



Desarrollo de las habilidades y actitudes cívicas en el futuro profesorado a través del Aprendizaje-Servicio: una aproximación metodológica mixta¹

María Maravé-Vivas

Universitat Jaume I. Castellón de la Plana. España

mail: marave@uji.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2668-014X>

María Santágueda-Villanueva

Universitat Jaume I. Castellón de la Plana. España

mail: santague@uji.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5472-7972>

Celina Salvador-García

Universitat Jaume I. Castellón de la Plana. España

mail: salvadoc@uji.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0776-8760>

Jesús Gil-Gómez

Universitat Jaume I. Castellón de la Plana. España

Mail: jegil@uji.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4737-4766>

RESUMEN

La formación universitaria no debe limitarse a una mera instrucción de habilidades profesionales, sino que debe fomentar el desarrollo integral del alumnado. Este planteamiento se hace especialmente necesario en la formación de maestros y maestras, subrayando la necesidad de implementar estrategias metodológicas que lo posibiliten. A través de un diseño secuencial explicativo mixto, el presente estudio de caso aborda el objetivo de conocer el efecto del Aprendizaje-Servicio sobre las actitudes y habilidades cívicas del profesorado en formación. Con tal fin se administró el Cuestionario de Actitudes y Habilidades Cívicas (Moely *et al.*, 2002), antes y después de un programa de Aprendizaje-Servicio y se analizaron los diarios de reflexión redactados por el profesorado en formación participante (n=117). Los resultados cuantitativos muestran una mejora estadísticamente significativa en el cuestionario de forma global. Además, la parte cualitativa permite profundizar estos resultados, que son coherentes con la literatura previa y sugieren que el Aprendizaje-Servicio se erige como una estrategia idónea para fomentar el desarrollo de las habilidades y actitudes cívicas del futuro profesorado. Sin duda, estas son necesarias para la mejora de su propia ciudadanía, para abordar los retos educativos actuales y además las podrán promover entre su futuro alumnado.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio, formación de profesores, método de aprendizaje, educación cívica, actitud

Developing civic skills and attitudes in future teachers through Service-Learning: a mixed methods approach

ABSTRACT

Higher education should not only foster the instruction of professional skills, but it should also promote the integral development of students. This approach is especially necessary in teacher training courses, highlighting the need to implement methodological strategies that make this possible. This case study used a sequential explanatory design to examine the effects of Service-Learning on preservice teachers' civic skills and attitudes. To do so, we administered the Civic Attitudes and Skills Questionnaire (Moely *et al.*, 2002), before and after a Service-Learning program. Moreover, we gathered data from the reflective diaries written by the participant preservice teachers (n=117). The quantitative results show a statistically significant improvement in the overall questionnaire. In addition, the qualitative perspective allows us to deepen into these results, which are in line with previous literature and suggest that Service-Learning is an ideal strategy to foster the development of civic skills and attitudes of future teachers. Without any doubt, these skills and attitudes are necessary, not only to improve preservice teachers citizenship and to tackle the current educational challenges, but also because they will be able to promote them among their future students.

Keywords: Service-Learning, teacher training, learning methods, civic education competences, attitude

¹ Esta investigación se ha desarrollado en el marco del proyecto de investigación GV/2016/167 Aprenentatge-servei i les històries de vida en la formació dels futurs mestres: innovació metodològica a la universitat pública.



1. Introducción

La adecuación a las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, en adelante) ha impulsado un notable movimiento de renovación pedagógica en la Educación Superior europea en las últimas décadas. En la literatura se observa una transición hacia el uso de metodologías activas y participativas (McAleese, 2013), ya que estas pueden aportar los elementos necesarios para que el alumnado desarrolle competencias que trasciendan las puramente académicas. Además de los cambios pedagógicos incentivados por la inclusión del modelo competencial en el marco del EEES, se pidió a las universidades que formasen a una ciudadanía informada, responsable y con mentalidad cívica (Gallagher, 2018). Y es que la formación universitaria no debe limitarse a una mera instrucción de habilidades profesionales, sino que debe fomentar el desarrollo integral del alumnado.

Un hecho que, por su parte, pone también de manifiesto el informe de Delors (1996), que establece las bases para la educación del siglo XXI. Este informe apuesta por una misión humanizadora que fomente el aprender a aprender, el pensamiento crítico y libre, entre otras cuestiones, potenciando el componente personal de la educación. Con ello se pretende educar para una sociedad mundial e intercultural, reflejo de la actualidad, una educación que dé respuesta a las necesidades presentes y desarrolle las capacidades de todo el alumnado. En consecuencia, no únicamente se puede focalizar la educación sobre los saberes técnicos, sino que para tratar de dar respuesta a este enfoque se conciben cuatro dimensiones: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

Tradicionalmente, el sistema universitario ha enfatizado el aprender a conocer y el aprender a hacer por encima del aprender a convivir y del aprender a ser (Trow, 2005). En el terreno específico de la formación de maestros y maestras, este enfoque eminentemente profesionalizador desencadena una realidad muy limitada y descontextualizada para hacer frente a los retos y necesidades presentes en las aulas. Por ello, el modelo actual debería superar la idea de que el profesorado únicamente debe adquirir, de manera teórica, ciertas herramientas y conocimientos técnicos para aplicarlos y resolver las situaciones que se den en la realidad práctica del aula. Por este motivo, la responsabilidad del profesorado universitario recae en el diseño de planteamientos didácticos que ofrezcan al alumnado las condiciones necesarias para poder desarrollar actitudes, habilidades y competencias personales, sociales y cívicas, además de las académicas. De acuerdo con Ferrández-Berruero y Sánchez-Tarazaga (2014), en la configuración del perfil docente son necesarias las habilidades sociales, ya que el profesorado debe tener la capacidad de relacionarse e interactuar de forma adecuada con otros agentes, generar un clima de confianza, de bienestar y de seguridad en el aula. Este tipo de aprendizajes son necesarios tanto para ejercer la labor docente y atender adecuadamente a la diversidad presente en las aulas, como para practicar una ciudadanía activa. En esta línea, Martínez-Martín y Carreño-Rojas (2020) plantean que el compromiso ético del profesorado universitario en la formación de futuros docentes debería dirigir su atención hacia prácticas educativas que intenten formar a personas que ejerzan una ciudadanía integral y comprometida con el entorno social. Todas estas cuestiones pueden promoverse mediante una multiplicidad de opciones, entre las que se encuentran las intervenciones intergeneracionales (Canedo García y García Sánchez, 2015).

Ante tal coyuntura, el Aprendizaje-Servicio (en adelante, ApS) se erige como método pedagógico que, dentro del actual sistema universitario, está en disposición de generar una cultura

pedagógica más humanista, crítica y capaz de plantear una relación auténticamente operativa entre la teoría y la práctica (Chiva-Bartoll *et al.*, 2020). Si bien existen múltiples concepciones y definiciones del ApS, para sintetizar se podría concretar que se trata de una experiencia educativa enmarcada en una asignatura en la que el estudiantado participa en actividades de servicio que benefician a la comunidad y reflexionan para desarrollar una mayor comprensión del contenido del curso, de la disciplina, de valores personales y responsabilidad cívica (Bringle y Clayton, 2012). Si se analiza la definición subyacen los dos ejes fundamentales de la metodología: el aprendizaje y el servicio. No obstante, estos no se deben concebir de manera aislada, si no que cuando se implementa la metodología el profesorado debe tener en cuenta que las actividades de aprendizaje en el aula deben diseñarse para involucrar al alumnado en experiencias de aprendizaje que lo preparen para realizar un servicio comunitario de mayor calidad, así como, las actividades de servicio comunitario se deben organizar para influir y mejorar el aprendizaje de los estudiantes en clase (Furco y Norvell, 2019). En este sentido, es menester resaltar la necesidad de que el beneficio sea mutuo, tanto para el alumnado que aplica la metodología como para la comunidad (Furco y Norvell, 2019).

Para ello, es muy importante prestar atención al diseño y ejecución de los proyectos, que debe ir acompañado de constantes procesos de reflexión y valoración que fomenten el desarrollo de habilidades de reflexión y de pensamiento crítico (Gil-Gómez *et al.*, 2015; Weiler *et al.*, 2013). La importancia de esta reflexión constante durante todo el proceso se hace patente en propuestas de modelos para implementar proyectos, como el de CLAYSS (2016), que establece cinco fases diferenciadas y tres procesos que se deben dar de forma continuada, entre los que figura la reflexión. Así pues, es fundamental que el profesorado aporte herramientas, estipule momentos y haga un acompañamiento dirigido a promover la reflexión. El profesorado debe actuar como facilitador y guía, ya que en el ApS el alumnado debe ejercer un rol protagonista claro en todo momento, desde la organización del proyecto hasta la evaluación (Tapia, 2006).

La literatura centrada en la investigación educativa se configura como un testimonio evidente del progresivo fortalecimiento del ApS, así como de su aceptación en el ámbito universitario (Salam *et al.*, 2019; Williams y Sembiente, 2022). Las intervenciones se han centrado entre otros a colectivos de adultos mayores (Ruiz-Montero *et al.*, 2019). En este sentido, resulta de gran interés programas dirigidos a este colectivo en particular para aumentar el conocimiento de los efectos que cada uno de ellos puede desarrollar en el estudiantado universitario. Por ejemplo, programas de ApS que han desarrollado experiencias intergeneracionales concretan que estos han favorecido el fomento de responsabilidades y valores cívicos entre el alumnado (Heo *et al.*, 2014). De forma similar, Leedahl *et al.* (2020) identificaron un cambio de actitud positivo hacia el colectivo de adultos mayores, así como una mejor comprensión del mismo y un aumento de la empatía. No obstante, parece que, en determinados contextos, este tipo de iniciativas no siempre podrían ser asociadas con efectos positivos (Chen, 2018) por este motivo es necesario seguir aumentando el número de estudios en este ámbito.

Además de centrar estudios en función del tipo de colectivo con el cual se desarrolla el servicio, literatura previa sobre ApS también muestra que la investigación se ha dirigido al análisis de determinadas variables relevantes para la formación universitaria. Si se centra la atención sobre el desarrollo de las habilidades cívicas y sociales, demanda exigida a las instituciones de educación superior, la literatura concreta que el ApS puede incidir positivamente sobre estas variables y contribuir a la formación de

un estudiantado crítico, cívico, activo y responsable (CRUE, 2015; Martínez-Usarralde *et al.*, 2017). Diferentes investigaciones concretan que incrementa el compromiso cívico (Moely *et al.*, 2019; Ruiz-Montero *et al.*, 2019); aumenta el conocimiento de los problemas de justicia social (Moely *et al.*, 2002; Whitley *et al.*, 2017); desarrolla las habilidades y actitudes cívicas (Bringle *et al.*, 2019; Maravé-Vivas *et al.*, 2019) y mejora el conocimiento y la comprensión del colectivo con el que se aplica el servicio (Ashton y Arlington, 2019; Chambers, 2017; Seban, 2019); sumándose estos aprendizajes a los que conectan de forma directa con las asignaturas en la que se inserta (Zarzuela Castro y García García, 2020).

Teniendo en consideración los beneficios que puede aportar el ApS, es necesario seguir avanzando en el conocimiento de los efectos que puede producir, siendo la formación de maestros y maestras un interesantísimo campo de estudio. El presente trabajo analiza dicho problema de estudio desde una perspectiva mixta que permita comprender en profundidad los efectos que produce el ApS sobre el alumnado universitario participante. De hecho, antecedentes recientes en la utilización de este tipo de aproximación evidencian que la tendencia investigadora actual sobre ApS está orientándose hacia la metodología mixta (Cappella-Peris *et al.*, 2020; Ruiz-Montero *et al.*, 2019). Este enfoque permite aplicar estrategias que velan por incrementar la validez, la comprensividad y la integración de los resultados obtenidos, permitiendo así obtener conclusiones que nos permitan mejorar la ejecución y comprensión del ApS. Y es que, en última instancia, el objetivo de toda investigación educativa persigue comprender y mejorar la praxis de los procesos educativos (Johnson y Christensen, 2008).

2. Objetivos

El presente estudio de caso tiene como objetivo conocer el efecto del ApS sobre las actitudes y habilidades cívicas del profesorado en formación. A fin de abordar dicho objetivo, se han planteado la siguiente hipótesis y preguntas de investigación:

- (H) La aplicación del ApS producirá una mejora estadísticamente significativa en diferentes variables relacionadas con las actitudes y habilidades cívicas.
- (PI1) ¿Cuál es la percepción del alumnado tras reflexionar sobre su experiencia de ApS?
- (PI2) ¿Qué experiencias aportan un aprendizaje valioso en relación a las actitudes y habilidades cívicas?

3. Método

3.1. Diseño

Esta investigación utiliza complementariamente metodología cuantitativa y cualitativa, desde la concepción de que un proceso tan complejo como es la enseñanza/aprendizaje, en el que intervienen gran cantidad de factores, solo puede ser abordado a fondo desde ambos planteamientos investigadores. De hecho, los métodos mixtos son un diseño ampliamente utilizado tanto en investigación educativa en general (Johnson y Christensen, 2008) como en investigación de ApS en concreto (Gil-Gómez *et al.*, 2015). En concreto, el presente estudio de caso sigue un diseño secuencial explicativo integrando los métodos cuantitativo y cualitativo (Creswell y Plano Clark, 2017), dividido en dos fases. La primera fase, abordada desde una aproximación cuantitativa, opta por un análisis de datos pre-post comparando los resultados obtenidos derivados del Cuestionario de Actitudes y Habilidades Cívicas, en adelante CASQ (Moely *et al.*, 2002), completado antes y después de la participación en el programa de ApS. Por su parte, la segunda fase, apoyada en una aproximación cualitativa, utiliza los datos aportados por los diarios de reflexión personal elaborados por el alumnado participante a fin de justificar cómo y por qué dichas habilidades y actitudes se vieron desarrolladas (Tabla 1).

Tabla 1.
Diseño secuencial explicativo del estudio.

	Fase 1	Fase 2
VARIABLES	Actitudes y habilidades cívicas	Percepción reflexiva sobre el desarrollo de habilidades y actitudes cívicas
Aproximación metodológica	Cuantitativa: Diseño experimental con pretest y postest.	Cualitativa: Análisis deductivo de contenido a partir del constructo teórico del cuestionario
Instrumento	CASQ	Diarios personales de reflexión sobre el servicio
Hipótesis y/o preguntas de investigación	Hipótesis: La aplicación del ApS producirá una mejora estadísticamente significativa en diferentes variables relacionadas con las actitudes y habilidades cívicas.	Preguntas de investigación: ¿Cuál es la percepción del alumnado tras reflexionar sobre su experiencia de ApS? ¿Qué experiencias aportan un aprendizaje valioso en relación a las actitudes y habilidades cívicas?

Nota. Elaboración propia.

Este diseño fue seleccionado para, en un primer momento, poder identificar las diferentes variables relacionadas con las habilidades y actitudes cívicas que ha desarrollado el alumnado. Una vez concretadas dichas variables, la aproximación cualitativa permitió ahondar en las percepciones, sentimientos y experiencias para comprender cómo y por qué estas habilidades y actitudes fueron modificadas.

Cabe señalar que para el diseño y desarrollo de la investigación se siguieron las directrices éticas establecidas en la Declaración de Helsinki (WMA, 2013).

3.2. Participantes

La muestra estuvo formada por un total de 117 alumnos y alumnas universitarias. Los participantes fueron seleccionados a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia, a partir de tres grupos naturales creados aleatoriamente, procedentes de tres asignaturas de los grados de Maestro/a de Educación Primaria y Maestro/a de Educación Infantil de la Universitat Jaume I de Castellón. La media de edad de los participantes fue de 20,3 años \pm 0,7. Por lo que respecta al sexo, el 67,7 % eran mujeres y el 32,3 % hombres.

El alumnado de la muestra cursaba las asignaturas de Didáctica y Organización Escolar (53,84 %), Fundamentos de la Expresión Corporal: Juegos Motrices en Educación Infantil (34,19 %) y Fundamentos de la Acción Motriz (11,97 %).

3.3. Programa de intervención

El programa de intervención consistió en la aplicación de la metodología ApS (en modalidad de servicio directo) en las tres asignaturas mencionadas anteriormente troncales del plan de estudios de los grados de maestro/a, ubicadas en segundo y cuarto curso, y correspondientes a áreas de conocimiento diferentes. Con la intención de prestar un servicio a la comunidad, el alumnado, estructurado en grupos de trabajo de 4-5 personas, fue asignado a centros de Formación de Personas Adultas (FPA) de la provincia de Castellón (España). Estos centros educativos tienen entre sus programas formativos los denominados "Grupos Alfa", constituidos por personas adultas mayores que reciben una formación multidisciplinar dentro del paradigma del envejecimiento activo. Cada grupo de intervención debía plantear y ejecutar un proyecto de ApS relacionado con el currículo de la asignatura que cursaba, basado en la detección de una necesidad formativa que presentara el grupo alfa y que no estuviera atendida. Necesariamente el proyecto debía de traducirse en la planificación y dirección de sesiones prácticas que supusieran la aplicación de conocimientos técnicos e implicaran la interacción personal con los colectivos de personas mayores entendiendo sus situaciones vitales. Como consecuencia de este planteamiento, surgieron proyectos diversos, muchos de ellos relacionados con el fomento de la práctica de actividad física saludable y el control motor, así como con el mantenimiento y mejora de funciones mentales básicas: cálculo, lectoescritura, etc. El programa se planificó durante un semestre académico.

La participación del estudiantado de magisterio implicó 6 horas de seminarios previos orientados a la planificación del proyecto de servicio; 20 horas de servicio directo con los adultos mayores; 30 minutos de reflexión tras cada sesión (aprox. 8 horas) siguiendo el método de reflexión ALACT, diseñado específicamente para la formación de maestros y compuesto por los siguientes pasos (Korthagen y Vasalos, 2005): (1) acción, (2) reflexión sobre la acción desarrollada, (3) identificación de los aspectos esenciales, (4) propuesta de acciones alternativas (5) desarrollo de la nueva sesión;

y 1 hora de reflexión y valoración final. Es decir, cada estudiante dedicó al proyecto de ApS entre 30 y 35 horas en total. Los grupos de intervención, en la ejecución del proyecto de ApS, tenían autonomía en la toma de decisiones y plena capacidad y libertad para hacer cambios conforme a las exigencias de cada momento.

3.4. Instrumentos

En relación a la metodología cuantitativa, el instrumento empleado para medir las habilidades y actitudes cívicas fue el CASQ (Moely *et al.*, 2002). Se trata de una escala Likert formada por 44 ítems que se valoran con puntuaciones del 1 al 5, en el que el 1 representa la posición "nada de acuerdo" y el 5 "completamente de acuerdo". Este cuestionario está estructurado en seis dimensiones diferentes. La primera se relaciona con la Acción Cívica y mide la intención futura de involucrarse en algún servicio a la comunidad; la segunda se refiere al desarrollo de Habilidades Interpersonales y de Resolución de Problemas y mide su capacidad para escuchar, para trabajar cooperativamente, hacer amigos, colocarse en el lugar de otro y desarrollar el pensamiento lógico y analítico para resolver problemas; la tercera trata sobre la Conciencia Política expresada en el conocimiento de cuestiones y eventos políticos de carácter local y nacional; la cuarta mide Habilidades de Liderazgo en términos de capacidad para ser eficaces como líderes; la quinta engloba las Actitudes hacia la Justicia Social y se enfoca concretamente hacia las actitudes sobre la pobreza y la desgracia de los demás, así como la capacidad de proponer soluciones; por último, la sexta concierne las Actitudes hacia la Diversidad y mide el interés para relacionarse con gente de culturas diferentes. Algunos ejemplos de ítems de cada dimensión son: "Tengo planeado involucrarme en mi comunidad", "Puedo resolver exitosamente conflictos con otros", "Estoy al tanto de los eventos que pasan en mi comunidad local". A efectos de fiabilidad, en esta investigación obtuvimos un valor del alfa de Cronbach de 0,878.

Por otro lado, para la recogida de información, que fue analizada desde la perspectiva cualitativa, se utilizaron los diarios de reflexión, dado que la reflexión es una práctica de investigación ampliamente utilizada en la formación docente (Baldwin *et al.*, 2007). En este sentido, una de las técnicas más concurridas en investigación de ApS son los diarios reflexivos (Pérez-Ordás *et al.*, 2021), motivo por el cual se optó por el uso de este instrumento. Los diarios se estructuraban en dos partes, una individual y otra grupal, que se debían ir cumplimentando durante el desarrollo del proyecto. La parte individual compila, por un lado, información relativa a las vivencias personales que el alumno o alumna va experimentando en las diferentes situaciones a las que se enfrenta antes, durante y tras finalizar el proyecto. Por otro lado, recoge los aprendizajes que iban desarrollando. La parte grupal se centra en cuestiones relacionadas con el diseño, planificación y ejecución del proyecto. Además de incluir la información técnica de las anteriores cuestiones, el alumnado reflexiona sobre las habilidades desarrolladas y las soluciones que han implementado para dar respuesta a los desafíos surgidos durante el proyecto.

Al final del programa el grupo investigador pidió a las personas participantes que les enviaran de forma anónima sus diarios de reflexión. Además, a fin de aportar rigurosidad al apartado cualitativo del estudio, se llevaron a cabo las siguientes acciones: para garantizar la credibilidad de los resultados, se utilizó tanto la triangulación entre las personas del equipo de investigación como un proceso de *member checking*. Del mismo modo, se ha realizado una descripción detallada del contexto y el alumnado participante, así como del proceso de recogida, análisis e interpretación de los datos.

3.5. Análisis de los datos

Los datos cuantitativos fueron tratados con el paquete informático IBM-SPSS-Statistics® 22.0. Se comprobó con la prueba Kolmogorov-Smirnov que la distribución de la muestra era normal. Para los contrastes se realizaron pruebas paramétricas, comparando medias usando pruebas T para muestras independientes. Para mayor profundización, se comparó la media del cuestionario total y también cada una de las dimensiones por separado.

Los datos cualitativos fueron analizados a través de una aproximación multi-fase. En primera instancia, mediante el uso de la codificación abierta, se identificó la información relacionada con la descripción de experiencias, pensamientos y sensaciones particulares en general. Esta implicó que los investigadores analizaran las unidades de significado emergentes contrastándolas conforme al método de comparación constante (Patton, 2002). Seguidamente, mediante un proceso de codificación axial, el análisis se centró en identificar, de entre la información previamente codificada, aquella relacionada con las habilidades y actitudes cívicas que habían sido desarrolladas de acuerdo con los resultados obtenidos en la Fase 1 del estudio. Para llevar a cabo el análisis se ha tomado como referencia el modelo de análisis seguido en Gil-Gómez *et al.* (2015).

A fin de incrementar la validez del análisis cualitativo, una persona del equipo investigador asumió el rol de “amigo crítico”, para reducir los posibles prejuicios iniciales que el resto de los investigadores habían podido asumir durante las fases previas. Finalmente, se llevó a cabo un proceso de *member checking* que con-

sistió en otorgar a los participantes la oportunidad de confirmar sus afirmaciones en caso de que así lo consideraran oportuno. Con respecto a la codificación de los diarios de reflexión, cada uno se identifica con el acrónimo “D” seguido, en primer lugar, por el número del diario y, en segundo lugar, el número de la cita.

4. Resultados

4.1. Resultados fase 1 (aproximación cuantitativa)

En primer lugar, se abordan los resultados de la vertiente cuantitativa del estudio. En la Tabla 2 se presenta la comparación de las medias obtenidas en el pre y postest usando la prueba T para muestras independientes. También se incluye la medida del tamaño del efecto de Cohen (1988) interpretando los resultados en base a la clasificación propuesta por el autor: pequeño (0,2), mediano (0,5) y grande (0,8).

Se observa una mejora estadísticamente significativa en el cuestionario en global. Asimismo, hay cambios significativos en las dimensiones Habilidades Interpersonales y de Resolución de Problemas, Actitudes hacia la Justicia Social y Actitudes hacia la Diversidad, presentando un incremento especialmente marcado en las dos primeras. De acuerdo con el tamaño del efecto (Cohen, 1988), la media global del cuestionario presenta un efecto grande. Si se analizan las diferentes dimensiones por separado, la de Actitudes hacia la Justicia Social y Actitudes hacia la Diversidad presentan un efecto entre mediano y grande mientras que la dimensión de Habilidades Interpersonales y Resolución de Problemas un efecto mediano.

Tabla 2.

Comparación de las medias obtenidas en el pre y postest usando la prueba T para muestras independientes.

Dimensión	Test	Media	Desv. Desviación	Sig.	d Cohen
Media total*	Pretest	3,6371	0,4838	0,011	0,702
	Postest	3,9338	0,35086		
Acción Cívica	Pretest	3,8462	0,64669	0,504	—
	Postest	3,8039	0,67907		
Habilidades Interpersonales y de Resolución de Problemas*	Pretest	3,8604	1,10569	0	0,676
	Postest	4,4253	0,41496		
Conciencia Política	Pretest	3,1197	0,70976	0,357	—
	Postest	3,2328	0,59394		
Habilidades de Liderazgo	Pretest	3,0838	0,62159	0,378	—
	Postest	3,0138	0,54787		
Actitudes hacia la Justicia Social*	Pretest	3,7831	1,01463	0	0,741
	Postest	4,3621	0,43785		
Actitudes hacia la Diversidad *	Pretest	3,7077	0,74904	0,008	0,516
	Postest	4,0379	0,50604		

Nota: *p sig. ≤ 0,05. Elaboración propia.

4.2. Resultados fase 2 (aproximación cualitativa)

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la primera fase del estudio, a continuación, se presentan los resultados de la vertiente cualitativa, obtenidos a partir de los diarios de reflexión confeccionados por el alumnado. El análisis de dichos diarios se centró en identificar explicaciones y razonamientos que dieran respuesta a cómo y por qué las tres categorías del cuestionario que presentaron una mejora estadísticamente significativa se habían visto modificadas.

Por lo que respecta a la dimensión relativa a las Habilidades Interpersonales y de Resolución de Problemas, se detectaron diversas referencias relevantes y que daban respuesta a las preguntas de investigación planteadas. Por ejemplo, puede percibirse que el alumnado fue capaz de desarrollar su capacidad de trabajar y colaborar con otros miembros de su equipo de manera efectiva. En este sentido, un estudiante manifestó que:

Esto (la participación en el proyecto) me hizo comprender que entre todos habíamos construido un equipo, algo parecido a una pequeña familia, que compartía muchos momentos más allá de las aulas y que se ofrecía apoyo mutuo. (D1.5, 21)

Este sentimiento, compartido también por el resto de los grupos, demuestra que el equipo de trabajo formó un conjunto cohesionado, que seguía apoyándose y ayudándose fuera de las aulas. Así, las experiencias que vivieron en el centro educativo de formación de Personas Adultas generaron fuertes vínculos entre las personas integrantes del grupo. Este hecho también se ve reflejado en más diarios dejando clara la cohesión de los equipos de trabajo. Otro ejemplo ilustrativo en este sentido es el siguiente: “Todas juntas formábamos un grupo único, en el cual nos ayudábamos entre nosotras”. (D7.3, 6)

Los diarios de reflexión también reflejan cómo la participación en la experiencia de ApS contribuyó en el desarrollo de habilidades vinculadas a la resolución de problemas. Así, expresan que dicha experiencia les sirvió para aprender que el o la docente debe ser flexible, modificar y adaptar su programación del día en el caso que sea necesario, para solucionar problemas que surgen sin esperarlos. Algunas citas ilustrativas en este sentido son las siguientes:

He vivido cómo salir de las situaciones cuando parece que no tienen solución, lo mejor que se puede pensar es rendirse, total hay otras opciones por elegir...Pero no, la solución real no es esta, debemos plantarnos y buscar todas las soluciones adaptándonos a las necesidades del centro y de los alumnos, que son quienes van a recibir tu esfuerzo y dedicación. (D2.1, 21)

Todo parece indicar que los grupos se dieron cuenta de que rendirse no era la solución, que tenían a su cargo un conjunto de personas con características diversas y debían enfrentarse a las complejidades que iban surgiendo con sus propios recursos. En este sentido, a partir de los diarios se percibe que el alumnado es consciente, tras la experiencia, de que el tipo de alumnado al que tengas que impartir docencia tiene características propias y necesidades diferentes. Según explican, han tenido que adaptarse a un alumnado diferente al que están acostumbrados, y esto los ha llevado a modificar sus estrategias metodológicas, sus agrupamientos, el lenguaje, etc.

Trabajar con niños no es lo mismo que trabajar con adultos, ya que tienen diferentes objetivos y necesidades en la vida, por cuestiones de edad, responsabilidades, etc. Este hecho me ha permitido aprender a adaptarme a la realidad en este tipo de centros y orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje a las necesidades del alumnado. (D3.2, 23)

Por lo que respecta a la dimensión vinculada con las Actitudes hacia la Justicia Social, los diarios también evidencian diversas consideraciones y reflexiones valiosas. La puesta en práctica del proyecto de ApS busca hacer consciente al estudiantado de la realidad social de su entorno. En la sociedad actual los adultos mayores sufren situaciones de marginación en la sociedad, soledad en muchos casos y, generalmente, la atención de la administración no es suficiente. El alumnado universitario, al intercambiar experiencias con este grupo poblacional, ha tomado conciencia sobre este aspecto. Desde la práctica y convivencia con ellos, han podido entender que muchas de estas personas han vivido épocas en las que la educación no era considerada tan importante, e incluso muchos debieron abandonar la escuela para trabajar y ayudar a sus familias. La mayoría de los discentes universitarios no era consciente de esta situación antes de participar en el programa de ApS, por lo que la interacción generada les ha hecho reflexionar y sacar conclusiones propias con respecto a la necesidad de promover la justicia social. Estas ideas se repiten a lo largo de los diarios, de los cuales se muestra un ejemplo:

Por lo tanto, se hace cada vez más latente la necesidad apremiante para este colectivo, generalmente más expuesto a la marginación social y al aislamiento, de recibir una educación permanente a lo largo de la vida que le brinde la posibilidad de no quedar anclado en el pasado y evolucionar al unísono de la sociedad. (D1.2, 2)

Si bien es cierto que un único proyecto de ApS no es capaz de cambiar toda una sociedad, sí parece que el alumnado universitario participante se ha dado cuenta de aspectos como la relevante labor que realizan las escuelas de adultos o que todo el mundo tiene el mismo derecho a la educación. Asimismo, han llegado a la conclusión de que, aunque puede que los adultos mayores no tuvieran la oportunidad de estudiar en su época, si en la actualidad quieren formarse, deberían contar con los recursos necesarios para poder hacerlo adecuadamente. Además de esta línea de toma de conciencia, también se percibe que el estudiantado se ha dado cuenta de que pueden ser protagonistas en el avance de la justicia social, que depende de sus comportamientos, y que eso puede cristalizar en protagonizar acciones que cambien realidades injustas vinculadas al ámbito educativo, pero con ramificaciones evidentes en aspectos concretos de la vida diaria de las personas.

Poder participar y formar parte de este proyecto nos ha dado la oportunidad de conocer mejor las situaciones que vive cada día este colectivo de ancianos y que podemos hacer algo para poder cambiar esta injusta situación. (D7.2, 4)

Por último, también se han encontrado referencias a la dimensión vinculada con las Actitudes hacia la Diversidad. El siguiente fragmento describe detalladamente la contribución

que, según consideran, el programa de ApS ha generado en este sentido.

No cabe duda de que ha sido, para todos nosotros, una experiencia increíble que nos ha enriquecido no sólo como profesionales, sino también como personas, ya que este proyecto se traduce, básicamente, en una propuesta educativa en la que unen los procesos de aprendizaje con la prestación de un servicio a un sector de la comunidad desfavorecido e infravalorado. (D1.4, 18)

De este modo, parece que el alumnado participante vio modificada su concepción inicial preconcebida hacia el colectivo de las personas adultas mayores. Antes de participar en el programa consideraban que dicho colectivo ya no era útil para la sociedad. No obstante, la experiencia compartida ha favorecido un cambio de punto de vista, de forma que ahora valoran de manera más positiva a estas personas y consideran que, además de ser útiles para la sociedad, son una gran fuente de sabiduría. Esto queda reflejado en los siguientes fragmentos:

Ellas se dieron cuenta de que habíamos hecho todo lo posible para enfocar la asignatura lo mejor posible y que aprenderían muchas más cosas de las que creían en un principio. Nosotras también aprendimos mucho de ellas porque nos enseñaron mucho. Tienen mucho que compartir, nos gustaría destacar que trabajar en un contexto intercultural enriquece tanto en el ámbito profesional como personal. (D3.1)

Además, también parece que los propios adultos mayores llegaban a minusvalorarse en determinadas ocasiones. Sin embargo, el alumnado universitario fue capaz de hacerles ver sus verdaderas capacidades.

También era bastante común encontrar en las sesiones a personas que se sentían incapaces de desarrollar una actividad incluso antes de intentar hacerlo. Por lo tanto, gran parte de nuestra labor ha consistido también en concienciarles de que el hecho de tener una edad avanzada no impide que sean capaces de desarrollar de forma autónoma y con éxito gran parte de los objetivos que se propongan. (D1.3, 18)

Así pues, de los diarios de reflexión se desprende que los participantes en el proyecto experimentaron que dentro de un mismo grupo de alumnado hay personas con características, habilidades y necesidades diferentes. Como futuros maestros y maestras deberían tener este aprendizaje en consideración a la hora de planificar y desarrollar su acción docente. Además, el alumnado universitario participante ha debido motivar a los grupos de adultos mayores para favorecer su participación y han debido centrarse en aquello que cada persona era capaz de desarrollar y conseguir de manera autónoma. Para ello, han sido capaces de desviar la atención de aquellas cuestiones que les pudieran hacer pensar que no podían lograrlo y centrarse en los aspectos positivos. De esta forma, parece que el estudiantado universitario no sólo ha modificado su propia actitud hacia la diversidad del colectivo con el que trabajaban, sino que ha tratado de mejorar la autopercepción de dicho colectivo.

5. Discusión

Los resultados de los análisis cuantitativo y cualitativo se complementaron para cumplir el objetivo general de investigación. De la complementariedad proporcionada por el enfoque investigador mixto se desprenden argumentos para determinar que las habilidades y actitudes cívicas del alumnado mejoraron gracias a la vivencia del ApS. Conforme a la hipótesis principal y a las preguntas de investigación del estudio, puede decirse que la participación en el programa de ApS mejoró las actitudes y habilidades cívicas de la muestra.

La aceptación de la hipótesis a nivel cuantitativo y su explicación a través de la aproximación cualitativa sitúa el estudio en la línea de resultados de otras investigaciones que ya detectaron que el ApS tiene efectos en el nivel actitudinal y las habilidades cívicas y sociales (Bringle *et al.*, 2019; Maravé-Vivas *et al.*, 2019). La novedad de este estudio radica en que los contextos educativos son diferentes y es necesario ir aportando evidencias que configuren un corpus de resultados propio de cada entorno social, cultural y educativo. Además, es novedosa la aplicación ApS en un entorno como los centros FPA enfocando los proyectos desde diferentes asignaturas con perfiles diferentes. Los resultados derivados, partiendo de esta heterogeneidad, suponen un avance en el campo de los efectos personales de esta metodología.

No podemos sustraernos a que esta investigación se ha realizado en el ámbito de la formación de docentes. Bernadowski *et al.* (2013) constatan cómo estudiantes de magisterio que participan en proyectos de ApS se convierten en personas más reflexivas y capaces de resolver problemas de interacción, tanto intraclase como con otros agentes sociales implicados. Siguiendo la misma línea, nuestro estudio evidencia el desarrollo de actitudes compatibles, como son las cívicas, que ostentan una marcada relevancia en la construcción de la identidad docente (Domínguez y López, 2016). En este mismo ámbito, Fernández-Martín *et al.* (2019) apuntan mejoras en la actitud social del alumnado derivadas de su participación en un programa de ApS. Complementariamente, Cervantes y Meaney (2013) y Gil-Gómez *et al.* (2015) también reportan resultados vinculados con aprendizajes en el ámbito de las habilidades y actitudes sociales; por lo que los hallazgos obtenidos en la presente investigación se muestran en consonancia con la literatura previa. A fin de conseguir estos logros relacionados con las habilidades y actitudes sociales, no obstante, Maynes *et al.* (2013) inciden en la importancia del proceso de reflexión. Consecuentemente, la implementación del programa de ApS desarrollado en esta investigación, se ha puesto el acento precisamente en la reflexión. Para ello ha sido fundamental la colaboración de los y las docentes de los centros de FPA implicados, con quienes el equipo investigador ha realizado reuniones de manera sistemática. De esta forma, puede afirmarse que se ha establecido una comunicación bidireccional y horizontal prácticamente después de cada sesión práctica.

La investigación realizada evidencia las mejoras alcanzadas en las habilidades interpersonales y de resolución de problemas, estableciéndose como una de las categorías que mayores diferencias presenta entre las medidas pre y postest. En esta línea, ya Weiler *et al.* (2013) describieron este efecto al utilizar el ApS como metodología de enseñanza/aprendizaje. Además de alinearnos con estos resultados, gracias a la aproximación mixta al fenómeno de estudio, reportamos efectos en forma de aprendizajes en esta categoría de indudable valía para ejercer la profesión docente: capacidad de generar vínculos en un grupo de trabajo, de cohesionarse, de ser flexibles

y tener capacidad de adaptación ante situaciones cambiantes, así como gestionar la diversidad y reorientar el proceso de enseñanza/aprendizaje. Estos resultados obtenidos conducen a una reflexión: la idoneidad de las metodologías activas y globalizadoras como el ApS para que el alumnado desarrolle estas habilidades en el contexto universitario. Pese a ello, resulta interesante reparar en el hecho de que no todas las categorías del cuestionario se han visto desarrolladas en la misma medida. Por ejemplo, la conciencia política, la acción cívica o las habilidades de liderazgo apenas han reportado diferencias entre las medidas pre y postest. No obstante, de acuerdo con Maravé-Vivas *et al.* (2019) diferentes factores sociodemográficos pueden influir en los efectos producidos sobre las habilidades y actitudes cívicas, por lo que este hecho puede haber influenciado los resultados obtenidos en esta investigación. Esta cuestión nos permite abrir nuevas líneas de debate sobre cómo promover el desarrollo de todas las categorías vinculadas a las habilidades y actitudes cívicas a través del ApS atendiendo a las características del alumnado.

Whitley *et al.* (2017) y Capella-Peris *et al.* (2020) demuestran que el ApS hace avanzar a futuros docentes en la adquisición de actitudes hacia la justicia social. Nuestra investigación es compatible con estos resultados y abunda en ellos ya que, de hecho, la categoría del cuestionario referida a la justicia social es otra de las que presenta una mayor diferencia entre las medidas pre y postest, además de ser la que obtiene un mayor tamaño del efecto. El alumnado participante ha entendido la importancia de la educación como servicio básico generador de igualdad de oportunidades, y que debe ser dotada de recursos, ya que la conciben como la principal herramienta que va a permitir avanzar hacia una sociedad más justa. Estos aprendizajes son esenciales en personas que van a estar en el sistema educativo en breve espacio de tiempo. Documentar a través de la investigación la adquisición de estas creencias, que derivarán en valores y actitudes, tiene extraordinaria importancia en el sumatorio de experiencias que constituye la creación de una identidad docente.

Conocer en profundidad cómo es un colectivo, su realidad, problemática y expectativas, permite superar barreras e ideas preconcebidas que se generan en el imaginario colectivo. Ashton y Arlington (2019), Chambers (2017) y Seban (2019) indican en sus investigaciones que el ApS permite una mayor comprensión del colectivo en el que se presta el servicio. Los resultados de este trabajo confirman, alineándose con estos autores, que el alumnado ha modificado su actitud previa, avanzando hacia el entendimiento de la diversidad del colectivo de adultos mayores, rompiendo con estigmas extendidos en la sociedad que los habían llevado a configurar su propia visión. El baño de realidad que supone el ApS hace posibles aprendizajes inimaginables con otros usos metodológicos. Gil-Gómez *et al.* (2015) y Ruiz-Montero *et al.* (2019) muestran el ApS como una herramienta que facilita la modificación de la conducta incorporando actitudes positivas y de aceptación hacia la diversidad. En nuestro estudio, documentamos actitudes relacionadas con ayudar a aumentar la autoestima y la autopercepción positiva de las personas adultas sobre las que se ha intervenido, además de comprender desde la práctica real la importancia de la motivación para aprender. Por ello, puede afirmarse que la presente investigación ha alcanzado su objetivo, que consistía en conocer el efecto del ApS sobre las actitudes y habilidades cívicas del profesorado en formación desde una doble perspectiva. Los resultados obtenidos, coherentes con la bibliografía, hacen patente la utilidad del ApS para incorporar a la personalidad actitudes y valores po-

sitivos hacia la diversidad, cuestión nuclear cuando nos referimos a la formación de docentes. Estos son unos resultados de calado, puesto que el impulso de estas habilidades no repercute únicamente al profesorado en formación y el desarrollo de sus propias habilidades ciudadanas, sino que, gracias a su adquisición, éstos podrán fomentar las actitudes y habilidades cívicas entre su futuro alumnado.

Es menester señalar que los resultados obtenidos en el presente trabajo no carecen de ciertas limitaciones, ya que deben ser circunscritos al entorno, situación y muestra en la que se ha realizado la investigación, afectando, pues, a su replicabilidad. Estas cuestiones junto con las características del diseño de investigación se deben tener en consideración a la hora de interpretar los datos aportados.

Referencias

- Ashton, J. R., y Arlington, H. (2019). My fears were irrational: Transforming conceptions of disability in teacher education through service learning. *International Journal of Whole Schooling*, 15(1), 50-81.
- Baldwin, S. C., Buchanan, A. M., y Rudisill, M. E. (2007). What teacher candidates learned about diversity, social justice, and themselves from service-learning experiences. *Journal of Teacher Education*, 58(4), 315-327. <https://doi.org/10.1177%2F0022487107305259>
- Bernadowski, C., Perry, R., y Del Greco, R. (2013). Improving Preservice Teachers' Self-Efficacy through Service Learning: Lessons Learned. *International Journal of Instruction*, 6(2), 67-86.
- Bringle, R. G., y Clayton, P. H. (2012). Civic education through service learning: What, how, and why? En L. McIlrath, A. Lyons y R. Munck (eds.). *Higher education and civic engagement: Comparative perspectives* (pp. 101-124). Palgrave Macmillan.
- Bringle, R., Brown, L., Hahn, T., y Studer, M. (2019). Pedagogies and civic programs to develop competencies for democratic culture and civic learning outcomes. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 71(3), 27-43. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.72003>
- Canedo García, A., y García Sánchez, J. N. (2015). Intervenciones intergeneracionales basadas científicamente. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 399-404. <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v2.74>
- Capella-Peris, C., Gil-Gómez, J. y Chiva-Bartoll, Ò. (2020). Innovative analysis of service-learning effects in physical education: a mixed methods approach. *Journal Teaching Physical Education*, 39, 102-110. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0030>
- Cervantes, C. M., y Meaney, K. S. (2013). Examining service-learning literature in physical education teacher education: Recommendations for practice and research. *Quest*, 65(3), 332-353. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.773533>
- Chambers, D. (2017). Changing attitudes of pre-service teachers toward inclusion through service learning. En S. Lavery, D. Chambers, y G. Cain (eds.), *Service learning: Enhancing inclusive education* (pp. 195-214). Emerald Publishing Limited.
- Chen, Y. (2018). Learning with active rural community-dwelling older adults: Comprehensive effects of intergenerational service-learning in Taiwan. *Journal of Intergenerational Relationships*, 16(3), 287-301. <https://doi.org/10.1080/15350770.2018.1477645>
- Chiva-Bartoll, Ò., Capella-Peris, C. y Salvador-García, C. (2020). Service-learning in physical education teacher

- education: towards a critical and inclusive perspective. *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 395-407. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1733400>
- CLAYSS (2016). *Manual para docentes y estudiantes solidarios*. Edición Latinoamericana. CLAYSS.
- Creswell, J. W., y Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas [CRUE]. (2015). *Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad*. CRUE Universidades Españolas. <https://url2.cl/n4hx7>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Erlbaum.
- Delors, J. (1996). (Dir.). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana, Ediciones UNESCO.
- Domínguez, A., y López, R.V. (2016). Patrimonios en conflicto, competencias cívicas y formación profesional en educación primaria. *Revista de Educación*, 375, 86-109. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-336>
- Fernández-Martín, F. D., Arco-Tirado, J. L., y Hervás-Torres, M. (2019). Impacto de un programa de aprendizaje-servicio y tutoría entre compañeros para mejorar la eficacia de la educación superior. *Bordón. Revista de pedagogía*, 71(3), 97-114. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68334>
- Ferrández-Berruoco, R., y Sánchez-Tarazaga, L. (2014). Competencias docentes en secundaria. Análisis de perfiles de profesorado. *RELIEVE*, 20(1), 1-20. <https://doi.org/10.7203/relieve.20.1.3786>
- Furco, A., y Norvell, K. (2019). What is service learning? Making sense of the pedagogy and practice. En P. Aramburuzabala, L. McIlrath, y H. Opazo (eds.), *Embedding service learning in European higher education: Developing a culture of civic engagement* (pp. 13-35). Routledge.
- Gallagher, T. (2018). Promoting the Civic and Democratic Role of Higher Education: The Next Challenge for the EHEA? En A. Curaj, L. Deca, y R. Pricopie (eds) *European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies* (p. 335-344). Springer.
- Gil-Gómez, J., Chiva-Bartoll, Ò. y Martí-Puig, M. (2015). The impact of service learning on the training of pre-service teachers: Analysis from a physical education subject, *European Physical Education Review*, 21(4), 467-484. <https://doi.org/10.1177/1356336X15582358>
- Heo, J., King, C., Lee, J. W., Kim, H. M., y Ni, C. (2014). Learning from healthy older adults: An analysis of undergraduate students' reflective essays. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23(3), 537-545. <https://doi.org/10.1007/s40299-013-0128-3>
- Johnson, B., y Christensen, L. (2008). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. Sage Publications.
- Korthagen, F. A. J., y Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47-71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Leedahl, S. N., Brasher, M. S., LoBuono, D. L., Wood, B. M., y Estus, E. L. (2020). Reducing Ageism: Changes in Students' Attitudes after Participation in an Intergenerational Reverse Mentoring Program. *Sustainability*, 12(17), 6870-. <https://doi.org/10.3390/su12176870>
- Maravé-Vivas, M., Gil-Gómez, J. y Chiva-Bartoll, Ò. (2019). Factores que influyen en las actitudes cívicas de docentes en formación desarrolladas a través del aprendizaje-servicio: un estudio en el área de expresión corporal. *Bordón. Revista de pedagogía*, 71(3), 169-183. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68338>
- Martínez-Martín, M., y Carreño-Rojas, P. (2020). El compromiso ético del profesorado universitario en la formación de docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 24(2), 8-26 <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15150>
- Martínez-Usarralde, M. J., Lloret-Catalá, C., y Mas-Gil, S. (2017). Responsabilidad Social Universitaria (RSU): principios para una universidad sostenible, cooperativa y democrática desde el diagnóstico participativo de su alumnado. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(75), 1-23
- Maynes, N., Hatt, B., y Wideman, R. (2013). Service Learning as a Practicum Experience in a Pre-Service Education Program. *Canadian Journal of Higher Education*, 43, 80-99.
- McAleese, M. (Coord.). (2013). *Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's Higher Education institutions*. Publications Office of the European Union. <http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisationen.pdf>
- Moely, B. E., y 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. <https://doi.org/10.3998/mjcsloa.3239521.0025.103>
- Moely, B. E., Mercer, S.H., Ilustre, V., Miron, D., y McFarland, M. (2002). Psychometric Properties and Correlates of the Civic Attitudes and Skills Questionnaire: A Measure of Students' Attitudes Related to Service-Learning. *Michigan Journal Community Service Learning*, 9, 15-26. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0008.202>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage.
- Pérez-Ordás, R., Nuviala, A., Grao-Cruces, A., y Fernández-Martínez, A. (2021). Implementing Service-Learning Programs in Physical Education; Teacher Education as Teaching and Learning Models for All the Agents Involved: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 669. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020669>
- Ruiz-Montero, P., Chiva-Bartoll, Ò., Salvador-García, C., y Martín-Moya, R. (2019). Service-Learning with College Students toward Health-Care of Older Adults: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16, 4497; <https://doi.org/10.3390/ijerph16224497>
- Salam, M., Awang Iskandar, D. N., Ibrahim, D. H. A., y Farooq, M. S. (2019). Service learning in higher education: A systematic literature review. *Asia Pacific Education Review*, 20(4), 573-593. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6>
- Seban, D. (2019). Faculty perspectives of community service learning in teacher education. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 42(2), 18-35.
- Tapia, N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Ciudad Nueva.
- Trow, M. (2005). Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. En P. Altbach (ed.). *International Handbook of Higher Education* (pp. 243-280). Springer.

- Weiler, L., Haddock, S., Zimmerman, T. S., Krafchick, J., Henry, K., y Rudisill, S. (2013). Benefits derived by college students from mentoring at-risk youth in a service-learning course. *American Journal of Community Psychology*, 52(3), 236-248. <https://doi.org/10.1007/s10464-013-9589-z>
- Whitley, M. A., Walsh, D., Hayden, L., y Gould, D. (2017). Narratives of Experiential Learning: Students' Engagement in a Physical Activity-Based Service-Learning Course. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(4), 419-429. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0141>
- Williams, L., y Sembiante, S. F. (2022). Experiential learning in US undergraduate teacher preparation programs: A review of the literature. *Teaching and Teacher Education*, 112, 103630. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103630>
- World Medical Association [WMA]. (2013). *WMA Declaration of Helsinki -Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects*. <https://www.wma.net/what-we-do/medical-ethics/declaration-of-helsinki/>
- Zarzuela Castro, A., y García García, M. (2020). ¿Qué aprende el alumnado para su formación como docente en un itinerario curricular de aprendizaje-servicio? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(86), 657-687.