



Aprendizaje-Servicio y responsabilidad social del estudiantado universitario: un estudio con métodos univariantes y correlacionales

Domingo Mayor-Paredes

Universidad de Almería, España

Email: dmp810@ual.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4285-4210>

Francisco-D. Guillén-Gámez*

Universidad de Córdoba, España

Email: dguillen@uco.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6470-526X>

* Autor para correspondencia: Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Calle San Alberto Magno, s/n, 14071 Córdoba. Correo electrónico: dguillen@uco.es

RESUMEN

Las prácticas pedagógicas de Aprendizaje-Servicio (ApS) favorecen un rol protagónico del alumnado en el diseño e implementación de acciones vinculadas a la mejora de la realidad social. Un escenario de posibilidad para la adquisición de competencias y para el desarrollo de la responsabilidad social. El propósito de este estudio es conocer la influencia del ApS en el incremento de la responsabilidad social del alumnado universitario, comparando sus puntuaciones entre estudiantado de diferentes grados (Infantil, Primaria y Social) y Máster, así como identificar si existen diferencias significativas entre sexos. Para ello, se plantea un diseño no experimental ex post facto a través de encuestas ad hoc. La muestra estuvo compuesta por 506 estudiantes matriculados en diferentes Facultades de Educación del territorio español. Los resultados evidenciaron niveles muy satisfactorios en las percepciones del estudiantado, para ambos sexos. También determinaron que los participantes del Máster, procedentes de otras titulaciones, obtuvieron niveles inferiores en sus puntuaciones. Estos hallazgos corroboran que la implicación del alumnado en proyectos de ApS incrementa su responsabilidad social.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio, responsabilidad social, aprendizaje experiencial, competencia social y ciudadana, métodos de investigación.

Service-Learning and social responsibility of university students: a study with univariate and correlational methods

ABSTRACT

The Service-Learning practices carried out by the students of the Faculties of Education, suppose a pedagogical approach oriented to training in real contexts and the development of social responsibility. The main purpose of this study is to know the students' perception of the importance of ApS projects and their social responsibility in community tasks, comparing their scores between different university degrees (Infant, Primary and Social) and the University Master's Degree in Secondary Education Teachers, to each sex. For this, a non-experimental ex post facto design is proposed through ad hoc surveys, and a sample of 506 students from different Faculties of Education in Spain, the results showed very satisfactory levels in student perceptions, for both sexes. However, the results determined that the participants of the Master, coming from degrees from different Faculties, obtained lower levels in their scores. These findings highlight that the involvement of students in ApS actions increases their social responsibility, requiring the need to design and implement training plans mainly in the latter type of student body.

Key words: service-learning, Social responsibility, active learning, experiential learning, social and civic competence, research methods.

1. Introducción

En el transcurso de las últimas décadas distintos organismos internacionales (Álvarez-Arregui, 2019; Comisión Europea, 2010; OCDE, 2003; UNESCO, 2009) han planteado diagnósticos y recomendaciones que señalaban la necesidad y urgencia de adaptar los sistemas educativos a los cambios económicos, políticos, sociales y culturales promovidos por los procesos de globalización y la sociedad del conocimiento que están afectando a las formas de pensar, sentir y actuar de los individuos y grupos sociales.

Para afrontar dichos desafíos, la UNESCO (2009, p. 1) plantea que “la educación superior tiene la responsabilidad social de mejorar nuestra comprensión de cuestiones que presenten múltiples aristas, involucrando dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, y nuestra habilidad para responder a ellas”.

La responsabilidad social universitaria (RSU) alude a la responsabilidad de la institución universitaria en cuanto a los impactos sociales y ambientales que esta pueda ocasionar.

Para Vallaeys (2014), la RSU exige articular las diversas partes de la institución (gestión, docencia, investigación y extensión) en un proyecto de promoción social de principios éticos y de desarrollo social equitativo y sostenible, para la producción y transmisión de saberes responsables y la formación de profesionales comprometidos con el bien común. Desde esta perspectiva, la formación de una ciudadanía crítica, activa y responsable es una las funciones básicas de la Universidad del siglo XXI. Ello implica, entre otras cuestiones, diseñar acciones educativas orientadas a promover la responsabilidad y el compromiso social del estudiantado universitario en proyectos de ciudadanía con el fin de mejorar distintos aspectos de la realidad social.

El compromiso y la responsabilidad social del alumnado universitario (RSAU) pueden ser concebidos como categorías borrosas, configuradas por múltiples aristas, que han sido escasamente investigadas en el ámbito latinoamericano (De la Calle y Giménez, 2011). En la literatura analizada, dichos conceptos se suelen utilizar como sinónimos o integrados en el compromiso cívico (Deeley, 2016), en la competencia social y ciudadana (Gil, Chiva y Martí, 2013) y en la competencia cívica (Naval, García, Puig y Anxo, 2011).

La RSAU también se ha planteado como un constructo formado por distintas dimensiones: pensamiento crítico, descubrimiento de valores, formación de la responsabilidad social, empatía y capacidad de compromiso (De la Calle y Giménez, 2011).

En este estudio vamos a considerar la RSAU “como un sentimiento y como una razón, nacida del conocimiento sobre la relación que existe entre antecedentes, actos y consecuentes” (Codina y Delgado, 2006, p. 23). Un valor o cualidad humana que orienta

las acciones comprometidas que asume el estudiantado con el objetivo de mejorar la realidad social donde se halla inmerso (Deeley, 2016; Martínez-Usarralde, Zayas y Sahuquillo, 2016).

Por otra parte, el compromiso, puede ser significado, siguiendo los planteamientos de Manzano (2012), como una acción derivada de la asunción de responsabilidades sociales (Figura 1). Una acción que, en general, es posible si concurren tres elementos: “responsabilidad a priori, actitud ética y autoeficacia percibida o interés por afrontar determinadas situaciones que se viven como problemáticas, injustas o mejorables” (Manzano, 2012, p. 19).

En línea con lo anterior, la RSAU emerge como consecuencia del conocimiento o toma de conciencia (Freire, 1983) sobre la relación existente entre antecedentes, actos y consecuencias.

En cambio, el compromiso, además de afecto e intelecto, requiere de acción, comportamiento motor, intervención consciente. En este sentido, podemos concluir que el compromiso social se materializa como consecuencia de la asunción de responsabilidades derivadas de la lectura crítica de la realidad personal, estudiantil y social y de una posición ética ante situaciones concebidas como injustas o inhumanas. Ambas dimensiones (responsabilidad y compromiso) han de ser tenidas en cuenta en los procesos formativos encaminados a promover conocimientos, valores, actitudes y comportamientos vinculados al desarrollo de la RSAU.

Para impulsar la RSAU, en el Estado español, se están implementando distintas acciones educativas: voluntariado, acciones esporádicas comunitarias, proyectos de ApS, etc., con desigual nivel de incidencia en el desarrollo del compromiso cívico del estudiantado. De las acciones señaladas anteriormente, nos vamos a focalizar en el ApS, ya que está relacionado con nuestro objeto de estudio.

El ApS puede ser considerado como una filosofía práctica, práctica pedagógica o metodología educativa (Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, 2019; Gámez, Fernández y Gil, 2020) orientada a la construcción de ciudadanía activa, reflexiva y crítica. Para su puesta en acción se requiere tener en cuenta la interrelación entre los tres ejes que conforman sus señas de identidad: a) La conexión de los contenidos curriculares de las asignaturas a las actividades derivadas del servicio a la comunidad; b) La participación activa, reflexiva y crítica del estudiantado en las distintas fases del proyecto; y c) La planificación intencional de las acciones con la finalidad de mejorar aspectos de la realidad (Belando-Montoro & Temiño, 2020; Deeley, 2016; Holland, 2016; Mayor, 2019; Rubio y Escofet, 2017).

El ApS, como metodología educativa, es considerado como un dispositivo pertinente para la materialización de la RSU (CRUE, 2015; Lorenzo, et al., 2020; Tapia e Ierullo, 2019; Zayas y Martínez-Usarralde, 2017) y el desarrollo de competencias vinculadas al RSAU (Asghar & Rowe, 2017; Chiva-Bartoll y Gil-Gómez, 2018; Deeley, 2016), ya que genera espacios formativos colaborativos en contextos reales, promoviendo en el alumnado la transferencia de conocimientos y el diseño de actuaciones reflexivas y críticas, con el propósito de mejorar aspectos de la realidad social. Su amplia difusión, puesta en práctica y evidencias alcanzadas en el ámbito universitario hizo posible que, en el año 2010, se recogiera en el texto del Estatuto del Estudiante Universitario: “Las universidades [...] favorecerán prácticas de responsabilidad social y ciudadana que combinen aprendizajes académicos en las diferentes titulaciones con prestación de servicio en la comunidad orientado a la mejora de la calidad de vida y la inclusión social” (Ministerio de Educación, 2010, p. 109378). Posteriormente, la Comisión de Sostenibilidad de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas aprobó el documento “Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco



Figura 1. Dimensiones vinculadas a la responsabilidad del alumnado. Fuente: Manzano, 2012, p. 20.

de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad" (CRUE, 2015, p. 3).

Las investigaciones realizadas para analizar la influencia del ApS en el desarrollo de la RSAU se han ido incrementando en los últimos años. En este sentido, en el ámbito anglosajón, los metaanálisis realizados por Celio, Durlak y Dymnicki (2011), Conway, Amel y Gerwien (2009), Yorio & Ye (2012) mostraron efectos positivos en la comprensión de los problemas sociales y el compromiso cívico. Más en concreto, Gregorova & Heinzova (2019) verificaron el impacto del ApS en la responsabilidad social y personal de los estudiantes. Para ello, utilizaron un diseño longitudinal durante tres años (2015-2018) junto a un grupo experimental de 75 estudiantes y un grupo control de 32 estudiantes de la facultad de Educación de la Universidad Matej Bel (Eslovaquia). Los resultados revelaron actitudes en el grupo experimental sobre el bienestar social, sobre el deber y la realización de actos responsables.

Fullerton, Reitenauer y Kerrigan (2015) exploraron el impacto de participar en proyectos de ApS a largo plazo (entre 3 y 16 años después de finalizar la etapa universitaria). Realizaron 20 entrevistas al azar mediante muestreo aleatorio estratificado, encontrando un cambio de perspectiva y la superación de miedos con una clara sensación de que estaban ganando en madurez, como si hubieran alcanzado un nuevo hito en la vida, con respuestas como "Yo no sabía que la persona que más se beneficia del ApS era yo" (p. 87). En el mismo contexto, el estudio de Pillay y Ramkissoon (2020) a través de entrevistas orales a estudiantes y educadores o el estudio de Scales, Blyth, Berkas y Kielsmeier (2000) con estudiantes de Educación Primaria, encontraron que el ApS afectaba positivamente a la adquisición de la responsabilidad social y al éxito académico.

En el ámbito iberoamericano, el estudio realizado por Lazo y González (2012), donde participó alumnado del grado en Periodismo, concluye planteando que los discentes implicados en acciones de ApS desarrollan la responsabilidad social; Martínez-Usarralde, Zayas y Sahuquillo (2016), demuestran en su estudio, cuya muestra está compuesta por estudiantado del grado en Educación Social, que las prácticas de ApS favorecen tanto el compromiso cívico como los aprendizajes curriculares de mayor complejidad, contribuyendo así al desarrollo personal y social del alumnado. Estos resultados están en línea con los alcanzados por Mayor (2019) en su investigación con estudiantado del grado en Educación Social. Los hallazgos evidenciaron que el proyecto de ApS promovió el aumento de competencias sociales y ciudadanas en el estudiantado. Resultados que también son coincidentes con los obtenidos por Pérez, Cleveland, Lleras, Cortés y Cortés (2019) en su estudio focalizado a estudiantado del grado en Ingeniería en Prevención de Riesgos; Hervás, Fernández, Arco y Miñaca (2017), cuya muestra estuvo compuesta por alumnado de los grados en Educación Social, Psicología, Maestro de Educación Primaria, Trabajo Social y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, obtuvieron resultados positivos en el impulso de la responsabilidad cívica del estudiantado involucrado en las acciones de ApS.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, en este artículo se analiza la percepción del alumnado universitario que ha participado en proyectos ApS y su influencia en el desarrollo de su responsabilidad social. La investigación se implementó durante el curso académico 2019-2020, y perseguía los siguientes objetivos:

1. Analizar y justificar la influencia de las prácticas de ApS en el compromiso social del estudiantado.
2. Conocer la percepción del alumnado sobre la importancia de la responsabilidad social y de los proyectos ApS, para cada grado educativo.

3. Conocer el nivel global de percepción del alumnado, para cada género y grado educativo.

2. Método

Diseño y muestra. En el estudio se utilizó una metodología cuantitativa no experimental tipo encuesta. Se optó por este diseño, ya que el propósito era analizar, describir y comparar las características de la muestra de participantes seleccionada, al mismo tiempo este tipo de diseño permitió dar respuesta a los objetivos planteados, así como analizar la relación entre diferentes tipos de variables.

En el último informe del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD, 2020) en todo el territorio español había un total de 1,293,697 estudiantes de Grado y 214,528 estudiantes de Másteres, en total 1,508,225 estudiantes de Educación Superior. Para la recolección de los datos, se eligió por un muestreo no probabilístico intencionado. Teniendo en cuenta el nivel de confianza (95%) junto a su margen de error (5%), el tamaño de la muestra tendría que ser mínimo 385 estudiantes. Para nuestro estudio, la muestra final estuvo compuesta por 506 estudiantes matriculados en los grados educativos de diferentes Facultades de Educación del territorio español (Universidad de Almería, Universidad de Málaga, Universidad de Cádiz, Universidad de Cáceres, Universidad de Zaragoza), cumpliendo de esta manera la pertinencia y el tamaño muestral necesario. Específicamente, el 30.8% (n=156) pertenecía al grado de Educación Infantil, el 29.4% (n=149) estudiaba el grado de Educación Primaria, el 18.2% (n=92) estaba matriculado al grado de Educación Social, y el 21.5% (n=109) estudiaba el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Respecto al sexo, el 59.50% (n=301) eran estudiantes femeninos con una edad media de 23 años, mientras que el 40.5% (n=205) eran estudiantes masculinos con una edad media de 34 años.

Instrumento. Para evaluar las percepciones del alumnado sobre la RSAU en las Facultades de Educación, fue utilizado el instrumento RSAU elaborado por Ramos, De la Calle, Martínez y De Dios (2016). El instrumento estaba compuesto 14 ítems organizado en tres dimensiones. La primera dimensión titulada "Compromiso con los demás y el entorno" estaba compuesta por tres ítems; la segunda dimensión llamada "Compromiso Social Profesional desde el descubrimiento del valor de la persona" compuesta por 7 ítems; y la tercera dimensión titulada "Formación de la responsabilidad social" compuesta por cuatro ítems. Mientras que para evaluar el nivel de importancia de los proyectos de ApS fue construido una cuarta dimensión ad hoc con 7 ítems de elaboración propia. Por lo tanto, el cuestionario final constaba de cuatro dimensiones con un total de 21 ítems. Para su medición, fue utilizado una escala Likert de 7 puntos sobre el grado de concordancia en cada uno de los ítems, donde el valor 0 hacía alusión a totalmente en desacuerdo, y el valor 6 a totalmente de acuerdo.

Aunque el instrumento originario de Ramos et al. (2016) ofrecía unas satisfactorias propiedades psicométricas en relación a la fiabilidad y validez del instrumento, consideramos comprobarlo de nuevo por dos motivos: el primero de ellos fue que añadimos una cuarta dimensión de elaboración propia al cuestionario; y en segundo lugar, la muestra de sujetos utilizada por los autores fueron alumnos de diversos grados educativos, donde solo el 10.15% pertenecían a la Facultad de Educación. Ante este supuesto, consideramos ajustar el instrumento para que fuera fiable y válido a los alumnos de las Facultades de Educación.

La fiabilidad del constructo fue medida con los coeficientes Alfa de Cronbach y Omega de McDonald, encontrando valores muy satisfactorios tanto para cada una de las dimensiones como

Tabla 1.
Propiedades psicométricas del instrumento

	DIM. 1	DIM. 2	DIM. 3	DIM. 4		GLOBAL		
Alfa de Cronbach	0.903	0.933	0.882	0.974		0.963		
Omega de McDonald	0.896	0.964	0.870	0.987		0.986		
AFE (% varianza)	2.952	64.691	4.955	12.185		84.783		
AFC	CMIN	GFI	PGFI	NFI	PNFI	IFI	TLI	RMSEA
Outcome	252.056	0.9118	0.728	0.961	0.745	0.975	0.968	0.069
Model Fit	< 500	> 0.7	> 0.7	> 0.7	> 0.7	> 0.9	> 0.0	< 0.070

para el constructo global (tabla 1). Para analizar la estructura interna del instrumento (validez de constructo), la muestra de participantes fue dividida en dos submuestras extraídas aleatoriamente. La primera fue utilizada para realizar el análisis factorial exploratorio (AFE) a través del método de máxima verosimilitud mediante rotaciones oblicuas Oblimin. La segunda submuestra se utilizó para estudiar la estructura del conjunto de los datos a través de un análisis factorial confirmatorio (AFC). Se ajustó y eliminó todos aquellos ítems que factorizaban en otros factores o que tenían pesos factoriales inferiores a 0.30. El AFE encontró que la selección de estos ítems explicó el 84.78% de las puntuaciones verdaderas de los sujetos. Una vez ajustado el análisis, se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) a través de ecuaciones estructurales para comprobar el modelo teórico propuesto en el AFE. Para los distintos análisis fue utilizado el software SPSS V.24 y Amos V.24. La tabla 1 muestra los coeficientes obtenidos y de referencia para el ajuste del modelo según las indicaciones propuestas por Hu & Bentler (1999): minimum discrepancy (CMIN), the Goodness-of-fit Index (GFI), the Parsimony Goodness-of-fit

Index (PGFI), Normed Fit Index (NFI), the parsimony normalized fit index (PNFI), the Incremental Index of Fit (IFI), the Tucker-Lewis Index (TLI) and Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA). La figura 2 muestra el diagrama estructural propuesto con los índices de correlación ítem-dimensión y dimensión-dimensión. La versión final del cuestionario estuvo compuesta por un total de 16 ítems.

Procedimiento y técnicas de análisis de datos. En primer lugar, análisis correlacionales entre las dimensiones del instrumento, como con la valoración global fueron llevadas a cabo con el propósito de justificar la relación entre la influencia de los proyectos ApS en el desarrollo de la responsabilidad social del alumnado. Posteriormente, análisis descriptivos fueron llevados a cabo para conocer el nivel de responsabilidad social del alumnado de cada grado educativo en la implicación de proyectos de ApS, mostrando medidas de tendencia central (media aritmética). En tercer lugar, mediante el test de Kolmogorov-Smirnov se comprobó distribución normal de datos. Por último, un análisis de la varianza univariante (ANOVA) fue realizado para comprobar si el modelo propuesto era significativo.

3. Resultados

El apartado de resultados está organizado de la siguiente manera: la primera sección analiza la relación entre la dimensión ApS y las dimensiones de RSAU; la segunda sección analiza descriptivamente las percepciones del alumnado en cada una de las dimensiones del instrumento, para cada grado educativo/máster en la que estaban matriculados; y la tercera sección analiza y compara si existen diferencias significativas en las percepciones globales del alumnado sobre las respuestas emitidas en el cuestionario entre los diferentes grados/máster en los que estaban matriculados, para cada sexo por separado.

3.1 Análisis correlacional entre las dimensiones del instrumento

Para justificar la incorporación de una nueva dimensión al instrumento originario en relación a cómo la implicación en proyectos ApS repercute directamente en la RSAU, se aplicó el coeficiente de correlación de Spearman, obteniendo los valores que presentamos en la tabla 2. Los valores obtenidos señalan que las relaciones entre las dimensiones del cuestionario RSAU y la dimensión responsabilidad social en proyectos de ApS, son de carácter positivo, significativo y con un tamaño del efecto alto. Además, las relaciones de las diferentes dimensiones con la valoración global del instrumento son directas, positivas, significativas y con un tamaño del efecto realmente alto. En recomendaciones de O'Dwyery Bernauer (2014), coeficientes próximos a 0.7 o superiores connotarían un buen ajuste entre las dimensiones que componen un instrumento.

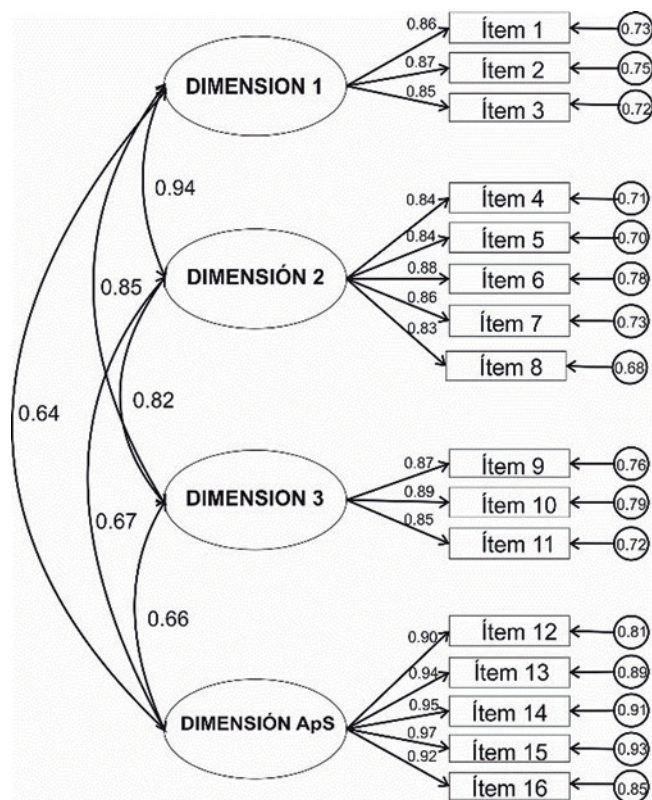


Figura 2. Diagrama estructural del modelo. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2
Coeficientes de correlación entre las dimensiones del instrumento

	DIM. 1	DIM. 2	DIM. 3	DIM. 4	Global
DIM. 1	1.000				
DIM. 2	0.691**	1.000			
DIM. 3	0.689**	0.719**	1.000		
DIM. 4	0.703**	0.699**	0.687**	1.000	
GLOBAL	0.812**	0.838**	0.876**	0.893**	1.000

NOTA: **. La correlación es significativa en el nivel 0.01

3.2 Percepciones del alumnado para cada grado/máster

En la tabla 3 se muestra las percepciones del alumnado (media aritmética) en cada uno de los ítems del cuestionario, organizados en sus respectivas dimensiones. Dichas percepciones son clasificadas según el sexo del estudiantado y del grado/máster en el cual estaban adscritos.

A nivel general, se observa como en la dimensión 1 (compromiso con los demás y el entorno) y en la dimensión 2 (Compromiso Social Profesional desde el descubrimiento del valor de la persona), las percepciones del estudiantado son muy satisfactorias tanto para ambos sexos, como en cada grado/máster en el cual estaban adscritos. El único ítem de este par de dimensiones que presenta un valor inferior respecto al resto, es el ítem número dos

de la dimensión uno (Compromiso con los demás y el entorno) en el estudiantado del Máster de Secundaria, para ambos sexos (Masculino= 3.68; Femenino= 3.86).

Respecto a la dimensión número tres (Formación de la responsabilidad social) se observa que las puntuaciones del estudiantado son realmente satisfactorias en los diferentes ítems que la componen, en los tres tipos de grado educativos (Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social), para ambos sexos. Sin embargo, en el estudiantado del Máster de Secundaria, las puntuaciones son realmente inferiores en ambos sexos. Respecto a la dimensión número 4 (Responsabilidad social en proyectos de ApS) similares puntuaciones son encontradas respecto a la dimensión número tres, evidenciando unas puntuaciones inferiores en el estudiantado del Máster de Secundaria, para ambos sexos.

Tabla 3
Resultados descriptivos en cada grado educativo por sexo

Descripción de los ítems		Infantil		Primaria		Edu. Social		Máster	
		M	F	M	F	M	F	M	F
Dimensión 1. Compromiso con los demás y el entorno									
1	Tengo una visión global de la situación actual del mundo y soy consciente de la necesidad urgente de un desarrollo sostenible	4.68	4.83	5.30	4.91	4.58	4.86	4.47	4.54
2	Esa toma de conciencia aumenta mi interés como universitario en contribuir a la mejora de mi entorno más cercano	4.56	4.57	4.93	4.75	4.48	4.61	3.68	3.86
3	Me cuestiono cuál es mi posicionamiento personal ante las injusticias sociales, ante el dolor ajeno	4.50	5.04	5.33	4.97	4.98	4.93	4.53	4.91
Dimensión 2. Compromiso Social Profesional desde el descubrimiento del valor de la persona									
4	Considero que el cambio personal es un paso previo y necesario para cambiar la realidad que me rodea	5.02	5.08	5.28	5.07	4.79	4.82	4.42	4.80
5	Me planteo el ejercicio de mi profesión futura con una vocación de servicio y orientación al bien común	5.22	5.17	5.35	5.31	4.83	4.93	4.36	4.66
6	Considero que el buen hacer profesional implica compromiso, trabajo en equipo, constancia, empatía, tolerancia, honradez y respeto	5.06	5.31	5.43	5.38	4.90	5.23	4.89	5.13
7	Creo que mi realización personal y mi felicidad pasan por ser un profesional comprometido en la mejora del conjunto de la sociedad	4.84	4.71	5.24	4.93	4.54	4.61	4.25	4.37
8	Considero que la acción de un buen profesional tiene repercusión en su entorno más inmediato y en otros de trascendencia mayor	5.16	4.96	5.35	5.01	4.65	5.00	4.66	4.48
Dimensión 3. Formación de la responsabilidad social									
9	He reflexionado sobre la importancia de no permanecer indiferente o ajeno ante lo que les sucede a los demás	4.38	4.54	4.83	4.68	4.31	4.66	3.68	3.73

Descripción de los ítems		Infantil		Primaria		Edu. Social		Máster	
		M	F	M	F	M	F	M	F
10	Creo que en la medida en que estudie y me prepare a fondo en la universidad, podré aportar más al cambio social.	4.50	4.78	4.89	4.78	4.56	4.80	3.32	3.84
11	La formación que recibo en la universidad contribuye a aumentar mi grado de responsabilidad social	4.16	4.26	4.98	4.54	4.02	4.50	2.98	3.29
Dimensión 4. Responsabilidad social en proyectos de ApS									
12	Considero que la implicación en proyectos de Aprendizaje-Servicio posibilita obtener una visión más crítica de la realidad.	4.78	4.39	4.96	4.43	4.25	4.50	2.91	3.21
13	Creo que la implicación en proyectos de Aprendizaje-Servicio permite profundizar en problemas sociales.	4.48	4.39	4.91	4.45	4.25	4.55	3.06	3.12
14	Creo que la implicación en proyectos de Aprendizaje-Servicio sirve para conectar los aprendizajes académicos con la realidad social y educativa.	4.28	4.41	4.89	4.59	4.17	4.57	3.00	3.21
15	Considero que participar en proyectos de Aprendizaje-Servicio puede favorecer el desarrollo personal y social de cada persona.	4.10	4.44	4.94	4.55	4.44	4.57	3.06	3.32
16	Creo que participar en proyectos de Aprendizaje-Servicio puede influir en el incremento de la responsabilidad social del individuo.	3.96	4.45	4.80	4.51	4.38	4.48	3.11	3.16

3.3 Valoración global en las percepciones del alumnado para cada sexo y grado/máster

Se observa en la Figura 3 la distribución de la puntuación total en el cuestionario proporcionado por el alumnado, para cada sexo y grado/máster en el cual estaban adscritos. Se observa como el estudiantado del grado de Educación Primaria auto percibe una mayor percepción tanto para el sexo femenino (M= 4.80) como para el masculino (M= 5.08), respecto al resto de categorías contrastadas. Con niveles muy similares, se encuentran las puntuaciones promedio del estudiantado de sexo masculino en los grados de Educación Infantil (M= 4.58) y Educación Social (M= 4.50), mientras que para el estudiantado de sexo femenino también fueron muy similares en ambas etapas (Infantil= 4.70; Edu. Social= 4.73). Sin embargo, es el estudiantado del Máster de

Secundaria el que auto percibe unas percepciones inferiores, tanto para el sexo femenino (M=3.99) como para el masculino (M=3.77).

3.4 Análisis de la varianza en las percepciones del alumnado según grado/máster

Para comprobar el cuarto objetivo propuesto, diferentes test de ANOVA univariante fueron aplicados para cada dimensión del cuestionario y para cada sexo. Se utilizó cinco variables dependientes (VD) sobre las percepciones del alumnado (cada variable representaba la media aritmética de los ítems de cada dimensión), mientras que la variable independiente (VI) fue el grado/máster en el cual estaba matriculado el estudiantado, clasificado en cuatro categorías politómicas: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social y Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria. Para todas las pruebas se estableció un nivel de confianza del 95% ($\alpha=0.05$). Para los resultados emitidos en las comparaciones múltiples, fue comprobado previamente la homocedasticidad de la varianza (prueba de Levene). Si el supuesto se cumplía ($\text{sig.} > 0.05$), las comparaciones múltiples inter-sujetos fueron llevadas a cabo a través del método Tukey. Sin embargo, si el supuesto no se cumplía ($\text{sig.} < 0.05$), el método utilizado era Games-Howell.

En cuanto al supuesto de normalidad, la prueba de Kolmogorov-Smirnov detectó la ausencia de normalidad en cada una de las dimensiones del instrumento, así como en la valoración global ($p < 0.05$). Sin embargo, Srivastava (1959) o Feir-Walsh & Toothaker (1974) afirman que la no-normalidad no tendría un serio efecto en la distribución de los datos, en muestras grandes. Teniendo en consideración el tamaño muestral del estudio ($n=506$), el estadístico F es robusto para las comparaciones post hoc de este estudio.

3.5 ANOVA y comparaciones múltiples para el sexo masculino

En la tabla 4 se muestra los valores obtenidos en la prueba de Levene y las pruebas univariantes para cada dimensión del ins-

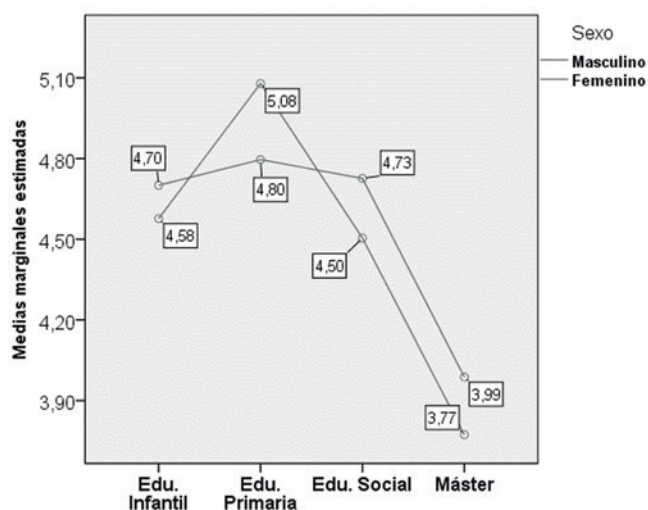


Figura 3. Percepción global del alumnado acorde al grado educativo y sexo. Fuente: Elaboración propia

Tabla 4
Valores de la prueba de Levene y ANOVA para el sexo masculino

Dimensiones del instrumento	Prueba de igualdad de Levene				ANOVA inter-sujetos	
	F	df1	df2	Sig.	F	Sig.
DIM. 1	5.284	3	201	0.002	4.693	0.003
DIM. 2	5.657	3	201	0.001	3.809	0.011
DIM. 3	5.653	3	201	0.001	9.593	0.001
DIM. 4	4.418	3	201	0.005	12.806	0.001
Global	7.331	3	201	0.001	9.105	0.001

Tabla 5
Comparaciones múltiples entre los grados/master para el sexo masculino

Grado	Grado/Máster	DIM. 1	DIM. 2	DIM. 3	DIM. 4	Global
Educación Infantil	Educación Primaria	0.133	1.000	0.410	0.408	0.305
	Educación Social	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
	Máster Secundaria	1.000	0.233	0.006*	0.001*	0.012*
Educación Primaria	Educación Infantil	0.133	1.000	0.410	0.408	0.305
	Educación Social	0.351	0.164	0.301	0.361	0.163
	Máster Secundaria	0.002*	0.011*	0.001*	0.001*	0.001*
Educación Social	Máster Secundaria	0.539	1.000	0.011*	0.001*	0.032*

NOTA: *La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05

trumento, así como para la valoración global. Se observa como el modelo planteado entre la VD y la 4 para el sexo masculino es significativo, tanto en las cuatro dimensiones, como en la valoración global (sig. < 0.05). Es decir, existían diferencias estadísticamente significativas en las percepciones del alumnado masculino sobre la importancia de los proyectos ApS y la RSAU entre los grados/master comparados. La prueba de homogeneidad de la varianza no se cumplió en ninguna de las dimensiones del cuestionario, ni en la valoración final (sig. < 0.05), por lo que el método Games-Howell es utilizado en las comparaciones múltiples.

En la tabla 5 se observa los valores de significación al realizar las comparaciones múltiples entre las cuatro categorías grados/master que cursaba el alumnado, para cada dimensión del instrumento, así como para la valoración global. Se observa cómo entre el estudiantado de Educación Infantil y el estudiantado de Máster de Secundaria (DIM. 3= 0.006; DIM.4 = 0.001; Global= 0.012), así como el estudiantado de Educación de Educación Social y el estudiantado de Máster de Secundaria (DIM. 3= 0.011; DIM. 4= 0.001; Global= 0.032), se encuentran diferencias significativas en sus puntuaciones. Sin embargo, entre el alumnado de Educación Primaria y el alumnado de Máster se encuentran diferencias sig-

nificativas en todas las dimensiones del instrumento (DIM. 1= 0.002; DIM. 2= 0.011; DIM. 3= 0.001; DIM. 4= 0.001), así como en la valoración global (sig.= 0.001).

3.6 Análisis de la varianza sobre la variable grado educativo para el sexo femenino

En la tabla 6 se muestra los valores de la prueba de Levene y el nivel de significación del modelo planteado de ANOVA para el sexo femenino. La prueba ANOVA determinó que el modelo planteado era significativo (DIM. 3= 0.001; DIM. 4= 0.001; Global= 0.001; sig. < 0.05). Es decir, existían diferencias significativas en las puntuaciones del estudiantado de sexo femenino entre los grados/master entre estas categorías. Para las comparaciones múltiples, la prueba de Levene cumplió el supuesto de homogeneidad de las varianzas (DIM. 1= 0.670; DIM. 2= 0.571; DIM. 3= 0.096; DIM. 4= 0.451; Global= 0.689; sig. > 0.05), por lo que el método Tukey fue utilizado para las comparaciones múltiples.

En la tabla 7 se presenta las comparaciones múltiples en las percepciones del estudiantado de sexo femenino entre los diferentes grados/master. Se observa cómo no existen diferencias sig-

Tabla 6
Valores de la prueba de Levene y ANOVA para el sexo femenino

Dimensiones del instrumento	Prueba de igualdad de Levene				ANOVA inter-sujetos	
	F	df1	df2	Sig.	F	Sig.
DIM. 1	0.518	3	297	0.670	1.623	0.184
DIM. 2	0.670	3	297	0.571	1.762	0.155
DIM. 3	2.138	3	297	0.096	8.347	0.001
DIM. 4	0.882	3	297	0.451	9.545	0.001
Global	0.491	3	297	0.689	6.338	0.001

Tabla 7
Comparaciones múltiples entre los grados/master para el sexo masculino

Grado	Grado/Máster	DIM. 1	DIM. 2	DIM. 3	DIM 4.	Global
Educación Infantil	Educación Primaria	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
	Educación Social	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
	Máster Secundaria	0.405	0.447	0.001*	0.001*	0.002*
Educación Primaria	Educación Infantil	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
	Educación Social	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
	Máster Secundaria	0.221	0.169	0.001*	0.001*	0.001*
Educación Social	Máster Secundaria	0.853	1.000	0.001*	0.001*	0.012*

NOTA: *La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05

nificativas en las percepciones entre el alumnado de Educación Infantil con Educación Primaria, ni entre el alumnado de Educación Infantil y Educación Social, ni tampoco entre el alumnado de Educación Primaria y Educación Social. Solo se encontraron diferencias entre el alumnado de Educación Infantil y el alumnado de Máster (DIM. 3= 0.001; DIM. 4= 0.001; Global= 0.002; sig. < 0.05), el estudiantado de Educación Primaria y el estudiantado del Máster de Secundaria (DIM. 3= 0.001; DIM. 4= 0.001; Global= 0.001; sig. < 0.05), así como entre el estudiantado de Educación Social y el estudiantado de Máster (DIM. 3= 0.001; DIM. 4= 0.001; Global= 0.012; sig. < 0.05).

4. Discusión y conclusiones

El objetivo del presente estudio estuvo focalizado en analizar las percepciones del estudiantado sobre la influencia de los proyectos ApS en el desarrollo de su responsabilidad social en tareas socio comunitarias, comparando sus puntuaciones entre diferentes grados universitarios (Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social) y el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria, para cada sexo.

En líneas generales, hay que afirmar que las percepciones del alumnado sobre su responsabilidad social, tanto para cada sexo como para cada grado/máster que cursaban, han sido positivas, con un valor medio-alto. Estos datos están en línea con los obtenidos por Hervás et al. (2017) y por Pillay y Ramkissoon (2020). Es de resaltar, en consecuencia, que el ApS puede considerarse como una práctica pedagógica pertinente para articular procesos conducentes a la expansión de la RSAU, ya que promueve la implicación del estudiantado en la transferencia de los contenidos curriculares a situaciones problemáticas de la vida real con la intencionalidad de dar respuesta a las necesidades sociales identificadas (Gámez et al., 2020; Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, 2019; Tapia e Ierullo, 2019; Yoiro & Ye, 2012). El análisis de las causas que sostienen las situaciones problemáticas, la relación de con personas que viven situaciones de vulnerabilidad y la planificación de acciones para dar respuestas a las mismas, posibilita un conocimiento profundo de los asuntos estudiados, situando al estudiantado como agente de cambio con responsabilidad en el devenir de las acciones (Mayor, 2019; Zayas y Sahuquillo, 2016). Dichas acciones -cognitivas, afectivas y relacionales- afectan positivamente al desarrollo del compromiso social (Lazo y González, 2012; Manzano, 2012; Pillay y Ramkissoon, 2020).

Tras los resultados comparativos en cada sexo sobre las percepciones entre el estudiantado, se ha observado que el alumnado del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria, ambos sexos, ha obtenido resultados inferiores en la valoración de la importancia de los proyectos ApS y su in-

fluencia en el desarrollo de su responsabilidad social frente a situaciones problemáticas que afectan al bien común. Además, fueron encontradas diferencias significativas con el resto de los grupos comparados. Estos resultados invitan a pensar que una de las posibles causas de estas diferencias podría encontrarse en que el estudiantado de los grados educativos han implementado experiencias de ApS en contextos reales, poniendo en funcionamiento actuaciones reflexivas y críticas encaminadas a mejorar aspectos de la realidad social (Chiva-Bartoll y Gil-Gómez, 2018; Gil et al., 2013; Mayor, 2020; Scales et al., 2000), mientras que el estudiantado del Máster procede de otras tipologías de grado en donde, quizás, no se efectúan este tipo de prácticas. Una deducción coincidente con uno de los estudios realizados en el territorio español (Batlle, 2013). En el mismo se plantea que las Facultades de Educación están desarrollando una función significativa en la difusión y desarrollo de la metodología ApS.

A partir de los resultados alcanzados, se pone de manifiesto que las prácticas de ApS generan escenarios de posibilidad para el desarrollo de la RSAU, ya que brinda al estudiantado herramientas pedagógicas para leer e interpretar la realidad y, posteriormente, situarse como agente de cambio que construye e implementa propuestas con el propósito de mejorar las realidades estudiadas. Como plantea Manzano (2012, p. 20): “el compromiso social se materializa como consecuencia de la asunción de responsabilidades derivadas de la lectura crítica de la realidad personal, estudiantil y social y de una posición ética ante situaciones concebidas como injustas o inhumanas”.

También se pone en evidencia el potencial pedagógico del ApS como eje estratégico para desarrollar y/o fortalecer la RSAU y la RSU (CRUE, 2015; Tapia e Ierullo, 2019). En este sentido, consideramos que para una mayor expansión de la RSAU se requiere profundizar en:

- La institucionalización del ApS en el ámbito de la docencia universitaria de las distintas titulaciones impartidas por las Facultades (formación del profesorado y del alumnado, inclusión en los programas de las asignaturas, reconocimiento oficial del profesorado que participa en prácticas de ApS, etc.).
- La creación de grupos de innovación e investigación.
- La creación de redes que posibiliten la conexión de la Universidad con las instituciones y entidades sociales del entorno próximo.

Respecto a las limitaciones del estudio, una de las limitaciones es el poder de generalización de los resultados al no ser una muestra probabilística que represente a toda la población de estudiantes de las facultades de Educación de España, por lo que los resultados han de interpretarse con cautela focalizados en muestras representativas con las mismas características. Además,

se señala la dificultad de aislar cada uno de los factores que configuran las prácticas de ApS y su incidencia en el desarrollo de la RSAU. La falta de datos sobre las particularidades (perfil sociodemográfico de las personas implicadas, contextos socioculturales, destinatarios del servicio, tipo de servicio, nivel de implicación, temporalización de las actividades, momentos de reflexión, etc.) de los proyectos donde han participado las personas que integran la muestra del estudio no permite establecer relaciones significativas específicas entre las distintas dimensiones del ApS y el incremento de la RSAU.

En cuanto a la prospectiva, se indican distintos ejes de estudio para mejorar el estado de la cuestión de la RSAU vinculada a las prácticas de ApS:

- Inicio un estudio longitudinal, cuantitativo y cualitativo, con el objetivo de valorar el desarrollo del compromiso social del alumnado que participan en proyectos de ApS. Además, sería interesante poder ampliar el umbral de la tipología de estudiantado para conocer sus percepciones, como por ejemplo otros grados universitarios de otras áreas de conocimiento o Másteres, y, en consecuencia, poder focalizar nuevos planes formativos que desarrollen este tipo de competencias sociales y ciudadanas.
- Indagar en las particularidades de cada una de las prácticas de ApS, el nivel de implicación del alumnado y su conexión con el incremento de la RSAU.
- Analizar cómo influye el contacto y análisis crítico de la realidad donde se va a intervenir en la adquisición de valores relacionados con la responsabilidad social.
- Indagar la incidencia del ApS en el futuro desempeño profesional del estudiantado.

5. Referencias

- Álvarez-Arregui, E. (2019). Evolución de la Universidad en la Sociedad del Aprendizaje y la Enseñanza. El valor de las competencias en el desarrollo profesional y personal. *Aula Abierta*, 48(4), 349-372. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.4.2019.349-372>
- Asghar, M. & Rowe, N. (2017). Reciprocity and critical reflection as the key to social justice in service learning: A case study. *Innovations in Education and Teaching International*, 54(2), 117-125. <https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1273788>
- Battle, R. (2013). *El Aprendizaje-Servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC. Educar.
- Belando-Montoro, M. R. y Temiño, M. A. C. (2020). Currículo a través de la Metodología de Aprendizaje-Servicio: El caso de la Universidad Complutense de Madrid en el Área de Ciencias Sociales y Jurídicas. En E. Sengupta, P. Blessinger y C. Mahoney (Eds.), *Sociedad civil y responsabilidad social en la educación superior: perspectivas internacionales sobre el desarrollo del currículo y la enseñanza* (pp. 77-91). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S2055-364120200000021007>
- Celio, C. I., Durlak, J. & Dymnicki, A. (2011). A meta-analysis of the impact of service-learning on students. *Journal of Experiential Education*, 34(2), 164-181. <https://doi.org/10.1177/105382591103400205>
- Chiva-Bartoll, Ó. y Gil-Gómez, J. (2018). *Aprendizaje-Servicio universitario. Modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente*. Madrid: Octaedro.
- Codina, S. y Delgado, C.J. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Comisión Europea (2010). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida*. Dirección General de Educación y Cultura. Comisión Europea.
- Conway, J. M., Amel, E. L. & Gerwien, D. P. (2009). Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes. *Teaching of psychology*, 36(4), 233-245. <https://doi.org/10.1080/00986280903172969>
- CRUE. (2015). *Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad Universitaria*. <http://acreditacion.crue.org/Documentos%20compartidos/Recomendaciones%20y%20criterios%20tecnicos/2.%20APROBADA%20INSTITUCIONALIZACION%20ApS.pdf>
- De la Calle, C. y Giménez, P. (2011). Aproximación al concepto de responsabilidad social del universitario. *Revista Comunicación y Hombre*, 7, 237-247. <https://doi.org/10.32466/eu-fv-cyh.2011.7.134.237-247>
- Deeley, S. (2016). *El Aprendizaje-Servicio en la educación superior. Teoría, práctica y perspectiva educativa*. Madrid: Narcea.
- Feir-Walsh, B. J. & Toothaker, L. E. (1974). An empirical comparison of the ANOVA F-test, normal scores test and Kruskal-Wallis test under violation of assumptions. *Educational and Psychological Measurement*, 34(4), 789-799. <https://doi.org/10.1177/001316447403400406>
- Freire, P. (1983). *La educación como práctica de la libertad*. España: Siglo XXI.
- Fullerton, A., Reitenauer, V. L. & Kerrigan, S. M. (2015). A grateful recollecting: A qualitative study of the long-term impact of service-learning on graduates. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 19(2), 65-92.
- Gámez, D. G., Fernández, J. M. y Gil, M. G. (2020). El Aprendizaje y Servicio como estrategia formativa en la Universidad: Estudio cuantitativo de las percepciones del alumnado. En D. Mayor, M. Fernández y M. P. Andrés (Eds.), *Teoría y práctica del Aprendizaje-Servicio en la Universidad* (pp. 225-241). Almería: Universidad de Almería.
- Gil, J., Chiva, Ó. y Martí, M. (2013). La adquisición de la competencia social y ciudadana en la universidad mediante el Aprendizaje-Servicio: un estudio cuantitativo y cualitativo en el ámbito de la Educación Física. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 89-108.
- Gregorova, A. B. & Heinzova, Z. (2019). Specifics of Measuring Social and Personal Responsibility of University Students After Completion of a Service-Learning Course in Slovak Conditions. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 23(3), 104-123.
- Hervás, M., Fernández, F. D., Arco, J. L. y Miñaca, M. I. (2017). Efectos de un programa de Aprendizaje-Servicio en el alumnado universitario. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 126-146. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.41.16049>
- Holland, B. A. (2016). Factors and strategies that influence faculty involvement in public service. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 20(1), 63-71. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.231401>
- Hu, L-T. & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Lazo, C. y González, P. (2012). El aprendizaje-servicio, una herramienta para el desarrollo profesional de la responsabilidad social del periodista. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 18, 577-588. http://dx.doi.org/10.5209/rev_ESMP.2012.v18.40937
- Lorenzo, M. M., Ruiz, C., Arbués, E., Martínez, M. J., Buenestado, M. y Mella, I. (2020). Service-Learning in the Spanish universi-

- ty system. A study focused on course evaluation. *Aula Abierta*, 49(4), 353-362. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.4.2020.353-362>
- Manzano, V. (2012). *La Universidad Comprometida*. Barcelona: Hipatia.
- Martínez-Usarralde, M. J.; Zayas, B. y Sahuquillo, P. M. (2016). Aps y ciudadanía comprometida: aproximación descriptiva-exploratoria a un caso. *Opción*, 32(8), 187-208. <http://mobi-roderic.uv.es/handle/10550/55890>
- Mayor, D. (2020). Aprendizaje-Servicio como Estrategia Metodológica para Impulsar Procesos de Educación Expandida. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(1), 47-74. <http://dx.doi.org/10.447/remie.2020.4562>
- Mayor, D. (2019). El Aprendizaje-Servicio como eje articulador de procesos de desarrollo personal-estudiantil y social en el estudiantado universitario. *Perfiles Educativos*, 41(166), 124-140. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.58835>
- Mayor, D. y Rodríguez, D. (2016). Aprendizaje-servicio y práctica docente: una relación para el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 535-552. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.231401>
- Ministerio de Educación (2010). *Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario*. Gobierno de España.
- Ministerio de Educación, C. y D. (MECD, 2020). *Datos y cifras del sistema universitario español*. https://www.ciencia.gob.es/stfls/MICINN/Universidades/Ficheros/Estadisticas/Informe_Datos_Cifras_Sistema_Universitario_Espanol_2019-2020.pdf
- Naval, C., García, R., Puig, J. y Anxo, M. (2011). La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios. *Encounters on Education*, 11, 77-91. https://www.unav.edu/documents/29007/8315083/formacion_etico_civica.pdf
- O'Dwyer, L. y Bernauer, J. (2014). *Quantitative research for the qualitative researcher*. California: Sage.
- OCDE (2003). *Definición y Selección de Competencias fundamentales. Resumen ejecutivo*.
- Pérez, N. R., Cleveland, M. R., Lleras, S. A., Cortés, N. y Cortés, E. (2019). Educación ambiental mediante la metodología aprendizaje-servicio: percepción de adquisición de competencias e impacto en la comunidad. *Universidad y Sociedad*, 11(4), 154-162. <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Pillay, M. & Ramkissoon, I. (2020). Civic Responsibility and Global Health Care: Audiology Service Learning in Africa. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 5(4), 1075-1084. https://doi.org/10.1044/2020_PERSP-19-00161
- Ramos, J. M. G., De la Calle Maldonado, C., Martínez, M. C. V. y De Dios Alija, T. (2016). Hacia la validación del constructo "responsabilidad social del estudiante universitario" (R-SEU). *Bordón. Revista de pedagogía*, 68(3), 41-58. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68303>
- Rubio, L. y Escofet, A. (coord.). (2017). *Aprendizaje-Servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Ruiz-Corbella, M. y García-Gutiérrez, J. (2019). *Aprendizaje-Servicio. Los retos de la evaluación*. Madrid: Narcea.
- Scales, P. C., Blyth, D. A., Berkas, T. H. & Kielsmeier, J. C. (2000). The effects of service-learning on middle school students' social responsibility and academic success. *The Journal of Early Adolescence*, 20(3), 332-358. <https://doi.org/10.1177/0272431600020003004>
- Srivastava, A. B. L. (1959). Effect of non-normality on the power of the analysis of variance test. *Biometrika*, 46(1/2), 114-122. <https://doi.org/10.2307/2332813>
- Tapia, M. N. e Ierullo, M. (2019). La evaluación de los procesos de institucionalización del Aprendizaje-Servicio. En M. Ruíz-Corbella y J. García-Gutiérrez (Eds.). *Aprendizaje-Servicio. Los retos de la evaluación* (pp. 169-188). Madrid: Narcea.
- UNESCO. (2009). *Conferencia Mundial sobre Educación Superior-2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*.
- Vallaeys, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 112(5), 105-117. [https://doi.org/10.1016/S2007-2872\(14\)71945-6](https://doi.org/10.1016/S2007-2872(14)71945-6)
- Yorio, P. L. & Ye, F. (2012). A meta-analysis on the effects of service-learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11(1), 9-27. <https://doi.org/10.5465/amle.2010.0072>
- Zayas, B. y Martínez-Usarralde, M. J. (2017). Actitudes del alumnado universitario ante la comunidad: Conciencia de ciudadanía y ApS. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3, 55-65. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2017.3.5>