

---

# Futuros educadores, compromiso social y Aprendizaje-Servicio

Future Educators, Social commitment and Service Learning

未来的教育者、社会承诺和学习-服务

Будущие педагоги, социальная активность и Сервисное обучение

---

**Juana M. Ortega Tudela**

Universidad de Jaén

[jmortega@ujaen.es](mailto:jmortega@ujaen.es)

<https://orcid.org/0000-0003-3649-3524>

**Elena M. Diaz Pareja**

Universidad de Jaén

[emdiaz@ujaen.es](mailto:emdiaz@ujaen.es)

<http://orcid.org/0000-0001-5255-2761>

**África M. Cámara Estrella**

Universidad de Jaén

[acamara@ujaen.es](mailto:acamara@ujaen.es)

<https://orcid.org/0000-0002-8150-9006>

---

## Fechas · Dates

Recibido: 2021/03/05

Aceptado: 2021/04/15

Publicado: 2021/06/30

---

## Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Ortega, J. M., Diaz, E. M., & Cámara, A. M. (2021). Futuros educadores, compromiso social y Aprendizaje-Servicio. *Publicaciones*, 51(1), 139-155. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i1.15746>

## Resumen

El presente trabajo se centra en el análisis de la metodología de Aprendizaje-Servicio como estrategia de desarrollo de competencias en alumnado universitario. A partir de un estudio pre-post intrasujeto, se analizaron los cambios producidos en las actitudes cívicas, habilidades interpersonales e intenciones de participar en acciones sociales de un grupo de 162 estudiantes de los Grados de Educación en una universidad. Para ello se suministró una adaptación de la escala Civic Attitudes and Skills Questionnaire (CASQ) antes y después de la implementación de programas de ApS para el desarrollo de sus prácticas curriculares. Los resultados obtenidos muestran un incremento en la percepción de los estudiantes sobre sus propias habilidades de liderazgo o de resolución de problemas, entre otras, y expresan, en mayor medida, sus intenciones de involucrarse en futuras acciones sociales. No se observan, sin embargo, diferencias en sus actitudes hacia la diversidad tras la utilización de esta metodología. Tras el análisis de los datos obtenidos podemos concluir que la utilización de la metodología ApS en los estudiantes de los Grados de Educación promueve el desarrollo de competencias que facilitarán un desempeño profesional futuro que atienda a la necesidad de contribuir al desarrollo de sociedades más justas y comprometidas.

---

Palabras clave: Aprendizaje servicio, educación superior, actitudes cívicas, competencia, estrategias de aprendizaje.

---

## Abstract

The present work analyses the Service-Learning methodology as a strategy for developing competencies in 162 college students of the Degree of Education of one University. An adaptation of the CASQ (Civic Attitudes and Skills Questionnaire) was provided before and after the implementation of ApS programs for the development of the students' curricular practices. The results show an increase in students' perception of their own leadership and problem-solving skills, among others. In addition, students express to a greater extent their intentions to get involved in future social actions. However, no differences were found in their attitudes towards diversity after the use of this methodology. We conclude that the use of the ApS methodology in the students of the Degrees of Education promotes the development of skills that will facilitate a future professional performance, which meets the need to contribute to the development of more just and committed societies.

---

Keywords: Service-learning, higher education, civic attitudes, competence, learning strategies.

---

## 概要

本研究的重点是分析作为大学生能力发展策略的学习服务方法。我们通过对研究对象在实施项目前后对比研究,分析了 大学教育学位的 162 名学生在公民态度、人际交往能力和参与社会实践意愿方面产生的变化。为此,我们对公民态度和技能问卷问卷量表(CASQ)进行了改编,将其应用于旨在发展学生课程实践的学习服务项目实施前后。获得的结果表明,学生对自己的领导能力或解决问题的能力等的看法有所提高,并在更大程度上表达了他们参与未来社会实践的意图。然而,我们没有观察到在使用该方法后学生对多样的态度的改变。通过分析研究数据,我们可以得出以下结论,在教育学位的学生中使用学习服务方法可以促进能力的发展,这将促进其未来的专业表现,满足为更公正的社会的发展做出贡献的需要。

---

关键词: 学习-服务, 高等教育, 公民态度, 能力, 学习策略。

---

## Аннотация

Данная статья посвящена анализу методологии Сервисного обучения (ApS) как стратегии развития компетенций у студентов университета. На основе межсубъектного пре-пост исследования мы проанализировали изменения в гражданских установках, межличностных навыках и намерениях участвовать в социальных акциях в группе из 162 студентов бакалавриата по образованию в университете. С этой целью была проведена адаптация опросника гражданских установок и навыков (CASQ) до и после внедрения программ ApS для развития их учебной практики. Полученные результаты свидетельствуют о том, что у студентов повысилось восприятие собственных лидерских качеств или навыков решения проблем, среди прочих, и они в большей степени выражают намерение участвовать в будущих социальных акциях. Однако после применения этой методики никаких различий в их отношении к разнообразию не наблюдается. Проанализировав полученные данные, можно сделать вывод, что использование методологии ApS у студентов бакалавриата в области образования способствует развитию компетенций, которые будут способствовать будущей профессиональной деятельности, отвечающей необходимости вносить вклад в развитие более справедливого и заинтересованного общества.

---

Ключевые слова: Сервисное обучение, высшее образование, гражданские установки, компетентность, стратегии обучения.

---

## Introducción

La incorporación de la metodología de ApS en los procesos formativos desarrollados en la Universidad aporta el logro de aprendizajes fundamentales para el futuro desempeño profesional. Esta metodología da respuesta a lo establecido en el artículo 64.3 del Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, de acuerdo con el cual las universidades deben favorecer prácticas de responsabilidad social y ciudadana que combinen aprendizajes académicos en las diferentes titulaciones con prestación de servicio a la comunidad orientado a la mejora de la calidad de vida y la inclusión y transformación social. Así, el ApS permite a las universidades avanzar en la consecución de uno de sus mayores retos, unir la función social de la universidad a las de investigación y docencia que son las que, tradicionalmente, se le han reconocido.

La metodología ApS se define como una metodología que articula los objetivos de aprendizaje que definen una asignatura, en convergencia con necesidades reales que presenta un colectivo dentro del entorno social. Implica que los aprendizajes que se obtienen dentro de la actividad curricular son facilitados por el trabajo que cada uno de los participantes realiza, mediado pedagógicamente por el docente y, en trabajo colaborativo, por miembros de la comunidad denominados socios comunitarios (Batlle, 2011).

El nuevo marco educativo demanda la figura de profesionales responsables, comprometidos con su labor y dispuestos a transformar y mejorar la realidad que les rodea. Para poder acometer los cambios e innovaciones necesarias a nivel educativo y social, es necesario que la formación de dichos profesionales esté en consonancia con estos planteamientos. En este sentido, es fundamental que desde la Universidad se prioricen aquellas prácticas y metodologías que fomenten en el alumnado la adquisición de competencias, habilidades y destrezas que ayuden a conseguir el perfil profesional

que demanda el contexto educativo y que en estos momentos de cambio y renovación es uno de los retos más importantes de nuestra sociedad. Por ello, y tras analizar diferentes metodologías didácticas, contemplamos el ApS como aquella que realmente favorece y contribuye a conseguir profesionales no sólo capacitados a nivel de conocimientos sino con un alto compromiso social, un elevado sentido ético y moral, un adecuado desarrollo personal y social, así como un alto grado de motivación y empoderamiento (Martínez-Odría, 2007).

Siguiendo el análisis realizado por Eyler et al. (2001) se pueden distinguir claramente diferentes temáticas en la investigación sobre el ApS y su implementación. Desde aquellas que analizan los criterios de calidad que deben poseer los proyectos de ApS, la institucionalización de dicha metodología, sus dimensiones y modelos (Heras-Colàs et al., 2017), hasta las centradas en las percepciones de los diferentes actores implicados (docentes, directivos, estudiantes...), así como el impacto que el ApS ha generado, fundamentalmente, en el alumnado (García-Romero et al., 2018). Es, justamente, esta última temática la que centra nuestro interés, dado que, si pretendemos crear una sociedad innovadora, inclusiva y responsable, la universidad deberá capacitar a los futuros profesionales para que sean más justos, estén más comprometidos con su profesión, más implicados con la sociedad que les rodea y dispuestos a facilitar las transformaciones sociales desde su entorno más próximo (Hernández & Miguél, 2017).

En este sentido, un amplio grupo de investigaciones sugieren que los programas de ApS, en general, poseen resultados positivos para los estudiantes. Dichas investigaciones se centran en seis campos fundamentales: Desarrollo académico y cognitivo, Desarrollo cívico, Desarrollo vocacional y profesional, Desarrollo ético y moral, Desarrollo personal y Desarrollo social.

En cuanto al desarrollo académico y cognitivo la revisión de diferentes investigaciones realizada por Cazzell et al. (2014), demuestra los éxitos estudiantiles del ApS, tanto en tasas de graduación más altas, mejores rendimientos a nivel académico. También se ha demostrado un mayor desarrollo de conocimientos conceptuales y competencias (Ciesielkewicz et al., 2019; Kanost, 2014), una mayor habilidad para analizar y sintetizar información compleja y aplicar los conocimientos (Saz & Ramo, 2015) y una mejora en el pensamiento crítico, la regulación del esfuerzo y la autorregulación metacognitiva (Hervás et al., 2017).

En relación al desarrollo cívico, se ha comprobado que el alumnado participante en programas de ApS mejora el compromiso cívico y las habilidades sociales (Celio et al., 2011; Hervás & Miñaca, 2015). Así mismo, muestran una mayor predisposición para el servicio público en su desarrollo profesional, tienen una actitud más positiva sobre el impacto de su servicio y se muestran más preocupados por problemas sociales (Liu et al., 2015), mejoran sus actitudes cívicas y su compromiso con el servicio comunitario (Moely & Ilustre, 2019) y fortalecen su activismo social, entendido como su disposición para ayudar a otros que están en dificultades, influir en la estructura política, influir en los valores sociales y participar en programas de acción comunitaria (Vogelgesang & Astin, 2000).

Así mismo, se ha estudiado el desarrollo vocacional y profesional del alumnado, con resultados como la ampliación de la conciencia y las opciones vocacionales y las competencias profesionales, entre ellas las de liderazgo (Rodríguez-Izquierdo, 2018; Díaz et al., 2019). Además, según Fernández et al. (2014) los alumnos mejoran en competencias relacionadas con el trabajo en equipo, el análisis de información, la resolución

de problemas, la aceptación de críticas el diseño y gestión de proyectos o el pensamiento creativo.

En el desarrollo social se observa que a medida que el alumnado se implica en los proyectos de ApS, mejoran aspectos como sus habilidades sociales, su empatía, la proso-ciabilidad, las competencias comunicativas o la proyección social de sus aprendizajes (Folgueiras et al., 2013; Martínez-Usarralde et al., 2016). También se obtienen mejoras en la convivencia con los compañeros y en la interacción con instituciones y agencias diversas (Rodríguez, 2014). Además, se ha observado que los alumnos mejoran su apreciación sobre la diversidad y los valores fundamentales (Cámara et al., 2017; Miron & Moely, 2006), dado que, en general, se sienten muy satisfechos de trabajar con personas de raza, clase social o cultura diferentes a la suya (Chan et al., 2019). Por su parte, Einfeld y Collins (2008) relacionan la participación del alumnado en proyectos de ApS con la mejora de la competencia multicultural, la comprensión y el compromiso con la justicia social.

Por otro lado, se ha analizado el impacto en el desarrollo personal. Chiva-Bartoll et al. (2016) relacionan los efectos del ApS con lo que ellos denominan “personalidad eficaz” que recogería cuatro dimensiones: autorrealización académica, social, autoestima y autoeficacia resolutive. Así mismo, cuando los estudiantes se encuentran motivados y el servicio despierta su interés, se muestran más predispuestos a demostrar su valía, a asumir roles de “adulto” y parecen sentirse más valorados y empoderados en sus actividades (Furco, 1996).

Todo lo anterior justifica la elección del ApS como metodología de trabajo y aprendizaje dentro de la universidad teniendo en cuenta que siempre ha de combinar dos elementos. Por un lado, el aprendizaje y, por el otro, el servicio a la comunidad en un proyecto estructurado en el que sus participantes trabajan sobre necesidades reales del entorno con el fin de mejorarlo (López-Fernández & Benítez-Porres, 2018; Puig et al., 2007). Pero como afirma Furco (2008) debe existir un equilibrio entre ambos elementos, ya que, de lo contrario, hablaríamos de otro tipo de prácticas como el voluntariado o las prácticas de campo (Lorenzo et al., 2019). El ApS debe garantizar tanto el aprendizaje como el servicio y el beneficio debe ir en una doble dirección, tanto a los estudiantes que lo prestan como a la comunidad o institución que lo recibe.

Lo que diferencia al ApS de otras experiencias educativas y lo convierten en una herramienta eficaz para desarrollar competencias fundamentales para el alumnado, son los componentes que lo configuran (Martínez-Odría, 2007): protagonismo del alumnado como base fundamental para su desarrollo personal, social y académico; atención a necesidades reales que surgen desde la propia comunidad; conexión con los objetivos de aprendizaje; ejecución de un proyecto de servicio y, reflexión, para interiorizar las acciones llevadas a cabo y analizar las mismas.

Así, con este proyecto se pretendía la consecución de los resultados de aprendizaje propuestos para cada una de las asignaturas intervinientes en el mismo, y recogidos en las respectivas guías docentes, así como generar una mejora en la calidad del proceso educativo, mediante el uso de metodologías activas e innovadoras, en las que el alumno toma el protagonismo de su aprendizaje, partiendo de experiencias reales que le ponen en contacto con la realidad. Por otro lado, y como uno de los objetivos más importantes de esta metodología, se pretende fomentar en el alumnado la responsabilidad social derivada de los servicios prestados a la comunidad dando respuesta a las necesidades detectadas en las instituciones colaboradoras.

# Método

## Objetivos

El objetivo general de este trabajo era analizar si la utilización de programas de ApS, definidos de manera clara y efectiva como metodología de enseñanza en alumnado universitario, favorecen la consecución de competencias transversales a partir de la mejora en factores mediadores del proceso como son la autoestima, la conducta pro social, la motivación, el empoderamiento y el compromiso ético.

La hipótesis general de la que se partía era que la utilización de la metodología de ApS afectaría a las actitudes, conductas e intenciones de comportamiento del alumnado en las dimensiones de Acción cívica; Habilidades interpersonales y de resolución de problemas; Conciencia política; Habilidades de liderazgo; Actitudes de justicia social; Actitudes hacia la diversidad, antes y después de la participación en asignaturas basadas en ApS.

## Población y Muestra

El estudio se llevó a cabo con una muestra formada por un total de 162 participantes todos ellos alumnos de la Universidad de XXX. Los participantes, pertenecían a tres grupos de clase diferentes, dos de ellos del Grado de Educación Infantil y un tercer grupo del Grado en Educación Social, los tres grupos de 2º curso de ambos grados.

El grupo de 2B de Educación Infantil estuvo formado por 56 alumnos (53 mujeres y 3 hombres) con una edad comprendida entre 19-28 años ( $M=21.39$ ,  $SD=2.17$ ). En cuanto al grupo de 2C de Educación Infantil estuvo compuesto por 59 alumnos (52 mujeres y 7 hombres) con una edad de entre 19-30 años ( $M=21.92$ ,  $SD=2.53$ ). Por último, el grupo de Educación Social lo formaron 47 alumnos (39 mujeres y 8 hombres) con una edad comprendida entre 19-46 años ( $M=22.32$ ,  $SD=4.26$ ).

El sesgo en la distribución de estudiantes por género, es el habitual y caracteriza a los estudios realizados con estudiantes de los grados de educación, con una población predominantemente femenina (Gialamas et al., 2013; Marín-Díaz et al., 2016).

## Instrumento

El instrumento utilizado fue la escala sobre actitudes autoinformadas Civic Attitudes and Skills Questionnaire (CASQ) de Moely et al. (2002).

La escala original fue validada en dos muestras de estudiantes universitarios ( $N= 761.725$ ) que cursaban estudios de artes y ciencias. La consistencia interna de la escala es .88 (Moely et al. 2002). Su adaptación conllevó su traducción y adaptación al contexto estudiando, realizándose el oportuno estudio de validación y fiabilidad (alfa de Cronbach .98).

Dicha escala en su versión final está compuesta de 44 ítems divididos en seis dimensiones. Estos se presentan como afirmaciones en una escala de medición que abarca un rango de entre 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo). A continuación, presentamos las dimensiones y un ejemplo de ítem recogido en cada una de ellas.

- Acción Cívica (compuesta por 8 ítems). Analiza las intenciones de involucrarse en el futuro en algún servicio comunitario o acción. Ej.: *Pretendo participar en algún programa de acción social comunitaria.*
- Habilidades interpersonales y de resolución de problemas (12 ítems). Se analizan las habilidades de los alumnos para escuchar, trabajar cooperativamente, comunicarse, hacer amigos, ponerse en el lugar del otro, pensar de manera lógica y analítica y resolver problemas. Ej.: *Soy capaz de resolver con éxito los conflictos que me surgen con otras personas.*
- Conciencia política (6 ítems). Analiza el conocimiento respecto a eventos o sucesos políticos actuales nacionales o locales. Ej.: *Estoy al tanto de los acontecimientos que suceden en mi comunidad*
- Habilidades de liderazgo (5 ítems). Evalúa la percepción que el sujeto tiene de su habilidad de liderazgo y su efectividad como líder. Ej.: *Prefiero que otra persona tome la iniciativa para buscar soluciones*
- Actitudes de justicia social (8 ítems) Analiza el acuerdo de las personas con ítems que expresan actitudes concernientes a las causas de la pobreza y a cómo los problemas sociales pueden ser solventados. Ej.: *Necesitamos cambiar las actitudes de la gente con el fin de solucionar problemas sociales*
- Actitudes hacia la diversidad (5 ítems). Analiza actitudes hacia la diversidad y el interés expresado por los sujetos a relacionarse con personas de diversas culturas. Ej.: *Es difícil que un grupo funcione de manera efectiva cuando la gente que lo forma tiene diversos orígenes*

## Procedimiento de recogida y análisis de datos

A partir de un diseño pre-postest intrasujeto se analizó si se producían diferencias significativas en las actitudes y conductas cívicas, habilidades interpersonales y de resolución de problemas; Conciencia política; habilidades de liderazgo; Actitudes de justicia social y, por último, actitudes hacia la diversidad autoinformadas por el alumnado, mediante la encuesta CASQ antes y después de la realización de las prácticas de sus asignaturas con la utilización de la metodología ApS.

La escala se administró de manera anónima para intentar solventar el sesgo de deseabilidad social que se puede producir en este tipo de herramientas. No obstante, se solicitó al alumnado la utilización de un identificador que facilitó la posterior comparación pre-postest salvaguardando el anonimato de las respuestas.

La administración de la escala se realizó en el aula universitaria de manera grupal y el alumnado dispuso del tiempo necesario para su cumplimentación.

Los tres grupos de alumnos participaron en dos asignaturas diferentes de los grados de Educación Social (Diseño de Recursos Tecnológicos para el ámbito Socioeducativo) y Educación Infantil (Escuela Inclusiva). Las prácticas curriculares de ambas asignaturas se realizaron siguiendo la metodología ApS, de manera que el alumnado diseñó y realizó junto con el profesorado implicado pequeños proyectos de Aprendizaje- Servicio que dieran respuesta a necesidades observadas en su entorno social.

Estas prácticas variaron en función de los grupos, pero siempre se hicieron en pequeños grupos (4-6 estudiantes) y siguieron el esquema fundamental y los principios definitorios de esta metodología. Se pretendía diseñar programas sistematizados de ApS,

que dieran respuesta a la necesidad de investigación rigurosa que permitiera ofrecer resultados claros sobre la eficacia de esta metodología.

Para la consecución de dicho fin, previamente se plantearon los siguientes objetivos:

- Explorar las posibles instituciones sociales que puedan beneficiarse del uso de esta metodología docente.
- Detectar las necesidades de las instituciones sociales colaboradoras.
- Favorecer el compromiso social entre el alumnado universitario y diferentes instituciones sociales.
- Diseñar proyectos de intervención basados en las necesidades detectadas.
- Transferir al contexto real algunos de los proyectos diseñados.

Finalmente, se realizaron 29 micro proyectos de ApS en los que se colaboró con tres centros educativos de educación Infantil y Primaria de la ciudad, un Instituto de Enseñanza Secundaria, asociaciones sin ánimo de lucro (Secretariado Gitano, Asociación Jienense de Alcohólicos Rehabilitados), una residencia de mayores y Cruz Roja. Todos los proyectos fueron supervisados en todo momento por el profesorado universitario en coordinación con las entidades demandantes. Por supuesto, durante el desarrollo de cada uno de los proyectos, se aseguró que todos los alumnos implicados realizaban también las actividades necesarias para la consecución de las competencias prácticas propuestas en las asignaturas involucradas. La duración aproximada de todo el proceso de desarrollo de los proyectos fue de 12 semanas.

Para finalizar, tras la conclusión de los proyectos, todo el alumnado volvió a contestar el CASQ.

## Resultados

Con el objetivo de comprobar si existen diferencias entre las puntuaciones pretest y postest en el Cuestionario de Actitudes y Habilidades Cívicas, se efectuó un análisis de varianza (ANOVA) y prueba t-Student para muestras relacionadas a través del paquete estadístico SPSS Statistic 20.

En un primer momento se realizó el análisis de la totalidad del cuestionario, comprobando la existencia de diferencias en las puntuaciones pretest y postest, tanto para la muestra completa de los estudiantes, como para cada uno de los grupos a través de la prueba T de Student obteniéndose diferencias estadísticamente significativas en la totalidad de estudiantes (Mdif=- .0738; t162=-3.320; p= .001), en el grupo de Educación Social (Mdif=- .0718; t46=-2.135; p= .038) y en el grupo 2C de Educación Infantil (Mdif=-.1108; t55=-1.017; p= .314). Sin embargo, en el grupo de 2B de Educación Infantil no se encontraron diferencias significativas entre las puntuaciones pretest-postest (Mdif=-.0366; t58=-2.583; p= .012).

Para conocer si existían diferencias en las medidas pretest o postest entre grupos se realizó un ANOVA unifactorial utilizando como variable dependiente las puntuaciones y como variable independiente el grupo. El análisis mostró que no había diferencias significativas entre grupos ni en las puntuaciones pretest,  $F(2,161) = .857$ ;  $Mse = .079$ ;  $p = .426$ , ni tampoco en las puntuaciones postest  $F(2,161) = .457$ ,  $Mse = .041$ ,  $p = .634$ .

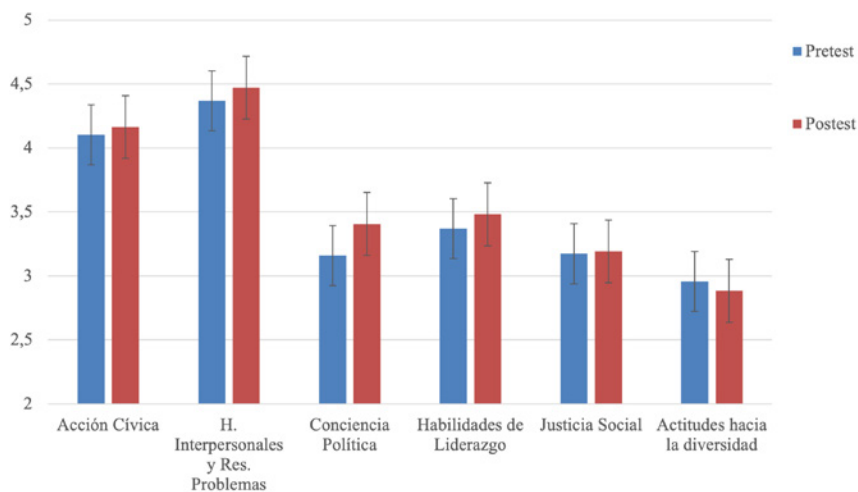


Además, para comprobar en qué dimensiones específicas del cuestionario se obtienen diferencias significativas pretest-postest intragrupo, se realizó una prueba t-Student para muestras relacionadas para cada dimensión, a través del cual se obtuvo que en el grupo de Educación Social había diferencias significativas en la dimensión de conciencia política (Mdif=-.207; t46=-2.483; p= .017) y en la de habilidades de liderazgo (Mdif=-.241; t46=-3.596; p= .001). En cuanto al grupo de 2B de Educación Infantil no hubo diferencias estadísticamente significativas pretest-postest entre ninguna de las dimensiones. Por último, en el grupo de 2C de Educación Infantil se hallaron diferencias significativas pretest-postest en la dimensión de habilidades interpersonales y de resolución de problemas (Mdif=-.147; t58=-2.447; p= .017) y en la de conciencia política (Mdif=-.218; t57=-2.87; p= .006).

Al analizar el conjunto total de estudiantes, se observa que existen diferencias significativas en tres de las seis dimensiones que componen el cuestionario. Así, tal y como se observa en el gráfico 1 existen diferencias significativas en la dimensión de Habilidades interpersonales y de resolución de problemas (Mdif=-.102; t162=-3.12; p= .002); Conciencia Política (Mdif=-.237; t161=-3.01; p= .003) y Habilidades de liderazgo (Mdif=-.112; t160=-2.85; p= .005). (Ver Figura 1).

Figura 1

Comparación Pre-postest puntuaciones de todos los sujetos por dimensiones



Al analizar específicamente por ítems al alumnado en general, observamos que dentro de la dimensión de Acción cívica únicamente existen diferencias significativas entre el pre y el post, en el ítem referente a si planean involucrarse en programas de ayuda para cuidar el medio ambiente (Mdif=-.185; t162=-2.64; p= .009). En la dimensión de habilidades interpersonales y de resolución de problemas se observan diferencias significativas en seis ítems: por un lado, se observan diferencias significativas ante su valoración de su capacidad para escuchar las opiniones de otras personas (Mdif=-.099; t162=-2.11; p= .037); su capacidad para pensar de manera lógica ante la resolución de problemas (Mdif=-.135; t162=-2.32; p= .021). Así mismo, existen diferencias en su capacidad percibida de resolver con éxito los conflictos que surgen con otras personas (Mdif=-.185; t162=-2.75; p= .007) y en el ítem que analiza la capacidad que poseen

para, ante un conflicto, ponerse en el lugar del otro para entender su posición (Mdif=-.167; t162=-2.68; p=.008). Por último, dentro de esta dimensión también se observan diferencias en los ítems que analizan su percepción para pensar de forma analítica para resolver problemas (Mdif=-.197; t162=-3.07; p=.002) y la capacidad de entender el contexto de una persona poniéndose en su lugar (Mdif=-.161; t162=-2.56; p=.011).

En la dimensión de Conciencia política, se observan diferencias significativas en los ítems: Estoy al tanto de los acontecimientos actuales (Mdif=-.166; t162=-2.32; p=.044); Estoy bien informado de los problemas que suceden en el mundo (Mdif=-.102; t162=-3.12; p=.002); estoy al tanto de los acontecimientos que suceden en mi comunidad (Mdif=-.217; t162=-3.57; p=.000) y Entiendo los problemas que tiene mi comunidad (Mdif=-.229; t162=-2.99; p=.003).

En la dimensión de Habilidades de liderazgo existen tres ítems en los que existen diferencias entre el pre y el post en su percepción por parte del alumnado. En primer lugar, existen diferencias en el ítem Soy mejor seguidor que líder (Mdif=-.181; t162=-2.36; p=.02); soy un buen líder (Mdif=-.194; t162=-3.01; p=.003) y por último, prefiero que otra persona tome la iniciativa para buscar soluciones (Mdif=-.168; t162=-2.68; p=.008).

Para finalizar, en la dimensión de Actitudes de justicia social, existen diferencias en la visión que tienen de que las personas son responsables de sus propias desgracias (Mdif=.25; t162=2.52; p=.013) y que para entender los problemas de las personas no necesitamos mirar más allá de ellas (Mdif=-.28; t162=-3.031; p=.003). No existen diferencias entre el pre y el post en la dimensión de Actitudes hacia la diversidad.

## Discusión y conclusiones

El ApS se ha convertido en una poderosa herramienta que ayuda a los estudiantes a salir del aprendizaje teórico y acercarse al mundo de la práctica mediante la combinación del servicio a la comunidad y la consecución de los objetivos de aprendizaje propuestos (Rusu et al., 2015).

Los resultados sugieren que existen diferencias estadísticamente significativas en las actitudes de los estudiantes después de su participación en los proyectos de ApS. Esto nos hace pensar que la participación en los diferentes programas llevados a cabo ha desarrollado en nuestro alumnado actitudes más positivas y cambios en su percepción de participación. No se observaron, sin embargo, diferencias entre los grupos en las puntuaciones pre y post test, lo que sugiere, que no había unos grupos más predispuestos que otros antes de realizar los proyectos, o que se hayan beneficiado de manera diferente al finalizar los mismos, sino que todo el alumnado participante, independientemente del grado en el que cursaba sus estudios, modificó sus actitudes en cuanto a las dimensiones analizadas.

No obstante, sí se observan diferencias respecto a las dimensiones en las que cada grupo obtiene diferencias significativas. Así, al analizar los datos por grupos, observamos como en los estudiantes de Educación Social se observan diferencias significativas en las dimensiones de conciencia política y habilidades de liderazgo. En Educación Infantil también se observan diferencias en conciencia política, pero no en la de habilidades de liderazgo sino en la de habilidades interpersonales y de resolución de problemas. Estos resultados pueden poner de manifiesto las diferencias observadas entre el alumnado de Ed. Infantil y los que escogen Ed. Social. La vertiente más de

servicio de los estudios de Ed. Social y las características que definen el perfil de los egresados de estos estudios, hacen que no sea de extrañar que se despierte en ellos más la conciencia política.

En términos generales, estos resultados están en consonancia con los de Bernadowsky et al. (2013) o Chiva-Bartoll et al. (2019), cuando constatan como los estudiantes de magisterio que participan en ApS se convierten en personas más reflexivas y capaces de resolver problemas de interacción, tanto con los compañeros de clase como con el resto de agentes sociales implicados. Por lo que puede indicarse que el ApS influye tanto en términos de aprendizaje de contenidos como de crecimiento profesional.

Sucede lo mismo con las habilidades de liderazgo, habilidades que son plenamente buscadas en los futuros graduados. Si analizamos el perfil de dichos estudios, se propone que el objetivo de la Educación Social pasa por el desarrollo de la capacidad crítica y la responsabilidad ética en el análisis de las realidades sociales, favoreciendo la integración de los individuos y colectivos, e impulsando el desarrollo de la comunidad. Para dicha capacitación se propone la adquisición de conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para desarrollar acciones de intervención y mediación socioeducativa en diferentes escenarios, para los cuales, las habilidades de liderazgo serán necesarias.

Los resultados obtenidos son congruentes en cuanto a la no diferencia existente en la dimensión Acción cívica con los de Rusu et al. (2015), que tampoco encontraron diferencias en esta variable cuando analizaban la implementación de programas de ApS a través de un programa de tutorización online. No obstante, ellos sí apreciaban diferencias en actitud hacia la diversidad. En nuestro caso, no se observan diferencias en la escala de actitudes hacia la diversidad y estos resultados coinciden con los obtenidos por Moely et al. (2002). Sin embargo, estos autores afirman que esta falta de modificaciones en las expectativas autoinformadas puede deberse a limitaciones del cuestionario (CASQ) en dicha subescala, o bien, que haya una influencia muy débil de las prácticas del ApS en las actitudes de los estudiantes hacia la diversidad. En nuestro caso, consideramos que puede deberse a la primera razón aludida por los autores, o bien, a que los cambios producidos en las actitudes a la diversidad no sean tan fácilmente observables o incluso, percibidos por los estudiantes, como otros que puedan observarse de una manera más clara como los de resolución de problemas.

Es decir, mientras que un alumno puede percibir claramente cómo después de un trabajo ha mejorado su capacidad para resolver problemas, ponerse en el lugar del otro ante una situación, o conocer más de la política social de su comunidad, dado que todos los alumnos que participan en ApS se van a tener que enfrentar a este tipo de situaciones, no todos los estudiantes que realizan ApS van a tener que afrontar situaciones en las que se pueda producir un cambio de actitud hacia la diversidad. Quizás hubiera sido interesante analizar cuántos de los alumnos involucrados en prácticas de ApS han trabajado con situaciones en las que se han tenido que enfrentar a situaciones de diversidad cultural y diversidad funcional entre otras, y analizar si se ha producido el cambio en sus actitudes. Esta limitación de nuestro estudio deberá tenerse en cuenta para próximas investigaciones.

Al analizar los cambios informados en la acción cívica en profundidad, los estudiantes, al participar en prácticas de ApS, mostraron los cambios esperados en actitudes cívicas y conductas de integración en la comunidad, además, expresaron planes de desear involucrarse en actividades cívicas en el futuro. Los resultados muestran un cambio importante en la voluntad que los alumnos expresan de involucrarse en pro-

gramas de ayuda, si bien, en un primer momento todo el alumnado expresa su voluntad de participar en acciones cívicas, se ha observado un cambio significativo, por lo que hemos de resaltar cómo son mucho más explícitos y aseguran que están más interesados en participar en acciones de este tipo tras realizar sus prácticas en ApS.

Estos resultados pueden deberse a que al ofrecer al alumnado la posibilidad de realizar estas prácticas en ApS, se les da la oportunidad de interactuar con personas de edad, clase social y entorno cultural diferente a las personas con las que interactúan cada día, proporcionándoles, una oportunidad para desarrollar conductas que les ayuden a comunicarse y resolver conflictos. Además, las prácticas de ApS van a requerir que los estudiantes sean capaces de desarrollar la iniciativa, creatividad y ser capaces de reaccionar de manera flexible ante las diferentes situaciones inesperadas que puedan surgir, exigiéndoles la responsabilidad para conseguir de manera efectiva los objetivos propuestos para conseguir el fin último que se pretende. Esto también se ha observado con las modificaciones que informan en la dimensión de Habilidades de liderazgo, dimensión íntimamente relacionada con la de Habilidades interpersonales y de resolución de problemas. Los resultados muestran cómo el alumnado afirma sentirse en mejor disposición de afrontar diferentes roles, tras la realización de las prácticas ApS, dado que se refuerzan tanto las opciones de entenderse como mejores líderes, como aquellas que se refieren a percibirse como buenos seguidores de otros ante la presencia de un líder.

Sin embargo, estos cambios no se observan únicamente en su intención de participar en proyectos, sino que se advierten variaciones sustanciales en su percepción con respecto a sus habilidades interpersonales y de resolución de problemas. El alumnado involucrado en este tipo de prácticas afirma que tras la realización de las prácticas ApS han conseguido un enriquecimiento en su capacidad para resolver problemas, están más dispuestos a escuchar las opiniones de otras personas, a pensar de manera más lógica para la resolución de problemas y se creen más hábiles para resolver con éxito los conflictos que surgen con otras personas, en tanto en que también se ven más capaces para ponerse en el lugar del otro. La posibilidad de vivir otras realidades y ser capaces de ver los problemas que pueden presentar otras comunidades, y sentirse parte de la solución de los problemas, parece ofrecerles la posibilidad de sentirse, no sólo más concienciados de las realidades sociales que les rodean, sino de que son capaces de ofrecer su ayuda para cambiar las cosas a su alrededor.

Otra de las dimensiones relevantes y que obtiene cambios significativos tras la intervención con el Aprendizaje Servicio es la referente a la conciencia política del alumnado, posiblemente una de las dimensiones que mayores deficiencias parezca que tiene actualmente, dada la "dejadez política" atribuida hoy en día a la juventud (Levine & López, 2002).

Son muchos los estudios que confirman que, comparados con generaciones anteriores, están menos interesados en la política y los asuntos públicos, su conocimiento de las instituciones políticas y del proceso democrático es deficiente, consumen menos información política y están menos dispuestos a la participación ciudadana, tanto en las elecciones como por otros canales (Pirie & Worcester, 2000). Asimismo, se ha identificado a las generaciones más jóvenes como protagonistas del descenso en el compromiso cívico, el cual –de acuerdo con los proponentes del capital social– es un elemento clave para el funcionamiento y rendimiento de los gobiernos democráticos (Putnam, 2000).

Estudios realizados sobre el tema afirman que la mayoría de la población joven en España no está interesada en la política y su nivel de compromiso ciudadano es muy bajo (INJUVE, 2005a, 2005b; Valls, 2006), sin embargo, en nuestro estudio se observa un incremento en el grado en que el alumnado afirma estar más informados e interesados en asuntos públicos y políticos de la comunidad. Una vez más, entendemos que el tener que ponerse en contacto con la realidad social de asociaciones y centros educativos, entre otros, les hace percibir de forma más cercana como la política social influye decisivamente en las actuaciones que realizan o pueden realizar instituciones cercanas a ellos, y entender más en profundidad los mecanismos que implica esta relación entre instituciones. Este acercamiento parece influir, al igual que observan en sus resultados Moely et al. (2002) en su percepción de la justicia social, al enfrentarse a realidades y situaciones hasta ese momento desconocidas para ellos, y al tener que afrontar situaciones desde la realidad de las instituciones que las atienden de manera habitual.

En general, se observa un cambio en las actitudes de los estudiantes de diferentes cursos que, cursando diferentes asignaturas, realizan actividades de Aprendizaje Servicio para el desarrollo de sus prácticas curriculares. Estos sugieren las posibilidades del ApS como metodología de trabajo en la universidad, que une profesorado, estudiantes y entorno social en la tarea de formar nuevos profesionales más comprometidos con la sociedad y atentos a las demandas latentes de la misma (Mergler Carrington et al., 2017).

En conclusión, este trabajo surge con el empeño de analizar de forma objetiva si existe una modificación en la percepción que el alumnado tiene de sus actitudes e intenciones de involucrarse en acciones civiles cuando participan en programas de ApS.

Estudios previos permitían adelantar las posibilidades de los efectos del ApS en torno a nuestra hipótesis de partida, por lo que se realizó un estudio pre-postest con grupos independientes con objeto de analizar si existen diferencias en la percepción autoinformada del alumnado con respecto a seis dimensiones antes y después de su participación en los proyectos de aprendizaje servicio.

La adaptación del Cuestionario CASQ al español nos ofreció una herramienta fiable para el análisis de dichas dimensiones.

La investigación realizada confirma que existen diferencias significativas en tres de las seis dimensiones analizadas del CASQ. Se han observado cambios en las actitudes autoinformadas de los alumnos que reflejan las posibilidades que la utilización del ApS como una metodología de trabajo en la universidad facilita, no sólo el aprendizaje de los contenidos, sino el desarrollo de las competencias transversales en el alumnado.

Sin embargo, el trabajo realizado presenta limitaciones que vienen marcadas por la incapacidad de comparar los resultados obtenidos con grupos control que realicen las prácticas sin utilizar esta metodología o el no disponer de datos cualitativos que refuercen o expliquen los cambios observados. Pretendemos usar en futuras investigaciones un mayor número de instrumentos y medidas que faciliten la triangulación y ofrezcan una mejor posibilidad de interpretación de datos tanto cualitativos, como cuantitativos.

## Referencias

- Battle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio? *Crítica*, 972, 49-54. [http://www.revistacritica.com/administrator/components/com\\_avzrevistas/pdfs/b8a385038a9016caf4fb15d0f6c378b8-972-Por-una-educaci--n-transformadora---mar.abr%202011.pdf](http://www.revistacritica.com/administrator/components/com_avzrevistas/pdfs/b8a385038a9016caf4fb15d0f6c378b8-972-Por-una-educaci--n-transformadora---mar.abr%202011.pdf)
- Bernadowski, C., Perry, R., & Del Greco, R. (2013). Improving Preservice Teachers' Self-Efficacy through Service Learning: Lessons Learned. *International Journal of Instruction*, 6(2), 67-86. [http://www.e-iji.net/dosyalar/iji\\_2013\\_2\\_5.pdf](http://www.e-iji.net/dosyalar/iji_2013_2_5.pdf)
- Cámara, A. M., Díaz, E. M., & Ortega, J. M. (2017). Aprendizaje-Servicio en la Universidad: ayudando a la escuela a atender a la diversidad a través de las Tic. *Bordón*, 69(3), 73-87. 10.13042/Bordon.2017.51320
- Cazzell, M., Theriot, S., Bakley, J., & Sattler, M. (2014). Transformation of, in, and by Learning in a Service Learning Faculty Fellows Program. *Journal of Service-Learning in Higher Education*, 3, 30-46. <http://journals.sfu.ca/jslhe/index.php/jslhe/article/view/44>
- Celio, C., Durlak, J., & Dymnicki, A. (2011). A Meta-analysis of the Impact of Service-Learning on Students. *Journal of Experiential Education*, 34(2), 164-181. 10.1177/105382591103400205
- Chan, S., Yau, J., & Kwan, K. P. (2019). *Improving Students' Learning and Development from International Service-Learning through Action Research*. The Hong Kong Polytechnic University. [https://www.researchgate.net/publication/335690324\\_Improving\\_Students'\\_Learning\\_and\\_Development\\_from\\_International\\_Service-Learning\\_through\\_Action\\_Research](https://www.researchgate.net/publication/335690324_Improving_Students'_Learning_and_Development_from_International_Service-Learning_through_Action_Research)
- Chiva- Bartoll, O., Pallarés-Piquer, M., & Gil-Gómez, J. (2016). Aprendizaje-servicio y mejora de la Personalidad Eficaz en futuros docentes de Educación Física. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 181-197. 10.5209/RCED.52164
- Chiva-Bartoll, O., Gil-Gómez, J., & Zorrilla-Silvestre, L. (2019). Improving the effective personality of pre-service teachers through service-learning: a physical education approach. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 327-343. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.303331>
- Ciesielkewicz, M., Nocito, G., & Herrero, Y. (2019). Impacto y beneficios de la metodología aprendizaje servicio para el profesorado de educación superior. *Aula de Encuentro*, 19(2), 34-57. 10.17561/ae.v19i2.2
- Decreto 1791/2010. Por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. 30 de diciembre de 2010.
- Díaz Rosas, F., Cuevas López, M., Fernández Cruz, M., Gijón Puerta, J., Lizarte Simón, E. J., Ibáñez Cubillas, P., El Homrani, M., Ávalos Ruiz, I., & Rodríguez Muñoz, R. J. (2019). Liderazgo y calidad en la Educación Superior. *EDMETIC*, 8(2), 52-72. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v8i2.12120>
- Einfeld, A., & Collins, D. (2008). The Relationships Between Service-Learning, Social Justice, Multicultural Competence, and Civic Engagement. *Journal of College Student Development*, 49(2), 95-109. 10.1353/csd.2008.0017
- Eyler, J., Giles, E., Stenson, C., & Gray, C. (2001). At A Glance: What We Know about The Effects of Service-Learning on College Students, Faculty, Institutions and Communities, 1993-2000: Third Edition. *Higher Education*, 139. <http://digitalcommons.unomaha.edu/slcehighered/139>

- Fernández, F., Arco, J. L., Hughes, S., & Torres, J. (2014). Mejora de las competencias profesionales del alumnado universitario a través del Aprendizaje-Servicio. En J. J. Maquillón & J. L. Alonso (Eds.), *Experiencias de Innovación y Formación en Educación* (pp. 231- 240). Edit.um.
- Folgueiras, P., Luna, E., & Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362. 10-4438/1988-592X-RE-2011-362-157
- Furco, A. (1996). *Is Service-Learning Really Better Than Community Service? A Study of High School Service Program Outcomes*. <http://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/154>
- Furco, A. (2008). *Service-Learning as Pedagogy. A Faculty Guide*. <https://compact.org/resource-posts/service-learning-pedagogy-and-practice/>
- García-Romero, D., Sánchez-Busqués, S., & Lalueza, J. L. (2018). Exploring the Value of Service Learning: Students' assessments of Personal, Procedural and Content Learning. *Estudios sobre Educación*, 35, 557-577. 10.15581/004.34.557-577
- Gialamas, V., Nikolopouliou, K., & Kutromanos, G. (2013). Student teachers? Perceptions about the impact of Internet usage on their learning and jobs. *Computers & Education*, 62, 1-7. 10.1016/j.compedu.2012.10.012
- Heras-Colàs, R., Masgrau-Juanola, M., & Soler-Masó, P. (2017). The Institutionalization of Service-Learning at Spanish Universities. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 5(1), 85-97. <http://journals.sfu.ca/iarslce/index.php/journal/article/view/268/188>
- Hernández León, N., & Miguel Hernández, M. (2017). Caso de buenas prácticas en la formación en TICs y fomento de la competencia digital en la sociedad, y, especialmente, en los colectivos en riesgo de exclusión digital. *EDMETIC*, 6(2), 47-59. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.6341>
- Hervás, M., & Miñaca, M. I. (2015). *El aprendizaje-servicio y los beneficios de sus experiencias*. XI Congreso Internacional sobre Educación, Cultura y Desarrollo con el Simposio Internacional Virtual Ecoinvolucrate: Educación para Arquitectura Sostenible. Edumednet. [http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/10301/El\\_aprendizaje\\_servicio.pdf?sequence=2](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/10301/El_aprendizaje_servicio.pdf?sequence=2)
- Hervás, M., Fernández, F., Arco, J. L., & Miñaca, M. I. (2017). Efectos de un programa de Aprendizaje-Servicio en el alumnado universitario. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(41), 126-146. 10.14204/ejrep.41.16049
- INJUVE. (2005a). *Percepción generacional, valores y actitudes, asociacionismo y participación. Sondeo de opinión y situación de la gente joven*. INJUVE. <http://www.injuve.es/sites/default/files/Sondeo%202005-2a.pdf>
- INJUVE. (2005b). *Sondeo participación y cultura política. Principales conclusiones*. INJUVE, <http://www.injuve.es/sites/default/files/Sondeo%202005-1b.pdf>
- Kanost, L. (2014). Transformation of, in, and by Learning in a Service-Learning Faculty Fellows Program. *Journal of Service-Learning in Higher Education*, 3, 64-80. <http://journals.sfu.ca/jslhe/index.php/jslhe/article/view/44>
- Levine, P., & López, M. H. (2002). *Youth Voter Turnout has declined, by Any Measure. The Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement*. [http://www.civicyouth.org/research/products/Measuring\\_Youth\\_Voter\\_Turnout.pdf](http://www.civicyouth.org/research/products/Measuring_Youth_Voter_Turnout.pdf)

- Liu, H. Y., Chang, C. C., & Chao, S. Y. (2015). Constructing and Evaluating an Intergenerational Academic Service-Learning Curriculum in Gerontology. *Creative Education*, 6(08), 753-761. 10.4236/ce.2015.68078
- López-Fernández, I., & Benítez-Porres, J. (2018). El aprendizaje servicio en la universidad: una experiencia en el marco de una asignatura del Grado en Educación Primaria. *Revista de Docencia Universitaria REDU*, 6(2), 195-210. 10.4995/redu.2018.9127.
- Lorenzo, M. M., Ferraces, M. J., Pérez Pérez, C., & Naval, C. (2019). El profesorado universitario ante el aprendizaje-servicio: variables explicativas. *Revista de Educación*, 386, 37-61. 10.4438/1988-592X-RE-2019-386-426
- Marín-Díaz, V., Vega, E., & Sampedro, B. E. (2016). Visiones de las plataformas de teleformación en la educación superior. *Campus Virtuales*, 5(2), 100-110. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/136>
- Martínez-Odría, A. (2007). Service-Learning o Aprendizaje-Servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordón*, 59 (4), 627-640. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36336/19946>
- Martínez-Usarralde, M., Zayas, B., & Sahuquillo, P. (2016). ApS y ciudadanía comprometida: aproximación descriptiva-exploratoria a un caso. *Opción*. (8), 187-208. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/21530/21338>
- Mergler, A., Carrington, S., Kimber, M., & Bland, D. (2017). Exploring the Value of Service-Learning on Pre-Service Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(6), 69-80. 10.14221/ajte.2017v42n6.5
- Miron, D., & Moely, B. E. (2006). Community Agency Voice and Benefit in Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 12(2), 27-37. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0012.203>
- Moely, B. E., & Ilustre, V. (2019). Service Involvement and Civic Attitudes of University Alumni: Later Correlates of Required Public Service Participation during College. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 25(1), 30-42. 10.3998/mjcs-loa.3239521.0025.103
- Moely, B. E., McFarland, M., Miron, D., Mercer, S., & Ilustre, V. (2002). Changes in College Student's Attitudes and Intentions for Civic Involvement as a Function of Service-Learning Experiences. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 9(1), 18-26. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0009.102>
- Moely, B. E., Mercer, S. H., Ilustre, V., Miron, D., & McFarland, M. (2002). Psychometric properties and correlates of the Civic Attitudes and Skills Questionnaire (CASQ): A measure of students' attitudes related to service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 8(2), 15-26. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0008.202>
- Pirie, M., & Worcester, R. M. (2000). *The Big Turn-Off. Attitudes of young people to government, citizenship and community*. Adam Smith Institute. <https://static1.squarespace.com/static/56eddde762cd9413e151ac92/t/59847846e6f2e181003d6514/1501853832742/The+Big+Turn+Off.pdf>
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., & Palos, J. (2007). Aprendizaje-servicio. *Educación para la ciudadanía*. Octaedro.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: the collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.



- Rodríguez, M. R. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113. 10.5209/rev\_RCED.2014.v25.n1.41157
- Rodríguez-Izquierdo, R. (2018). Contribuciones del Aprendizaje Servicio en Educación Superior en el logro de competencias de acción profesional. En V. Martínez, N. Melero, E. Ibáñez, & M. C. Sánchez (Eds.), *El Aprendizaje-Servicio en la Universidad. Una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y el desarrollo sostenible* (pp. 65-68). Comunicación Social. Ediciones y Publicaciones.
- Rusu, A. S., Copaci, I. A., & Soos, A. (2015). The impact of Service-Learnin on improving students' teacher training: Testing the efficiency of a Tutoring Program in increasing future teachers' civic attitudes, skills and self-efficacy. *Procedia. Social and behavioral Sciences*, 203, 75-83.10.1016/j.sbspro.2015.08.262
- Saz, I., & Ramo, R. M. (2015). Aproximación a los impactos y beneficios del aprendizaje servicio en la Universidad de Zaragoza. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1, 9-27. 10.1344/RIDAS2015.1.2
- Valls, M. (2006). Jóvenes y política. En P. González Blasco (Ed.), *Jóvenes Españoles 2005* (pp. 305- 343). Fundación Santa María.
- Vogelgesang, L. J., & Astin, A. W. (2000). Comparing the Effects of Community Service and Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7(1), 25-34. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0007.103>