

Artículo de Investigación

Evaluación del desarrollo de la competencia de ciudadanía en el alumnado universitario a través del aprendizaje-servicio como metodología innovadora

Evaluation of Citizenship Competence Development in University Students through service-learning as an Innovative Methodology

Encarnación Chica Merino¹: Centro Universitario SAFA (Adscrito Universidad de Jaén), España.

echica@fundacionsafa.es

Paz Peña García: Universidad Antonio de Nebrija, España.

mpenaga@nebrija.es

Fecha de Recepción: 26/05/2024

Fecha de Aceptación: 25/07/2024

Fecha de Publicación: 18/08/2024

Chica Merino, E. y Peña García, P. (2024). Evaluación del desarrollo de la competencia de ciudadanía en el alumnado universitario a través del aprendizaje- servicio como metodología innovadora [Evaluation of citizenship competence development in university students through service-learning as an innovative methodology]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-20. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-548>

Resumen:

Introducción: El Aprendizaje-Servicio (ApS), (Peña, 2020) es una metodología educativa que armoniza el servicio comunitario con la reflexión crítica centrada en la justicia social, siendo transformadora cuando incluye reflexión, participación e intencionalidad (Ferrandis, 2020). La universidad española, impulsada por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), adopta metodologías activas como el ApS para promover cambios personales y colectivos (Jiménez, González y Tornel, 2020). Este estudio evaluó competencias personales, sociales y cívicas en estudiantes de Grado en Educación Primaria e Infantil del Centro Universitario SAFA, adscrito a la Universidad de Jaén. **Metodología:** Se diseñó un cuestionario que se

¹**Autor correspondiente**¹: Encarnación Chica Merino. Centro Universitario SAFA (Adscrito Universidad de Jaén) (España).

administró a 305 estudiantes, de los cuales el 36.1% había participado en ApS. **Resultados:** Se evaluó desde la percepción de los estudiantes el desarrollo de su competencia personal, social de aprendizaje y cívica. **Discusión:** Se llevaron a cabo análisis de fiabilidad, análisis factorial y pruebas no paramétricas que mostraron diferencias entre alumnado que habían realizado experiencias de ApS y los que no. **Conclusiones:** El estudio confirma que esta metodología, innovadora, el ApS, es eficaz para desarrollar competencias globales en estudiantes de magisterio, promoviendo un aprendizaje significativo y comprometido con la justicia social y el entorno global.

Palabras clave: ApS; competencia ciudadana; herramienta de evaluación; formación de maestros; transformación social; metodología innovadora; Educación Superior; aprendizaje significativo.

Abstract:

Introduction: Service-Learning (SL), (Peña, 2020) is an educational methodology that harmonizes community service with critical reflection focused on social justice, being transformative when it includes reflection, participation, and intentionality (Ferrandis, 2020). The Spanish university, driven by the European Higher Education Area (EHEA), adopts active methodologies such as SL to promote personal and collective changes (Jiménez, González, and Tornel, 2020). This study evaluated personal, social, and civic competencies in undergraduate students in Primary and Early Childhood Education at the SAFA University Center, affiliated with the University of Jaén. **Methodology:** A questionnaire was designed and administered to 305 students, of whom 36.1% had participated in SL. **Results:** The development of their personal, social learning, and civic competence was evaluated from the students' perception. **Discussion:** Reliability analysis, factor analysis, and non-parametric tests were conducted, showing differences between students who had participated in SL experiences and those who had not. **Conclusions:** The study confirms that this innovative methodology, SL, is effective in developing global competencies in teaching students, promoting meaningful learning and a commitment to social justice and the global environment.

Keywords: Service-Learning; citizen competition; evaluation tool; teacher training; social transformation; innovative methodology; Higher Education; meaningful learning.

1. Introducción

En los últimos años, en el ámbito de la Educación Superior, se promueve concienciar y responsabilizar a la comunidad educativa en la transformación y mejora del entorno próximo o en otros contextos. Por otro lado, el aprendizaje-servicio se fundamenta en cuatro enfoques que sitúan a la experiencia como la protagonista de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, si en un contexto de aprendizaje se produce transformación, significa que la acción, propiamente dicha, es significativa. El aprendizaje transformativo forja cambios en el alumnado, instaurando como prioritarias los vínculos sociales. Desde las teorías críticas, se subraya la importancia de la responsabilidad para alcanzar el verdadero conocimiento, siendo protagonista de los propios procesos de cambio social partiendo del reconocimiento de uno mismo; y bajo el prisma de la teoría de la actividad, el marco teórico es fundamental para darle significado a la "comunidad de prácticas" (Lolueza y García-Romero, 2018, p. 20).

En la línea de opinión de distintos autores (Martínez y Esteban, 2005; Martínez, 2008; Martínez y Puig, 2011), apoyamos la premisa de que la universidad debe formar a sus estudiantes para ejercer su profesión en un contexto de continuo cambio, integrando el

desarrollo de competencias propias de una ciudadanía activa. Como afirma Rodríguez (2013), el aprendizaje-servicio es un método de enseñanza que, en la Educación Superior, confluye en crear la dualidad entre el propio aprendizaje del alumnado con el servicio a la comunidad, contribuyendo a la mejora en el currículum académico, un ascenso hacia el ideal de responsabilidad y justicia social y una unión con el ámbito socio-comunitario desde una demanda social de la intervención. Desde este conjunto de aproximaciones, el aprendizaje-servicio se deja ver como estrategia y herramienta pedagógica que reúne aprendizaje, compromiso y cambio, tanto individual como grupal.

En el contexto universitario actual, es conveniente desarrollar las condiciones para que este enfoque pedagógico se incorpore a las políticas y estrategias universitarias. Supone una filosofía que permita transformar la propia universidad, facilitando una comunidad universitaria más equitativa e inclusiva y que dote de importancia tanto a la preparación para el mundo laboral como a la formación para una ciudadanía crítica y comprometida (Paz-Lourido, 2018; Tapia, 2006).

Esta nueva configuración de entender la docencia y los procesos educativos está totalmente unida a la innovación. Esta es considerada como el proceso mediante el cual se diseñan y realizan acciones que mejoran y transforman los procesos de enseñanza-aprendizaje, basándose principalmente en la resolución de problemas prácticos (Capllonch y Buscà 2012). En definitiva, "la innovación educativa implica una modificación a la hora de realizar las tareas, teniendo en cuenta las necesidades y realidad del estudiante, impregnando el proceso de creatividad" (Peña y Pedrosa, 2020, p. 4). Se considera, por ello, que existe un interés real en el propio centro académico para llevar a cabo metodologías activas de participación y de compromiso social a través de la estrategia metodológica del aprendizaje-servicio.

El cometido y el enfoque de una universidad deben circunscribir la promoción de la justicia, como estímulo para la innovación de la cultura educativa, desde un enfoque de "transformación ética y de valores centrándose de la evolución de la propia sensibilidad" (AUSJAL, 2012, p. 21), desde la idea de la tradición ignaciana. Desde este enfoque (AUSJAL, 2012), la formación universitaria en la Compañía se orienta a enriquecer al individuo en su integridad, ofreciéndole los recursos "para su desempeño profesional, orientándola como ciudadanía solidaria y responsable y abriéndola a un sentido trascendente en su vida (...) formulada como la formación de personas conscientes, competentes, compasivas y comprometidas" (AUSJAL, 2012, p. 17), abierta a otros modos de conocer en cierta forma. Esta "transdisciplinariedad" implica:

(...) una apertura de los 'conocimientos existentes y de sus modelos, generando nuevas aproximaciones al conocimiento; del trabajo académico, tomando en cuenta las vidas concretas de las personas y de las realidades naturales; de una mera discrepancia de la realidad, llegando a un conocimiento aplicado con capacidad de incidencia en la realidad. Desde UNIJES, se establece como el Sector de Educación Superior bajo la jurisdicción de la Compañía de la Provincia Española de Jesús. Es la red de centros e instituciones universitarias que, aunque conservan su autonomía, se unen para promover alianzas y proyectos comunes destinados a reforzar la calidad académica y humanista de sus programas, la investigación sobre soluciones para los desafíos sociales actuales y la contribución a los diálogos y debates de nuestro tiempo. (AUSJAL, 2012, p. 30)

La misión de UNIJES involucra:

- Educar a hombres y mujeres como profesionales competentes y ciudadanos responsables.
- Investigar y proporcionar conocimiento útil para enfrentar los desafíos que enfrenta nuestra sociedad actual.
- Inspirar en el espíritu de las iniciativas del Evangelio que conducen a una sociedad más humana, justa y compasiva.

Para este propósito, los centros UNIJES contemplan un modelo pedagógico que comprende cuatro dimensiones hacia una educación integral: utilitas (utilidad), iustitia (justicia), humanitas (humanidad) y fides (fe) son los cuatro componentes principales de la educación jesuita para llevar personas de competencia, conciencia y compromiso compasivo.

En el Centro Universitario Sagrada Familia de Úbeda (Jaén) (SAFA), desde su Proyecto Educativo Integrado se resaltan los principios pedagógicos, considerándose al alumno/a como centro de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, fundamentado éste "en la acción y la reflexión, la comunicación como facilitadora del aprendizaje, la cultura de la colaboración, globalización e interdisciplinariedad" (Contreras Gallego y de la Blanca, 2007, p. 108). Por otro lado, la misión, identificada con esos principios educativos, se refiere al interés por formar profesionales de la educación de SAFA como parte integrante de la Fundación Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia, bajo cuatro ejes fundamentales: "desarrollo personal, excelencia profesional, compromiso ético-social y apertura a lo trascendente" (Contreras Gallego y de la Blanca, 2007, p. 90). Estos cuatro ejes hacen evidentes una serie de valores que ayudan a alcanzar la principal meta, desdoblarse un proyecto educativo integrado fundamentado en una marca hacia el desarrollo de "personas libres y responsables, profesionales solidarios, competentes y creativas, con sentido crítico y capaces para trabajar en equipo, éticas y creyentes" (Contreras Gallego y de la Blanca, 2007, p. 91). Tal y como se afirma en el documento interno SAFA, referido a su Proyecto Educativo Integrado:

Una institución que promueve procesos de innovación y autorrenovación permanente hacia una misión común compartida, basada en un compromiso colectivo con los valores que desean potenciar, manteniendo una visión y una apertura universal que conecte con las preocupaciones y problemas mundiales, capaz de un diálogo honesto y profundo en la compleja cultura actual. (Contreras y de la Blanca, 2007, p. 30)

En el Proyecto Educativo Integrado al que nos referimos, se destaca la pretensión de servicio a la sociedad, acentuándose en la idea de forjar profesionales de la educación afines a los principios educativos SAFA. En este sentido, consideramos que, dentro de la institución SAFA, el aprendizaje-servicio se convierte en la herramienta idónea para instar a futuros docentes e investigadores a impulsar propuestas que promuevan el diálogo y la cooperación bajo la premisa de la justicia social.

1.1. ApS en la Educación Superior

El Aprendizaje-Servicio (ApS), según Peña (2020), es una metodología de enseñanza y aprendizaje que busca realizar un servicio efectivo para la comunidad, promoviendo una reflexión crítica centrada en la justicia social, cuyos componentes esenciales incluyen la comunidad de aprendizaje, el aprendizaje crítico de los estudiantes y la intencionalidad transformadora orientada hacia la justicia. Para Ferrandis (2020), es una metodología

transformadora cuando supone reflexión, participación, intencionalidad y un aprendizaje en la realización de un servicio.

El aprendizaje-servicio es una estrategia que integra el aprendizaje académico con el servicio a la comunidad, permitiendo al alumnado ser participantes activos de su propio aprendizaje y llevar a cabo acciones que mejoren la ciudadanía. Esta metodología se ha ido introduciendo en los estudios superiores, sin embargo, con pocas herramientas para facilitar su implementación. El trabajo llevado a cabo en el C.U. SAFA Úbeda, centro adscrito a la Universidad de Jaén, parte de necesidades surgidas en la implementación del aprendizaje-servicio en educación superior. En estos últimos años, desde el propio centro se han llevado a cabo ciertas actividades e implementado metodologías activas, vinculadas directamente al principio de justicia social y participación, así como al trabajo en red con distintas entidades sociales, como base de la propia vida de la Institución.

A lo largo de estos últimos años, el aprendizaje-servicio ha ido tomando interés como propuesta de educación y estrategia educativa en formación en valores y desarrollo de la ciudadanía. Un ámbito de aprendizaje en valores, también en Educación Superior, es la implicación comunitaria del aprendizaje académico (Martínez, 2006). Interesa, desde un punto de vista pedagógico, formular al alumnado universitario una implicación genuina en relación con la sociedad. Esta implicación debe abastecer de significación social el aprendizaje académico que el estudiante alcanza en el ámbito universitario, ya que la responsabilidad social de las universidades circunscribe una responsabilidad de justicia social (Martínez, 2008).

En la actualidad, la educación superior no es tan solo un espacio de asimilación de contenidos e investigación académica, sino que es también un espacio de transformación y participación socio-comunitaria (Rodríguez-Izquierdo, 2020). Según Peña y Pedrosa (2020):

(...) en el EEES el alumnado es el protagonista de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A), desde donde se generan los criterios oportunos para así concretar lo que necesita aprender para conseguir la consecución de una formación integral. Con el objetivo de conseguir las instancias del EEES, se producen diversas propuestas que facilitan modelos de E-A basados en el papel del alumnado y en la construcción del conocimiento desde la horizontalidad del aula. (p. 2)

La implementación de metodologías activas como la del aprendizaje-servicio viabilizan el desarrollo de sociedades más justas, ya que posibilitan la adquisición de competencias relacionadas con la adquisición de conocimientos, así como son la vía para aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser (Delors, 1996). Diversas investigaciones sobre aprendizaje-servicio en contextos universitarios (Aramburuzabala y García, 2012; Lucas y Martínez-Odria, 2012), inciden en el efecto que la ejecución de esta metodología posee, destacándose: en cuanto a la consecución de un aprendizaje significativo; en la adquisición de competencias y habilidades personales, sociales y cívicas; y en la mejora del autoconocimiento y autoestima.

El ApS es una estrategia metodológica cuyos principios de acción articulan coherencia con la propuesta del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ya que el modelo de partida se fundamenta en la concepción del alumnado como agente activo y responsable de su proceso formativo. Como sugieren Peña y Pedrosa (2018), citando a Pareja y Pedrosa (2014), el modelo de enseñanza-aprendizaje que se reconoce en la universidad debería definirse por otorgar mayor notabilidad al alumnado, más allá de decisiones normativas y académicas-iniciadas desde los distintos niveles con compromiso político (Martínez, *et al.*, 2013). Según

Chica y Domínguez (2022), nos sitúa ante la necesidad de diseñar y proponer actividades que favorezcan y promuevan el cambio personal y colectivo, a la vez que posibilitan aprendizajes significativos desde la experiencia, y el desarrollo de saberes, habilidades, actitudes y valores.

Desde el paradigma ignaciano se demanda el compromiso ético con la profesión por parte del profesorado, el cual, desde su compromiso, genera un contexto educativo propicio para que los futuros profesores de infantil y primaria, alumnado de la Compañía, reflexionen desde su propia experiencia, para así, actuar sobre ella; "donde estas instituciones de esta son, en cuanto universidades, lugares de serena y abierta investigación y discusión de la verdad" (AUSJAL, 2012, p. 9).

1.2. Desarrollo de la competencia ciudadana en el currículo de magisterio

La LOMLOE, promulgada en 2020, enfatiza la importancia de la educación integral y el desarrollo de competencias clave en todos los niveles educativos, incluyendo la competencia global. Esta competencia se define como la capacidad para entender y actuar en un mundo interconectado y diverso, abordando cuestiones locales, globales e interculturales con una perspectiva crítica y comprometida. Desde la normativa educativa vigente, se subraya la necesidad de que el sistema educativo fomente conocimientos y habilidades interculturales, promoviéndose el entendimiento y respeto por la diversidad cultural y social; el pensamiento crítico y reflexivo, de cara al fomento de la capacidad de analizar y reflexionar sobre problemas globales y locales; el compromiso social y cívico, incidiéndose en las actitudes y valores que promuevan la justicia social, la equidad y la sostenibilidad.

En esta misma línea, la normativa universitaria española, alineada con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ha impulsado la adopción de metodologías activas que integren la competencia global en la formación de futuros docentes. La Universidad de Jaén, junto con el Centro Universitario SAFA, ha implementado diversas estrategias para asegurar que los estudiantes de magisterio en educación infantil y primaria adquieran competencias globales. Estas estrategias incluyen la implementación de metodologías activas como el Aprendizaje-Servicio (ApS), el aprendizaje basado en problemas (ABP), el trabajo por proyectos y el aprendizaje cooperativo (Peña, 2020). Estas metodologías promueven la participación activa de los estudiantes en su propio aprendizaje y en la resolución de problemas reales. Por otro lado, las prácticas profesionales y experiencias de ApS en el currículo permiten a los estudiantes aplicar sus conocimientos en contextos reales, desarrollando habilidades y valores necesarios para actuar en un mundo globalizado.

Según Peña (2020) y Ferrandis (2020), el ApS es particularmente efectivo para promover la reflexión crítica, la participación comunitaria y la justicia social. Igualmente, el fomentar la participación en programas de movilidad internacional y colaboraciones con instituciones educativas de otros países, provoca en los estudiantes experimentar y comprender diferentes contextos educativos y culturales. El ofrecer oportunidades de formación continua que incluyan talleres, seminarios y cursos sobre temas globales y de justicia social, asegura que los docentes se mantengan actualizados y comprometidos con la educación global. Para certificar la unificación efectiva de la competencia global en el currículo de magisterio en educación infantil y primaria, es necesario el diseño curricular integrado, incorporando objetivos de aprendizaje que reflejen la competencia global en todas las asignaturas, asegurando una educación integral y coherente. Una evaluación de competencias que implementen herramientas de evaluación que midan el desarrollo de competencias globales, tanto a nivel teórico como práctico. La LOMLOE y la normativa universitaria, proporcionan el marco necesario para desarrollar esta competencia de manera efectiva, utilizando

metodologías activas como el ApS y promoviendo experiencias educativas que favorezcan el crecimiento personal, social y cívico de los futuros maestros.

1.3. Desarrollo de competencia de ciudadanía y metodologías activas en el Grado de Educación Infantil y Primaria: Compromiso del Centro SAFA-Úbeda

La memoria RUCT (Registro de Universidades, Centros y Títulos) del Grado en Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Jaén, conforme al Real Decreto 1393/2007, establece la ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales. Este marco regula la estructura y los objetivos de los programas de estudio, enfatizando la importancia de desarrollar competencias clave como la ciudadanía global, a través del uso de metodologías activas. Centro Universitario SAFA, perteneciente a la Universidad de Jaén integra la competencia de ciudadanía global en su currículo, reconociéndola como una habilidad esencial para los futuros docentes. Esta competencia incluye el desarrollo de:

- Conocimiento y comprensión intercultural, aprendiendo a valorar y respetar la diversidad cultural y social.
- Pensamiento crítico, fomentándose la capacidad de analizar problemas globales y locales con una perspectiva crítica y reflexiva.
- Compromiso cívico y social, preparándose para actuar de manera responsable y comprometida con la justicia social y la sostenibilidad.

La memoria RUCT destaca la implementación de metodologías activas como parte del enfoque pedagógico del grado. Entre las metodologías activas se incluyen Aprendizaje-Servicio (ApS), Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y Trabajo por proyectos.

En la práctica el Grado en Educación Infantil y Primaria incorpora estas metodologías a través de asignaturas específicas del plan de estudios diseñadas para incluir experiencias de ApS y otras metodologías activas, proporcionando a los estudiantes oportunidades para participar en proyectos comunitarios y reflexionar sobre su aprendizaje. Prácticas profesionales en entornos educativos reales, aplicando metodologías activas y desarrollando competencias de ciudadanía global. Proyectos de innovación educativa que integran el ApS y otras metodologías activas, facilitando el desarrollo de una educación integral y transformadora, como el que inicia todas estas investigaciones, *ApS como herramienta innovadora en entornos socioeducativos interculturales*, en base a los de *proyectos de innovación y mejora docente de la Universidad de Jaén* (Plan PIMED-UJA 2019-2023).

En este estudio se plantea como objetivo general evaluar aprendizajes y habilidades vinculados a la competencia de ciudadanía global, que hunde sus raíces en la competencia personal, social, de aprendizaje y cívica, identificándose como elementos clave, el crecimiento personal, la identificación de aptitudes y dificultades, la gestión de conflictos, la conciencia social y ambiental, y el trabajo en grupo, el compromiso con la realidad global y local, a modo de ejemplo.

Este objetivo se concreta a su vez en los siguientes:

1. Diseñar una herramienta de evaluación para valorar desde la percepción del estudiante universitario el desarrollo de la competencia personal, social, de aprendizaje y cívica con la realización de sus estudios y prácticas.
2. Realizar los análisis pertinentes para conocer la consistencia y estructura de dicha herramienta o cuestionario.
3. Identificar si existen diferencias en los resultados entre el grupo de alumnos que ha participado en experiencias de ApS y los que no lo han hecho.

2. Metodología

El estudio se enmarca en un enfoque de investigación cuantitativa con un diseño no experimental de corte transversal.

Como ya se recoge en el objetivo general y específicos, con el mismo se plantea evaluar desde la percepción del alumnado los aprendizajes y habilidades vinculados a la competencia personal, social, de aprendizaje y cívica, que respaldan el desarrollo del compromiso y una ciudadanía global.

2.1. Participantes

En esta investigación participan 305 estudiantes universitarios de los Grados de Educación Primaria (207) y de Educación Infantil (98) del Centro Universitario Sagrada Familia, adscrito a la Universidad de Jaén (UJA) según se recoge en la tabla 1.

Tabla 1

Distribución de la muestra según el grado cursado

Grado	Frecuencia	Porcentaje
E. Infantil	98	32,1
E. Primaria	207	67,9
Total	305	100,0

Fuente: Elaboración propia (2024).

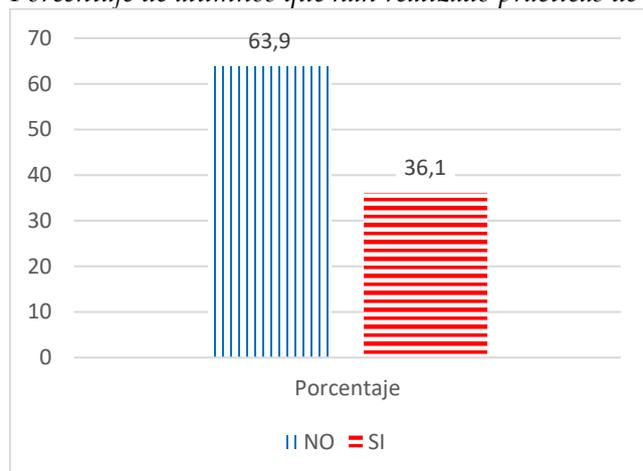
En cuanto al género, un 72,5% son mujeres, un 26,6% hombres y 1% prefiere no decirlo o se identifica como "otro". La edad oscila entre los 18 y los 40 años ($M = 21,3$; $DT = 3,15$).

Los estudiantes de primero constituyen el 33,8% (103), un 22,3% (68) cursan segundo, un 27,2% (83) tercero, un 21% (43) cuarto y un 2,6% (8) realizan una segunda titulación.

De la muestra total obtenida, un 36,1% de la muestra total ha participado en alguna práctica o experiencia de Aprendizaje-Servicio en su proceso de formación académica a través de la metodología seguida en alguna/s asignatura/s, frente a un 63,9% que no la ha llevado a cabo (figura 1).

Figura 1

Porcentaje de alumnos que han realizado prácticas de Aprendizaje-Servicio



Fuente: Elaboración propia (2024).

2.2. Instrumento

En la metodología utilizada se evaluó el grado de adquisición de dichos aprendizajes a través de la percepción de los propios estudiantes, pertenecientes a los cuatro cursos correspondientes a los Grados en Educación Primaria y Educación Infantil, a través de un cuestionario elaborado *ad hoc*, basado en la revisión de la literatura consultada.

La herramienta diseñada para el estudio está formada por 20 ítems que representaban las dimensiones propuestas de las variables de estudio que subyacen al compromiso y a la ciudadanía como son la competencia personal, social, de aprendizaje y cívica. Los ítems, redactados en modo afirmaciones, debían ser respondidos según el grado de acuerdo de cada individuo o alumno con lo que se recogía en cada una de dichas afirmaciones, a través de una escala tipo *Likert* de 4 puntos que valoraba del 1 (nada de acuerdo), 2 (algo de acuerdo), 3 (bastante de acuerdo) y 4 (totalmente de acuerdo).

Así mismo, con el fin de caracterizar la muestra, se recogieron datos de tipo sociodemográfico relativos al género, edad, curso, titulación. Junto a ello se le consultó sobre la realización o no de experiencias de Aprendizaje Servicio en algún momento de su formación y estudios, solicitando en caso afirmativo, que indicasen en qué asignaturas y el periodo de tiempo de su realización.

2.3. Procedimiento

La estructura del cuestionario recoge los aspectos descritos en el apartado anterior. Sin embargo, cabe decir que en su versión inicial (v.0) contenía 25 ítems, y se llevó a cabo una validación de contenido por un grupo de expertos, en los que participaron 3 docentes investigadores, con experiencia en el ámbito educativo, y 2 alumnos), a los que se les envió la herramienta, informándoles del tema y objetivo de la investigación para que valorasen la claridad de redacción y suficiencia de cada ítem, así como posibles mejoras. Sus aportaciones se centraron en cuestiones de formato y redacción.

Una vez se incorporaron las modificaciones ofrecidas, se obtuvo la versión v.1 de la herramienta, y se procedió al pilotaje de dicha versión con los datos de la muestra de 305 universitarios descrita con anterioridad.

El estudio permitió avanzar en la validación de constructo a través del análisis factorial. Para ello, se confirmó que el tamaño de la muestra era adecuado para estudiar la calidad del instrumento, ya que como exponen Morales, *et al.* (2003), para la realización del análisis factorial se requiere una muestra mayor de 150 o 200 participantes.

La versión definitiva del cuestionario se administró al alumnado universitario del centro, y esto se hizo en formato papel explicando a cada grupo de alumnos el objetivo del estudio, a la vez que se fue respondiendo a posibles cuestiones surgidas en el momento de completar con sus respuestas de forma individual, anónima y voluntaria. Posteriormente se procedió al volcado de datos en una hoja de cálculo Excel (2016) y su posterior análisis utilizando *IBM SPSS Statistics* (versión 24).

2.4. Análisis de datos

La consistencia interna de la herramienta se comprobó a través del análisis de fiabilidad realizado a los ítems mediante el coeficiente α (*Alpha de Cronbach*), fijando como criterio el valor .70 (Marôco y Marques, 2006).

De forma previa al análisis factorial exploratorio (AFE) para conocer la estructura de la herramienta, se llevó a cabo un estudio de su pertinencia a través del test de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) y el test de esfericidad de *Bartlett* (Pires *et al.*, 2010). Para el análisis de la estructura factorial de la herramienta se usó el procedimiento de Componentes Principales y rotación *Varimax*, facilitando la identificación de factores siguiendo las indicaciones de Lloret-Segura, *et al.* (2014).

Con relación a la muestra, se plantea conocer si las puntuaciones siguen o no una distribución normal, y al tratarse de una muestra total superior a 50 individuos, se lleva a cabo la prueba de *Kolmogorov-Smirnov*, prueba de bondad de ajuste que permite medir el grado de concordancia existente entre la distribución de los datos y una distribución teórica. En función de los resultados, si $p > 0.05$ se considera una distribución normal, y si $p < 0.05$ se trata de una distribución no normal, debiendo realizar pruebas paramétricas o no paramétricas respectivamente.

Dado los resultados obtenidos, que se describen más adelante, se plantea una prueba no paramétrica, y concretamente, se utilizó la prueba de *U* de Mann-Whitney para comprobar si existía diferencia entre dos grupos: el alumnado que sí había realizado prácticas de Aprendizaje Servicio a través de distintas asignaturas, y los que no las habían llegado a cabo, bien por no elegir su realización, o por estar en los primeros cursos de las titulaciones, en los que las asignaturas implicadas con esta metodología son menos.

3. Resultados

Los estadísticos descriptivos mostraron valores medios de los ítems situados entre 3,56 del ítem referido a “La realización de prácticas, actividades prácticas y/o ApS han favorecido ser más consciente del compromiso que tengo con los demás” y 2,57 del ítem “Tengo más conciencia del cambio climático y sus causas”; por otro lado, la desviación típica con el valor más alto se encuentra en este último ítem sobre la conciencia del cambio climático (.97) y la más baja en el ítem “Cursar la titulación de magisterio favorece mi crecimiento personal” (0,64) (Ver tabla 2).

Los valores obtenidos de asimetría ($As < 2$) y de curtosis ($Cu < 7$) cumplieron con el criterio de normalidad univariada recomendado (Finney & DiStefano, 2006), en todos los ítems (Ver

tabla 2)

Tabla 2

Estadísticos descriptivos: media, desviación estándar, asimetría y curtosis.

ITEMS	M	DT	Asimetría		Curtosis	
			Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
1. Cursar la titulación de magisterio favorece mi crecimiento personal.	3,54	,643	-1,250	,140	1,062	,278
2. Me ayuda a identificar cuáles son mis mejores aptitudes y reforzarlas.	3,38	,716	-,808	,140	-,228	,278
3. Me ayuda a reconocer mis dificultades.	3,35	,663	-,540	,140	-,707	,278
4. Me ayuda a identificar los recursos que tengo para superar dificultades.	3,15	,732	-,395	,140	-,560	,278
5. En estos años he descubierto que me gusta trabajar en grupo.	2,97	,905	-,532	,140	-,536	,278
6. En estos años he aprendido a gestionar los conflictos y mis relaciones con los otros.	3,17	,770	-,601	,140	-,193	,278
7. Mis estudios favorecen el apoyo entre compañeros.	3,11	,891	-,663	,140	-,469	,278
8. Con mis estudios comprendo mejor los acontecimientos contemporáneos.	2,93	,762	-,238	,140	-,446	,278
9. Reconozco el compromiso que tengo con mi entorno y realidad social.	3,47	,664	-1,062	,140	,813	,278
10. Tengo más conciencia del cambio climático y sus causas.	2,57	,972	,064	,140	-1,013	,279
11. Reconozco mi compromiso con el cuidado del medioambiente.	2,79	,900	-,100	,140	-,953	,278
12. Me ayudan a reconocer el impacto entre las acciones cotidianas y la realidad global.	3,01	,795	-,328	,140	-,597	,278
13. Ha aumentado mi interés por temas internacionales / otras culturas.	2,87	,905	-,317	,140	-,786	,279
14. He aprendido a reconocer el impacto de las actividades humanas en el planeta (crisis climática y demográfica).	2,74	,900	-,149	,140	-,812	,279
15. La realización de prácticas, actividades prácticas y/o ApS han favorecido ser más consciente del compromiso que tengo con los demás.	3,56	,695	-1,794	,143	3,366	,286
16. La realización de prácticas, actividades prácticas y/o ApS favorecen el trabajo en grupo.	3,42	,699	-1,024	,142	,667	,283
17. Me ayudan a ser más imaginativo/a para crear recursos.	3,49	,659	-1,153	,142	1,054	,283

18. Con las actividades prácticas y/o ApS tengo mayor conciencia de la diversidad de identidades y culturas.	3,38	,742	-,902	,142	-,084	,283
19. A partir de su realización descubro que me gusta más analizar, investigar.	3,14	,821	-,529	,142	-,640	,283
20. Me gustan más los retos y buscar soluciones diferentes a las habituales.	3,32	,789	-1,314	,142	2,171	,283

Fuente: Elaboración propia (2024).

En relación al objetivo específico 1 que planteaba diseñar una herramienta de evaluación para valorar desde la percepción del estudiante universitario el desarrollo de la competencia personal, social, de aprendizaje y cívica, y según los datos de la tabla 1, se aprecia que en la mayor parte de los ítems formulados, las medias obtienen valores >3 , y por tanto con una valoración alta de las distintas competencias que se valoran, especialmente en el crecimiento personal, gestión de conflictos, compromiso con los otros y trabajo en grupo, así como el compromiso con el entorno y realidad social entre otros. Y, por otro lado, algunos aspectos, que, aunque obtienen una media por encima de 2,5 sus valores en el conjunto son algo más bajos como las causas del cambio climático y compromiso con cuidado del medioambiente, reconocer el impacto de las actividades en el planeta, o el interés por temas internacionales.

Con los datos obtenidos de la muestra, se realiza un análisis de fiabilidad, obteniendo un valor α (Alpha de Cronbach) de 0.901.

En relación con la estructura de la herramienta se llevó a cabo un estudio sobre la pertinencia del análisis factorial exploratorio (AFE), con el objetivo de analizar el grado de asociación entre variables. Para ello, la prueba de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) obtiene valores próximos a 1 (0.876); los de la prueba de esfericidad de *Bartlett* se sitúan por debajo de 0.05 (0.000), mostrando una significación elevada; y el determinante (0.000) confirmando que las variables están intercorrelacionadas.

Por tanto, según se muestra en la tabla 3, el AFE es pertinente para identificar y analizar la estructura del cuestionario utilizado.

Tabla 3

Resultados de la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin y esfericidad de Bartlett

Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,876
Prueba de esfericidad	Aprox. Chi-cuadrado	2393,2
de Bartlett		26
		gl
		190
		Sig.
		,000

Fuente: Elaboración propia (2024).

Posteriormente para analizar la estructura factorial y la identificación de los factores que conforman la misma se utilizó el procedimiento de componentes principales y rotación *Varimax*. En este análisis se establece una estructura de 4 factores, cuya varianza (basada en autovalores iniciales), explica un 59,125% de la varianza, haciendo referencia a la variabilidad de los datos y por ello, más información (Peres-Neto, Jackson y Somers, 2005).

Dichos factores se interpretaron a partir de la matriz de configuración tras la rotación, teniendo en cuenta las cargas factoriales para la inclusión de los ítems en cada factor. Los factores extraídos (tabla 4) se relacionan con las siguientes dimensiones o factores:

- Factor 1: competencia cívica (6 ítems: 8, 10, 11, 12, 13 y 14). En este factor, los pesos factoriales presentan valores entre 0.818 en el ítem 11, relacionado con el compromiso del cuidado del medioambiente, y 0.472 en el ítem 8 relacionado con la mejor comprensión de los acontecimientos contemporáneos.
- Factor 2: competencia de aprendizaje (6 ítems: 15, 16, 17, 18, 19 y 20), cuyos pesos factoriales se sitúan con valores entre 0.623 (ítem 16) y 0.759 (ítem 17) referidos a que las prácticas y ApS han favorecido el trabajo en grupo, y la capacidad de imaginación para crear recursos respectivamente.
- Factor 3: competencia desarrollo personal (5 ítems: 1, 2, 3, 4, 9), con pesos factoriales entre 0.421 (ítem 9) y 0.795 (ítems 2) relacionados con el compromiso personal con el entorno social, e identificar las mejores aptitudes respectivamente.
- Factor 4: competencia social (3 ítems: 5, 6 y 7), con pesos factoriales entre 0.530 (ítem 6) y 0.789 (ítem 5), referidos a descubrir que le gusta trabajar en grupo, y aprender a gestionar conflictos y relaciones con otros en cada uno de ellos.

Tabla 4.

Matriz de componente rotado-pesos factoriales

	Componentes			
	1	2	3	4
1. Cursar la titulación de magisterio favorece mi crecimiento personal.			,674	
2. Me ayuda a identificar cuáles son mis mejores aptitudes y reforzarlas.			,795	
3. Me ayuda a reconocer mis dificultades.			,691	
4. Me ayuda a identificar los recursos que tengo para superar dificultades.			,616	
5. En estos años he descubierto que me gusta trabajar en grupo.				,789
6. En estos años he aprendido a gestionar los conflictos y mis relaciones con los otros.				,530
7. Mis estudios favorecen el apoyo entre compañeros.				,700
8. Con mis estudios comprendo mejor los acontecimientos contemporáneos.	,472			
9. Reconozco el compromiso que tengo con mi entorno y realidad social.			,421	
10. Tengo más conciencia del cambio climático y sus causas.	,798			
11. Reconozco mi compromiso con el cuidado del medioambiente.	,818			
12. Me ayudan a reconocer el impacto entre las acciones cotidianas y la realidad global.	,679			

13. Ha aumentado mi interés por temas internacionales / otras culturas.	,621
14. He aprendido a reconocer el impacto de las actividades humanas en el planeta (crisis climática y demográfica).	,797
15. La realización de prácticas, actividades prácticas y/o ApS han favorecido ser más consciente del compromiso que tengo con los demás.	,730
16. La realización de prácticas, actividades prácticas y/o ApS favorecen el trabajo en grupo.	,623
17. Me ayudan a ser más imaginativo/a para crear recursos.	,759
18. Con las actividades prácticas y/o ApS tengo mayor conciencia de la diversidad de identidades y culturas.	,742
19. A partir de su realización descubro que me gusta más analizar, investigar.	,655
20. Me gustan más los retos y buscar soluciones diferentes a las habituales.	,634

Nota: método de extracción mediante análisis de componentes principales. Método de rotación *Varimax* con normalización *Kaiser*.

Fuente: Elaboración propia (2024).

Así mismo, en el objetivo 2 se plantea realizar los análisis pertinentes para conocer la consistencia y estructura de dicha herramienta o cuestionario. Según lo expuesto anteriormente, el análisis de fiabilidad arroja un valor Alpha de Cronbach de 0.901 confirmando el cuestionario diseñado en este trabajo presenta una alta confiabilidad y consistencia, y, por tanto, los ítems de la herramienta están relacionados entre sí, y miden el mismo constructo. Y en relación a su estructura, el análisis factorial exploratorio devolvió que según los pesos factoriales de los ítems, estos se agrupan en 4 factores, ajustándose a las dimensiones definidas previamente por los investigadores durante la elaboración del cuestionario (competencia personal, social, de aprendizaje y cívica).

En cuanto a la distribución de la muestra, los resultados de la prueba de *Kolmogorov-Smirnov* ofrecen valores de $p=0,000$ para todas las variables, confirmando que no existe normalidad ($p<0,05$) y, por tanto, las pruebas estadísticas a realizar deben ser no paramétricas.

Se plantea conocer si las diferencias entre los grupos de la muestra que han realizado experiencias de ApS y los que no, presentan diferencias significativas, por lo que se procede a realizar la prueba de *U* de Mann-Whitney, que no requiere una distribución normal de los datos de la muestra. Con la misma se fórmula la hipótesis nula (H_0 : no existen diferencias entre ambos grupos) y otra hipótesis alternativa (H_1 : si existen diferencias entre ambos grupos).

Según los resultados de la prueba de *U* de Mann-Whitney, los aspectos medidos con los ítems agrupados según los factores correspondientes (1: competencia cívica, 2: competencia de aprendizaje, 3: competencia personal, y 4: competencia social) muestran los siguientes resultados (tabla 5):

- Para los ítems 8, 11, 12, 13 y 14 (factor 1); 15, 17, 18 y 19 (factor 2); 1, 2 y 9 (factor 3); y 7 (factor 4) se muestran diferencias entre grupos, confirmando la hipótesis alternativa (H1) de que sí existen diferencias en el desarrollo de dichas competencias, entre el grupo de alumnos que ha realizado experiencias de ApS y los que no.
- Por otra parte, para los ítems 10 (factor 1); 16 y 20 (factor 2); 2 y 4 (factor 3); y 5 y 6 (factor 4), no existen diferencias entre grupos, confirmándose la hipótesis nula (H0) para estos aspectos.

Tabla 5.

Ítems en los que se confirma la existencia de diferencias entre grupos

Factores	1 Competencia cívica	2 Competencia de aprendizaje	3 Competencia personal	4 Competencia social
Ítems Se confirma (H0)	10	16, 20	3, 4	5, 6
Ítems Se confirma (H1)	8, 11, 12, 13, 14	15, 17, 18, 19	1, 2, 4, 9	7

Nota: extraído de los resultados de la prueba de *U* de Mann-Whitney en la que se comparan las distintas variables en relación a la realización de experiencias de ApS.

Fuente: Elaboración propia (2024).

Se recuerda que en el objetivo 3 del trabajo se plantea identificar si existen diferencias en los resultados entre el grupo de alumnos que participó en experiencias de ApS y los que no lo hicieron, y en base a los resultados de la prueba de *Kolmogorov-Smirnov*, y la de *U* de Mann-Whitney, existen diferencias entre ambos grupos en 13 de los 20 ítems que forman el cuestionario, distribuidos en las 4 dimensiones medidas. Y que en aspectos como reconocer dificultades e identificar recursos, la gestión de conflictos y trabajo en equipo, conciencia de las causas del cambio climático, y la búsqueda de soluciones diferentes no se encontraron diferencias en ambos grupos y por tanto, sus resultados no vinieron marcados por la realización de experiencias de ApS.

4. Discusión

Según los datos y resultados expuestos, es posible reconocer que se ha diseñado una herramienta válida y fiable para evaluar la adquisición de competencias en la muestra de estudiantes universitarios que forman parte de esta investigación. Los mismos confirman que la competencia personal, social, de aprendizaje y cívica se alinea con las dimensiones definidas por los investigadores, y se observan diferencias entre grupos en base a la realización de experiencias de aprendizaje-servicio en la mayoría de las variables medidas.

Por lo que las experiencias de ApS impactan positivamente en dichas competencias, aunque también existen algunas variables en las que no es posible confirmarlas. Esto sugiere la necesidad de continuar esta línea de investigación realizando análisis confirmatorio que ayude a identificar las variables que necesitan un ajuste, y actualizar a una nueva versión de la herramienta. Al mismo tiempo, se ve la necesidad de poder realizar estudios entre muestras distintas.

En este sentido, los hallazgos del estudio respaldan las afirmaciones de Peña (2020) y Ferrandis (2020) sobre la capacidad transformadora del aprendizaje-servicio (ApS), que

promueve una reflexión crítica y participativa centrada en la justicia social, así como la necesidad de revisar y proponer metodologías y actividades que posibiliten aprendizajes desde la experiencia y promuevan el cambio personal y colectivo (Chica *et al.*, 2022).

La implementación de metodologías activas como el ApS, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el Trabajo por Proyectos parece ser crucial en el contexto educativo actual. Estas metodologías no solo enriquecen el aprendizaje teórico con aplicaciones prácticas, sino que también promueven el desarrollo de competencias clave para la ciudadanía global, como la reflexión crítica y el compromiso social. Asimismo, coinciden con las observaciones de Jiménez, *et al.* (2020) acerca de la integración de metodologías activas en la universidad española, en particular el ApS, como vehículo para impulsar cambios significativos tanto a nivel personal como colectivo.

La discusión sobre cómo estas competencias impactan la formación docente es crucial. Los futuros maestros/as no solo deben adquirir conocimientos disciplinares, sino también habilidades para enseñar de manera inclusiva, sensible a la diversidad cultural y comprometida con la justicia social. El ApS y otras metodologías activas pueden ser herramientas valiosas para preparar a los educadores en estos aspectos críticos. La investigación subraya la efectividad del ApS y las metodologías activas en el desarrollo de competencias globales en estudiantes universitarios, proponiendo implicaciones significativas tanto para la práctica educativa como para la formación del profesorado en contextos contemporáneos.

5. Conclusiones

A través de un trabajo coordinado entre entidades, alumnado y profesorado, se refuerza la formación de todos estos grupos mediante el desarrollo de capacidades dialogadas en ApS, mejorando así los procesos de enseñanza-aprendizaje. La implementación de la metodología ApS en las asignaturas de los Grados de Infantil y Primaria no solo eleva la calidad educativa en estudios superiores, sino que también fortalece la capacitación y participación de organizaciones sociales en la universidad mediante acciones educativas y formativas basadas en el aprendizaje-servicio.

Explorar la extensión del modelo de ApS incluyendo a otros actores permite unir inquietudes y crear un relato conjunto sobre experiencias, integrando a alumnado, profesorado y entidades desde un enfoque académico y formal. Este enfoque ha permitido forjar una herramienta válida y fiable para evaluar la adquisición de competencias, confirmando que las competencias personales, sociales, de aprendizaje y cívicas se alinean con las dimensiones definidas por los investigadores. Además, se observan diferencias significativas entre grupos basadas en la realización de experiencias de aprendizaje-servicio en la mayoría de las variables medidas. Estas acciones se orientan a consolidar el ApS como una herramienta clave para el desarrollo socioeducativo y la mejora continua de la calidad educativa.

6. Referencias

- Aramburuzabala, P. y García, R. (2012). El aprendizaje-servicio en la formación de maestros. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 1(1).
<https://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/232>
- Ausjal (2012). *Identidad y Pedagogía Ignaciana: aportaciones al currículo y la investigación*.
<https://acortar.link/33x8sJ>
- Chica Merino, E. y Domínguez Alfonso, R. (2022). Recreos educativos: formación inicial de maestros a través del aprendizaje servicio. En C. Hervás-Gómez, M. C. Corujo Vélez, A.M. De la Calle Cabrera y L. Alcántara Rubio (Eds.), *Formación del profesorado y metodologías activas en la educación del siglo XXI* (pp. 62-78). Dykinson S.L.
- Contreras Gallego, M. y de la Blanca de la Paz, S. (2007). El escenario histórico-social y educativo de la E.U. de Magisterio Sagrada Familia. *Aula de encuentro: Revista de investigación y comunicación de experiencias educativas*, 10, 101-131.
<https://hdl.handle.net/11162/24473>
- Ferrandis, S. (2020). *Pistas para practicar ApS con Cuidados*.
<https://intered.org/es/recursos/pistas-para-practicar-aps-con-cuidados>
- Finney, S. J. y DiStefano, C. (2006). Nonnormal and categorical data in structural equation modeling. En G. R. Hancock y R. O. Mueller (Eds.), *Structural Equation Modeling: A second course* (pp. 269-314). United States of America: Information Age Publishing.
- García-Romero, D., Lalueza, J. L. y Blanch-Gelabert, S. (2021). Análisis de un proceso de institucionalización del Aprendizaje-Servicio universitario. *Athenea Digital*, 21(3), 1-27.
<https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2934>
- IBM Corp. (2016). *IBM SPSS Statistics para Windows* (versión 24.0) [Software informático]. IBM Corp.
- Jiménez Hernández, D., González Ortiz, J. J. y Tornel Abellán, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 24(1), 1-19.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173>
- Ley Orgánica 3/2020. Por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 29 de diciembre de 2020. BOE. No. 340, 122868-122953.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>.
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A. y Tomás-Marco, I. (2014). Análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4859626>
- Mangas, S. L. y Martínez-Odría, A. (2012). La implantación y difusión del Aprendizaje-Servicio en el contexto educativo español. Retos de futuro de una metodología de enseñanza-aprendizaje para promover la innovación en la Educación Superior. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 1(1).

<https://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/122>

- Marôco, J. y Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65-90.
<https://doi.org/10.14417/lp.763>
- Martínez Domínguez, B., Martínez Domínguez, I. y Alonso Sáez, L. (2013). El aprendizaje-servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. *Tendencias pedagógicas*, 21.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4183010.pdf>
- Morales, P., Urosa, B. y Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. La Muralla.
- Pedrosa, B. y Peña, P. (2019). *Avances en Ciencias de la Educación y del desarrollo*. Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC), Universidad de Granada.
- Peña, P. (2020). Hacia la justicia social en educación Superior. Metodología docente y de investigación a través del Aprendizaje servicio. *Revista Aula de encuentro*, 23(2), 1-4.
<https://doi.org/10.17561/ae.v23n2.6741>
- Peres-Neto, P. R., Jackson, D. A. y Somers, K. M. (2005). How many principal components? stopping rules for determining the number of non-trivial axes revisited. *Computational Statistics & Data Analysis*, 49(4), 974-997. <https://doi.org/10.1016/j.csda.2004.06.015>
- Pires, A., Cid, L., Borrego, C., Alves, J. y Silva, C. (2010). Validação preliminar de um questionário para avaliar as necessidades psicológicas básicas em educação física. *Revista Motricidade*, 6(1), 33-51. [http://dx.doi.org/10.6063/motricidade.6\(1\).157](http://dx.doi.org/10.6063/motricidade.6(1).157)
- Real Decreto 1393/2007. Establece la ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales. 31 de octubre de 2007. BOE. No. 260, 122868-122953.
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/10/29/1393/con>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2020). Aprendizaje Servicio y compromiso académico en Educación Superior. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 45-51.
<https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.09.001>
- Tapia, M. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario*. Ciudad Nueva.

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los/as autores/as:

Conceptualización: Chica Merino, Encarnación; Peña García, Paz; **Software:** Chica Merino, Encarnación; Peña García, Paz; **Validación:** Chica Merino, Encarnación; Peña García, Paz **Análisis formal:** Chica Merino, Encarnación; Peña García, Paz; **Curación de datos:** Chica Merino, Encarnación; Peña García, Paz; **Redacción-Preparación del borrador original:** Chica Merino, Encarnación; Peña García, Paz; **Redacción-Re- visión y Edición:** Chica Merino, Encarnación; Peña García, Paz; **Visualización:** Chica Merino, Encarnación; Peña García, Paz; **Supervisión:** Chica Merino, Encarnación; Peña García, Paz; **Administración de proyectos:** Chica Merino, Encarnación; Peña García, Paz; **Todos los/as autores/as han leído y aceptado**

la versión publicada del manuscrito: Chica Merino, Encarnación; Peña García, Paz.

Financiación: Esta investigación recibió financiamiento externo.

Agradecimientos: El presente texto nace en el marco del proyecto de las distintas universidades de la Compañía de Jesús, UNIJES, titulado, *Institucionalización del Aprendizaje Servicio en las universidades jesuitas de España*, financiado por Porticus, que arrancó el 2020, con la participación de las universidades de Comillas, Deusto, Loyola y los centros Esade, IQS, INEA y SAFA; así como del proyecto de innovación y mejora docente de la Universidad de Jaén (Plan PIMED-UJA 2019-2023)., “ApS como herramienta innovadora en entornos socioeducativos interculturales”.

AUTOR/ES:

Encarnación de la Chica Merino.

Filiación (Centro Universitario Sagrada Familia Úbeda. Adscrito a Universidad de Jaén, España).

Bióloga por la Universidad de Granada y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Málaga, especializada en el diseño y validación de herramientas de evaluación y calidad en el ámbito educativo, deportivo y de voluntariado. Docente en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, y en el ámbito universitario desde 2003 en el C. Universitario Virgen de Europa (adscrito a la Universidad de Cádiz) y C. Universitario SAFA (adscrito a la Universidad de Jaén), impartiendo docencia en las áreas de Didáctica de las Ciencias, Metodología de Investigación. Miembro del grupo de investigación “Evaluación en contextos naturales” SEJ44 de la Universidad de Málaga. Estancia de investigación postdoctoral (Escola Superior de Desporto de Rio Major, do Instituto Politécnico de Santarém.
echica@fundacionsafa.es

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-7421-6654>

Paz Peña García.

Filiación (Universidad Antonio de Nebrija, Madrid, España).

Pedagoga y Doctora en Antropología Social por la Universidad de Granada, especializada en diversidad, interseccionalidad, mediación intercultural con minorías étnicas. Con 14 años de experiencia en empleo y educación con la comunidad gitana y personas extranjeras. Miembro de SMEMIU (UNED) y del grupo de investigación HUM126. Docente universitaria desde 2012 en UNED, SAFA-Úbeda, UPNA, Universidad Antonio de Nebrija, Universidad Europea en áreas de conocimiento de la Didáctica y Organización escolar, Método de Investigación y Diagnóstico en Educación. Investigadora en el Departamento de Antropología de la Educación de la Universidad de Granada en proyectos europeos, coordinadora de Aprendizaje Servicio en UNIJES-SAFA Úbeda, y del Gabinete de Orientación en UNED-Úbeda). Estancia de investigación postdoctoral (Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad Veracruzana Intercultural).
mpenaga@nebrija.es

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-8704-799X>