

Preparación del proyecto	1.Esbozar la propuesta
	2.Establecer relaciones con entidades beneficiarias
	3.Planificación
Realización del proyecto	4.Preparación
	5.Ejecución
	6.Finalización
Evaluación del proyecto	7.Reflexión y celebración

Cada una de las etapas y fases es desarrollada por cada uno de los grupos de trabajo basados en la reflexión, evaluación y toma de decisiones.

Los proyectos de aprendizaje servicio tienen como principal característica identificar un problema que interesa a los estudiantes y que forma parte de la problemática de su comunidad y que garantice y promueva su protagonismo. Es un proceso permanente de investigación, pues son ellos los que actúan para buscar la alternativa de solución. Cada una de las acciones propuestas son realizadas por los estudiantes con el acompañamiento del docente, quien genera espacios para la reflexión y toma de decisiones.

Los espacios de reflexión contribuyen a fortalecer las habilidades sociales e interpersonales, garantizando que los estudiantes reflexionen sobre su propio trabajo, reconozcan el éxito de sus logros y la contribución de cada uno de ellos.

### **2.3 Definición de términos**

**a) Aprendizaje-servicio:** Según Puig y Palos (2006), es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un proyecto, en el que los estudiantes se forman al trabajar sobre necesidades reales de su entorno con el propósito de de mejorarlo o transformarlo.

**b) Competencias genéricas:** Según Tuning (2009), son atributos generales de las personas que pueden ser manifestadas y evidenciadas en su desempeño en contextos reales. Se clasifican en: instrumentales, interpersonales y sistémicas.

## **2.4 Hipótesis**

### **2.4.1 Hipótesis general.**

El Aprendizaje-Servicio produce efecto positivo en el desarrollo de competencias genéricas en estudiantes de una Institución de Educación Superior de Lima Metropolitana, semestre 2019-II.

### **2.4.2 Hipótesis específicas.**

- a. La aplicación de experiencias Aprendizaje-Servicio produce efecto positivo en el desarrollo de las competencias instrumentales en los estudiantes de una Institución de Educación Superior de Lima Metropolitana, semestre 2019-II.
- b. La aplicación de experiencias Aprendizaje-Servicio produce efecto positivo en el desarrollo de las competencias sistémicas en los estudiantes de una Institución de Educación Superior de Lima Metropolitana, semestre 2019-II.
- c. La aplicación de experiencias Aprendizaje-Servicio produce efecto positivo en el desarrollo de las competencias interpersonales en los estudiantes de una Institución de Educación Superior de Lima Metropolitana, semestre 2019-II.

## CAPÍTULO III: MÉTODO

Este capítulo describe el nivel, tipo y diseño de esta investigación, así como la población y muestra. Asimismo, se explican las variables de investigación, las técnicas y herramientas de recolección de datos y finalmente las técnicas de procesamiento y análisis de datos.

### 3.1 Nivel, tipo y diseño de la investigación

El nivel de investigación es explicativo, llamado también de comprobación de hipótesis causales. Así lo refieren Sánchez y Reyes (2015) cuando indican que “son los estudios orientados a buscar un nivel de explicación científica que a su vez permite la predicción” (p. 49). En este caso, el estudio estuvo orientado a explicar las razones causales entre la variable independiente, Aprendizaje-Servicio, y la dependiente, competencias genéricas. Asimismo, este nivel guarda relación con estudios experimentales en tanto que el propósito es modificar un fenómeno. Es así que, se generó la propuesta educativa para revelar cómo afecta a quienes participan en ella a diferencia de los que no hacen.

Por otro lado, este estudio se considera de tipo aplicada. Así lo refieren los mismos autores cuando indican que “este tipo de investigación se caracterizan por su interés en la aplicación de conocimientos teóricos a determinada situación concreta y las consecuencias prácticas que de ello derivan” (p. 44). El interés es la aplicación de los conocimientos teóricos en una situación específica y el efecto resultante. Por esta razón, la variable dependiente se midió en un contexto específico; se registró la información sobre dos grupos de estudiantes, se analizaron las mediciones obtenidas para

identificar diferencias significativas respecto al desarrollo de competencias genéricas y se establecieron las conclusiones respecto a las hipótesis.

Asimismo, a partir de las ideas Sánchez y Reyes (2015), este estudio presenta un diseño cuasiexperimental, Estos autores recomiendan este diseño cuando el investigador no es capaz de asignar aleatoriamente a los tratamientos, pero se puede disponer de grupos intactos, razón por la cual se eligió ese diseño, ya que no fue posible asignar a los estudiantes aleatoriamente, pero se pudo disponer de dos grupos. Se inició solicitando el consentimiento informado de los estudiantes, para luego proceder a evaluar a ambos grupos, a través del pre test.

Luego, acompañados por la investigadora, ambos grupos procedieron a completar el cuestionario es una sesión de aproximadamente 30 minutos. Este diseño estuvo representado de la siguiente forma:

GE.  $O_1 \times O_2$

GC.  $O_3 \quad O_4$

Donde:

GE: grupo experimental

GC: grupo control

x: Aprendizaje-Servicio (variable independiente)

O<sub>1</sub>: pre test para el GE

O<sub>3</sub>: pre test para el GC

O<sub>2</sub>: pos test para el GE

O<sub>4</sub>: pos test para el GC

Seguidamente, el grupo experimental desarrollo el curso con la propuesta educativa Aprendizaje-Servicio, por su parte, el grupo control siguió la metodología convencional propias del curso de Gestión curricular. Finalmente, ambos grupos participaron en el pos test.

## **3.2 Participante**

### **3.2.1 Población.**

La población estuvo integrada por 192 estudiantes del IV ciclo de Formación Inicial Docente en una Institución de Educación Superior de Lima Metropolitana, matriculados en el curso de Gestión Curricular correspondiente al semestre académico 2019-II, Sus edades fluctuaron entre 18 a 26 años. Los datos de la población fueron obtenidos de la Oficina de Registros Académicos, quienes brindaron la información de los estudiantes matriculados.

Para elegir la población se realizó un análisis de los sílabos de cada uno de las asignaturas que los alumnos recibirían durante ese semestre académico. De esto se resaltó que, en la asignatura de Gestión curricular, los proyectos se planifican teniendo en cuenta las demandas del contexto sociocultural con un compromiso ético, tal y como se especifica en los resultados del curso de aprendizaje: "Planificar proyectos que satisfagan las necesidades educativas de su nivel y/o especialidad, promoviendo la actitud comprometida de los distintos actores comunitarios" (Silabo de Gestión Curricular, 2019-II).

Es debido a la naturaleza de la asignatura que el curso de Gestión Curricular fue considerado como la más adecuada para desarrollar las experiencias de Aprendizaje-Servicio, propuestas para el presente estudio.

### **3.2.2 Muestra.**

Siguiendo a Hernández et al. (2010), la muestra es no probabilística, y dentro de él, de tipo intencional. Estos autores indican que "la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador" (p. 176).

Para seleccionar la muestra de estudio se realizó un análisis de las características de toda la población en relación a: número de estudiantes,



edades y género. A partir de esto, se seleccionaron dos programas de estudios, por la viabilidad de aplicar la experiencia. Además, ambos programas pertenecían a la misma Escuela Profesional; presentaban población mixta y sus edades oscilaron entre 18 a 26 años. La muestra quedó de la siguiente manera:

Tabla 4

*Distribución de la muestra examinada*

Grupos de estudios	Nº Estudiantes
Grupo experimental	22
Grupo control	22
Total	44

### 3.3 Variables de investigación

Según Hernández et al. (2010) la variable es la “propiedad que puede fluctuar y cuya variación es susceptible de medirse u observarse” (p. 173). Para el estudio las variables que serán medidas y observadas son: Aprendizaje-Servicio y competencias genéricas.

#### 3.3.1 Variable independiente: Aprendizaje-Servicio.

**Definición conceptual:** Según Palos “Aprendizaje-Servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el que los estudiantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo” (2011, p. 50).

**Definición operacional:** propuesta educativa que integra el aprendizaje académico con el servicio a la comunidad, posibilitando que los estudiantes participen activamente en su propio aprendizaje atendiendo necesidades reales

del entorno con el propósito de mejorarlo, aplicando los conocimientos adquiridos.

### 3.3.2 Variable dependiente: Competencias genéricas.

**Definición conceptual:** Atributos generales de las personas que pueden ser manifestadas y evidenciadas en su desempeño en diferentes contextos. Se clasifican en: instrumentales, interpersonales y sistémicas (Tuning, 2009).

**Definición operacional:** Competencias transversales y fundamentales en la formación académica, están relacionadas con las habilidades, actitudes y comportamientos, son alcanzables y contribuyen en la formación integral de los estudiantes, permitiendo su integración en el ámbito laboral y favorecen la adquisición de otras competencias que faciliten la empleabilidad.

La variable competencias genéricas fue medido a través del cuestionario, en su versión adaptada, "Evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios", cuyos autores fueron Ángel Solanes Pucho, Rosa Nuñez Nuñez y Jesús Rodríguez Marín de la Universidad Miguel Hernández, España, 2012, cabe destacar que se contó con la autorización de los autores para su aplicación.

Tabla 5

*Dimensiones de la variable dependiente*

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Competencias genéricas	Competencias instrumentales	Desempeño del trabajo	01-11
	Competencias sistemáticas	Habilidades para la gestión	12-17
		Liderazgo	18-25
		Motivación por el trabajo	26-30
	Competencias interpersonales	Capacidad de aprendizaje	31-34
	Relaciones interpersonales y trabajo en equipo	35-39	

Tabla 6

Operacionalización de la variable independiente: Aprendizaje-Servicio

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Etapas	Fases
<b>Aprendizaje Servicio</b>	El Aprendizaje-Servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el que los estudiantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo (Palos, 2011)	Propuesta educativa que integra el aprendizaje académico con el servicio a la comunidad, posibilitando que los estudiantes participen activamente en su propio aprendizaje atendiendo necesidades reales del entorno con el propósito de mejorarlo, aplicando los conocimientos adquiridos.	Definición del proyecto	1.Determinan un servicio socialmente necesario
			Planificación del proyecto	2.Diagnostican y fundamentan la necesidad de realizar el servicio
				3.Establecen los aprendizajes vinculados al servicio
				4.Analizan alternativas de solución y plantean acciones de mejora
				5.Definen la organización del trabajo
				6.Coordinan con las entidades beneficiadas
				7.Definen la organización y responsables de las actividades
				8.Comunican y difunden el proyecto
				Ejecución del proyecto
			10.Evalúan el avance de las actividades	
			11.Registran los avances del proyecto	
			12.Reflexionan sobre los aprendizajes logrados en este proceso	
			Finalización del proyecto	13.Evaluamos los resultados del servicio
				14.Evaluamos los aprendizajes adquiridos
			Evaluación del proyecto	15.Celebramos la experiencia compartida
				16.Evaluamos el trabajo en equipo
				17.Reflexionamos sobre la experiencia realizada

### 3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para Sánchez y Reyes (2015), la técnica aplicada mediante la cual se recogió información sobre la realidad de acuerdo con los objetivos de la investigación es el cuestionario.

#### 3.4.1 Instrumento para medir el desarrollo de competencias genéricas.

Tabla 7

*Ficha Técnica*

Nombre del instrumento original	Cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios
Autores	Ángel Solanes Pucho, Rosa Nuñez Nuñez y Jesús Rodríguez Marín
Año	2012
Procedencia	Universidad Miguel Hernández, España
Totalidad de ítems	44
Consistencia interna	0,92

Tabla 8

*Dimensiones e indicadores del cuestionario*

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala tipo Likert
Competencias instrumentales	Desempeño del trabajo	01-11	Categorías de respuestas: (1) Siempre, (2) Muchísimas veces, (3) Con frecuencia, (4) Ordinariamente, (5) Ocasionalmente (6) Casi nunca.
	Habilidades para la gestión	12-18	
Competencias sistemáticas	Liderazgo	19-28	
	Motivación por el trabajo	29-35	
	Capacidad de aprendizaje	36-39	
Competencias interpersonales	Relaciones interpersonales y trabajo en equipo	40-44	

Siguiendo a Sánchez y Reyes (2015), cada instrumento de medida debe cumplir dos propiedades fundamentales: validez, propiedad que se refiere a que cada instrumento mida lo que se propone medir; y confiabilidad, grado de consistencia de las puntuaciones obtenidas por el mismo grupo de sujetos en una serie de medidas tomadas con la misma prueba. Para ello, se tomó la decisión de adaptar el cuestionario al contexto del estudio. Es así que, el instrumento pasó por validez de expertos, el cual estuvo conformado por seis profesionales, cuatro nacionales y dos internacionales, con reconocida experiencia en el campo académico.

Tabla 9

*Profesionales que validaron el instrumento*

Jurados	Grado Académico	Cargo que desempeña
Jurado 1	Doctora	Directora General del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico IPNM
Jurado 2	Doctora	Directora Académica del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico IPNM
Jurado 3	Phd.	Docente de la Escuela de Posgrado en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón UNIFÉ
Jurado 4	Doctor	Docente universitario e investigador. de la Escuela de Posgrado en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón UNIFÉ
Jurado 5	Doctor	Docente de Filosofía y Ciencias de la Educación en la Universidad de Barcelona.
Jurado 6	Magister	Especialidad: Políticas sociales/educación Latinoamericana de Aprendizaje y Servicio Solidario. <a href="http://www.clayss.org.ar">www.clayss.org.ar</a>

De acuerdo a las sugerencias dadas por los expertos, se eliminaron cinco ítems; tres de ellos sus enunciados eran ambiguos y dos su contenido ya

había sido discutido en otros puntos. Además, se hicieron ajustes a la redacción de los ítems a sugerencia de los mismos.

Finalmente, el instrumento quedó conformado por treinta y nueve ítems con una escala Likert de cinco opciones. Los ítems se han agrupado en dimensiones e indicadores.

Tabla 10

*Cuestionario para evaluar Competencias genéricas*

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala tipo Likert
Competencias instrumentales	Desempeño del trabajo	01-11	(5) Siempre
	Habilidades para la gestión	12-17	(4) La mayoría de veces
Competencias sistemáticas	Liderazgo	18-25	(3) Algunas veces si algún no
	Motivación por el trabajo	26-30	(2) La mayoría de veces no
	Capacidad de aprendizaje	31-34	(1) Nunca
Competencias interpersonales	Relaciones interpersonales y trabajo en equipo	35-39	

Luego, la otra propiedad que se resolvió fue determinar su confiabilidad. Para ello, se realizó la prueba piloto en una muestra de 20 estudiantes, los resultados se calcularon utilizando el estadístico Alfa de Crombach. Estos resultados revelaron que el cuestionario de competencias genéricas presenta confiabilidad, los cuales se detallan en la siguiente tabla.

Tabla 11

*Estadísticas de fiabilidad*

Dimensiones	Indicadores	Alfa de Cronbach
Competencias instrumentales	Desempeño del trabajo	0,90
	Habilidades para la gestión	0,85
Competencias sistemáticas	Liderazgo	0,78
	Motivación por el trabajo	0,84
	Capacidad de aprendizaje	0,74
Competencias interpersonales	Relaciones interpersonales y trabajo en equipo	0,90

Nota. Resultados obtenidos del SPSS.

Finalmente, el instrumento se aplicó a la muestra de estudio luego de reunir dos propiedades: validez y confiabilidad, asegurando seguridad y garantía de resultados. Cabe destacar que hubo dos momentos de medición, al inicio de la propuesta educativa (septiembre de 2019), y al final de la propuesta (diciembre de 2019), coincidiendo con la culminación del curso de Gestión Curricular. Se siguió el mismo procedimiento en ambos grupos, Primero se les informó que la aplicación del cuestionario era solo para fines académicos y que los resultados serían confidenciales, seguidamente se aplicó el consentimiento informado a los estudiantes.

### **3.5 Técnicas de procedimiento y análisis de datos**

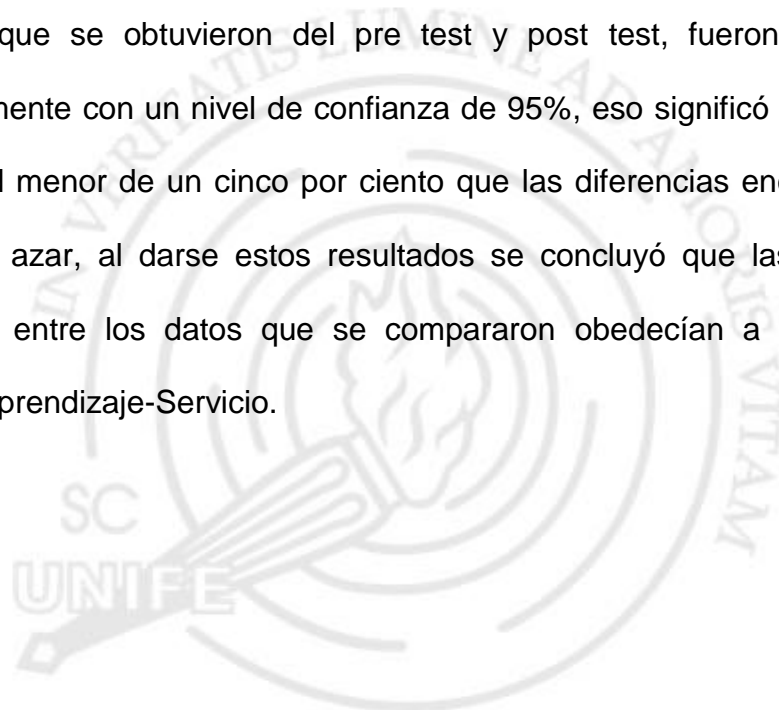
Para el procedimiento de análisis de datos se aplicó el paquete estadístico Statistical Package for Social Sciences (SPSS) versión 25. Primero se realizó un análisis descriptivo y luego un análisis inferencial para la prueba de contraste de hipótesis.

Asimismo, para realizar una estimación adecuada en el contraste de las hipótesis, se verificó la normalidad de los datos, los resultados indicaron que las distribuciones de los puntajes de la variable dependiente y sus dimensiones estaban suficientemente cerca de la distribución normal; razón por la cual se aplicaron las pruebas paramétricas.

Luego, se realizó la prueba de homogeneidad para los dos grupos, mediante la prueba de Levene. De acuerdo con los resultados, los dos grupos tienen varianzas iguales (Levene = 0.011,  $P\_value > 0.05$ ), por lo que se ha cumplido con el supuesto de homogeneidad de los grupos con respecto a las puntuaciones obtenidas en el pre-test.

Con el fin de encontrar significado en los resultados, se realizó un análisis intragrupal para detectar efectos positivos luego de la aplicación de las experiencias de ApS en el grupo experimental. Para ello, se utilizaron contrastes paramétricos (t-student) de muestras pareadas entre las mediciones previas y posteriores a la prueba.

Es así que, se comparó al grupo experimental y control con respecto al desarrollo de competencias genéricas adquiridas con propuestas educativas distintas. Los resultados de las mediciones referidas a la variable competencias genéricas, que se obtuvieron del pre test y post test, fueron procesados estadísticamente con un nivel de confianza de 95%, eso significó que existe la probabilidad menor de un cinco por ciento que las diferencias encontradas se debieran al azar, al darse estos resultados se concluyó que las diferencias observadas entre los datos que se compararon obedecían a la propuesta educativa Aprendizaje-Servicio.





## CAPÍTULO IV: RESULTADOS

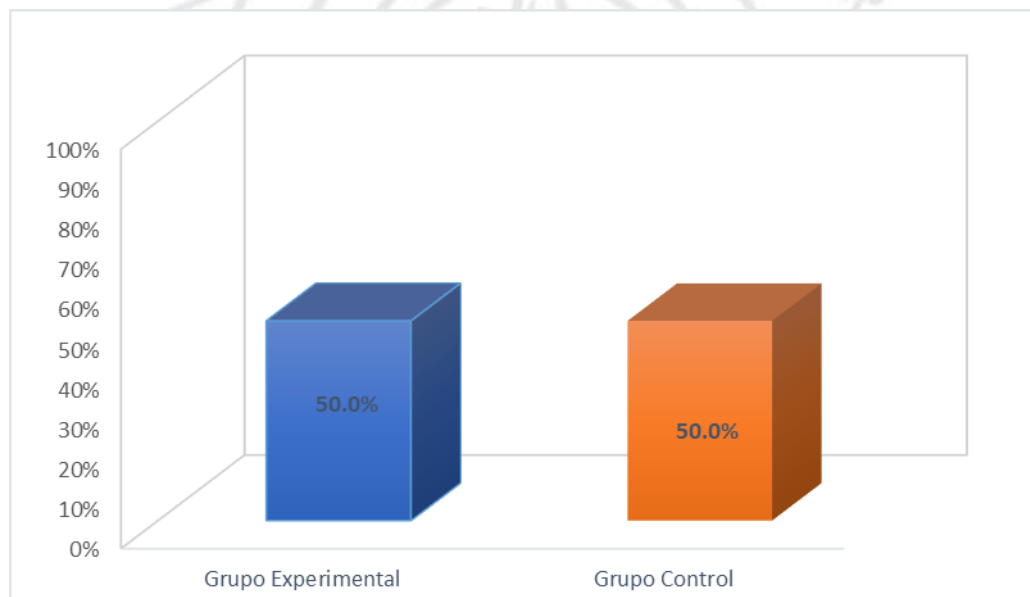
En el presente capítulo se describe y contrasta los resultados obtenidos de las experiencias Aprendizaje-Servicio.

### 4.1 Resultados descriptivos de las experiencias Aprendizaje-Servicio

Tabla 12

*Distribución de la muestra por cantidad de estudiantes según grupo*

Grupo	Total	Porcentaje
Grupo Experimental	22	50%
Grupo Control	22	50%
Total	44	100%



*Figura 1. Distribución de la muestra por cantidad de estudiantes según grupo*

En la tabla 13 y figura 1 se muestra que el 50% de los estudiantes pertenece al grupo experimental y el otro 50% al grupo de control. Se puede apreciar que la muestra seleccionada es homogénea la cual permite la aplicación del programa en mejores condiciones.

Tabla 13

*Distribución de la muestra por género*

Género	Grupo experimental		Grupo control	
	F	%	f	%
Femenino	12	54,5	17	77,3
Masculino	10	45,5	5	22,7
Total	22	100	22	100

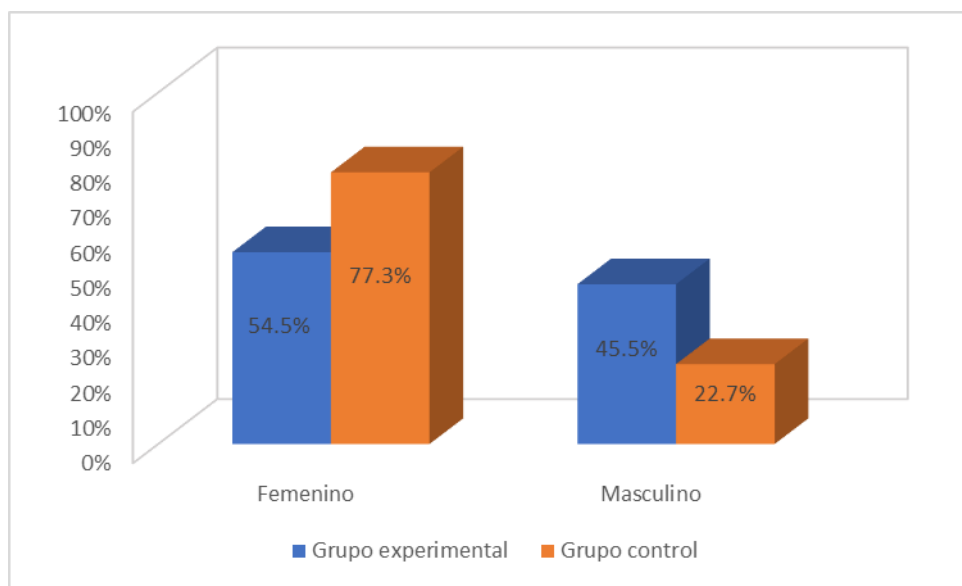


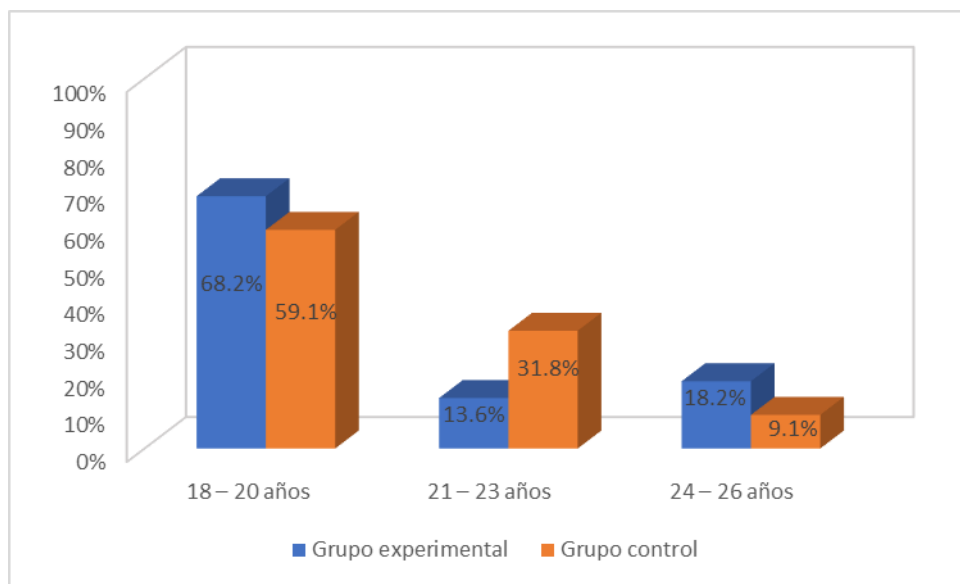
Figura 2. Distribución de la muestra de estudiantes según género

Según los resultados mostrados en la tabla 13 y figura 2, la distribución de la muestra de los estudiantes del grupo experimental, el 54,5% corresponde al género femenino y el 45,5% al género masculino. En comparación con los estudiantes que pertenecen al grupo de control, el 77,3% corresponde al género femenino y un 22,7% son de género masculino. Se evidencia que en el grupo control predomina el género femenino y en el grupo experimental el género masculino.

Tabla 14

*Distribución de la muestra por edades*

Edad	Grupo experimental		Grupo control	
	F	%	f	%
18 – 20 años	15	68,2	13	59,1
21 – 23 años	3	13,6	7	31,8
24 – 26 años	4	18,2	2	9,1
Total	22	100	22	100



*Figura 3. Distribución de la muestra de estudiantes según edades*

Según los resultados mostrados en la tabla 14 y figura 3, la distribución de la muestra de los estudiantes por edades se puede observar que; el grupo experimental de 18-20 años está representado por el 68,2% de la muestra, el grupo de 21-23 años está representado por el 13,6% de la muestra y de 24-26 representa el 18,2% de la muestra. En el grupo de control de 18-20 años está representado por el 59,1% de la muestra, de 21-23 años representa el 31,8% y de 24-26 años representa el 9,1% de la muestra.

Tabla15

*Bondad de ajuste a la curva normal de Shapiro–Wilk para la variable y sus dimensiones antes de las experiencias Aprendizaje-Servicio en el grupo experimental*

Variable/dimensiones	Asimetría	Curtosis	S - W	P_Valor
Competencia genérica	-0,681	0,757	0,964	0,579
Competencias instrumentales	-0,431	0,269	0,942	0,214
Competencias sistémicas	-0,458	0,312	0,960	0,490
Competencias interpersonales	-0,335	-0,369	0,962	0,534

Si  $p > 0,05$ , entonces no se rechaza la hipótesis nula, por lo tanto, los datos se ajustan a una distribución normal.  
Tamaño de la muestra: 22

Un supuesto importante para realizar una adecuada estimación en la contrastación de las hipótesis, es comprobar la normalidad de los datos, los coeficientes de asimetría y curtosis se encuentran entre  $\pm 1,96$  lo que significa que las puntuaciones de las variables se aproximan a una distribución normal. Los hallazgos indicaron que en todos los valores se obtuvieron estadísticos de Shapiro-Wilk (S-W) con valores pequeños y P\_valor  $> 0,05$ , por ello se puede concluir que las distribuciones de los puntajes de la variable y sus dimensiones se aproximaron adecuadamente a la distribución normal; por tanto, para la contrastación de las hipótesis se aplicaron pruebas paramétricas.

Tabla 16

*Bondad de ajuste a la curva normal de Shapiro–Wilk para la variable y sus dimensiones antes de las experiencias Aprendizaje-Servicio en el grupo de control*

Variable/dimensiones	Asimetría	Curtosis	S - W	P_Valor
Competencia genérica	0,537	-0,322	0,952	0,345
Competencias instrumentales	-0,108	0,013	0,992	0,999
Competencias sistémicas	0,302	0,229	0,958	0,440
Competencias interpersonales	0,610	-0,770	0,895	0,024

Si  $p > 0,05$ , entonces no se rechaza la hipótesis nula, por lo tanto, los datos se ajustan a una distribución normal.  
Tamaño de la muestra: 22

Para efectuar una apreciación de la contrastación de hipótesis, se hace necesario comprobar la normalidad de los datos, los coeficientes de asimetría y curtosis se encuentran entre  $\pm 1,96$  lo que significa que las puntuaciones de las variables se aproximan a una distribución normal. Los hallazgos indicaron que en todos los valores se obtuvieron estadísticos de Shapiro-Wilk (S-W) con valores pequeños con  $P\_valor > 0,05$ , de esta manera se puede concluir que las distribuciones de los puntajes de las variables se aproximaron adecuadamente a la distribución normal; por lo que para la contrastación de las hipótesis se aplicaron pruebas paramétricas, a excepción de las competencias interpersonales que no se aproximó a una curva normal donde el  $P\_valor$  es menor que 0,05, por lo que se aplicó una prueba no paramétrica.

Tabla 17

*Prueba de homogeneidad para el grupo experimental y de control en el pre test de competencias genéricas*

Grupo	Muestra	Media	Desviación estándar	Prueba de Levene	P_Valor
Experimental	22	3,968	0,345	0,011	0,918
De control	22	3,803	0,323		

\* Diferencias significativas con  $P\_valor > 0,05$

Según los resultados de la tabla 17, en cuanto a las puntuaciones en el pre test, el grupo experimental y de control tienen varianzas iguales (Levene = 0,011,  $P\_valor > 0,05$ ) por lo que se cumple el supuesto de homogeneidad de los grupos con respecto a las puntuaciones obtenidas en el pre test de la variable dependiente competencia genéricas.

Es importante mencionar que dicha homogeneidad se mantiene en las dimensiones del pretest, competencia instrumental (Levene = 0,399,  $P\_valor >$

0,05), asimismo en la competencia sistémica (Levene = 0,204, P\_valor > 0,05) por último en la competencia interpersonal (Levene = 1,314, P\_valor > 0,05).

Tabla 18

*Análisis de varianza para las diferencias de medias del pre test de competencias genéricas*

Grupo	Muestra	Media	Desviación	Estadística	
		aritmética	Estándar	F	P_valor
Experimental	22	3,97	0,345	2,708	0,107
De control	22	3,80	0,323		

\* Diferencias significativas con P-valor < 0,05

Según los resultados mostrados en la tabla 18, se observa que en el pre test no existe diferencia en las medias, antes de la aplicación de las experiencias de Aprendizaje-Servicio (F = 2,708, P\_valor > 0,05), es decir las medias de ambos grupos son iguales respecto a la variable dependiente, competencias genéricas, antes de la aplicación del programa de intervención.

Tabla 19

*Análisis de varianza para las diferencias de medias del pre test de la dimensión competencias instrumentales*

Grupo	Muestra	Media	Desviación	Estadística	
		aritmética	Estándar	F	P_valor
Experimental	22	3,888	0,348	0,651	0,424
De control	22	3,842	0,398		

\* Diferencias significativas con P-valor < 0,05

Según los resultados mostrados en la tabla 19, se observa que en el pre test no existe diferencia en las medias, antes de la aplicación de las experiencias de Aprendizaje-Servicio ( $F = 0,651$ ,  $P\_valor > 0,05$ ), es decir las medias de ambos grupos son iguales respecto a las competencias instrumentales antes de la aplicación del programa de intervención.

Tabla 20

*Análisis de varianza para las diferencias de medias del pre test de la dimensión competencias sistémicas*

Grupo	Muestra	Media aritmética	Desviación Estándar	Estadística	
				F	P_valor
Experimental	22	4,01	0,378	2,644	0,111
De control	22	3,829	0,352		

\* Diferencias significativas con  $P\_valor < 0,05$

Según los resultados mostrados en la tabla 20, se observa que en el pre test no existe diferencia en las medias, antes de la aplicación de las experiencias de Aprendizaje-Servicio ( $F = 2,644$ ,  $P\_valor > 0,05$ ), es decir las medias de ambos grupos son iguales respecto a las competencias sistémicas antes de la aplicación del programa de intervención.

Tabla 21

*Análisis de varianza para las diferencias de medias del pre test de la dimensión competencias interpersonales*

Grupo	Muestra	Media aritmética	Desviación Estándar	Estadística	
				F	P_valor
Experimental	22	4,02	0,543	1,542	0,221
De control	22	3,782	0,665		

\* Diferencias significativas con  $P\_valor < 0,05$

Según los resultados mostrados en la tabla 21, se observa que en el pre test no existe diferencia en las medias, antes de la aplicación de las experiencias de Aprendizaje-Servicio ( $F = 1,542$ ,  $P\_valor > 0,05$ ), es decir las medias de ambos grupos son iguales respecto a las competencias interpersonales antes de la aplicación del programa de intervención.

## 4.2 Resultados de contrastación de hipótesis

### 4.2.1 Efecto del Aprendizaje-Servicio en el desarrollo de competencias instrumentales.

H.E.1: La aplicación de experiencias Aprendizaje-Servicio produce efecto positivo en el desarrollo de las competencias instrumentales en los estudiantes de una Institución de Educación Superior de Lima Metropolitana, semestre 2019-II.

H.o: La aplicación de experiencias Aprendizaje-Servicio no produce efecto positivo en el desarrollo de las competencias instrumentales en los estudiantes de una Institución de Educación Superior de Lima Metropolitana, semestre 2019-II.

Tabla 22

*Efecto del Aprendizaje-Servicio en el desarrollo de competencias instrumentales en estudiantes de una Institución de Educación Superior*

Grupo	Muestra	Puntaje obtenido	Media	Desviación Estándar	t-calculado	P-valor
Experimental	22	Antes	3,888	0,348	-3,412	0,003*
		Después	4,174	0,381		
De control	22	Antes	3,797	0,398	-1,878	0,074
		Después	4,019	0,393		

\* Diferencias significativas con  $P\_valor < 0,05$



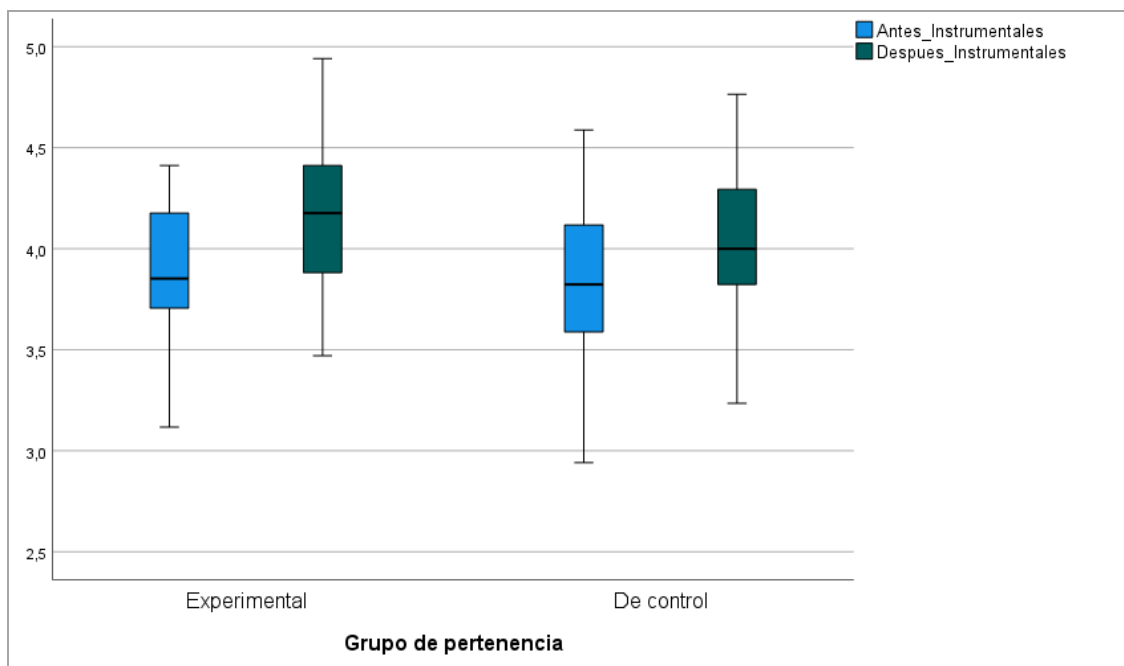


Figura 4. Efecto de las experiencias Aprendizaje-Servicio en el desarrollo de competencias instrumentales.

Según los resultados de la tabla 22 y figura 4 se observa que, en el grupo experimental, la prueba resultó significativa ( $t=-3,412$ ,  $P\_valor < 0,05$ ), es decir, la propuesta educativa Aprendizaje-Servicio produce efecto positivo en el desarrollo de competencias instrumentales en estudiantes de una Institución de Educación Superior de Lima Metropolitana, semestre 2019-II; por lo que se acepta la hipótesis específica 1 de investigación.

En el grupo de control, la prueba no fue significativa ( $t=-1,878$ ,  $P\_valor > 0,05$ ), por lo que los estudiantes que recibieron una metodología convencional no presentaron un cambio significativo en su desarrollo de competencias instrumentales.

Asimismo, en el diagrama de cajas se observa el cambio para el grupo experimental, el puntaje promedio obtenido en competencias instrumentales mostró un incremento, la línea central de la caja (mediana) se desplaza hacia

arriba, en comparación con la de los estudiantes del grupo de control, donde los puntajes promedios no presentaron un incremento significativo.

#### 4.2.2 Efecto del Aprendizaje Servicio en el desarrollo de competencias sistémicas.

H.E.<sub>2</sub>: La aplicación de experiencias Aprendizaje-Servicio produce efecto positivo en el desarrollo de las competencias sistémicas en los estudiantes de una Institución de Educación Superior de Lima Metropolitana, semestre 2019-II.

H.<sub>0</sub>: La aplicación de experiencias Aprendizaje-Servicio no produce efecto positivo en el desarrollo de las competencias sistémicas en los estudiantes de una Institución de Educación Superior de Lima Metropolitana, semestre 2019-II.

Tabla 23

*Efecto de las experiencias Aprendizaje-Servicio en el desarrollo de competencias sistémicas en estudiantes de una Institución de Educación Superior*

Grupo	Muestra	Puntaje obtenido	Media	Desviación Estándar	t-calculado	P-valor
Experimental	22	Antes	4,008	0,378	-1,797	0,087
		Después	4,168	0,376		
De control	22	Antes	3,829	0,352	-2,702	0,013*
		Después	4,096	0,394		

\* Diferencias significativas con P-valor < 0,05

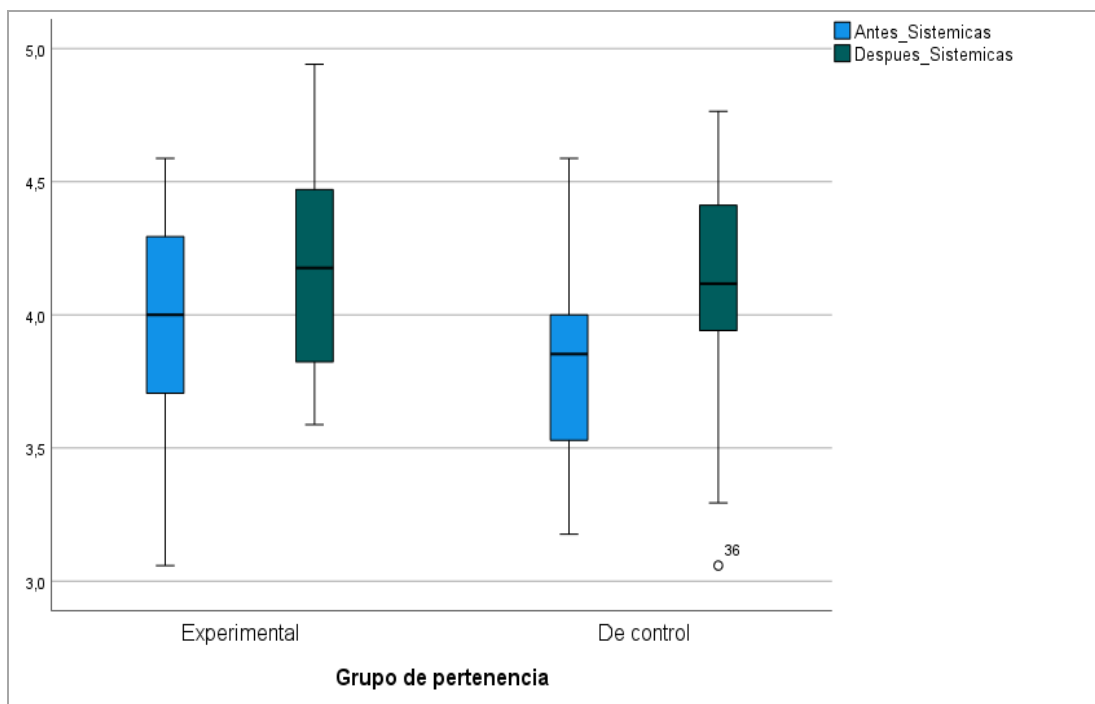


Figura 5. Efecto de las experiencias Aprendizaje-Servicio en el desarrollo de competencias sistémicas.

Según los resultados de la tabla 23 y figura 5 se observa que, en el grupo experimental, la prueba no resultó significativa ( $t=-1,797$ ,  $P\_valor > 0,05$ ), es decir, la aplicación de experiencias de Aprendizaje-Servicio no produjo efecto positivo en el desarrollo de competencias sistémicas en estudiantes de una Institución de Educación Superior de Lima Metropolitana, semestre 2019-II; por lo que se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis específica 2 de investigación.

En el grupo de control, la prueba resultó significativa ( $t=-2,702$ ,  $P\_valor < 0,05$ ), por lo que los estudiantes que recibieron una metodología convencional presentaron un cambio significativo en su desarrollo de competencias sistémicas.

Asimismo, en el diagrama de cajas se observa el cambio para el grupo de control, el puntaje promedio obtenido en competencia sistémica mostro un

incremento, la línea central de la caja (mediana) se desplaza hacia arriba, en comparación con la de los estudiantes del grupo experimental, donde los puntajes promedios no presentaron un incremento significativo.

#### 4.2.3 Efecto del Aprendizaje Servicio en el desarrollo de competencias interpersonales.

H.E.3: La aplicación de experiencias Aprendizaje-Servicio produce efecto positivo en el desarrollo de las competencias interpersonales en los estudiantes de una Institución de Educación Superior de Lima Metropolitana, semestre 2019-II.

H.o: La aplicación de experiencias Aprendizaje-Servicio no produce efecto positivo en el desarrollo de las competencias interpersonales en los estudiantes de una Institución de Educación Superior de Lima Metropolitana, semestre 2019-II.

Para contrastar la hipótesis de investigación se realizó el análisis por separado para el grupo experimental se aplicó una prueba paramétrica y para el grupo de control se aplicó una prueba no paramétrica.

Tabla 24

*Efecto de las experiencias Aprendizaje-Servicio en el desarrollo de competencias interpersonales, grupo experimental, en estudiantes de una Institución de Educación Superior*

Grupo	Muestra	Puntaje Obtenido	Media	Desviación Estándar	t-calculado	P-valor
Experimental	22	Antes	4,009	0,543	-2,418	0,025*
		Después	4,409	0,550		

\* Diferencias significativas con P-valor < 0,05

Tabla 25

*Efecto de las experiencias Aprendizaje-Servicio en el desarrollo de competencias interpersonales, grupo control, en estudiantes de una Institución de Educación Superior*

Grupo	Muestra	Puntaje Obtenido	Rango Promedio	Suma de Rangos	Z-Wilcoxon	P-valor
De control	22	Antes	11,73	152,50	-1,781	0,075
		Después	8,21	57,50		

\* Diferencias significativas con P-valor < 0,05

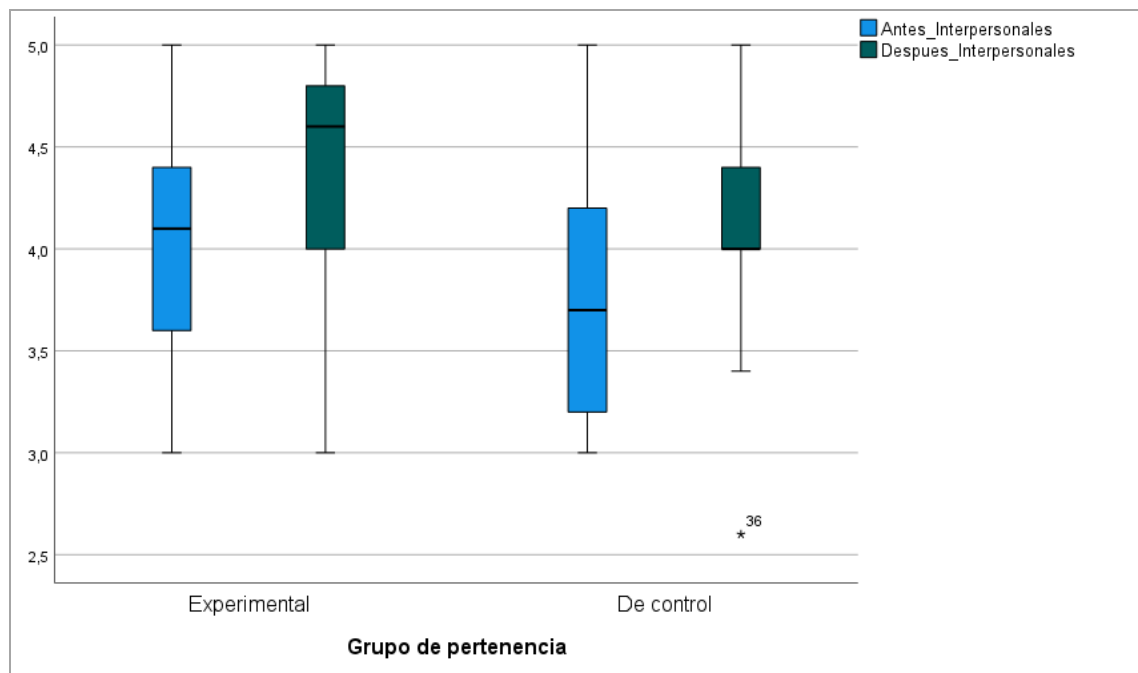


Figura 6. Efecto de las experiencias Aprendizaje-Servicio en el desarrollo de competencias interpersonales

Según los resultados de la tabla 25 y figura 6 se observa que, en el grupo experimental, la prueba resultó significativa ( $t=-2,418$ ,  $P\_valor < 0,05$ ), es decir, la propuesta educativa Aprendizaje-Servicio produce efecto positivo en el desarrollo de competencias interpersonales en estudiantes de una Institución de Educación Superior de Lima Metropolitana, semestre 2019-II; por lo que se acepta la hipótesis específica de investigación 3 y se rechaza la hipótesis nula.

En el grupo de control, la prueba no fue significativa (z-Wilcoxon = -1,781, P\_valor > 0,05), por lo que los estudiantes que recibieron una metodología convencional no presentaron un cambio significativo en su desarrollo de competencias interpersonales.

Por otro lado, en el diagrama de cajas se observa el cambio para el grupo experimental, el puntaje promedio obtenido en competencias interpersonal mostro un incremento, la línea central de la caja (mediana) se desplaza hacia arriba, en comparación con la de los estudiantes del grupo de control, donde los puntajes promedios no presentaron un incremento significativo.

#### **4.2.4 Efecto del Aprendizaje-Servicio en el desarrollo de competencias genéricas.**

H.G.: La aplicación de experiencias de Aprendizaje-Servicio produce efecto positivo en el desarrollo de competencias genéricas en estudiantes de una Institución de Educación Superior de Lima Metropolitana, semestre 2019-II.

Ho: La aplicación de experiencias de Aprendizaje-Servicio no produce efecto positivo en el desarrollo de competencias genéricas en estudiantes de una Institución de Educación Superior de Lima Metropolitana, semestre 2019-II.

Tabla 26

*Análisis de varianza para las diferencias de medias del post test de competencias genéricas*

Grupo	Muestra	Media aritmética	Desviación Estándar	Estadística F	P_valor
Experimental	22	4,25	0,401	2,615	0,113
De control	22	4,07	0,070		

\* Diferencias significativas con P-valor < 0,05

Según los resultados mostrados en la tabla 26 después de la aplicación de la propuesta educativa se observa que los estudiantes que participaron en el programa de intervención obtuvieron puntajes similares a los estudiantes del grupo de control.

Llegando a la conclusión que ambos grupos presentan puntajes promedios similares, se consideró necesario realizar un comparativo de los puntajes obtenidos antes y después de la aplicación de la propuesta educativa dentro de los grupos experimental y de control.

Tabla 27

*Efecto del Aprendizaje-Servicio en el desarrollo de competencias genéricas en estudiantes de una Institución de Educación Superior*

Grupo	Muestra	Puntaje		Desviación Estándar	t-calculado	P-valor
		Obtenido	Media			
Experimental	22	Antes	3,968	0,345	-3,039	0,006*
		Después	4,250	0,401		
De control	22	Antes	3,803	0,323	-2,998	0,007*
		Después	4,072	0,329		

\* Diferencias significativas con P-valor < 0,05

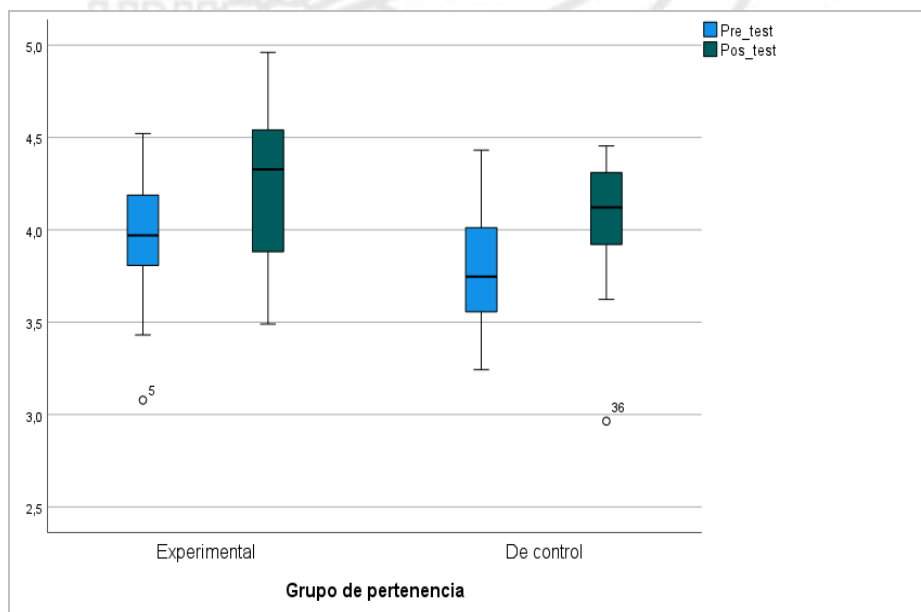
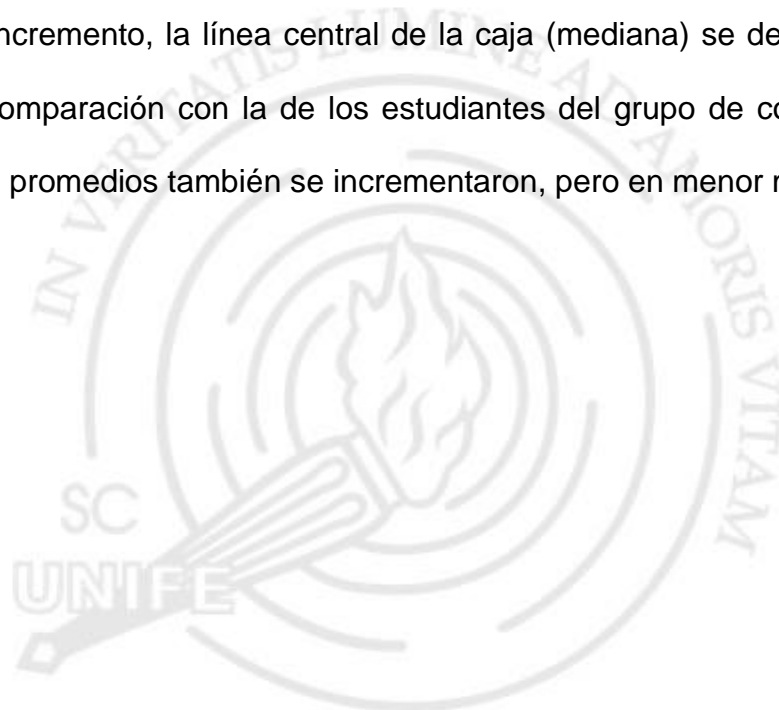


Figura 7. Efecto del Aprendizaje-Servicio en el desarrollo de competencias.

Según los resultados de la tabla 28 y figura 7 se observa que en el grupo experimental la prueba resultó significativa ( $t=-3,039$ ,  $P\_valor < 0,05$ ), es decir, la aplicación de experiencias de Aprendizaje-Servicio produce efecto positivo en el desarrollo de competencias genéricas en estudiantes de una Institución de Educación Superior de Lima Metropolitana, semestre 2019-II; por lo que se acepta la hipótesis de investigación y se rechaza la hipótesis nula.

Por otro lado, en el diagrama de cajas se observa el cambio para el grupo experimental, el puntaje promedio obtenido en competencia genérica mostró un incremento, la línea central de la caja (mediana) se desplaza hacia arriba, en comparación con la de los estudiantes del grupo de control, donde los puntajes promedios también se incrementaron, pero en menor magnitud.





## CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados con los que finaliza este estudio determinan efectos positivos en el desarrollo de competencias en estudiantes de una institución de educación superior de Lima Metropolitana. Los hallazgos brindan información para respaldar el objetivo de estudio y son consistentes con investigaciones realizados en otras instituciones de educación superior, como Rosales (2018), Escoda (2017), Opazo (2015) quienes remarcan en sus conclusiones el impacto positivo en los estudiantes luego de recibir esta propuesta educativa. Igualmente, estos hallazgos coinciden con la literatura de Sartor y Azevedo (2020), Brail (2016), Rosales (2018), Folgueiras, Luna y Puig (2011). cuando afirman que esta propuesta educativa ofrece oportunidades para que los estudiantes desarrollen competencias vinculadas a la empleabilidad, asimismo, desarrollan relaciones interpersonales con sus compañeros y con miembros de su comunidad. En relación a las competencias sistémicas no se encontró diferencias significativas.

Los efectos positivos hallados en el grupo experimental, está en consonancia con investigaciones realizadas por Yupanqui (2016) y Gil (2009), quienes develan resultados significativos en los estudiantes que participaron de las experiencias de ApS. En la literatura revisada, Lorenzo y Matallanes (2013) sostienen que las experiencias ApS movilizan recursos en lo cognitivo, emocional, social e interpersonal, todo ello influye para la adquisición de competencias.

De la misma manera, estos resultados coinciden con los aportes de Folgueiras (2011), quien sostiene que con esta propuesta el estudiante

desarrolla competencias genéricas. Esto es debido al fortalecimiento de las comunicaciones con otras personas, al liderazgo que se asume para el trabajo en equipo y al desarrollo de habilidades para gestionar proyectos.

En cuanto al efecto positivo demostrado en las competencias interpersonales a través de la propuesta de ApS, se debe al protagonismo y compromiso, que asumen los estudiantes para cambiar o transformar una realidad existente que debe ser mejorada, poniendo en juego sus conocimientos, habilidades y actitudes en un contexto real, fuera de las aulas. Esta situación es consistente con Opazo (2015), quien sostiene que los estudiantes aprenden en contextos reales de trabajo y atendiendo necesidades del entorno para mejorarlo o transformarlo. Asimismo, Escoda (2017) concluye que esta propuesta tiene un impacto positivo en las actitudes y refuerzo personal de los estudiantes y todo ello contribuye al desarrollo de competencias para la empleabilidad.

Otro aspecto destacable en la realización de la propuesta está en el vínculo que se crea entre el docente y estudiante, esto contribuye a reforzar una comunicación eficaz. Este aspecto es destacado por Furco (1996), quien sostiene que se generan vínculos interpersonales significativos entre docente y alumno durante el desarrollo de las experiencias, lo que promueve el desarrollo de habilidades en los estudiantes. Cabe señalar que estos estudiantes serán futuros profesores que desarrollarán vínculos emocionales con sus alumnos. Esto es corroborado por Campos (2015) y Sotelino (2014), quienes destacan que esta propuesta educativa basada en una metodología experiencial ofrece una oportunidad de aprender haciendo que aporta en el proceso de

aprendizaje, por este motivo, es considerado relevante para la adquisición de competencias.

En relación a las competencias instrumentales, los hallazgos encontrados evidencian que, en el grupo experimental, la prueba resulta significativa, es decir, la aplicación de experiencias de ApS produce efecto positivo en el desarrollo de competencias instrumentales. En el grupo control, la prueba no fue significativa. Estos resultados concuerdan con Rivera (2015), al analizar un total de 13 proyectos de ApS, sostiene que las que mayor presencia tienen son en las instrumentales. Analizando la experiencia desarrollada, esta muestra aspectos favorables en el desempeño para el trabajo y habilidades para la gestión, ya que no solo planificaban proyectos, sino ejecutaban las actividades, enfrentándose a una situación real e incierta, el cual implicaba evaluar y tomar decisiones. No es lo mismo diseñar proyectos como propuesta y diseñar proyectos que tendrán que ser implementados en condiciones reales. Estos resultados coinciden con Opazo (2015) quien sostiene que en estas experiencias los estudiantes aprovechan los recursos disponibles, organizan el trabajo para lograr las metas propuestas.

Entre los factores que pueden influir en el desarrollo de competencias instrumentales a través del ApS, cabe destacar el manejo de estrategias para gestionar proyectos, la toma de decisiones y la capacidad para resolver problemas, capacidades necesarias a lo largo de la formación académica y profesional. Esta propuesta educativa permite identificar diferentes competencias necesarias en la educación superior, esto concuerda con Arambuluzabala y García (2012), quien la considera una metodología ideal para la formación de futuros maestros, ya que es necesario que sepan

involucrarse en el mundo en el que viven. Finalmente, con estos resultados se comparte la idea de Cerna (2017), cuando afirma que a través de esta propuesta los alumnos reflexionan sobre la experiencia, procesan la información y generan el conocimiento; es decir, teoría, práctica y teoría

En relación a los resultados encontrados en las competencias sistémicas, no hay diferencias significativas. Estos resultados evidencian diferencias motivacionales para el trabajo, donde la motivación puede ser un componente clave para el desarrollo de estas competencias. Es necesario una labor de sensibilización con los estudiantes para generar los resultados esperados. Sin embargo, se observa en el grupo experimental una mejora al comparar el pretest con el posttest esto es consecuencia del liderazgo para diseñar, planificar e implementar las experiencias.

Con respecto a las competencias interpersonales, los resultados encontrados muestran que, en el grupo experimental la prueba resulta significativa, es decir las experiencias de ApS produce efecto positivo en el desarrollo de estas competencias. Los estudiantes desarrollan habilidades interpersonales, produce efectividad en la comunicación y la interacción social. En el grupo control, la prueba no fue significativa. La mejora en los resultados está en consonancia con el estudio realizado por De Castro y Domínguez (2017), quienes encontraron mejoras en relación al ApS y las competencias interpersonales, esto se debe a que los estudiantes al vincularse y colaborar de manera comprometida para lograr objetivos comunes con otras personas e instituciones desarrollan capacidades para relacionarse con los demás. Asimismo, estos hallazgos coinciden con el estudio realizado por Lorenzo y Matallanes (2013), quienes argumentan que la propuesta de ApS permite el

fortalecimiento de habilidades sociales en los alumnos que lo hacen. Por otro lado, la literatura sobre ApS muestra los efectos de esta propuesta educativa en la dimensión personal y social del alumno.

Se destaca aquí las afirmaciones de Rubio y Escofet (2018), quienes sostienen que los procesos que se generan con estas experiencias fortalecen las relaciones afectivas, interpersonales y humanas, requeridas el ámbito laboral. Asimismo, se evidencia resultados positivos y consistentes en los dominios de desarrollo personal y social.

Por otro lado, Deeley (2018), a partir de una experiencia realizada en la Universidad Pontificia de Chile, atribuye efectos positivos al ApS, en las habilidades de trabajo en equipo. Este resultado se revisa en la literatura de Puig y Palos (2006), quienes evidencian efectos positivos en las capacidades que implican trabajar en equipo.

Los pilares que sustentan el ApS es la reflexión y la reciprocidad (Rodríguez, 2013), ya que el aprendizaje significativo es construido a través de la acción reflexiva, donde los estudiantes aplican lo aprendido a los problemas de la comunidad a lo largo de todo el proceso, reflexionando sobre la experiencia vivida para profundizar en ella y aprender de ella. Esta idea es reforzada por Rubio y Escoret (2018) y Gerstenblatt (2014), quienes sostienen que se logra un cambio personal por medio de la reflexión; que la reflexión permite analizar las emociones que proporciona la experiencia, otorgando sentido personal y social a la actividad.

Como ratifica Brail (2016), el aprendizaje servicio, basada en la teoría del aprendizaje experiencial, se enfoca en lograr aprendizajes significativos a través de la experiencia y reflexión, evidenciando una relación positiva en los

resultados medidos. Además, la intervención en estas experiencias genera en los estudiantes conciencia crítica de su realidad, compromiso consigo mismo y con los demás y la responsabilidad en su formación profesional (Mella 2019, Wee 2017, Opazo 2015).

La realización de esta experiencia permite contextualizar el conocimiento en relación al aprendizaje experiencial, de que para aprender de forma significativa se requiere vivir lo que se aprende y reflexionar en el cómo se aprende. Para ello es necesario, aplicar la enseñanza aprendida y contrastarla con la información, es decir, que los estudiantes, analicen, actúen y vivan en situaciones reales, semejantes a las que conformarán su futuro ejercicio profesional.

De acuerdo con los resultados encontrados y la literatura revisada, los efectos positivos sobre el desarrollo de competencias genéricas podrían explicarse por los recursos cognitivos, emocionales, sociales e interpersonales que genera el desarrollo de las experiencias de ApS. Para Martínez (2010), con esta propuesta educativa los estudiantes aprenden realizando un servicio, atendiendo un problema o una necesidad real del entorno que requiere ser transformado, las consecuencias permiten fortalecer en el estudiante su compromiso social y lograr mejoras en su rendimiento académico.

En esta misma línea, Furco et al. (2016), señalan que incorporar esta propuesta educativa en el desarrollo del curso produce mejoras en el aprendizaje de los contenidos; logran adquirir mayor comprensión de los temas de estudio, esto no es solo de la mirada de los docentes sino de los mismos estudiantes que evidencian resultados favorables en su formación profesional.

Desde una perspectiva similar, Wee (2017) considera que estas experiencias producen resultados significativos en las competencias interpersonales, aquellas que implican trabajar en equipo y comunicarse con los demás. Asimismo, en las instrumentales, tales como el desempeño para el trabajo y habilidades para gestionar.

Finalmente, la realización de estas experiencias debe ir acompañadas de momentos de reflexión, ¿qué aprendo?, ¿cómo aprendo? y ¿para qué aprendo?, de esta manera la experiencia vivida es pensada y reconstruida por el estudiante e integrada en el conjunto de nuevos conocimientos, tal como indican Rubio y Escofet (2018). Además, forman al estudiante para su futuro profesional, al situarlo en un contexto social y real en el que se desempeñará.



## CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Con base en la discusión de los resultados obtenidos, se emiten las siguientes conclusiones y recomendaciones:

### 6.1 Conclusiones

1. La aplicación de experiencias Aprendizaje-Servicio produce efecto positivo en el desarrollo de competencias instrumentales en estudiantes de una Institución de Educación Superior de Lima Metropolitana, semestre 2019-II.
2. La aplicación de experiencias Aprendizaje-Servicio no produce efecto positivo en el desarrollo de competencias sistémicas en estudiantes de una Institución de Educación Superior de Lima Metropolitana, semestre 2019-II.
3. La aplicación de experiencias Aprendizaje-Servicio produce efecto positivo en el desarrollo de competencias interpersonales en estudiantes de una Institución de Educación Superior de Lima Metropolitana, semestre 2019-II.
4. La aplicación de experiencias Aprendizaje-Servicio produce efecto positivo en el desarrollo de competencias genéricas en estudiantes de una Institución de Educación Superior de Lima Metropolitana, semestre 2019-II.
5. La investigación permite concluir que las experiencias de Aprendizaje-Servicio en el ámbito de la formación inicial docente es una propuesta educativa para desarrollar competencias genéricas, cada vez más valoradas por la sociedad, con la prestación de un servicio, en tanto



que promueven que los estudiantes tomen decisiones, se comuniquen, trabajen en equipo y se desempeñen autónomamente en contextos laborales cada vez más desafiantes. Asimismo, es una oportunidad para fortalecer el vínculo entre teoría y práctica y promover la interrelación entre aprendizaje y servicio.

## **6.2 Recomendaciones**

1. Realizar la propuesta educativa ApS pues permite desarrollar competencias instrumentales, las cuales contribuyen al desarrollo académico del estudiante, facilitan la adaptación a nuevas situaciones y aceptación a nuevas responsabilidades.
2. Realizar la propuesta educativa ApS pues permite desarrollar competencias interpersonales, en tanto promueven que los estudiantes tomen decisiones, se comuniquen eficazmente, trabajen en equipo y se desempeñen en contextos reales de trabajo.
3. Implementar y gestionar proyectos de Aprendizaje-Servicio en el ámbito de la formación profesional, en tanto desarrolla competencias en los estudiantes, son alcanzables, beneficiosas y necesarias para lograr un desempeño eficaz en una sociedad cambiante y compleja. Asimismo, brinda al estudiante evidencias del impacto que el conocimiento tiene en la realidad, generando conocimiento a partir de la vinculación entre la teoría y práctica, posibilitando la contrastación empírica del conocimiento adquirido en las clases, que a su vez favorece en la formación integral del futuro profesional.
4. Replicar esta investigación con otras poblaciones para consolidar los resultados hallados, tanto en instituciones que forman docentes como

en otras carreras profesionales; solo de esta forma se podrán analizar las situaciones y tomar decisiones para buscar los cambios de mejora que sean necesarios.

5. Desarrollar esta propuesta educativa en la educación superior, pues permite evidenciar mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje, logrando que el estudiante ponga en práctica los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes en un contexto real y concreto, viviendo lo que aprende, contribuyendo a desarrollar su dimensión personal y social.
6. Finalmente, se recomienda a las Instituciones fomentar el involucramiento de sus estudiantes y docentes en la implementación de esta propuesta educativa, pues contribuyen en la formación integral del futuro profesional, además de influenciar en el compromiso y responsabilidad social que se requiere en el ejercicio de sus profesiones, teniendo en cuenta que estas competencias el futuro docente deberá desarrollar en sus estudiantes desde su práctica docente. Son el fundamento de la educación y base del aprendizaje a lo largo de la vida.

## REFERENCIAS

- Aguado, D., González, A. Antúnez, M. y De Dios, T. (2017). *Evaluación de Competencias Transversales en Universitarios. propiedades psicométricas Iniciales del Cuestionario de Competencias Transversales*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2017, 15(2), 129-152. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.007>
- Aramburuzabala, P. y García, R. (2012). El aprendizaje-servicio en la formación de maestros. Revista del Congr s Internacional de Docència Universit ria i Innovació. Recuperado de: <http://cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/232>
- Blanco, A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Brail, S. (2016). Quantifying the Value of Service-Learning: A Comparison of Grade Achievement Between Service-Learning and Non-Service-Learning Students. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 28 (2), 148-157.
- Capella, C., Gil, J. y Martí, M. (2014). La metodología del aprendizaje-servicio en la educación física. *Apuntes. Educación Física y Deportes*, 116(2), 33-43.
- Campos, A. (2017). *Enfoque de enseñanza basado en el aprendizaje*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Campos, L. (2015). *Aprendizaje servicio y educación superior una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Barcelona, UB, Barcelona, España.
- Celio, C.; Durlak, J.; y Dymnicki, A. (2011). A Meta-analysis of the Impact of Service-Learning on Students. *Journal of Experiential Education*, 2(34): 164-181.
- Cerna, L. (2017). *Aplicación de la metodología del aprendizaje-servicio para la formación de liderazgo en los estudiantes de la carrera profesional de primaria y educación bilingüe intercultural*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Santiago Antúnez De Mayolo, Huaraz Perú.
- Crespí, P. y García-Ramos, J.M. (2021). Competencias genéricas en la universidad. Evaluación de un programa formativo. *Educación XX1*, 24(1), 297-327.
- Corominas, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 325, 299-321.

- De Castro, A. y Domínguez, E. (2017). *Transformar para educar 4, Aprendizaje servicio*. Universidad del Norte.
- Dewey, J. (1971). *Democracia y Educación*. Valencia: Institució Alfons el Magnanim.
- Deeley, S. (2018). *El Aprendizaje Servicio en educación superior: Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Madrid, España: NARCEA S. A. DE EDICIONES.
- Escoda, E. (2017). *Eficacia del aprendizaje servicio en dimensiones académicas, personales y sociales clave, y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: Una experiencia desde la titulación de trabajo social*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Valencia, Valencia España.
- Ferrán, A. y Guinot, C. (2012). Aprendizaje-servicio: propuesta metodológica para trabajar competencias. *Portularia*, 187-195.
- Folgueiras, P. Luna, E. y Puig, G. (2011). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de educación*, 137-167.
- Furco, A. (1996). Service.learning: A balanced approach no experiential educación. *En B. Taylor y Corporation for National Service (eds). Expanding boundaries: Serving and learding*. Washington, DC. Corporation for National Service. pp.2-6
- García, J. y Pérez, M. (2008). *Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y la empleabilidad*. *Revista Iberoamericana de educación*, 1-12.
- Gerstenblatt, P. (2014). *Los blogs como representación de las experiencias de los estudiantes en un curso de aprendizaje en servicio*. *Metropolitan Universities*, 25(3), 111-129.
- Gezuraga, M. (2014). *El Aprendizaje-Servicio (AS) en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU): En el camino hacia su institucionalización*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- Gil, J. (2009). *Aprendizaje-Servicio en la enseñanza superior: Una aplicación en el ámbito de la educación física*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Jaume, España.
- González, A. y Montes, R. (2008). *El Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior: Una mirada analítica desde los protagonistas*. Buenos Aires: EUDEBA.

- González, J., Wagenaar, R. y Beneitone, P. (2004). *Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades*. Revista Iberoamericana de Educación, pp 151-164.
- González, V. y González, R. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: Un análisis desde la docencia. Revista Iberoamericana de Educación, 47, p. 185-209.
- Guedea, M. I. (2008). *Las demandas de las empresas: Competencias genéricas y transversales de los titulares universitarios*. España. ICE Universidad de Zaragoza. p. 13-18.
- GRADE (2018). *Avances de investigación: Empleo, productividad e innovación*. Lima: GRADE.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª edición). D.F., México: McGraw-Hill.
- Lizitza, N. y Sheepshanks, V. (2020). Educación por competencias: cambio de paradigma del modelo de enseñanza-aprendizaje. RAES, 89-107.
- Lorenzo, V. y Matallanes, B. (2013). Desarrollo y evaluación de competencias psicosociales en estudiantes universitarios a través de un programa de aprendizaje-servicio. Revista internacional de educación para la justicia social, 2(2), pp.155-176.
- Martínez, M. (2010). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. M. Martínez (Ed.). Ediciones Octaedro, SL.
- Mella, I. (2019). *Aprendizaje-Servicio y rendimiento académico del alumnado universitario. La evaluación de un programa*. (Tesis doctoral). Universidad de Santiago de Compostela.
- Ministerio de Educación. (2019). *Diseño Curricular Básico Nacional*. Lima: Ministerio de Educación.
- Mora, J. G., Carot, J. M. y Conchado A. (Eds.). (2010). *El profesional flexible en la sociedad del conocimiento. Informe resumen de los resultados del proyecto Proflex en Latinoamérica*. Universidad Politécnica de Valencia.
- Moreno, T. (2010). *El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nueces*. Revista de la educación superior, 39(154), 77-90.
- Nuangchalem, P. (2016). *Local Service Learning in Teacher Preparation Program*. Journal of Education and Learning, 10 (1): 8-14.
- Opazo, H. (2015). *Experiencias de aprendizaje-servicio en la formación del profesorado. Un estudio de caso*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Madrid, España.

- OECD. (2013). PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy. Paris: OECD Publishing
- Palos, J. (2011). Aprenentatge servei. Aprendre de forma competencial i amb responsabilitat social. *Temps Educatíon*, 41, 25-40.
- Pizarro, V. y Hasbún, B. (2019). *Aprendizaje Servicio en la Educación Superior Chilena*. Ediciones CEA-FEN. Universidad de Chile.
- Poblete, M. y Villa, A. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.
- Pugh, G. y Lozano-Rodríguez A. (2019). El desarrollo de competencias genéricas en la educación técnica de nivel superior: un estudio de caso. *Calidad de la educación*. 50, 143-179.
- Puig, J. y Palos, J. (2006). *Rasgos pedagógicos del Aprendizaje-Servicio*. Cuadernos de Pedagogía, 337, 60-63.
- Ramírez, L., & Medina, G. (2008). *Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica. Su impacto en México*. Ide@s CONCYTEG, 3(39), 8.
- Rodríguez, M. (2013). Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Complutense de educación*, 25(1): 95-113.
- Rosales, D. (2018). *Las competencias genéricas y el rendimiento académico en las estudiantes de Educación Inicial del Instituto Superior Pedagógico Público Hno. Victorino Elors Goicoechea de Sullana*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima, Perú.
- Rubio, L. (2011). ApS: Aterrizaje entre teoría y práctica Aula de Innovación Educativa, 203-204, 34-37. Recuperado de <http://www.grao.com/revistas/aula203-aprendizaje-servicio/aps>
- Rubio, L. y Escofet, A. (2018). *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad*. Octaedro, Barcelona, España.
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima: Business Support Aneth S.R.L.
- Sartor-Harada, A., Azevedo-Gomes, J., Pueyo-Villa, S., & Tejedor, S. (2020). *Análisis de las competencias docentes en proyectos de aprendizaje-servicio en la educación superior: La percepción del profesorado*. Formación universitaria, 13(3), 31-42. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300031>

- Schoenfeld, R. (2006). «*Service Learning: Bringing together students, parents, and community to Create a Better World*». New Horizons for Learning, enero. <<http://www.newhorizons.org>>
- Solanes, A., Núñez, R. y Rodríguez Marín, J. (2008). *Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios*. Revista Apuntes de Psicología 26(1), 35-49.
- Sotelino, A. (2014). *Aprendizaje-Servicio en las universidades Gallegas. Evaluación y propuesta de desarrollo* (Tesis doctoral). Universidad de Santiago de Compostela, USC, Galicia, p.202.
- Tapia, N. (2010). *Aprendizaje y servicio solidario: en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tardif, J. (2008). *Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado. Disponible <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712875003>
- Tobón, S. (2008). *Gestión Curricular y ciclos propedéuticos*. Bogotá: ECOE.
- Tuning América Latina (2013). *Educación Superior en América Latina reflexiones y perspectivas en educación*. Universidad de Deusto.
- UNESCO (2013). *Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación*. La Educación. París: UNESCO.
- Villa Sánchez, A; y Villa L, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias. *Educar*, 15-48.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao: Mensajero.
- Villanueva, G. (2014). *Competencias Genéricas en Estudiantes Universitarios: Elaboración y validación de un instrumento para la mejora de la calidad universitaria* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]
- Villardón-Gallego, L. (2015). *Competencias genéricas en educación superior: Metodologías específicas para su desarrollo*. Ediciones: Narcea.
- Villarroel, V. y Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1), 22-34. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-335>.
- Wee, C. (2017). *La opinión de los estudiantes sobre el aprendizaje-servicio y sus efectos en la formación docente*. Debates & Prácticas en Educación, 2(1), 36-53.

- Yorio, P. 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. <http://dx.doi.org/10.5465/amle.2010.0072>
- Yupanqui, I. (2016). *Aprendizaje Servicio como metodología educativa y nivel de sensibilización social en estudiantes de derecho*. (Tesis doctoral inédita). Universidad San Martín de Porras USMP, Lima Perú.





## APÉNDICE

### CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

La presente investigación es conducida por la Dra. Mariella Quipas Bellizza. El objetivo de este estudio es determinar el efecto de las experiencias Aprendizaje-Servicio en el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes de una Institución de Educación Superior de Lima Metropolitana, semestre 2019-II, cuya autora es Guiliana Tessy Estrella Alvarez Andrade.

Si usted desea participar en este estudio, se le solicitará completar el cuestionario de una duración de 30 minutos de su tiempo aproximadamente. La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de la investigación. Las respuestas del cuestionario serán codificadas usando un número de identificación, por lo tanto, serán anónimas.

Esta investigación permitirá brindar información sobre el efecto de las experiencias Aprendizaje-Servicio en el desarrollo de las competencias genéricas en los estudiantes, generando la conexión del estudiante con su comunidad. El aprendizaje servicio AsP es una forma de aprendizaje experimental que se enfoca en mejorar el aprendizaje del estudiante a través de la experiencia, la reflexión y la conexión con el aprendizaje académico, por lo cual, su participación será valorada y apreciada.

Si tiene alguna duda sobre esta investigación o desea mayor información puede contactarse al siguiente correo [guilialvarez@ihotmail.com](mailto:guilialvarez@ihotmail.com) o al celular 929738659. Asimismo, puede retirarse en cualquier momento sin que esto lo perjudique en ninguna forma.

Desde ya le agradecemos su participación

-----  
Luego de haber recibido información de la investigación conducida por Mg. Guiliana Tessy Estrella Alvarez Andrade, acepto participar voluntariamente. Reconozco que la información que proporcione en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de este estudio sin mi consentimiento.

Nombres y apellidos: \_\_\_\_\_

DNI N° \_\_\_\_\_ Celular: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

## CARTA DE PRESENTACIÓN

Fecha: 31 de agosto de 2019

Directora General del Instituto Pedagógico

Presente

De mi consideración

Me es grato dirigirme a usted a fin de saludarla cordialmente y presentarme como egresada del Programa de Doctorado en Educación de la Escuela de Posgrado de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón UNIFE y a su vez informarle que me encuentro desarrollando mi tesis titulada “EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO PARA DESARROLLAR COMPETENCIAS GENÉRICAS EN LOS ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE LIMA METROPOLITANA”, para lo cual estoy realizando la validación de un instrumento desarrollado en la Universidad Miguel Hernández, España, denominado “Cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios”, la cual fue diseñada por, Ángel Solanes Puchol, Rosa Núñez Núñez y Jesús Rodríguez Marín. En ese sentido, solicito pueda evaluar los 44 ítems en tres criterios: Relevancia, coherencia y claridad.

En tal sentido, siendo necesario obtener evidencias de la validez del contenido de los ítems del instrumento, agradeceré su colaboración como experto en este proceso de validación, para lo cual adjunto a la presente las definiciones correspondientes, así como los ítems para cada dimensión evaluada, de tal manera que usted pueda señalar si estos son representativos del área y si gozan de claridad en su redacción. En caso de considerar que dicho ítem deba ser mejorados sírvase brindar sus comentarios en la columna de observaciones.

Agradeciendo de antemano su gentil colaboración, hago propicio la oportunidad para expresar los sentimientos de mi estima personal.

Atentamente

Guiliana Tessy Estrella Alvarez Andrade

DNI N° 09720456

celular : 929738659

E- mail: [guilalvarez@hotmail.com](mailto:guilalvarez@hotmail.com)

## DECLARACIÓN JURADA

### Autorización de uso del instrumento

Yo GUILIANA TESSY ESTRELLA ALVAREZ ANDRADE, autora de la investigación titulada:

EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO PARA DESARROLLAR COMPETENCIAS GENÉRICAS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE LIMA METROPOLITANA

**DECLARO BAJO JURAMENTO QUE:** cuento con la autorización de uso del instrumento “Cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios” cuyos autores son Ángel Solanes Puchol, Rosa Núñez Núñez y Jesús Rodríguez Marín. realizado en la Universidad Miguel Hernández, España.

#### Datos de la investigadora

GUILIANA TESSY ESTRELLA ALVAREZ ANDRADE

**Código 2161940001**

**DNI 09720456**

**Celular 929738659**

**E-mail: guiliana.alvareza@unife.pe**



**Firma:** \_\_\_\_\_  
**La Molina, 03 de noviembre del 2021**