

El aprendizaje servicio en el grado en Pedagogía: una experiencia en la asignatura de Teoría de la Educación

MARINA PEDREÑO PLANA^I

MARTA GUTIÉRREZ SÁNCHEZ^{II}

<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v14i42.3613>

Resumen

En este estudio se evalúa una experiencia de ApS realizada con 126 estudiantes del Grado de Pedagogía de la Universidad de Murcia, en el marco de un proyecto de innovación docente desarrollado en la asignatura de Teoría de la Educación. El objetivo de este proyecto es contribuir a la formación profesional y cívica de los estudiantes, conectando los aprendizajes académicos con la realidad social. Se ha utilizado una metodología cuantitativa, mediante la aplicación una escala tipo Likert *ad hoc* que evalúa la percepción de los estudiantes sobre su adquisición de competencias en tres dimensiones (académico-profesional o cognitiva, socio-profesional o interpersonal y ético-cívica). Los resultados obtenidos muestran efectos positivos en las tres dimensiones evaluadas, constatándose la eficacia de esta metodología para la formación inicial de los profesionales de la pedagogía.

Palabras clave: Aprendizaje servicio. Educación superior. Teoría de la educación. Formación de docentes. Competencia profesional.

Submetido em: 26/07/2021

Aprovado em: 02/03/2022

^I Universidad de Murcia (UMU), Murcia, Espanha; <https://orcid.org/0000-0003-1725-0615>; e-mail: marina.pedreno@um.es

^{II} Universidad de Murcia (UMU), Murcia, Espanha; <https://orcid.org/0000-0001-7302-9283>; e-mail: martags@um.es

Service learning in the degree in Pedagogy: an experience in the subject of Educational Theory

Abstract

This study evaluates an SL experience carried out with 126 students of the Degree of Pedagogy of the University of Murcia, within the framework of a teaching innovation project developed in the subject of Theory of Education. The aim of this project is to contribute to the professional and civic training of students, connecting academic learning with social reality. A quantitative methodology has been used, through the application of an ad hoc Likert-type scale that assesses the students' perception of their acquisition of competences in three dimensions (academic-professional or cognitive, socio-professional or interpersonal and ethical-civic). The results obtained show positive effects in the three dimensions evaluated, confirming the effectiveness of this methodology for the initial training of professionals in the field of pedagogy.

Keywords: Service learning. Higher education. Educational theory. Teacher education. Occupational qualifications.

Aprendizagem do serviço no curso de bacharelado em Pedagogia: uma experiência na área da Teoria da Educação

Resumo

Este estudo avalia uma experiência ApS realizada com 126 estudantes do grau de Pedagogia da Universidade de Múrcia, no âmbito de um projeto de inovação pedagógica desenvolvido no tema da Teoria da Educação. O objetivo deste projeto é contribuir para a formação profissional e cívica dos estudantes, ligando a aprendizagem acadêmica a realidade social. Tem sido utilizada uma metodologia quantitativa, através da aplicação de uma escala de tipo Likert *ad hoc* que avalia a percepção dos estudantes da sua aquisição de competências em três dimensões (acadêmico-profissional ou cognitiva, sócio-profissional ou interpessoal e ético-cívica). Os resultados obtidos mostram efeitos positivos nas três dimensões avaliadas, confirmando a eficácia desta metodologia para a formação inicial de futuros profissionais na área da pedagogia.

Palavras-chave: Serviço de aprendizagem. Ensino superior. Teoria da educação. Formação de professores. Qualificações profissionais.

Introducción

En la actualidad, existe una demanda creciente hacia las instituciones de educación superior de mejorar la adecuación entre su oferta académica y el desarrollo del compromiso cívico de sus estudiantes (GARCÍA-GUTIÉRREZ; RUIZ-CORBELLA; POZO ARMENTIA, 2017). Además, cada vez se torna más urgente que las universidades tomen parte activa en la educación para una ciudadanía global de los futuros profesionales. Su posición privilegiada como instituciones de educación superior que generan y transmiten conocimiento implica una responsabilidad social en la construcción de sociedades más justas. Desde este punto de vista, la función docente universitaria no se circunscribe tan solo a la formación de profesionales en conocimientos sino también en una serie de valores enfocados a la solución de problemas sociales.

La universidad de hoy se inscribe, por tanto, en el paradigma de la responsabilidad social universitaria al integrar una serie de principios básicos como la solidaridad, la participación y la democracia, y se instala en una visión del conocimiento que combina los valores humanos con los principios científicos que constituyen las diferentes disciplinas académicas (GUTIÉRREZ SÁNCHEZ; MORENO ABELLÁN, 2018). La universidad se concibe así como una institución que incardina sus acciones en la formación de ciudadanos responsables y solidarios y en la participación social entendida como mecanismo para la configuración de una sociedad más humana en promoción de un desarrollo más humano y sostenible (VALLAEYS, 2014).

En este contexto, el Aprendizaje Servicio (en adelante ApS) constituye una respuesta pedagógica adecuada a los retos educativos que enfrentan las instituciones de educación superior (ARAMBURUZABALA; LÁZARO, 2020). Teniendo en cuenta que “el modelo formativo de las universidades debe cambiar para promover, en su práctica y en sus espacios de convivencia y trabajo, situaciones de implicación con la comunidad” (RODRÍGUEZ-GALLEGO, 2014, p. 98), el ApS puede considerarse como una herramienta valiosa para contribuir a la responsabilidad social universitaria. Precisamente, su inclusión en las instituciones universitarias supone la reconsideración de la universidad como espacio público comprometido con la ética profesional al implementar acciones dirigidas a la solución de problemas de su entorno (ZAYAS LATORRE; GOZÁLVEZ PÉREZ; GRACIA CALANDÍN, 2021). Además, se presenta como una de las líneas de trabajo capaz de crear experiencias formativas que disminuyen

la distancia entre el aprendizaje que se produce en el aula y en el entorno real (RUIZ-CORBELLA; GARCÍA-GUTIÉRREZ, 2020).

Aunque el ApS puede ser definido desde diferentes paradigmas y perspectivas teóricas, suele ser entendido como un método que posibilita el aprendizaje y desarrollo de competencias sociales y profesionales vinculadas al currículo académico mediante la participación activa en experiencias orientadas a la comunidad (CULCASI, 2020). Las experiencias de ApS se desarrollan en escenarios muy variados implicando a diversos grupos e instituciones (RUIZ-CORBELLA; GARCÍA-GUTIÉRREZ, 2020).

En términos generales, se puede afirmar que este tipo de iniciativas implican una educación experiencial en la que los estudiantes "se comprometen en actividades de ayuda a la comunidad al tiempo que facilita el aprendizaje académico y el desarrollo de competencias profesionales." (RODRÍGUEZ-GALLEGO; ORDÓÑEZ-SIERRA, 2015, p. 315). De hecho, la revisión de la literatura científica constata resultados positivos en las habilidades que adquieren los estudiantes, en el nivel de comprensión de los contenidos académicos y su aplicación a situaciones reales, así como en la comprensión de problemáticas sociales (NOVAK; MARKEY; ALLEN, 2007).

En cuanto a los componentes o características principales del ApS, Culcasi (2020) señala que este tipo de experiencias responden a las necesidades reales de la comunidad, requieren de una participación del alumnado en todas las fases de su desarrollo, integran contenidos curriculares de forma intencionada, permiten la reflexión sobre la propia experiencia de ApS y tienen como objetivo el desarrollo de la responsabilidad cívica del alumnado. Precisamente, lo que caracteriza a esta metodología frente a otro tipo de actividades orientadas a la comunidad, es su conexión con los contenidos curriculares, mejorando la comprensión de la disciplina y promoviendo la responsabilidad cívica del alumnado (CULCASI, 2020).

Las prácticas de ApS en las universidades europeas están comenzando a dejar de ser iniciativas aisladas para emprender el camino hacia su institucionalización dentro de la estructura universitaria (ARAMBURUZABALA; LÁZARO, 2020). Esta cuestión obedece a que se presentan como una buena iniciativa para responder a las demandas sociales y políticas que actualmente se les exigen a las instituciones de educación superior (GARCÍA-GUTIÉRREZ; RUIZ-CORBELLA; POZO ARMENTIA, 2020).

Muestra de ello es el incremento de publicaciones, evaluaciones de

experiencias educativas y proyectos de investigación, así como el aumento de diversos eventos académicos encaminados a promover la expansión de esta metodología en nuestro contexto formativo (REDONDO-CORCOBADO; FUENTES, 2020). No obstante, la expansión, sostenibilidad e institucionalización del ApS como práctica pedagógica en la educación superior aún continúa siendo un reto para las universidades europeas (ARAMBURUZABALA; MCILRATH; OPAZO, 2019). Al respecto, sigue siendo necesaria la investigación educativa que ponga de manifiesto los límites y posibilidades para que pueda integrarse con éxito en los planes y proyectos educativos universitarios.

En el contexto de la educación superior, el propósito general del ApS, según Aramburuzabala, McIlrath y Opazo (2019), es que los estudiantes adquieran un sentido de responsabilidad e implicación cívica para el cambio y mejora de la sociedad.

El ApS contribuye a mejorar la comprensión de los fenómenos educativos desde una perspectiva integradora, ya que implica la utilización de metodologías innovadoras en educación superior, refuerza el compromiso ético y cívico del alumnado y supone el establecimiento de cauces de comunicación con el entorno social (GARCÍA-GUTIÉRREZ; RUIZ-CORBELLA; POZO ARMENTIA, 2020).

Así mismo, y en clara sintonía con la filosofía que subyace al Espacio Europeo de Educación Superior, a propósito de la organización curricular que plantea, contribuye al desarrollo de competencias profesionales en contextos donde posteriormente se desempeñará la actividad profesional (GABARI GAMBARTE; ALMOGUERA MARTON, 2019). En definitiva, el ApS en la educación superior posibilita integrar en la propuesta curricular experiencias que contribuyen al aprendizaje activo mediante una participación comunitaria encaminada a satisfacer necesidades sociales (RODRÍGUEZ-GALLEGO; ORDÓÑEZ-SIERRA, 2015).

Las posibilidades que ofrece esta metodología han derivado en la implementación de varias experiencias en universidades europeas, desvelándose resultados muy positivos. Así, Rodríguez-Gallego y Ordóñez-Sierra (2015) demostraron que este tipo de experiencias contribuía a afianzar conocimientos teóricos, desarrollar habilidades sociales y comunicativas al tiempo que contribuía a tomar conciencia de las desigualdades.

Por su parte, Gabari Gambarte y Almoguera Marton (2019) realizaron una experiencia de ApS cuyos resultados evidenciaron que este tipo de metodología

permitía a los estudiantes analizar en toda su complejidad el fenómeno educativo en las aulas escolares.

Folgueiras, Aramburuzabala, Opazo Carvajal, Mugarra Elorriaga y Ruiz (2020) estudiaron los efectos de diferentes experiencias de ApS en estudiantes universitarios españoles, encontrando como resultado que las habilidades y competencias que desarrollaron guardaron relación con el trabajo en equipo, el compromiso ético, la resolución de problemas y la adaptación a situaciones cambiantes.

Por otro lado, Redondo-Corcobado y Fuentes (2020) realizaron una revisión sistemática de los estudios publicados sobre el tema en España, constatando resultados positivos en desarrollo social (vinculado a la participación activa y el desarrollo cívico del alumnado), el desarrollo personal (que incluye aspectos como la capacidad crítica y reflexiva o el desarrollo ético) y el desarrollo académico y profesional de los estudiantes implicados (mejora del rendimiento académico y desarrollo profesional).

Se constata, en definitiva, que este tipo de proyectos contribuye a que los estudiantes universitarios desarrollen competencias en la dimensión cognitiva afianzando conceptos de las disciplinas académicas (SANTÁGUEDA-VILLANUEVA; MARTÍ-PUIG; CORBATÓN-MARTÍNEZ, 2018), en la dimensión interpersonal desarrollando la cooperación la negociación, el liderazgo y la creatividad (BLANCH GELABERT; EDO BASTÉ; PARÍS ROMIA, 2020; NEWMAN; HERNÁNDEZ, 2011) y en la dimensión Ético-cívica en tanto que este tipo de experiencias aumenta la responsabilidad social, la conciencia crítica y el compromiso cívico (COOPER; CRIPPS; RIESMAN, 2013; MACÍAS MENDOZA, 2019; MOELY; MCFARLAND; MIRON; MERCER; ILUSTRE, 2002).

Partiendo de las virtualidades de esta metodología en la formación de los estudiantes universitarios, el Grupo de innovación Docente INTEDUCA (Innovación en Teoría de la Educación), en el marco de la Convocatoria para promover proyectos y acciones de innovación y mejora en la Universidad de Murcia para el curso 2019-2020, llevó a cabo una experiencia de Aprendizaje Servicio con estudiantes de la asignatura de Teoría de la Educación de primer curso del Grado en Pedagogía.

El proyecto, denominado Ciudadanía, Práctica Profesional y Responsabilidad Social Universitaria (CIPRARES) perseguía las siguientes metas fundamentales: 1) contribuir a la formación profesional y cívica de los estudiantes, conectando para ello los aprendizajes académicos con la realidad social; 2) contribuir a mejorar la calidad de vida de personas del entorno cercano; 3) desarrollar una cultura universitaria

basada en el compromiso social y en el desarrollo de la dimensión cívica de nuestros estudiantes. Por su parte, pretendía contribuir al desarrollo de los siguientes objetivos:

- Utilizar los contenidos disciplinares en contextos reales.
- Mejorar la comprensión de la realidad social, económica, medioambiental, cultural y personal que afectan a los miembros de una comunidad.
- Tomar conciencia de las situaciones de injusticia y vulnerabilidad en la que se encuentran algunos ciudadanos del entorno cercano.
- Identificar recursos disponibles del entorno para satisfacer necesidades de individuos y comunidades.

Para cumplir estos objetivos, se planificaron dos itinerarios de trabajo. En el primero los estudiantes, en grupos de entre cuatro y seis personas, debían diseñar un proyecto de ApS e implementarlo en la comunidad. Sin embargo, por motivos de irrupción de la COVID-19 tan solo se llevó a cabo la planificación del proyecto, la cual constaba de tres partes fundamentales:

- Identificación y construcción de un problema. Se identificó un problema del entorno acudiendo a fuentes secundarias y fuentes primarias (entrevistas a profesionales de instituciones públicas y privadas que desarrollan su labor en el entorno en el que existe el problema y entrevistas a personas o colectivos afectados por dicha problemática).
- Análisis de respuesta. Los estudiantes identificaron aquellas asociaciones, instituciones o entidades cuya intervención social y/o educativa tiene como objetivo prevenir o contribuir a resolver la problemática planteada. Así mismo, identificaron otro tipo de asociaciones, entidades o instituciones (centros educativos, asociaciones de vecinos, AMPAS...) que, aunque dentro de sus objetivos no incluyen los relacionados con la problemática, podrían colaborar en su atención.
- Diseño del plan de intervención. Los estudiantes diseñaron un proyecto orientado a satisfacer necesidades de un colectivo concreto.

Los proyectos diseñados fueron muy variados y entre las problemáticas identificadas destacamos las siguientes: estrés de los abuelos cuidadores del Barrio del Carmen de la Ciudad de Murcia, residuos en la vía pública del Cabezo de Torres, soledad de las personas mayores de la Residencia Virgen de la Esperanza en Calasparra, salud mental de los familiares que conviven con personas con

discapacidad en el Cabezo de Torres, ludopatía en adolescentes en el municipio de Alcantarilla, desconocimiento del idioma del alumnado procedente de la inmigración en el Barrio de los Rosales de El Palmar, consumo de alcohol, tabaco y otras sustancias en jóvenes del Barrio de la Flota, etc.

Los estudiantes del segundo itinerario se incorporaron a un proyecto ya diseñado promovido por el Vicedecanato de Proyección Social y Estudiantes de la Facultad de Educación y denominado EXILECOM-EX (Éxito Lector Compartido en entornos en riesgo de Exclusión). En este proyecto participaron dos centros públicos de Educación Primaria cuyo alumnado era prioritariamente de etnia gitana y de familias procedentes de la inmigración. En ambos centros la intervención estuvo orientada a prevenir el fracaso escolar de niños y niñas con retraso lector y escrito utilizando la lectura compartida, una metodología que pone el foco de atención en la lectura comprensiva y crítica. Los estudiantes de este itinerario tuvieron que abandonar el servicio presencial por la llegada de la pandemia, aunque continuaron de manera telemática con algunos de los escolares participantes.

Todos los estudiantes elaboraron un informe el cual fue objeto de evaluación de la parte práctica de la asignatura y lo presentaron a través de la herramienta Zoom para llevar a cabo una reflexión compartida de la experiencia realizada. Así mismo, se llevó a cabo una valoración de lo expuesto utilizando la evaluación por parte del profesor, la coevaluación entre compañeros y la autoevaluación.

Metodología

Participantes

En esta investigación participaron 126 estudiantes de primer curso del Grado de Pedagogía que cursaron la asignatura de Teoría de la Educación en la Universidad de Murcia, de modo que la selección de la muestra fue casual o incidental. De manera previa a su inclusión en el estudio, se solicitó a todos los participantes su consentimiento plenamente informado, asegurando su conocimiento sobre la finalidad, voluntariedad, confidencialidad y anonimato de la información recabada. Además, es importante señalar que el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos utilizados en esta investigación se ajusta a los criterios aprobados por la Comisión de Ética en la Investigación de la Universidad de Murcia.

En cuanto al número de alumnos participantes en la experiencia, en el itinerario 1 (Identificación de problemática y diseño de plan de intervención) participaron 110 estudiantes y el número de proyectos de ApS realizados por este

grupo fue de 26. En el Itinerario 2 (Intervención directa) participaron 16 estudiantes de los cuales 10 intervinieron con escolares de tercer, cuarto y quinto curso de Educación Primaria y 6 con alumnado con desconocimiento del idioma. La tasa de respuesta a los cuestionarios planteados para la recogida de información fue alta (70% de los estudiantes del itinerario 1 y 100% del alumnado del itinerario 2).

Diseño y procedimientos de investigación

En esta investigación se ha utilizado una metodología cuantitativa para evaluar la percepción de los estudiantes acerca de los cambios producidos en su proceso de aprendizaje tras el análisis de las necesidades del entorno, el diseño de proyectos de ApS y la intervención educativa de forma directa en uno de ellos. Para ello, la técnica de recogida de información ha sido la encuesta, mediante el uso de dos instrumentos *ad hoc* que se aplicaron a cada uno de los participantes de modo individual una vez finalizada su participación en la experiencia de ApS. Los cuestionarios contruidos constan de diferentes ítems que evalúan las tres dimensiones consideradas a través de una escala tipo Likert (de 1 a 5) en la que se refleja el grado de acuerdo o desacuerdo con cada uno de los aspectos incluidos en cada dimensión.

En cuanto a los procedimientos empleados para asegurar la validez y fiabilidad del estudio, se realizó en primer lugar una revisión sistemática de la literatura en las principales bases de datos científicas en el área de educación, siguiendo la propuesta de Sánchez-Meca y Botella Ausina (2010) sobre las distintas etapas y criterios a emplear para asegurar la localización de los estudios más relevantes, así como la construcción de una síntesis adecuada de la literatura. Las bases de datos consultadas fueron *Web of Science*, *SCOPUS*, *ERIC*, *Education Source*, *Dialnet*, *ProQuest Central*, *TESEO* y *Google Académico* como fuente informal de acceso a la información. A partir de la información hallada en esta búsqueda, se delimitaron tres categorías teóricas (Académica-profesional. Cognitiva; Socio-profesional. Interpersonal; Ético-cívica) y se formularon una serie de indicadores sobre cada una de ellas. Seguidamente, se solicitó la revisión de cuatro jueces expertos en la materia Teoría de la Educación sobre su idoneidad, a través de una rúbrica de evaluación cualitativa abierta a las observaciones que estimasen pertinentes.

Una vez que se realizaron los cambios propuestos por los jueces, se construyeron los instrumentos de recogida de información y se realizó su pilotaje con cinco estudiantes de la titulación, a quienes se preguntó si los ítems formulados

resultaban comprensibles y adecuados a los datos que se pretendían recoger. A continuación, se efectuaron los cambios recomendados y se puso en marcha el procedimiento de validación de los instrumentos construidos para la evaluación de la experiencia de ApS en cada uno de los itinerarios de participación de los estudiantes. Para validar el contenido de los cuestionarios, se solicitó la evaluación de carácter cualitativa y cuantitativa por parte de nueve jueces, concediéndoles un mes de margen para cumplimentar un documento en el que se incluían las instrucciones sobre la tarea de valoración a realizar, una rúbrica de evaluación, los instrumentos construidos y el modelo de categorías e indicadores utilizado para su elaboración. En este caso, los criterios utilizados para la selección de jueces tuvieron que ver con su área de especialización, siendo tres de ellos expertos en metodología de investigación, otros tres expertos en el desarrollo de experiencias de ApS y otros tres restantes en la implementación de propuestas metodológicas innovadoras en la asignatura de Teoría de la Educación. Así mismo, se evitó la coincidencia con los jueces expertos que participaron previamente en la validación del modelo de 3 dimensiones empleado.

Para evaluar cada instrumento, se pidió a los jueces que valorasen en una escala de opinión el nivel de acuerdo sobre una serie de criterios, definidos a partir de la adaptación de la propuesta de Corral (2009): Redacción clara; Pregunta coherente con la temática; Induce sesgo de respuesta; Lenguaje adecuado al informante; Mide lo que pretende. Los resultados obtenidos mostraron que todos los ítems incluidos son válidos, ya que las puntuaciones medias obtenidas son todas superiores al valor 4.032, siendo un valor alto para una escala que oscila entre puntuaciones de 1 y 5. Además, se agregó un apartado para que aportasen cualquier observación que considerasen pertinente sobre cada uno de los ítems del instrumento y sobre instrumento en su conjunto. De igual modo, se les pidió la valoración de cada instrumento en su totalidad a través de las siguientes cuestiones, a las que debían responder "Sí" o "No" y añadir las observaciones que estimasen: ¿Las instrucciones para realizar el cuestionario son claras y precisas?; ¿El instrumento permite el logro del objetivo de la investigación?; ¿Las preguntas están distribuidas de forma lógica y secuencial?; ¿El número de preguntas es suficiente para recoger la información?; En su conjunto, ¿el instrumento es válido para la finalidad que se persigue? Cabe destacar que las respuestas obtenidas fueron positivas por unanimidad en todos los interrogantes planteados y que, una vez aplicados los cambios en el modo en que estaban formulados algunos ítems, se pudieron obtener

las versiones definitivas de los cuestionarios para los itinerarios de participación 1 y 2 en la experiencia de ApS.

Instrumentos de recogida de información

Las respuestas de los estudiantes fueron recogidas mediante dos instrumentos diseñados y validados específicamente para este estudio (*ad hoc*) de contenido similar, salvando ligeras diferencias. En el cuestionario diseñado para los estudiantes del itinerario 1 (Identificación de problemática y diseño de plan de intervención) se evaluaron tres dimensiones: dimensión académico-profesional, dimensión socio-profesional, y dimensión ético-cívica. Por su parte, el cuestionario utilizado para recoger información sobre los estudiantes del itinerario 2 (Intervención directa) es similar al anterior, pero únicamente consta de las dimensiones socio-profesional y ético-cívica. Cada dimensión tenía adscrita una serie de preguntas sobre las cuales los estudiantes debían valorar su grado de acuerdo o desacuerdo a través de una escala tipo Likert (1=Nada; 2=Poco; 3=Algo; 4=Bastante; 5=Mucho). Este cuestionario fue aplicado una vez finalizada la participación de los estudiantes en la experiencia de ApS, con el fin de poder evaluar sus percepciones sobre la implicación en cada uno de los itinerarios, así como sus opiniones sobre los progresos producidos en su proceso de aprendizaje en la asignatura de Teoría de la Educación. En la Tabla 1 se recoge el contenido y estructura de los cuestionarios indicando los ítems correspondientes a cada una de las dimensiones consideradas:

Tabla 1 - Estructura del cuestionario

Dimensiones	Ítems
Académica-profesional. Cognitiva. (Itinerario 1)	1. He aprendido a utilizar diversas fuentes de información.
	2. Soy más autónomo en el aprendizaje.
	3. Soy capaz de integrar conocimientos de diversas fuentes de información.
	4. Soy capaz de emitir juicios críticos basados en la práctica y en la teoría.
	5. Soy capaz de diseñar propuestas de intervención socioeducativa.
	6. Comprendo mejor los contenidos de la asignatura.
	7. Poseo más capacidades para conectar los aprendizajes adquiridos en la carrera con la realidad.
	8. Conozco mejor las competencias profesionales del pedagogo.
	9. Conozco los fundamentos teóricos y metodológicos de los proyectos de Aprendizaje Servicio.

Continua

Conclusão

Dimensiones	Ítems
Socio-profesional. Interpersonal. (Itinerario 1 y 2)	10. He desarrollado habilidades de comunicación expresando mi punto de vista.
	11. Tengo más habilidades para tomar decisiones.
	12. He desarrollado habilidades para la resolución de conflictos.
	13. Ha aumentado mi interés por cooperar con los compañeros.
	14. Ha aumentado mi interés por el aprendizaje.
Ético-cívica. (Itinerario 1 y 2)	15. Comprendo mejor las necesidades sociales.
	16. Soy más consciente de las situaciones de desigualdad e injusticia social.
	17. Soy más sensible a los problemas de los otros y de la sociedad.
	18. Ha aumentado mi interés por participar en acciones o proyectos que pretenden resolver problemas de mi entorno.

Fuente: El autor (2020).

Resultados

Al margen de los resultados obtenidos tras la aplicación de los cuestionarios de evaluación de la experiencia, cabe señalar que uno de los resultados más relevantes es la puesta en marcha de una iniciativa de ApS en un contexto de educación superior donde no se habían dado con anterioridad, es decir, el carácter innovador de la propia experiencia en sí. Igualmente, la difusión de la metodología y de la experiencia de ApS entre los estudiantes que se encuentran cursando sus estudios iniciales como profesionales de la educación también supone un logro nada desdeñable.

Los resultados que se obtuvieron tras el análisis de los datos recogidos para evaluar la experiencia de ApS realizada pueden considerarse atendiendo a cada uno de los itinerarios por separado.

Resultados para los estudiantes que realizaron el itinerario 1 (Identificación de problemática y diseño de plan de intervención)

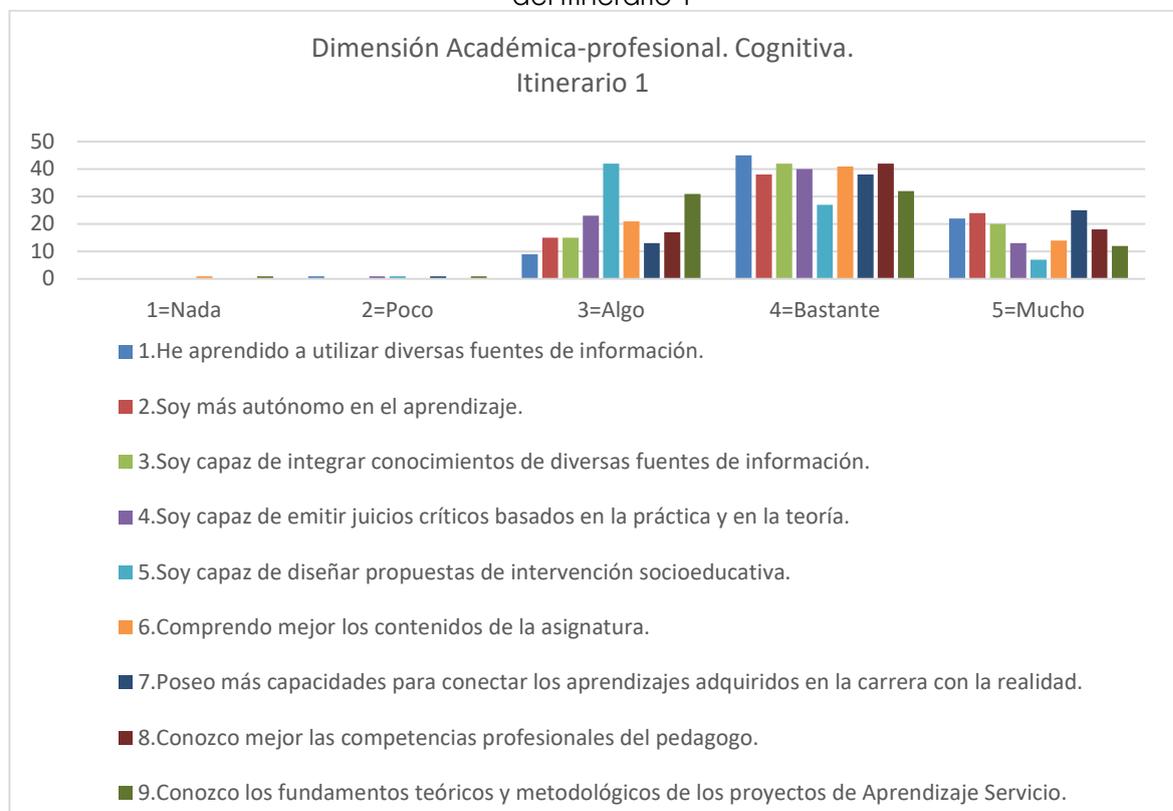
El análisis de las necesidades existentes en realidades educativas del entorno próximo, así como el diseño de proyectos de ApS que traten de darles respuesta tuvo repercusiones muy positivas para la adquisición de competencias disciplinares y profesionales de los estudiantes, para el desarrollo de habilidades prosociales e interpersonales, así como para la adquisición de competencias éticas y cívicas, tal y como ponen de manifiesto los resultados obtenidos en las tres dimensiones evaluadas.

Dimensión académica-profesional. Cognitiva

Los resultados obtenidos muestran una mejora en competencias académicas, como el uso de fuentes de información, en la autonomía en el aprendizaje, la integración de conocimientos, la comprensión de contenidos disciplinares o la emisión de juicios críticos. Además, la participación en esta experiencia implicó un mayor dominio de competencias relacionadas con la práctica profesional, como la conexión entre los contenidos disciplinares y la realidad educativa, el diseño de propuestas de intervención socioeducativa o el conocimiento de las competencias profesionales, así como de los fundamentos teóricos y metodológicos de los proyectos de ApS.

En general, los estudiantes del itinerario 1 tuvieron una percepción positiva sobre los ítems evaluados, ya que los valores medios de todos ellos oscilaron entre 3,7 y 4,1 (Gráfico 1). Esto quiere decir que la toma de conciencia de las necesidades del entorno y el diseño de proyectos de ApS tuvo una repercusión en la adquisición de contenidos curriculares y competencias disciplinares de la titulación de Pedagogía.

Gráfico 1 - Resultados obtenidos en la dimensión académica-profesional en los participantes del itinerario 1



Fuente: El autor (2021).

Dimensión socio-profesional. Interpersonal

Los resultados en esta dimensión evidencian una mejora en el desarrollo de habilidades de comunicación, resolución de conflictos, toma de decisiones, interés por trabajar de forma colaborativa con otros compañeros, así como un aumento del interés por el aprendizaje. De hecho, los valores medios de las puntuaciones obtenidas en los ítems evaluados oscilan entre 3,8 y 4,3 (Gráfico 2), poniendo de manifiesto consecuencias positivas para los estudiantes implicados en la experiencia, tanto en lo referente a su propio proceso de aprendizaje como en las habilidades prosociales que adquieren durante su formación inicial.

Gráfico 2 - Resultados obtenidos en la dimensión socio-profesional en los participantes del itinerario 1

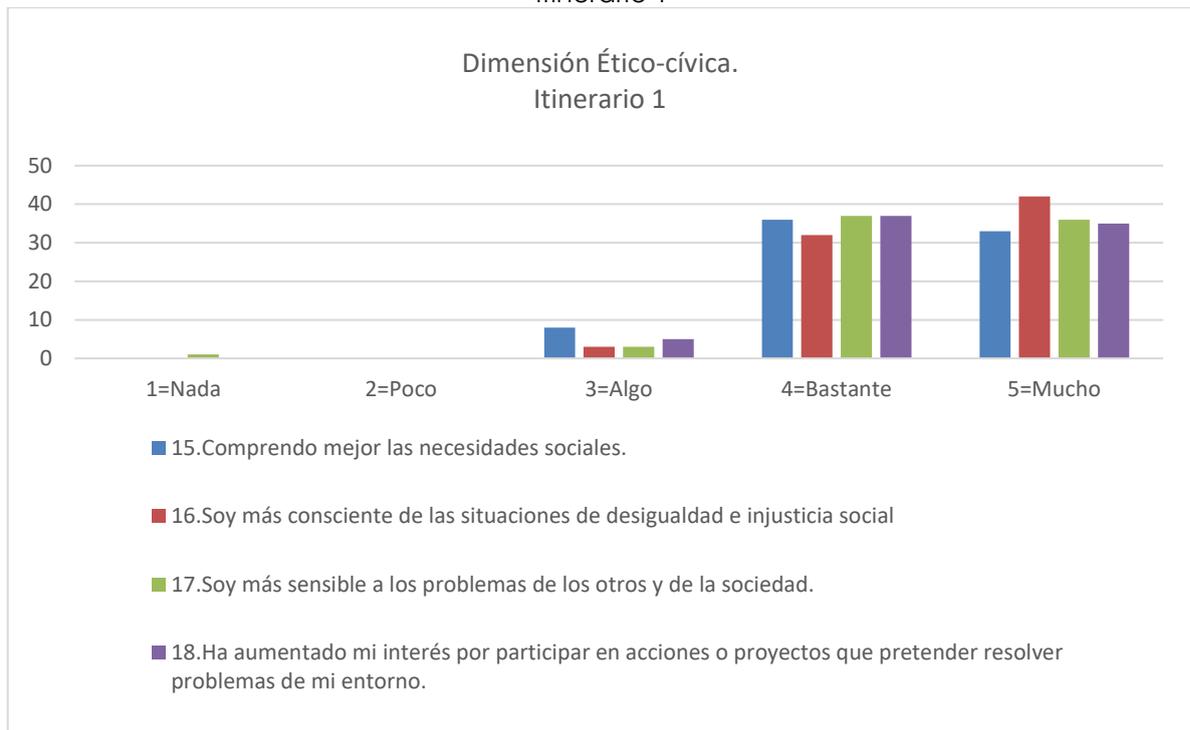


Fuente: El autor (2021).

Dimensión ético-cívica

En esta dimensión se evaluó el impacto de la experiencia en la comprensión de las necesidades sociales, la toma de conciencia de situaciones de desigualdad e injusticia social, la sensibilidad hacia problemáticas sociales, así como el interés por tomar parte activa en la resolución de problemas del entorno cercano mediante la participación en acciones o proyectos encaminados a tal fin, como es el caso del ApS. En el caso de los estudiantes que participaron en el itinerario 1, se obtuvieron resultados muy positivos para todos los ítems evaluados, ya que los valores medios oscilan entre 4,3 y 4,5. En la Gráfico 3 puede observarse cómo la gran mayoría de los participantes han otorgado puntuaciones altas al impacto de esta experiencia en su adquisición de competencias éticas y cívicas.

Gráfico 3 - Resultados obtenidos en la dimensión ético-cívica en los participantes del itinerario 1



Fuente: El autor (2021).

Resultados para los estudiantes que realizaron el Itinerario 2 (Intervención directa)

La implicación activa y la participación directa en el proyecto de ApS EXILECOM-EX tuvo repercusiones muy positivas para la adquisición de competencias y habilidades prosociales e interpersonales, así como para la adquisición de competencias éticas y cívicas, ya que las dos dimensiones evaluadas en los estudiantes que participaron en esta iniciativa así lo reflejan. Para el caso de esta experiencia, se han podido constatar resultados favorables tras la realización de tareas relacionadas con servicios a la comunidad, pudiendo observarse un ligero ascenso de las puntuaciones alcanzadas por los estudiantes implicados en el itinerario 2 que en el caso de los participantes en el itinerario 1.

Dimensión socio-profesional. Interpersonal

Los resultados obtenidos muestran una mejora en la adquisición de habilidades sociales y de relación interpersonal, como la comunicación asertiva, la toma de decisiones o la resolución de conflictos de forma adecuada. Al mismo tiempo, los estudiantes participantes en el itinerario 2 han considerado que esta experiencia de ApS aumentó su interés por trabajar de forma cooperativa, así como por su propio

proceso de aprendizaje. Precisamente, en la Gráfico 4 se refleja que los valores medios obtenidos para todos los ítems de esta dimensión alcanzan puntuaciones altas, ya que oscilan entre 4,1 y 4,6.

Gráfico 4 - Resultados obtenidos en la dimensión socio-profesional en los participantes del itinerario 2



Fuente: El autor (2021).

Dimensión ético-cívica

Los resultados obtenidos en la dimensión ético-cívica para los estudiantes implicados en el itinerario 2 resultan particularmente llamativos. En esta dimensión se evaluaron aspectos como la comprensión de las necesidades sociales, la toma de conciencia de situaciones relacionadas con la injusticia y desigualdad social, la sensibilidad hacia los problemas ajenos, así como el interés por participar en acciones o proyectos que pretendan dar respuesta a problemáticas del entorno social inmediato. Tal y como se refleja en la Gráfico 5, la percepción de los participantes al respecto fue positiva, ya que los valores medios se sitúan entre 4,8 y 4,9, pudiendo considerarse estas puntuaciones como muy altas para una escala de 1 a 5. Esto quiere decir que la intervención directa en acciones relacionadas con el servicio a la comunidad tiene un impacto muy positivo en la adquisición de competencias ético-cívicas para los estudiantes de Pedagogía.

Gráfico 5 - Resultados obtenidos en la dimensión ético-cívica en los participantes del itinerario 2



Fuente: El autor (2021).

Discusión y conclusiones

La participación en esta experiencia de ApS repercutió de manera positiva en el proceso de aprendizaje de los estudiantes involucrados en ambos itinerarios formativos, así como en el desarrollo o adquisición de habilidades de tipo social y de otras relacionadas con la formación ciudadana. En este sentido, hemos podido constatar que, aún en asignaturas con un marcado carácter teórico, el ApS constituye una propuesta educativa pertinente y adecuada a la renovación pedagógica que se está produciendo en los entornos de educación superior (ARAMBURUZABALA; LÁZARO, 2020), en tanto que ha posibilitado el desarrollo competencial de los estudiantes implicados en esta iniciativa (CULCASI, 2020), tanto en su modalidad presencial como *online* (GARCÍA-GUTIÉRREZ; RUIZ-CORBELLA; POZO ARMENTIA, 2017).

Los resultados obtenidos en el proyecto CIPRARES suponen una actualización del estado del arte en la línea, en tanto que se aporta una nueva experiencia de ApS en la formación inicial de profesionales educativos que ha resultado altamente beneficiosa para el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Teoría de la Educación, materia en la que no se habían constatado previamente experiencias similares. En consonancia con los componentes o características implicadas en los proyectos de ApS señalados por Culcasi (2020), esta experiencia se articuló en torno

a tres metas fundamentales relacionadas con el desarrollo de actividades orientadas a la comunidad que se relacionen los contenidos curriculares de la asignatura, mejorando la comprensión de la disciplina y promoviendo la responsabilidad cívica del alumnado.

Los objetivos alcanzados tras el desarrollo de este proyecto de innovación educativa ponen de manifiesto la viabilidad de mejorar la adecuación entre la oferta académica universitaria y el desarrollo del compromiso cívico de sus estudiantes (GARCÍA-GUTIÉRREZ; RUIZ-CORBELLA; POZO ARMENTIA, 2017) mediante iniciativas de esta índole, respondiendo así a una de las demandas más acuciantes que ha de enfrentar la institución universitaria. Este proyecto supone una evidencia de que el ApS acorta la distancia entre el aprendizaje que se produce en el aula y los que se dan en el entorno real (RUIZ-CORBELLA; GARCÍA-GUTIÉRREZ, 2020), estableciendo cauces de comunicación con el entorno social (GARCÍA-GUTIÉRREZ; RUIZ-CORBELLA; POZO ARMENTIA, 2020) y reforzando el compromiso ético y cívico de los estudiantes implicados en la experiencia desarrollada (CULCASI, 2020). Al mismo tiempo, la toma de conciencia crítica sobre situaciones de injusticia y vulnerabilidad social del entorno social cercano es otra de las metas que se plantearon en este proyecto y que, tras su evaluación, hemos podido comprobar que el ApS contribuye a la mejora de la comprensión de problemáticas sociales (NOVAK; MARKEY; ALLEN, 2007).

El desarrollo y evaluación de esta experiencia, tal y como se refleja en los resultados obtenidos, evidencia que el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas en los estudiantes universitarios puede darse en nuevos escenarios educativos en los que los estudiantes universitarios se impliquen en la comunidad (RODRÍGUEZ-GALLEGO, 2014). En el proyecto CIPRARES, la utilización de la metodología ApS ha contribuido al desarrollo de un proceso de aprendizaje activo, al tiempo que el alumnado tomaba conciencia de las desigualdades sociales mediante una participación comunitaria encaminada a satisfacer necesidades reales del entorno social más próximo (RODRÍGUEZ-GALLEGO; ORDÓÑEZ-SIERRA, 2015).

La identificación de los recursos disponibles que pudieran dar respuesta a las necesidades existentes en el contexto de actuación por parte del alumnado participante en el proyecto ha contribuido a mejorar la calidad de vida de personas del entorno más próximo. Así, los estudiantes han podido mejorar su comprensión sobre la realidad social que les rodea, permitiendo la reflexión sobre la propia

experiencia vivida en esta iniciativa (CULCASI, 2020). Igualmente, la posibilidad de dar respuestas a las necesidades reales de la comunidad ha contribuido a sentar las bases de una ética profesional enfocada hacia la implementación de acciones que contribuyan a la solución de problemas de su entorno (ZAYAS LATORRE; GOZÁLVEZ PÉREZ; GRACIA CALANDÍN, 2021). En este sentido y desde una perspectiva mucho más global, la participación social a nivel comunitario de los estudiantes implicados se orienta hacia la configuración de una sociedad que ponga en valor un desarrollo más humano y sostenible (VALLAEYS, 2014).

En términos más específicos, se puede atender a los resultados obtenidos tras la evaluación del proyecto por parte de los actores participantes en cada una de las dimensiones consideradas. En la dimensión académico-profesional, los resultados de la valoración de los estudiantes sobre su evolución en el aprendizaje son congruentes con el estudio de Gabari Gambarte y Almoguera Marton (2019), ya que evidencian que la implementación de esta metodología permite a los estudiantes adoptar una perspectiva más integral sobre fenómenos educativos complejos. Además, los participantes manifestaron una mejor conexión de los aprendizajes académicos con la realidad educativa y una mayor comprensión de los contenidos disciplinares implicados en el currículo de la asignatura, de manera similar a lo hallado por Santágueda-Villanueva, Martí-Puig y Corbatón-Martínez (2018) al respecto del desarrollo competencial en la dimensión cognitiva. Por otra parte, en cuanto a los resultados obtenidos en la dimensión socio-profesional, se han observado consecuencias similares a estudios anteriores (BLANCH GELABERT; EDO BASTÉ; PARÍS ROMIA, 2020; NEWMAN; HERNÁNDEZ, 2011), especialmente en lo relativo al desarrollo de habilidades de relación interpersonal como la cooperación. En los aspectos evaluados dentro de la dimensión ético-cívica ocurre algo parecido, ya que se ha podido constatar que esta experiencia ha contribuido al aumento de la responsabilidad social, la conciencia crítica y el compromiso cívico, al igual que en estudios previos (COOPER; CRIPPS; RIESMAN, 2013; MACÍAS MENDOZA, 2019; MOELY; MCFARLAND; MIRON; MERCER; ILUSTRE, 2002).

Al mismo tiempo, para el caso de las dimensiones socio-profesional y ético-cívica, evaluadas en los estudiantes participantes en los dos itinerarios, los resultados hallados tras la evaluación del impacto de esta experiencia de ApS concuerdan con lo expuesto por Folgueiras, Aramburuzabala, Opazo Carvajal, Mugarra Elorriaga y Ruiz (2020) a propósito de otras experiencias realizadas en universidades españolas,

puesto que se observan mejoras en el desarrollo de habilidades y competencias relacionadas con el trabajo en equipo, el compromiso ético, la resolución de problemas y la adaptación a situaciones cambiantes.

Tomando en consideración los resultados obtenidos para las tres dimensiones en su conjunto, así como para los estudiantes implicados en ambos itinerarios formativos, cabe destacar los resultados positivos obtenidos en todos los casos. Precisamente, la eficacia de las iniciativas de ApS en educación superior en el contexto español fue señalada recientemente por Redondo-Corcobado y Fuentes (2020) en una revisión sistemática de la evidencia existente. A pesar de que la nomenclatura de las distintas dimensiones sea variada, lo relevante del caso son los resultados positivos que se obtienen en diferentes áreas, como son el desarrollo de habilidades sociales, personales, éticas, así como otras vinculadas al plano académico y profesional de los estudiantes implicados.

No obstante, el desarrollo de esta experiencia de ApS encontró algunas limitaciones. La irrupción de un cambio repentino en las condiciones sociales y educativas como consecuencia de la pandemia generada por el COVID-19 supuso la suspensión de la intervención educativa directa de algunos estudiantes, teniendo que optar por una modalidad de servicio a distancia u *online*. A pesar de que esta modificación pudo suponer un pequeño obstáculo en un primer momento, lo cierto es que los resultados obtenidos tras su finalización fueron igualmente positivos. Esta situación coherente con experiencias previas de ApS virtual, como la realizada por García-Gutiérrez, Ruiz-Corbella y Pozo Armentia (2017) con instituciones de educación superior de diferentes países, destacando los interesantes caminos que se abren para la universidad a distancia y los beneficios para el alumnado en términos de participación y de toma de contacto con realidades educativas diversas. En el contexto singular generado por la pandemia del COVID-19, modalidades de ApS virtuales podrían resultar particularmente convenientes, ya que podrían solventar posibles dificultades asociadas a la docencia presencial, al tiempo que "permiten impulsar una visión humanista y humanizadora de las tecnologías digitales." (GARCÍA-GUTIÉRREZ; RUIZ-CORBELLA; POZO ARMENTIA, 2020, p. 73).

La experiencia de ApS que aquí se ha expuesto se enmarca en el paradigma de Responsabilidad Social Universitaria en la medida en que es una acción innovadora que contribuye a generar condiciones para la mejora social desde una óptica reflexiva y ética. Se ha utilizado el ApS, una metodología experiencial que

permite, al tiempo que se establece un servicio a la sociedad, consolidar aprendizajes curriculares y contribuir al desarrollo de valores democráticos. Además, esta iniciativa se ha llevado a cabo con estudiantes matriculados en la titulación de Grado en Pedagogía, especialidad educativa en la que todavía existe una escasez de experiencias de ApS (REDONDO-CORCOBADO; FUENTES, 2020).

Teniendo en cuenta la importancia de la vinculación de los aprendizajes curriculares con la realidad educativa para el desarrollo profesional en esta titulación, puede resultar de interés para futuras experiencias que se realicen con futuros profesionales de la educación continuar ahondando en esta cuestión. Es necesario, a su vez, continuar implementando proyectos de estas características en instituciones de educación superior, ya que la sostenibilidad e institucionalización del ApS como práctica pedagógica en esta etapa educativa aún continúa siendo un reto para las universidades europeas (ARAMBURUZABALA; MCILRATH; OPAZO, 2019). Para ello, se requiere un compromiso por parte de las universidades en aportar respuestas a las necesidades de su entorno más próximo mediante la integración del ApS en sus planes de estudios y estructura organizativa con ánimo de su paulatina institucionalización. Sin este compromiso institucional, las iniciativas de ApS encuentran obstáculos para integrarse en la propia estructura universitaria (ARAMBURUZABALA; LÁZARO, 2020), finalidad última de las innovaciones pedagógicas que se desarrollan en el contexto europeo en la actualidad. La universidad de hoy ha de perseguir la integración de valores humanos con la formación disciplinar (GUTIÉRREZ SÁNCHEZ; MORENO ABELLÁN, 2018), persiguiendo así una visión del conocimiento que implique una mejora de la sociedad desde una perspectiva humanista y el cumplimiento de unos principios básicos que favorecen la convivencia democrática.

Referencias

- ARAMBURUZABALA, P.; LÁZARO, P. Service-learning as a tool for educating for a global citizenship. In: ARAMBURUZABALA, P.; BALLESTEROS, C.; GARCÍA-GUTIÉRREZ, J.; LÁZARO, P. (ed.). *El papel del aprendizaje-servicio en la construcción de una ciudadanía global*. Madrid: UNED, 2020. p. 17-22.
- ARAMBURUZABALA, P.; MCILRATH, L.; OPAZO, H. (ed.). *Embedding service learning in european higher education: developing a culture of civic engagement*. [Londres]: Routledge, 2019.
- BLANCH GELABERT, S.; EDO BASTÉ, M.; PARÍS ROMIA, G. Mejora de competencias personales y prosociales a través de prácticums con aprendizaje-servicio en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, [Valencia], v. 18, n. 1, p. 123-142, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13076>. Disponible en: <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/13076>. Acceso en: 5 ene. 2021.
- COOPER, S. B.; CRIPPS, J. H.; REISMAN, J. I. Service-learning in deaf studies: impact on the development of altruistic behaviors and social justice concern. *American Annals of the Deaf*, Washington, v. 157, n. 5, p. 413-427, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1353/aad.2013.0003>. Disponible en: <https://muse.jhu.edu/article/499685>. Acceso en: 8 feb. 2021.
- CORRAL, Y. Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, [S. l.], v. 19, n. 33, p. 228-247, 2009. Disponible en: <http://www.riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/123456789/1949/1/ycorral.pdf>. Acceso en: 20 jun. 2021.
- CULCASI, I. (coord.). *Practical guide on e-Service-Learning in response to COVID-19*. [S. l.]: EASLHE, 2020.
- FOLGUEIRAS, P.; ARAMBURUZABALA, P.; OPAZO CARVAJAL, H.; MUGARRA ELORRIAGA, A.; RUIZ, A. Service-learning: a survey of experiences in Spain. *Education, Citizenship and Social Justice*, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 162-180, 2020.
- GABARI GAMBARTÉ, M. I.; ALMOGUERA MARTON, A. Responsabilidad social universitaria: experiencia APyS en los grados de Maestro-Upna. *INFAD: Revista de Psicología*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 203-214, 2019. Disponible en: https://academica-e.unavarra.es/xmlui/bitstream/handle/2454/34936/PostPrint_1562763898283_37490.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acceso en: 7 mayo 2021.
- GARCÍA-GUTIÉRREZ, J.; RUIZ-CORBELLA, M.; POZO ARMENTIA, A. del. Developing civic engagement in distance higher education: a case study of virtual Service-Learning (vSL) Programme in Spain. *Open Praxis*, Cambridge, v. 9, n. 2, p. 235-244, 2017. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1150505.pdf>. Acceso en: 13 jun. 2021.
- GARCÍA-GUTIÉRREZ, J.; RUIZ-CORBELLA, M.; POZO ARMENTIA, A. del. Innovación y

aprendizaje-servicio virtual: elementos para una reflexión basada en la experiencia. *RIDAS: Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, [Barcelona], v. 9, p. 62-80, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1344/RIDAS2020.9.4>. Disponible en: <https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/RIDAS2020.9.4>. Acceso en: 31 mar. 2021.

GUTIÉRREZ SÁNCHEZ, M.; MORENO ABELLÁN, P. El aprendizaje servicio como metodología para la formación integral de los estudiantes universitarios. *EDETANIA: Estudios y Propuestas Socio Educativas*, [Valencia], n. 53, p. 185-202, 2018. Disponible en: <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/338>. Acceso en: 9 feb. 2021.

MACÍAS MENDOZA, D. M. *Diseño de un diagnóstico sobre la situación y tenencia del Aprendizaje-Servicio (ApS9) para fortalecer la institucionalización en la Universitat Politècnica de València (UPV)*. 2019. 275 f. Tesis (Doctorado en Lenguas, Literaturas y Culturas y sus Aplicaciones) – Departamento de Lingüística Aplicada, Universidad de Valencia, Valencia, 2019.

MOELY, B. E.; MCFARLAND, M.; MIRON, D.; MERCER, S.; ILUSTRE, V. Changes in college students' attitudes and intentions for civic involvement as a function of service-learning experiences. *Michigan Journal of Community Service Learning*, Michigan, v. 9, n. 1, p. 18-26, 2002. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0009.102>. Acceso en: 15 jul. 2021.

NEWMAN, C. M.; HERNÁNDEZ, S. A. Minding our business: longitudinal effects of a service-learning experience on alumni. *Journal of College Teaching & Learning*, [Littleton, Colorado], v. 8, n. 8, p. 39-48, 2011. DOI: <https://doi.org/10.19030/tlc.v8i8.5321>. Disponible en: <https://clutejournals.com/index.php/TLC/article/view/5321/5405>. Acceso en: 18 feb. 2021.

NOVAK, J. M.; MARKEY, V.; ALLEN, M. Evaluating cognitive outcomes of service learning in higher education: a meta-analysis. *Communication Research Reports*, Morgantown, v. 24, n. 2, p. 149-157, 2007.

REDONDO-CORCOBADO, P.; FUENTES, J. L. La investigación sobre el aprendizaje-servicio en la producción científica española: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, Madrid, v. 31, n. 1, p. 69-82, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/rced.61836>. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/61836>. Acceso en: 25 mayo 2021.

RODRÍGUEZ-GALLEGO, M. R. El aprendizaje-servicio como estrategia metodológica en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, Madrid, v. 25, n. 1, p. 95-113, 2014. DOI: http://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41157. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/41157>. Acceso en: 4 jul. 2021.

RODRÍGUEZ-GALLEGO, M. R.; ORDÓÑEZ-SIERRA, R. Una experiencia de aprendizaje-servicio en comunidades de aprendizaje. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 314-333, 2015. Disponible en:

<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev191ART14.pdf>. Acceso en: 29 abr. 2021.

RUIZ-CORBELLA, M.; GARCÍA-GUTIÉRREZ, J. Aprendizaje-servicio en escenarios digitales de aprendizaje: propuesta innovadora en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, Madrid, v. 23, n. 1, p. 183-198, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.24391>. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/24391>. Acceso en: 17 mayo 2021.

SÁNCHEZ-MECA, J.; BOTELLA AUSINA, J. Revisiones sistemáticas y meta-análisis: herramientas para la práctica profesional. *Papeles del Psicólogo*, Madrid, v. 31, n. 1, p. 7-17, 2010. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3150797>. Acceso en: 19 jun. 2021.

SANTÁGUEDA-VILLANUEVA, M.; MARTÍ-PUIG, M.; CORBATÓN-MARTÍNEZ, R. Una aplicación práctica en el centro de formación de personas adultas de Betxí: proyecto INNOVA+3. In: CHIVA-BARTOLL, O.; GIL-GÓMEZ, J. (ed.). *Aprendizaje-servicio universitario: modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente*. Barcelona: Octaedro, 2018. p. 133-143.

VALLAEYS, F. La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, [Madrid], v. 5, n. 12, p. 105-117, 2014. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299129977006>. Acceso en: 15 abr. 2021.

ZAYAS LATORRE, B.; GOZÁLVEZ PÉREZ, V.; GRACIA CALANDÍN, J. La dimensión ética y ciudadana del aprendizaje servicio: una apuesta por su institucionalización en la educación superior. *Revista Complutense de Educación*, Madrid, v. 30, n. 1, p. 1-15, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5209/RCED.55443>. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/55443>. Acceso en: 6 jun. 2021.