

Análisis crítico y líneas para la mejora de los modelos de evaluación de la competencia ética y cívica en el aprendizaje-servicio

Analysis and improvement guidelines for assessment models of ethical and civic competence in service-learning

Paloma REDONDO-CORCOBADO. Personal Investigador en Formación (contratada FPU). Universidad Complutense de Madrid (paloredo@ucm.es).

Resumen:

INTRODUCCIÓN. El desarrollo de la competencia ética y cívica (CEC) que promueve el aprendizaje-servicio ha suscitado el interés de comunidades educativas de todo el mundo en los últimos años, en consonancia con la búsqueda de una educación integral humanista que prepare a los educandos para los retos de vivir y convivir en sociedad. No obstante, la evaluación de esta competencia parece desarrollada en un grado menor a la luz de las investigaciones relacionadas con el impacto de la aplicación del aprendizaje-servicio. Por ello, este estudio tiene como objetivo analizar, de forma crítica, los métodos e instrumentos de evaluación más relevantes. El fin es elaborar unas líneas de mejora que impulsen dicha evaluación hacia la acción educativa y el conocimiento científico sobre este aspecto central en proyectos de aprendizaje-servicio. **MÉTODO.** Para la consecución de este objetivo, se construyó una herramienta evaluativa cuyo contenido fue validado por juicio de expertos. Con ella, se analizaron los métodos de evaluación de la CEC seleccionados por su relevancia en el área estudiada de acuerdo con criterios identificativos, de forma y de contenido. **RESULTADOS.** En este análisis, encontramos métodos provenientes, en su mayoría, del contexto español y norteamericano, y concebidos en general para la evaluación sumativa en formato de cuestionario. Estos métodos se enfocan, sobre todo, en la evaluación cívica de la CEC; en concreto, en la evaluación del desarrollo de responsabilidad social y de habilidades interpersonales. En la evaluación de la dimensión ética, prevalece el estudio del desarrollo de la reflexividad. **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.** Se presentan unas líneas de mejora orientadas hacia la creación de un método evaluativo mixto y multifocal que permita evaluar las dimensiones de la CEC en toda su complejidad. Con ello, se

espera contribuir a la consolidación del aprendizaje-servicio para la promoción de una educación integral comprometida con la sociedad y el bienestar de las personas.

Palabras clave: aprendizaje-servicio, evaluación, competencia, ética, civismo, educación moral, educación del carácter, educación para la ciudadanía, educación comunitaria, justicia social, bien común, juicio de expertos.

Abstract:

INTRODUCTION. In recent years, development of the ethical and civic competence (ECC) that service-learning promotes has aroused the interest of educational communities around the world, in line with the pursuit of a holistic humanist education that prepares students for the challenges of living and coexisting in society. However, research into the impact of the implementation of service-learning seems to show that assessment of this competence is not well developed. Therefore, the aim of this study is to provide a critical analysis of the most significant ECC assessment methods and instruments in order to develop lines for improvement to promote assessment in educational action and scientific knowledge of this essential aspect in SL projects. **METHOD.** To achieve this objective, we developed an assessment tool, the content of which was validated through expert judgement. This tool made it possible to analyse the ECC assessment methods selected owing to their importance in the area studied based on formal and content-related identifying criteria. **RESULTS.** In this analysis, we found methods mainly from Spain and the USA, generally designed for summative assessment in questionnaire format. These methods essen-

Fecha de recepción del original: 05-07-2023.

Fecha de aprobación: 02-10-2023.

Cómo citar este artículo: Redondo-Corcobado, P. (2024). Análisis crítico y líneas para la mejora de los modelos de evaluación de la competencia ética y cívica en el aprendizaje-servicio [Analysis and improvement guidelines for assessment models of ethical and civic competence in service-learning]. *Revista Española de Pedagogía*, 82 (287), 125-134. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.3932>

tially focus on civic assessment of ECC, centring on assessing the development of social responsibility and interpersonal skills. Study of the developing reflexivity is dominant in the assessment of the ethical dimension. DISCUSSION AND CONCLUSIONS. A number of areas for improvement are presented, which are aimed at creating a mixed multi-focal assessment method that makes it possible to assess the dimensions of ECC in all of their complexity. Thus, we

hope to contribute to the consolidation of service-learning to promote a holistic education that is committed to society and to people's well-being.

Keywords: service-learning, evaluation, competence, ethics, civics, moral education, character education, education for citizenship, community education, social justice, common good, expert judgement.

1. Introducción

Desde finales del siglo xx, en el contexto estadounidense, los enfoques pedagógicos orientados a la formación holística más allá de la pura dimensión intelectual han cobrado fuerza en la investigación y la acción educativas hasta extenderse a nivel global. Una de las propuestas enmarcadas en esta corriente es la educación del carácter, que ya desde sus inicios adquiere un significado no unívoco, con distintas aproximaciones disciplinares desde la educación, la filosofía y la psicología principalmente (Bernal, 2020). En el ámbito pedagógico, la educación del carácter se ha extendido no sin dificultades; por ejemplo, la preocupación por su potencial riesgo adoctrinador (Smith, 2022) o la dificultad de alcanzar un consenso, en un contexto social heterogéneo y plural, sobre el contenido de dicha enseñanza (Arthur, 2005). Y lo ha hecho como una forma de educación moral orientada, en la mayoría de los casos desde una perspectiva neoaristotélica, a la adquisición de virtudes (no solo morales, sino también intelectuales e instrumentales) que encaminen al individuo hacia una vida plena y floreciente (Kristjánsson, 2015; Harrison *et al.*, 2016; Fuentes, 2018). Esto implica necesariamente el desarrollo de aspectos éticos, cívicos y emocionales (Esteban, 2015). Es en este punto donde la educación moral, en estrecha relación con la educación del carácter, atañe a la educación ciudadana, ya que la adquisición de virtudes éticas está vinculada al desarrollo de virtudes cívicas y estas se retroalimentan y se necesitan mutuamente para florecer (Camps, 2005). No obstante, aunque la educación moral *per se* implica la formación de ciudadanos (Arthur, 2005), la educación para la ciudadanía es necesaria para el aprendizaje explícito de contenidos y virtudes cívicas. Este se adquirirá mediante experiencias donde se faciliten espacios para la reflexión y el análisis crítico de la realidad sobre el funcionamiento social de nuestras micro- y macrocomunidades (McLaughlin, 2006).

Esta tendencia ha suscitado el interés por buscar nuevas formas de acción educativa que contribuyan a la adquisición de dichas virtudes. En este contexto, sobresale

el aprendizaje-servicio (ApS), cuya aplicación ha aumentado de manera exponencial en los últimos años a lo largo de todo el mundo. Destaca entre las diferentes metodologías innovadoras por su capacidad no solo de lograr un impacto positivo en las áreas académica y cognitiva, vocacional y profesional, personal y social, sino también, y especialmente, de integrar dicho impacto en el desarrollo de la competencia ética y cívica (CEC) entre sus participantes (Furco, 2004). La propia puesta en práctica del ApS contribuye al equilibrio entre el individualismo y el socialismo pedagógicos anunciados por Quintana (1988) como una de las antinomias de la educación. Es decir, a la simbiosis entre un desarrollo individual y moral y una productividad social como ciudadano que colabora en beneficio de su comunidad y el bien común (Etzioni, 2001; Redondo-Corcobado y Fuentes, 2022). Así, el desarrollo de la dimensión ética y el del civismo aparecen interrelacionados en la literatura científica sobre ApS, como elementos que comprenden parte de la propia esencia de la educación contenida en sus proyectos.

Diversos estudios hacen referencia al desarrollo cívico impulsado por la participación en proyectos de ApS. Destacan cuestiones relacionadas con el desarrollo de una ciudadanía activa, democrática y participativa a través de la acción social en la comunidad, lo que promueve el compromiso cívico y la responsabilidad social (Martínez-Odría, 2007; Tapia, 2010; Martínez, 2010; Bringle y Clayton, 2021). Todo ello ayuda al individuo a comprender y a concienciarse de los problemas políticos, a desarrollar habilidades sociales en el espacio común con otros, así como a construir su propia identidad en relación con su comunidad (Puig *et al.*, 2011; Salam *et al.*, 2019; Fuentes *et al.*, 2022).

Esta dimensión cívica es impulsada por un desarrollo ético al cual retroalimenta y que resulta ineludible en el ApS (Opazo *et al.*, 2015; González-Geraldo *et al.*, 2017). Dicho desarrollo ético adopta la forma de un proceso

inductivo de adquisición de virtudes, que parte de la situación experiencial que proporciona participar en este tipo de proyectos y a través del cual el individuo desarrolla razonamientos abstractos y procesos cognitivos propios (Zayas *et al.*, 2019). Unos y otros se relacionan con cuestiones como la justicia social (Stith *et al.*, 2021), el juicio y la deliberación para la toma de decisiones (Puig *et al.*, 2011; Chiva *et al.*, 2018) con base en el propio sistema axiológico o la reflexión crítica y autocrítica, entendida como una forma de pensamiento crítico (Rodríguez-Izquierdo, 2018) y que resulta uno de los elementos intrínsecos y centrales del ApS (Deeley, 2016).

Este desarrollo recíproco entre ambas dimensiones, la ética y la cívica, permite caminar hacia un equilibrio entre ellas. Tal ha de ser el objetivo del ApS, que Zayas *et al.* (2019) definen como una ética cívica. Es decir, como un desarrollo ético de la individualidad en conexión con la comunidad, que evita la disolución del individuo en la colectividad y previene de un desarrollo de la personalidad ajeno a los problemas relacionados con el bien común.

No obstante, a pesar de que el desarrollo de la CEC ha sido uno de los principales objetos de interés del ApS para muchos académicos y profesionales del campo de la educación, y de que la evaluación de los diferentes impactos de la aplicación del ApS ha constituido un foco de atención para toda la comunidad educativa desde que se empezó a practicar en Estados Unidos (Moely *et al.*, 2002), la evaluación sobre el desarrollo de la CEC en ApS no ha tenido una evolución similar. En este sentido, la tendencia ha sido primordialmente la de evaluar aprendizajes de contenidos por encima de aquellos relacionados con la comunidad. Una tendencia en consonancia con lo que Pollack (2015) denomina la «pedagogización del ApS». Con ello, se refiere a su reducción a un método de enseñanza que única o prioritariamente perfecciona la adquisición de conocimientos teóricos en los estudiantes. Así, se desplaza toda atención sobre su capacidad transformadora en ellos como personas y ciudadanos y, en definitiva, en la comunidad.

Esta tendencia puede deberse a las dificultades propias asociadas a la comprensión y la evaluación de los aprendizajes éticos y cívicos que tienen que ver con su propia naturaleza (García-Gutiérrez *et al.*, 2018). Por ejemplo, con el hecho de que el desarrollo de estas virtudes no sea dicotómico (Curren y Kotzee, 2014), no se pueda evaluar como apto o no apto, sino gradual; es decir, que no se pueda evaluar al individuo por su adquisición o no de una o varias virtudes, sino por su propio progreso en el proceso de dicha adquisición. Otra gran dificultad para evaluar la CEC en ApS es que se trata de una competencia compleja

de medir, pues implica diferentes ideas, habilidades y actitudes. Por tanto, necesitará de una evaluación general y específica, cuantitativa y cualitativa. Es lo que Alexander (2016, p. 316), rescatando las palabras de Ryle (1971), denomina una descripción fina y gruesa (*thin and thick*). Es decir, un método de evaluación complejo y multifocal que aglutine varias técnicas de diferentes enfoques cualitativos y cuantitativos para acercarse a todos los elementos por evaluar. Para ello, algunos autores como Pérez (2016) presentan una serie de técnicas variadas para la evaluación de virtudes morales y no morales, entre las que se encuentran el cuestionario, la rúbrica, los diarios de campo, los debates, la observación y las entrevistas.

Además, si la evaluación de la CEC no se aborda con la suficiente profundidad y amplitud ni se realiza de manera parcelada y focalizada en una única dimensión de los aprendizajes, cabe la posibilidad de reducirla y simplificarla a patrones de comportamiento predeterminados. De estos, se pueden acabar realizando inferencias erróneas o incluso derivar en algunas formas de adoctrinamiento que no consideran la dimensión reflexiva del individuo y su necesaria vinculación con la comportamental y la afectiva (Ibáñez-Martín, 2021). Esto se correspondería con el modelo no expansivo de Alexander (2016), que hace referencia al adoctrinamiento ético y moral, mediante la reproducción de rasgos o comportamientos «prefabricados», y que no implica prácticamente ningún crecimiento personal o social para el individuo. Al contrario, supone aprender conductas irreflexivas, susceptibles de convertir al alumnado en «autómatas morales» (Puig *et al.*, 2017, p. 125).

Además, la propia naturaleza participativa y democrática del ApS requiere que dicha evaluación incluya a todos los agentes participantes en el proyecto, tanto académicos como sociales, pertenecientes al aula y fuera de ella. Es decir, que considere a los propios individuos y al resto de personas que conforman la comunidad escolar, familiar y social en la que tienen lugar los aprendizajes ético-cívicos (Bringle, 2021). Si a ello le sumamos los requisitos de realizar la evaluación con la suficiente profundidad y mediante la construcción, la aplicación y el análisis de un método de evaluación complejo en los cortos períodos de tiempo con los que, en muchas ocasiones, estos proyectos cuentan, o la intención transformadora a corto, medio y largo plazo de los proyectos de ApS, la evaluación de la CEC puede suponer un nivel de dificultad muy elevado para ser afrontado por docentes ya sobrecargados (Palape *et al.*, 2022).

Es este desequilibrio entre el interés por la CEC que promueve el ApS y su evaluación lo que motiva la

realización del presente estudio. Así pues, el objetivo de este artículo es analizar de forma crítica los métodos e instrumentos de evaluación de la competencia ético-cívica en el ApS. También elaborar algunas líneas de mejora para impulsar dicha evaluación en la acción educativa y el conocimiento científico sobre este aspecto fundamental en este tipo de proyectos.

2. Método

Se construyó una herramienta evaluativa *ad hoc* que contiene los criterios para realizar el análisis, a partir de la revisión teórica de aquellos elementos y subdimensiones más relevantes de la CEC asociados al ApS. Esta herramienta fue sometida a un proceso de validación de contenido por juicio de expertos. En palabras de Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), se trata de «una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en este, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones» (p. 29). En este juicio de expertos, participaron quince especialistas en el área, ocho hombres y siete mujeres. Todos ellos cumplían los criterios de selección propuestos por Skjong y Wentworht (2001) para este tipo de procedimientos: tenían experiencia en emitir juicios y tomar decisiones con base en la evidencia o experiencia y gozaban de una buena reputación en el campo de la investigación científica sobre ApS, ética y ciudadanía. Asimismo, contaban con una media de ocho años de experiencia en tareas docentes, investigadoras o de dirección de organismos institucionales en ApS, tales como oficinas de coordinación de este tipo de iniciativas en facultades o universidades. Además, en la selección de jueces, se procuró la representación nacional de las instituciones de educación superior. Como resultado, participaron expertos de nueve universidades: Universidad de Castilla La Mancha, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Santiago de Compostela, Universidad de Barcelona, Universidad de Valencia, CES Don Bosco, Universidad de Murcia, Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad Católica de Valencia.

Estos jueces expertos evaluaron, en términos cualitativos y cuantitativos, los ítems presentados según su pertinencia, relevancia y claridad en el estudio de la evaluación ético-cívica en el ApS. Para todas sus respuestas, se calculó el coeficiente de validez de contenido V de Aiken (Aiken, 1980; Penfield y Giacobbi, 2004), el cual se consideró satisfactorio a partir de un valor mínimo de 0.8 (Merino y Livia, 2009). El resultado fue positivo en las tres dimensiones analizadas (0.9, 0.87 y 0.83).

Por su parte, las respuestas cualitativas contribuyeron a mejorar la delimitación, clasificación y estructura de los elementos por analizar con esta herramienta. Así, finalmente, se dispusieron tres categorías de criterios de análisis: en primer lugar, criterios identificativos, referidos a la procedencia de la herramienta, como el año de publicación, sus autores y su procedencia; en segundo lugar, criterios de forma, relacionados con el tipo de evaluación, el agente evaluador, los destinatarios y el instrumento analizados; por último, criterios de contenido. En esta última categoría, que supone la parte más extensa del estudio, se analizaron los instrumentos de evaluación en función del grado de exploración de aquellos elementos que componen las subdimensiones de la CEC en el ApS. En concreto, tras las aportaciones de los expertos en el proceso de validación, se examinó la presencia y el grado de profundidad de los siguientes elementos en los métodos analizados: la capacidad reflexiva, el sentido de la justicia social, la capacidad de juicio-deliberación y el autoconocimiento para la competencia ética; y la ciudadanía democrática, la responsabilidad social, el sentimiento de pertenencia a la comunidad y las habilidades interpersonales para la competencia cívica (Tabla 1). Cabe destacar que la categorización de las diferentes dimensiones y subdimensiones ligadas a la CEC descritas con anterioridad y representadas en la Tabla 1 no pretende simplificar la concepción antropológica global de lo ético y lo cívico. Tan solo es el fruto de la reflexión sobre cómo vincular esta competencia y sus diferentes elementos con las propuestas específicas del ApS.

TABLA 1. Dimensiones y subdimensiones de la competencia ética y cívica en el aprendizaje-servicio.

| Competencia ética y cívica (CEC) | |
|----------------------------------|---|
| Dimensión ética | Dimensión cívica |
| Capacidad reflexiva | Ciudadanía democrática |
| Sentido de la justicia social | Responsabilidad social |
| Capacidad de juicio-deliberación | Sentimiento de pertenencia a la comunidad |
| Autoconocimiento | Habilidades interpersonales |

Los instrumentos analizados fueron seleccionados mediante un proceso de triangulación en el que participaron dos expertos. Tras una revisión exhaustiva de la literatura sobre los métodos existentes para la evaluación del ApS, los expertos seleccionaron y examinaron, de forma independiente, aquellas publicaciones de impacto, en inglés y en español, que abordaran la evaluación ética o cívica, ya se dedicaran por completo a la valoración específica de estas dimensiones, ya la incluyeran

como parte de una evaluación general. De ellas, consideraron pertinentes para el estudio catorce instrumentos publicados entre 1997 y 2020 (Tabla 2), período en el que se observa una expansión de la literatura relevante sobre ApS en España (Redondo-Corcobado y Fuentes, 2020). Todos ellos destacaban bien por la variedad de elementos evaluados en torno a la dimensión ético-cívica, bien por la profundidad con la que se abordaban algunos de ellos.

TABLA 2. Publicaciones que incluyen los instrumentos seleccionados para el análisis llevado a cabo en el estudio.

| Año de la publicación | Autor(es) de la publicación | Título de la publicación |
|-----------------------|-------------------------------|---|
| 1997 | Eyler <i>et al.</i> | The impact of service-learning on college students [El impacto del aprendizaje-servicio en los estudiantes universitarios] |
| 2002 | Moely <i>et al.</i> | Psychometric properties and correlates of the Civic Attitudes and Skills Questionnaire (CASQ): A measure of students' attitudes related to service-learning [Propiedades psicométricas y correlaciones del cuestionario de actitudes y habilidades cívicas (CASQ): una medida de las actitudes de los estudiantes relacionadas con el aprendizaje-servicio] |
| 2010 | Prentice y Robinson | Improving student learning outcomes with service learning [Mejorar los resultados del aprendizaje de los estudiantes con el aprendizaje servicio] |
| 2011 | Steinberg <i>et al.</i> | Civic-minded graduate: A north star (assessment tools) [Graduado con conciencia cívica: una guía (herramientas de evaluación)] |
| 2015 | Campo | Una rúbrica para evaluar y mejorar los proyectos de aprendizaje servicio en la universidad |
| 2015 | Batlle | Avaluació dels aprenentatges en els projectes d'aprenentatge servei [Evaluación de los aprendizajes en los proyectos de aprendizaje servicio] |
| 2015 | Hébert y Hauf | Student learning through service learning: Effects on academic development, civic responsibility, interpersonal skills and practical skills [Aprendizaje de los estudiantes a través del aprendizaje-servicio: efectos en el desarrollo académico, la responsabilidad cívica, las habilidades interpersonales y las habilidades prácticas] |
| 2016 | Gregorová <i>et al.</i> | The impact of service-learning on students' key competences [El impacto del aprendizaje-servicio en las competencias clave de los estudiantes] |
| 2017 | Puig <i>et al.</i> | ¿Cómo evaluar proyectos de aprendizaje servicio? |
| 2019 | López-de-Arana <i>et al.</i> | Diseño y validación de un cuestionario para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje-servicio universitario |
| 2019 | Rodríguez-Izquierdo | Validación de una escala de medida del impacto del aprendizaje-servicio en el desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes en formación docente |
| 2020 | León-Carrascosa <i>et al.</i> | Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la metodología aprendizaje-servicio |
| 2020 | Santos-Rego <i>et al.</i> | El aprendizaje-servicio y la educación universitaria |
| 2023 | Furco <i>et al.</i> | Service-Learning Quality Assessment Tool (SLQAT) [Herramienta de evaluación de la calidad del aprendizaje-servicio] |

3. Resultados

Los resultados del análisis arrojan datos muy enriquecedores para la evaluación de la CEC. La mitad de ellos provienen del ámbito internacional (en su mayoría, estadounidense) y la otra mitad tienen carácter nacional. Estos métodos, a excepción de tres (Eyler *et al.*, 1997; Moely *et al.*, 2002; Steinberg *et al.*, 2011), no están dirigidos de manera específica a evaluar aspectos de la CEC. Se incluyen como parte de una evaluación global, junto a otro tipo de dimensiones como el rendimiento académico o la logística del proyecto. Diez de ellos optan por el formato de cuestionario, con opciones de respuesta múltiple o escala tipo Likert. Tres eligen el formato de rúbrica. Tan solo la escala *civic-minded graduate* (Steinberg *et al.*, 2011), que forma parte de las excepciones mencionadas, utiliza un método de evaluación mixto complejo que aglutina varias técnicas de evaluación de diferente naturaleza; así, añade al instrumento CASQ (Moely *et al.*, 2002) la aplicación de una rúbrica, un análisis narrativo y una entrevista. La gran mayoría de estos métodos proponen que el responsable de un proyecto de ApS sea quien realice una evaluación sumativa del estudiantado participante (en general, de educación superior). En cambio, excluyen la perspectiva de otros agentes, como los coordinadores o los participantes de entidades colaboradoras. En algunos casos, conciben también su utilización como evaluación inicial e incluso la combinación de ambas a modo de pretest-postest.

En cuanto al análisis del contenido relacionado con la dimensión ética, la habilidad más ampliamente evaluada es la «capacidad reflexiva», que se vincula con el pensamiento crítico y con la capacidad de analizar el entorno próximo en busca de necesidades, de sus posibles causas y soluciones, y de examinar las experiencias, los aprendizajes y la formación propias. Por otro lado, el «sentido de justicia social» aparece apenas trabajado de forma explícita, aunque sí se incluye en los instrumentos de Eyler *et al.* (1997), Moely *et al.* (2002) y Steinberg *et al.* (2011), así como en el cuestionario SLQAT (Furco *et al.*, 2023). En todos ellos, se centra en actitudes proigualdad, en actitudes hacia la diversidad y en la defensa de la dignidad humana. Por su parte, la «capacidad de juicio-deliberación» prácticamente no se contempla en ninguno de los instrumentos analizados; las únicas referencias encontradas (Gregorová *et al.*, 2016; León-Carrascosa *et al.*, 2020) relacionan esta subdimensión con la habilidad para tomar decisiones. En cuanto al «autoconocimiento», analizado solo por cinco instrumentos (Campo, 2015; Hébert y Hauf, 2015; Gregorová *et al.*, 2016; López-de-Arana *et al.*, 2019; Rodríguez-Izquierdo, 2019), se enfoca en cuestionar y comprender las habilidades propias para la gestión y el desarrollo de la personalidad, así como los sesgos culturales, estereotipos y prejuicios de cada persona.

Dentro de estas subdimensiones, podemos identificar algunos aspectos éticos evaluados en menor medida, como la evaluación de situaciones con base en un sistema de valores y virtudes para la toma de decisiones, la autocrítica, la identificación de los procesos cognitivos y de los patrones de comportamiento propios y la capacidad de autotransformación a partir de la resignificación y la reidentificación. No obstante, merece la pena destacar la propuesta de evaluación de Rodríguez-Izquierdo (2019). Dirigida a la evaluación del desarrollo de competencias profesionales de futuros profesionales de la educación mediante el ApS, crea una escala cuyos elementos se identifican prácticamente por completo con la CEC y, en su mayoría, con los elementos específicos de la subdimensión ética.

Si comparamos este desarrollo de la evaluación ética con el de la dimensión cívica, observamos que el enfoque evaluativo se focaliza, en buena medida, en esta última. De hecho, las tres herramientas dedicadas de forma explícita y exclusiva a aspectos relacionados con la CEC, que incluyen cuestiones esenciales de la evaluación ética como el «sentido de la justicia social» o el «análisis crítico y reflexivo» de la realidad circundante, en realidad, están concebidas y centradas casi principalmente en la exploración de habilidades y actitudes cívicas. En el contexto español, destacan, por su profundidad en el estudio de la dimensión cívica, el cuestionario CUCOCSA (Santos-Rego *et al.*, 2020), el desarrollado por León-Carrascosa *et al.* (2020), así como la rúbrica de Puig *et al.* (2017). Esta última sobresale por dedicar dos de las tres categorías de dinámicos del ApS a cuestiones relacionadas con la reflexión, el análisis del entorno, la participación y la concienciación sociales y las relaciones interpersonales. El cuestionario CUCOCSA, por desarrollar dos de sus cuatro escalas a partir de los cuestionarios CASQ y la escala CMG mencionados. De este modo, adapta la evaluación de competencias cívico-sociales y participativas a nuestro contexto. Por su parte, el cuestionario de León-Carrascosa *et al.* (2020) investiga, tanto en la dimensión de aprendizaje como en la de servicio, aspectos relacionados con la reflexión, la toma de decisiones, la participación, la responsabilidad y concienciación social y la comunicación.

No obstante, aunque, en general, se observa un peso mayor en la evaluación cívica, existe cierto desequilibrio en las subdimensiones analizadas dentro de esta dimensión. La mayoría de los instrumentos realizan una amplia evaluación de las «habilidades interpersonales», incluyendo elementos como la prosocialidad, el trabajo colaborativo, la capacidad comunicativa de expresión y escucha, la capacidad dialógica para la negociación, la

búsqueda de metas comunes y la acogida de puntos de vista diferentes, el liderazgo y la capacidad empática. El otro pilar que sustenta la evaluación en esta dimensión es la «responsabilidad social», asociada, en diferentes casos analizados (Prentice y Robinson, 2010; Hébert y Hauf, 2015; Gregorová *et al.*, 2016; Puig *et al.*, 2017; Rodríguez-Izquierdo, 2019; León-Carrascosa *et al.*, 2020), a concienciar y sensibilizar sobre la importancia y la influencia de la acción y el compromiso del individuo como parte de la sociedad, a nivel micro y macro, en las causas y las mejoras de los problemas sociales, en los acontecimientos políticos y en el cuidado del medioambiente. Por el contrario, apenas aparecen aspectos relacionados con la «ciudadanía democrática», asociada casi por completo a la participación en asuntos de la vida pública que, en su mayoría, atañen solo al proyecto desarrollado. Por su parte, el «sentimiento de pertenencia a la comunidad» únicamente se tiene en cuenta en uno de los instrumentos analizados (Eyler *et al.*, 1997). De esta forma, aquellos aspectos cívicos menos evaluados en el análisis se relacionan con los asuntos cívicos de vinculación de la identidad a la propia comunidad, percepción en ella del espacio propio, participación activa en la vida pública o búsqueda de acciones orientadas hacia el bien común.

4. Discusión y conclusiones

El análisis realizado en este estudio ha evidenciado ciertas lagunas en la literatura científico-pedagógica relacionadas con la falta de consenso y profundidad en la evaluación ético-cívica en ApS. También algunos acercamientos significativos para tener en cuenta en futuras investigaciones, que se orientan sobre todo hacia cuestiones consideradas esenciales en la dimensión cívica del ApS. La preferencia por la evaluación en dicha dimensión puede deberse a que sus principales subdimensiones se suelen traducir en comportamientos observables del individuo en la comunidad. Y es que el desarrollo en dichas dimensiones únicamente tiene sentido cuando concebimos al sujeto en sociedad, vinculado a otros (Camps, 2005), a diferencia de aquellas relacionadas con la dimensión ética. Otra hipótesis es que las iniciativas de ApS realmente estén más enfocadas en lo cívico que en lo ético. Si este fuera el caso, el desarrollo de esta última dimensión sería más una consecuencia colateral del mencionado desarrollo conjunto de ambas dimensiones (dada su naturaleza interrelacionada) que fruto de una planificación específica e intencionada de objetivos de aprendizaje para este fin. También es necesario tener en cuenta que, dado que, desde ciertas premisas teóricas como las planteadas por Arthur (2005), se supone al desarrollo ciudadano cierta adquisición previa de virtudes

éticas como prerrequisito para su propia existencia, algunos autores podrían considerar la evaluación cívica como una medida indirecta del desarrollo ético en ApS.

Los resultados de este estudio resultan relevantes y permiten, a partir de los instrumentos ya desarrollados, progresar en el conocimiento y la práctica de este ámbito, así como fortalecer, con ello, el desarrollo de la CEC en ApS. Se manifiesta necesario construir un método que permita prestar atención a todas las subdimensiones señaladas en este estudio en las áreas ética y cívica, especialmente en aquellas desarrolladas en menor medida. Llama la atención, en cuanto a los aspectos con menos representatividad en el análisis realizado, la contraposición entre su escaso desarrollo en la evaluación del ApS y la gran relevancia que tienen en la literatura de tipo teórico sobre esta temática. Por ejemplo, las investigaciones centradas en «ciudadanía democrática» entienden el ApS como una de las principales propuestas actuales para la propia educación para la ciudadanía (Puig *et al.*, 2011). Otro ejemplo sería, en el terreno ético, el autoconocimiento, que empieza a constituirse como uno de los elementos centrales del ApS, especialmente en los estudios provenientes del continente asiático (Snell y Lau, 2020). No obstante, es necesario mencionar que, aunque estos aspectos no se incluyen en instrumentos estandarizados como los analizados, en ocasiones, se valoran en paralelo, a través de otras técnicas cualitativas desarrolladas *ad hoc* para cada proyecto en específico, como diarios de campo, grupos de discusión, entrevistas o conversaciones informales.

Por ello, en este estudio, se concluye la insuficiencia de los métodos de evaluación disponibles en la evaluación ético-cívica del ApS según la producción científica de las últimas dos décadas, así como la necesidad de un nuevo método de evaluación. Un método que sistematice la práctica evaluativa de este aspecto para impulsar su progreso en el plano científico y social, y que logre acercarse con precisión a este complejo constructo. Todo ello desde un modelo metodológico mixto, que aúne técnicas de recogida y análisis de información desde diferentes enfoques, y con un carácter multifocal, que permita evaluar estas dimensiones desde la perspectiva conjunta de todos los agentes participantes. En definitiva, un método que, en línea con Aramburuzabala *et al.* (2019), combine la evaluación participativa y conjunta y la aplicación complementaria de herramientas cuantitativas y cualitativas. Este nuevo enfoque permitiría una definición *thick and thin* como la que describía Ryle (1971), la cual resultaría muy enriquecedora para conocer más acerca de los efectos del ApS en el desarrollo de

la CEC, tanto en el momento de su aplicación como a lo largo del tiempo. Además, posibilitaría la necesaria realización de estudios longitudinales (Blanco-Cano y García-Martín, 2021) gracias a la constancia en el método.

Es importante tener en cuenta, a la hora de desarrollar esta metodología para la evaluación de la CEC, varios obstáculos potenciales. En primer lugar, podría suponer una dificultad proponer un método de evaluación que estandarice esta práctica evaluativa, pero que, a su vez, sea adaptable a las características circunstanciales de cada proyecto (por ejemplo, al tipo de participantes y al contexto) a fin de abarcar la realidad socioeducativa de los proyectos en su totalidad. Además, la propia estandarización implicaría alcanzar un consenso conceptual (no exento de controversia) sobre los elementos que engloba la CEC. En segundo lugar, una evaluación tan extensa podría resultar en un método poco operativo y, en consecuencia, escasamente susceptible de ser llevado a la práctica, por falta de tiempo y por las distintas tensiones que suelen encontrar quienes tratan de realizar un proyecto de estas características (Palape *et al.*, 2022). Por último, sería necesario incrementar la formación metodológica de las personas que fueran a coordinar esta evaluación (Aramburuzabala *et al.*, 2019) en dos frentes: tanto para la aplicación de técnicas de recogida y análisis de información como para la integración de todos los datos que resulten de los diferentes enfoques aplicados y su interpretación en cuanto al grado de desarrollo del objeto de estudio.

Con relación a las limitaciones de este estudio, podríamos señalar, por un lado, que, aunque se han seleccionado herramientas publicadas en revistas de impacto y, en su mayoría, utilizadas en este ámbito por otro tipo de investigaciones, existe la posibilidad de que no fueran completamente representativas del total de herramientas existentes con este fin. Podría haber otras que hayan sido publicadas fuera de los criterios de búsqueda aplicados o que sean utilizadas en la práctica educativa, pero no hayan sido recogidas en publicaciones académicas. Por otro lado, la gran heterogeneidad en cuanto al formato, el contexto y los aspectos analizados en estas herramientas hace que las comparaciones sean difíciles de realizar entre instrumentos que pueden ser similares o equivalentes en algunos aspectos y complementarios en otros.

En definitiva, la CEC desarrollada en el ApS es un constructo de gran complejidad. En torno él, existe una falta de consenso sobre su conceptualización y evaluación, motivada por las dificultades para diagnosticar y medir las características inherentes a la propia naturaleza de esta dimensión del ApS. Todo ello produce una

disonancia con la relevante y rápida expansión de esta metodología y de sus prácticas en instituciones educativas de todo el mundo. A pesar de dichas dificultades, el desarrollo de la dimensión cívica y ética en las personas que componen nuestra sociedad crea un camino educativo integral enfocado hacia el desarrollo pleno del individuo, el bien común y la transformación social (Bernal y Naval, 2023). Es por ello por lo que, de esta investigación, se deriva la motivación y la necesidad de lograr un método global de evaluación que permita ahondar, con rigor científico, en el impacto ético-cívico, tanto inmediato como a largo plazo, de los proyectos de ApS. Ello logrará promover una educación más humana, comprometida y conectada con el entramado social y sus necesidades, así como con la felicidad y el bienestar de las personas.

Referencias Bibliográficas

- Aiken, L. R. (1980). Content validity and reliability of single items or questionnaires [Validez de contenido y fiabilidad de ítems individuales o cuestionarios]. *Educational and Psychological Measurement*, 40 (4), 955-959. <https://doi.org/10.1177/001316448004000419>
- Alexander, H. A. (2016). Assessing virtue: Measurement in moral education at home and abroad [Evaluando la virtud: medición en educación moral en el hogar y en el extranjero]. *Ethics and Education*, 11 (3), 310-325. <http://doi.org/10.1080/17449642.2016.1240385>
- Aramburuzabala, P., Gezuraga, M., y López de Arana, E. (2019). Cómo abordar la evaluación en los proyectos de aprendizaje-servicio. En M. Ruiz-Corbella, y J. García-Gutiérrez (Eds.), *Aprendizaje-servicio. Los retos de la evaluación* (pp. 27-39). Narcea.
- Arthur, J. (2005). The re-emergence of character education in British education policy [La reaparición de la educación del carácter en la política educativa británica]. *British Journal of Educational Studies*, 53 (3), 239-254. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00293.x>
- Batlle, R. (Coord.) (2015). *Avaluació dels aprenentatges en els projectes d'aprenentatge servei [Evaluación de los aprendizajes en los proyectos de aprendizaje servicio]*. Fundació Jaume Bofill. https://aprenentatgeservei.cat/wp-content/uploads/guies/aps_avaluacio_aprenentatge-amb-annex.pdf
- Bernal, A. (2020). Educación del carácter y de las emociones. En C. Naval, A. Bernal, G. Jover, y J. L. Fuentes (Eds.), *Perspectivas actuales de la condición humana y la acción educativa* (pp. 71-85). Dykinson.
- Bernal, A., y Naval, C. (2023). El florecimiento como fin de la educación del carácter. *Revista Española de Pedagogía*, 81 (284), 17-32. <https://doi.org/10.22550/REP81-1-2023-01>
- Blanco-Cano, E., y García-Martín, J. (2021). El impacto del aprendizaje-servicio (ApS) en diversas variables psicoeducativas del alumnado universitario: las actitudes cívicas, el pensamiento crítico, las habilidades de trabajo en grupo, la empatía y el autoconcepto. Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 32 (4), 639-649. <https://doi.org/10.5209/rced.70939>
- Bingle, R. G., y Clayton, P. H. (2021). Civic learning: A sine qua non of service learning [Aprendizaje cívico: un requisito indispensable en el aprendizaje servicio]. *Frontiers in Education*, 6, 1-14. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.606443>

- Campo, L. (2015). Una rúbrica para evaluar y mejorar los proyectos de aprendizaje servicio en la universidad. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, (1), 91-111. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2015.1.6>
- Camps, V. (2005). El sentido del civismo. *Los monográficos de Barcelona. Metròpolis Mediterrània*, (6), 15-21. <https://articulateusercontent.com/rise/courses/xAMgwqcn2LaChXgyZ3b12f2MZG31M8WOY/VR95WmZC9sNUT6RA-1-3-20-m-1-20-el-20-sentido-20-del-20-civismo.pdf>
- Chiva, Ò., Capella, C., y Pallarès, M. (2018). Investigación-acción sobre un programa de aprendizaje-servicio en la didáctica de la educación física. *Revista de Investigación Educativa*, 36 (1), 277-293. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.270581>
- Curren, R., y Kotzee, B. (2014). Can virtue be measured? [¿Es posible la virtud?]. *Theory and Research in Education*, 12 (3), 266-282. <https://doi.org/10.1177/1477878514545205>
- Deeley, S. J. (2016). *El aprendizaje-servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Narcea.
- Escobar-Pérez, y Cuervo-Martínez (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medicina*, 6, 27-36. <https://www.researchgate.net/publication/302438451>
- Esteban, F. (2015). Wilhelm von Humboldt, cardinal John Henry Newman and José Ortega y Gasset. Some thoughts on character education for today's university [Wilhelm von Humboldt, el cardenal John Henry Newman y José Ortega y Gasset. Algunas reflexiones sobre la educación del carácter para la universidad actual]. *Journal of Character Education*, 11 (1), 1-20.
- Etzioni, A. (2001). *La tercera vía hacia una buena sociedad. Propuestas desde el comunitarismo*. Trotta.
- Eyler, J., Giles, D. E., y Braxton, J. (1997). The impact of service-learning on college students [El impacto del aprendizaje-servicio en estudiantes universitarios]. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 4 (1), 5-15. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0004.101>
- Fuentes, J. L. (2018). Educación del carácter en España: causas y evidencias de un débil desarrollo. *Estudios sobre Educación*, 35, 353-371. <https://doi.org/10.15581/004.35.353-371>
- Fuentes, J. L., Sirera, A., y Redondo-Corcobado, P. (2022). Toward a civically engaged teacher identity: Qualitative analysis of a service learning project in educators training [Hacia una identidad docente comprometida cívicamente: análisis cualitativo de un proyecto de aprendizaje-servicio en la formación de educadores]. En A. Gromkowska-Melosik, B. Hordecki, y T. R. Szymczynski (Eds.), *In search of academic excellence. Social sciences and humanities in focus (vol. 1) [En busca de la excelencia académica. Ciencias sociales y humanidades en el punto de mira (vol. 1)]* (pp. 83-109). Peter Lang.
- Furco, A. (2004). *El impacto educacional del aprendizaje-servicio. ¿Qué sabemos a partir de la investigación?* [PDF]. University of California-Berkeley. <https://roserbatlle.files.wordpress.com/2009/02/resultats-investigacio-aps-furco-modo-de-compatibilitat.pdf>
- Furco, A., Brooks, S. O., Lopez, I., Matthews, P. H., Hirt, L. E., Schultzenberg, A., y Anderson, B. N. (2023). Service-Learning Quality Assessment Tool (SLQAT) [Herramienta de evaluación de la calidad del aprendizaje-servicio]. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 27 (2), 181-200. <https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/3318/2954>
- García-Gutiérrez, J., Fuentes, J. L., y del Pozo, A. (2018). La promoción de la competencia ética y el compromiso cívico y su evaluación en los proyectos universitarios de aprendizaje-servicio. En M. Ruiz-Corbella, y J. García-Gutiérrez (Eds.), *Aprendizaje-servicio: los retos de la evaluación* (pp. 118-133). Narcea.
- González-Geraldo, J. L., Jover, G., y Martínez, M. (2017). La ética del aprendizaje servicio en la universidad: una interpretación desde el pragmatismo. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69 (4), 63-78. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.690405>
- Gregorová, A. B., Heinzová, Z., y Chovancová, K. (2016). The impact of service-learning on students' key competences [El impacto del aprendizaje-servicio en las competencias clave de los estudiantes]. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 4 (1), 367-376. <https://doi.org/10.37333/001c.29686>
- Harrison, T., Arthur, J., y Burn, E. (2016). *Character education evaluation handbook for schools [Manual de evaluación de la educación del carácter para centros escolares]*. Jubilee Centre for Character and Virtues.
- Hébert, A., y Hauf, P. (2015). Student learning through service learning: Effects on academic development, civic responsibility, interpersonal skills and practical skills [Aprendizaje de los estudiantes a través del aprendizaje-servicio: efectos en el desarrollo académico, la responsabilidad cívica, las habilidades interpersonales y las habilidades prácticas]. *Active Learning in Higher Education*, 16 (1), 37-49. <https://doi.org/10.1177/1469787415573357>
- Ibáñez-Martín, J. A. (2021). La enseñanza de la filosofía y el cultivo de la inteligencia. Una segunda mirada al sentido crítico y al adoctrinamiento. *Revista Española de Pedagogía*, 79 (278), 33-50. <https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-11>
- Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian character education [La educación aristotélica del carácter]*. Routledge.
- León-Carrascosa, V., Sánchez-Serrano, S., y Belando-Montoro, M.-R. (2020). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la metodología aprendizaje-servicio. *Estudios sobre Educación*, 39, 247-266. <https://doi.org/10.15581/004.39.247-266>
- López-de-Arana, E., Aramburuzabala, P., y Opazo, H. (2019). Diseño y validación de un cuestionario para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje-servicio universitario. *Educación XXI*, 23 (1), 319-347. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23834>
- Martínez, M. (2010). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 11-26). Octaedro.
- Martínez-Odría, A. (2007). Service-learning o aprendizaje-servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 59 (4), 627-640. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36336>
- McLaughlin, T. H. (1992) Citizenship, diversity and education: A philosophical perspective [Ciudadanía, diversidad y educación: una perspectiva filosófica]. *Journal of Moral Education*, 21 (3), 235-250. <https://doi.org/10.1080/0305724920210307>
- Merino, C., y Livia Segovia, J. (2009). Intervalos de confianza asimétricos para el índice la validez de contenido: un programa visual basic para la V de Aiken. *Anales de Psicología*, 25 (1), 169-171. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16711594019.pdf>
- Moely, B., Mercer, S., Ilustre, V., Miron, D., y McFarland, M. (2002). Psychometric properties and correlates of the Civic Attitudes and Skills Questionnaire (CASQ): A measure of students' attitudes related to service-learning [Propiedades psicométricas y correlaciones del Cuestionario de Actitudes y Habilidades Cívicas (CASQ): una medida de las actitudes de los estudiantes relacionadas con el aprendizaje-servicio]. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 8 (2), 15-26. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0008.202>
- Opazo, H., Ramírez, C., García-Peinado, R., y Lorite, M. (2015). La ética en el aprendizaje-servicio (ApS): un metaanálisis a partir de

- Education Resources Information Center (ERIC). *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19 (1), 144-175. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41027>
- Palape, I., Sepúlveda, G., Bizkarra, M. T., y Gamito, R. (2022). Luces y sombras del aprendizaje-servicio: dificultades y decisiones para poner en marcha los proyectos. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 13, 1-19. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2022.13.1>
- Penfield, R. D., y Giacobbi, P. R. Jr. (2004). Applying a score confidence interval to Aiken's item content-relevance index [Aplicando un intervalo de confianza de puntuación al índice de relevancia de contenido de los ítems de Aiken]. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 8 (4), 213-225. https://doi.org/10.1207/s15327841mpee0804_3
- Pérez, C. (2016). *Educación en valores para la ciudadanía. Estrategias y técnicas de aprendizaje*. Desclée de Brouwer.
- Pollack, S. S. (2015). Critical civic literacy as an essential component of the undergraduate curriculum. The case of California State University, Monterey Bay [La alfabetización crítica cívica como componente esencial del currículo universitario. El caso de la California State University, Monterey Bay]. En W. J. Jacob, S. E. Sutin, J. C. Weidman, y J. L. Yeager (Eds.), *Community engagement in higher education [Participación de la comunidad en la enseñanza superior]* (pp. 161-184). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-007-9_10
- Prentice, M., y Robinson, G. (2010). *Improving student learning outcomes with service learning [Mejorando los resultados de aprendizaje de los estudiantes con el aprendizaje-servicio]*. American Association of Community Colleges. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535904.pdf>
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X., y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, (n.º extraordinario), 45-67. <https://www.ub.edu/GREM/wp-content/uploads/Aps-y-educación-para-la-ciudadan.pdf>
- Puig, J., Martín, X., y Rubio, L. (2017). ¿Cómo evaluar proyectos de aprendizaje servicio? *Voces de la Educación*, 2 (4), 122-132. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/72>
- Quintana, J. M. (1988). *Teoría de la educación. Concepción antinómica de la educación*. Dykinson.
- Redondo-Corcobado, P., y Fuentes, J. L. (2020). La investigación sobre el aprendizaje-servicio en la producción científica española: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 31 (1), 69-82. <https://doi.org/10.5209/rced.61836>
- Redondo-Corcobado, P., y Fuentes, J. L. (2022). Desarrollo ético-cívico en el aprendizaje-servicio: un análisis desde la filosofía de la educación a través del pensamiento comunitarista de Amittai Etzioni. *Estudios sobre Educación*, 43, 29-46. <https://doi.org/10.15581/004.43.002>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2018). Aprender a pensar críticamente a través de la metodología de aprendizaje-servicio (ApS). En L. Torres (Coord.), *Innovación docente: nuevos planteamientos* (pp. 55-63). Octaedro.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2019). Validación de una escala de medida del impacto del aprendizaje-servicio en el desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes en formación docente. *Revista Mexicana de Psicología*, 36 (1), 63-73. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243058940006>
- Ryle, G. (1971). *Collected essays 1929-1968 [Recopilación de ensayos 1929-1968]*. Routledge.
- Salam, M., Awang Iskandar, D. N., Ibrahim, D. H. A., y Farooq, M. S. (2019). Service learning in higher education: A systematic literature review [Aprendizaje-servicio en educación superior: una revisión bibliográfica sistemática]. *Asia Pacific Education Review*, 20 (4), 573-593. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6>
- Santos-Rego, M. A., Lorenzo, M., y Mella, I. (2020). *El aprendizaje-servicio y la educación universitaria. Hacer personas competentes*. Octaedro.
- Skjong, R., y Wentworth, B. (2001). Expert judgement and risk perception [Juicio de expertos y percepción del riesgo]. En International Society of Offshore and Polar Engineers (Ed.), *Proceedings of the Eleventh International Offshore and Polar Engineering Conference (Stavanger, Norway, June 17-22, 2001) (vol. IV) [Actas de la Undécima Conferencia Internacional de Ingeniería Polar y Offshore (Stavanger, Noruega, 17-22 de junio de 2001) (vol. VI)]* (pp. 537-544). https://www.researchgate.net/publication/265032303_Expert_Judgment_and_Risk_Perception
- Smith, R. (2022). Character education and the instability of virtue [La educación del carácter y la inestabilidad de la virtud]. *Journal of Philosophy of Education*, 56 (6), 889-898. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12692>
- Snell, R. S., y Lau, K. H. (2020). The development of a Service-Learning Outcomes Measurement Scales (S-LOMS) [Desarrollo de escalas de medición de los resultados del aprendizaje-servicio (S-LOMS)]. *Metropolitan Universities*, 31 (1), 44-77. <https://doi.org/10.18060/23258>
- Steinberg, K., Hatcher, J., y Bringle, R. G. (2011). *Civic-minded graduate: A north star (assessment tools) [Graduado con conciencia cívica: una guía (herramientas de evaluación)]*. Indiana University and Purdue University. <https://scholarworks.iupui.edu/handle/1805/2667>
- Stith, M., Anderson, T., Emmerling, D., Malone, D., Sikes, K., Clayton, P., y Bringle, R. (2021). Designing service-learning to enhance social justice commitments: A critical reflection tool [Diseñar el aprendizaje-servicio para mejorar los compromisos con la justicia social: una herramienta de reflexión crítica]. *Experiential Learning & Teaching in Higher Education*, 4 (2), 9-17. <https://nsuworks.nova.edu/elthe/vol4/iss2/6>
- Tapia, M. N. (2010). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 27-56). Octaedro.
- Zayas, B., Gozávez, V., y Gracia, J. (2019). La dimensión ética y ciudadana del aprendizaje servicio: una apuesta por su institucionalización en la educación superior. *Revista Complutense de Educación*, 30 (1), 1-15. <https://doi.org/10.5209/RCED.55443>

Biografía del autor

Paloma Redondo-Corcobado es Doctoranda en el programa de Doctorado en Educación en la Universidad Complutense de Madrid, con un contrato para la Formación del Profesorado Universitario (FPU). En esta misma institución, ha cursado estudios de Pedagogía y de Investigación en Educación. Es miembro del grupo de investigación Cultura Cívica y Políticas Educativas (CCyPE) y coordinadora de la Red de Jóvenes Investigadores/as de Posgrado en Teoría de la Educación (REDIPTE). Sus principales contribuciones científicas se centran en la fundamentación teórico-filosófica y en el impacto ético y cívico del aprendizaje-servicio.

 <https://orcid.org/0000-0002-3311-8385>