

# El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas

## *Service-learning in teacher training in Spanish universities*

Dr. José Luis ÁLVAREZ CASTILLO. Catedrático. Universidad de Córdoba ([jlalvarez@uco.es](mailto:jlalvarez@uco.es)).

Dra. María Jesús MARTÍNEZ USARRALDE. Profesora Titular. Universidad de Valencia ([m.jesus.martinez@uv.es](mailto:m.jesus.martinez@uv.es)).

Dr. Hugo GONZÁLEZ GONZÁLEZ. Ayudante Doctor. Universidad de Córdoba ([hugo.gonzalez@uco.es](mailto:hugo.gonzalez@uco.es)).

Dña. Mariana BUENESTADO FERNÁNDEZ. Becaria FPU. Universidad de Córdoba ([m62bufem@uco.es](mailto:m62bufem@uco.es)).

### Resumen

Tanto en Europa como en otras regiones se está generalizando una cultura de la formación del profesorado universitario en competencias docentes específicas. Una de las metodologías activas a la que se viene prestando interés durante los últimos años, tanto en la literatura pedagógica como en las prácticas de formación, es el aprendizaje-servicio. Con la intención de cuantificar y caracterizar su oferta formativa en las universidades españolas, se llevó a cabo un estudio *ex post facto* de carácter transversal, basado en el registro de información publicada en las webs institucionales, así como en una encuesta no estructurada. La evidencia pone de manifiesto la tendencia ascendente en la oferta formativa de la metodología docente de ApS, al tiempo que progresa la institucionalización de la misma. No obstante, se identifican también importantes limitaciones, que alejan la orientación práctica del ámbito de la formación y no favorecen la planificación coordinada de las ecologías del aprendizaje, lo que reduce considerablemente el impacto re-

flexivo, cooperativo y transformador que se le presume a esta metodología. A partir de este diagnóstico, se sugiere la inserción de las actividades formativas en planes plurianuales, la combinación de las orientaciones sociocrítica y práctica, y la potenciación del trabajo conjunto entre las universidades y las agencias comunitarias.

**Descriptor:** Aprendizaje-servicio, formación de profesorado, educación superior, desarrollo profesional, aprendizaje experiencial.

### Abstract

A culture of training teaching staff in specific teaching skills is spreading throughout higher education in Europe and other regions. In recent years, service-learning has been one of the active methodologies that has attracted the most attention in educational literature and in training practices. This piece uses an *ex post facto* cross-sectional study to quantify and describe service learning training provision in Spanish universi-

---

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 01-06-2016.

Cómo citar este artículo: Álvarez Castillo, J. L., Martínez Usarralde, M. J., González González, H. y Buenestado Fernández, M. (2017). El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (267), 199-217. doi: 10.22550/REP75-2-2017-02

ties, using an information recording sheet to gather evidence from institutional websites and an unstructured questionnaire as a complementary data source. Our results support the claim that teaching training activities are growing and that there are some advances in the consolidation of this trend. However, significant limitations were identified, such as a lack of a practice-based orientation in teacher training and the lack of a coordinated plan to facilitate learning ecologies, something that is hindering the reflective, cooperative, and

transformative impact that is attributed to the service learning method. Based on this diagnosis, we suggest that training activities be incorporated into multi-year plans, and note that sociocritical and practical orientations would work better together, and that collaborative work between universities and community services should be strengthened.

**Keywords:** Service-learning, teacher education, higher education, professional development, experiential learning.

## 1. Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto, desde la firma de la Declaración de Bolonia en 1999, un reconocimiento de la docencia como tarea profesional máximamente relevante, para la que el profesorado necesita formación en competencias específicas. En esta línea, un informe redactado en 2013 por un grupo de expertos de alto nivel en educación superior, encargado por la Comisaria Europea de Educación, Cultura, Multilingüismo y Juventud, recomienda que todo el personal docente de las instituciones europeas de educación superior cuente con formación pedagógica certificada en el año 2020 (McAleese, 2013; véase también McAleese, 2014). Este tipo de orientaciones se hallan presentes cada vez con mayor intensidad en la agenda europea para la modernización de la educación superior. Se trata con ello de superar la fusión existente en la identidad profesional entre la dimensión investigadora y la docente (Ruè, 2014), de tal forma que le sea otorgado un estatuto competencial propio

a la función de la enseñanza, con su correspondiente formación asociada.

De acuerdo con esta normatividad, la inmensa mayoría de las instituciones europeas de educación superior han puesto en marcha durante las últimas dos décadas programas de formación inicial y permanente de su profesorado, comenzando así a entender la docencia como una labor exigente y compleja. El recorrido de esta oferta formativa es aún más amplio en determinadas universidades, como es el caso de las anglosajonas (Chalmers y Gardiner, 2015). En España, la Ley Orgánica de Universidades (LOU) de 2001 conceptúa la formación docente como un criterio relevante en la determinación de la eficiencia profesional del personal académico (art. 33.3). A partir de esta norma, numerosas universidades iniciaron la puesta en marcha de planes de formación, alentadas asimismo por diferentes propuestas técnicas (por ejemplo, MEC, 2006), u orientadas a dar cumplimiento a las expectativas de cambio metodológico generadas por la nueva

ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (Real Decreto 1393/2007). De este modo, y a pesar de las dificultades de los procesos de institucionalización de la formación (Zabalza, Cid y Trillo, 2014), Amador (2012) constataba que las 31 universidades de su estudio contaban ya con actividades de formación permanente, mientras que el 84% habían comenzado a implementar programas específicos para la formación del profesorado novel.

Con posterioridad a la fase de puesta en marcha, se han ido consolidando los marcos competenciales de la formación docente (Triadó, Estebanell, Márquez y del Corral, 2014), e incorporando nuevas metodologías y técnicas activas a los planes formativos, entre las que se encuentra el aprendizaje-servicio (conocida también por su acrónimo, ApS). El presente estudio, llevado a cabo en el contexto de un proyecto de investigación más amplio (Ref. EDU 2013-41687-R), se halla dirigido a desvelar el alcance y caracterización de la formación del profesorado universitario en esta metodología.

## 2. El aprendizaje-servicio como metodología docente activa y sociocrítica

El ApS se erige en herramienta estratégica en el proceso de consolidación de una cultura pedagógica democrática, solidaria, cooperativa, basada en la convivencia y eminentemente práctica (Alonso y Longo, 2013; Folgueiras, Luna y Puig, 2013; Jacoby, 2013), dado que hunde sus raíces en la resolución de problemas que ya evidenciara en su momento Dewey desde su pragmatismo pedagógico (Santos Rego, 2013).

Caracterizada como una metodología proactiva, cooperativa, problematizadora, relacional, reflexiva y transformadora (Martínez Usarralde, 2014; Santos Rego, Sotelino Losada y Lorenzo Moledo, 2015), la investigación sobre ApS testifica su progresivo fortalecimiento, tanto institucional como docente, durante el último decenio en el ámbito internacional (Jacoby, 2009, 2013; Jouannet, Montalva, Ponce y von Borries, 2015). En España, la institucionalización ha sido propuesta por la misma Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas en un documento técnico de apoyo al ApS como estrategia docente, en el contexto de la Responsabilidad Social Universitaria (CRUE, 2015).

Este reconocimiento es efecto de una intensa expansión en todos los niveles educativos, pero el universitario se erige en entorno privilegiado dada la franja etaria de sus estudiantes: estos adquieren competencias profesionales para la acción a través de la práctica de la solidaridad bien pergeñada, pero también para la reflexión crítica como ciudadanía global, mediante experiencias activas organizadas e integradas en el currículum, en asignaturas concretas o en cursos completos (Gil-Gómez, Moliner-García, Chiva-Bartoll y García-López, 2016), e incluso consolidando proyectos holísticos a nivel de campus (Jouannet *et al.*, 2015).

En el marco de esta trayectoria, cada vez más sólida, el ApS se ha definido como una propuesta pedagógica que se dirige a la búsqueda de fórmulas concretas para implicar al alumnado en la vida cotidiana de las comunidades, barrios, instituciones cercanas y ONGD (Piñeiro, 2013), asimilando lo que significa «tomar partido» y

«comprometerse» de manera mucho más significativa que mediante los discursos y los textos (Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011; Tande y Wang, 2013). Simultáneamente se favorece también la participación de los diferentes agentes sociales de la comunidad, convergiendo los espacios ciudadanos con los de educación profesionalizada (Batllé, 2013) y buscándose soluciones conjuntas para las necesidades identificadas en los trabajos que los propios estudiantes han escogido (Waldner, Mcgorry y Widener, 2012). El ApS otorga las oportunidades para que el alumnado «salga» al entorno de su comunidad e «investigue» cuáles son las necesidades reales existentes (Weiler *et al.*, 2013). Aquí queda implicado el concepto de sensibilización que, unido al de incidencia, resulta neurálgico en algunas asignaturas universitarias, como las relacionadas con Cooperación al Desarrollo y Educación. El ApS se integra, así, dentro de la educación experiencial (Rodríguez, 2014) y se caracteriza por: otorgar tácitamente el protagonismo al alumnado que participa de modo activo en el mismo; conceder atención a una necesidad real, buscada por ellos mismos; su evidente y necesaria conexión con objetivos curriculares; la ejecución del proyecto de servicio; y, finalmente, la reflexión y valoración de la propia actividad realizada (Chen y Chang, 2013).

El desarrollo del ApS se manifiesta dentro de la universidad en su estructura organizativa. Cabe destacar igualmente la emergencia de grupos y redes de ApS como lo son, dentro del Estado español, la Red Española de Aprendizaje Servicio y la Red Española de Aprendizaje Servicio

Universitario (ApS-U). En las Comunidades Autónomas sobresale el Centro Promotor de Aprendizaje-Servicio en Barcelona, que genera encuentros sobre ApS y Universidad; Ashoka y Zerbikas en el País Vasco; y ESCULCA en Santiago de Compostela. Todos ellos son una muestra de activismo en el ámbito universitario (algunos operan también en el entorno escolar) y, entre otras tareas, difunden publicaciones especializadas (un buen ejemplo lo constituye el libro de actas publicado en 2015 por la red española ApS-U).

En alusión al ApS como objeto de investigación, se observa asimismo un auge en el número de estudios, dado que son diversas las dimensiones de esta herramienta metodológica que suscitan interés. Entre las líneas de investigación más generalizadas cabe destacar la de la potencial fuerza estratégica del ApS sobre la enseñanza y el aprendizaje (Alonso, Arandia, Martínez-Domínguez, Martínez-Domínguez y Gezuraga, 2013; Fontana, Peláez y Del Pozo, 2015), la acción tutorial y su evaluación (Gezuraga y Malik, 2015); su relación con la acción local y comunitaria (Aramburuzabala, 2013; Larsen, 2016; Santos Rego *et al.*, 2015), su vinculación con la enseñanza de valores y compromiso cívico (Batllé, 2013; Lin, 2015), la adquisición de competencias socioprofesionales y relacionales (Ayuste, Escofet, Obiols y Masgrau, 2016; Ibarrola y Artuch, 2016), el impacto conseguido sobre los estudiantes (Russo, 2013; Torío y García-Pérez, 2015), los obstáculos y limitaciones que presentan estos proyectos y su vinculación con la formación de profesorado (He y Prater, 2014; Morin y

Waysdorf, 2013), así como la divulgación de las experiencias reconocidas de esta metodología en Estados Unidos, América Latina, Reino Unido y el resto de Europa (Folgueiras *et al.*, 2013; García López, Escámez, Martínez Martín y Martínez Usarralde, 2008; Rodríguez, 2014; Santos Rego, 2013), pero también en países asiáticos (Chui y Leung, 2014; Ho y Vivien, 2012).

La formación docente del profesorado universitario engrosaría las dimensiones del ApS susceptibles de investigación, pero en las que aún no se dispone de estudios sólidos. En esta línea, los objetivos y diseños de investigación dependerán de las tradiciones formativas. En principio, la orientación crítica o sociocrítica (Feiman-Nemser, 1990), basada en el compromiso ético y social, tendría un papel destacado en ApS (sin desconsiderar otros enfoques significativos, como lo es el práctico, fundamentado en la experiencia como fuente de conocimiento), puesto que es aquella desde la que se genera una necesidad más acuciante de adoptar estrategias formativas que vinculen el desarrollo profesional al servicio sociocomunitario. Por otra parte, esta orientación supone la expansión de la formación en espacios no académicos, de práctica comunitaria, lo que sugiere la interrelación sistémica de contextos formativos en el desarrollo de las competencias profesionales.

No obstante, apenas se dispone de evidencia sobre los ámbitos en los que se forma el profesorado universitario que aplica la metodología de ApS. Así, en España, aunque en la literatura se ha informado en diversas ocasiones sobre este tipo de

experiencias metodológicas (por ejemplo, Alonso *et al.*, 2013; Ayuste *et al.*, 2016; Folgueiras *et al.*, 2013; Fontana *et al.*, 2015; Gezuraga, 2014; Gil-Gómez *et al.*, 2016; Ibarrola y Artuch, 2016; Rodríguez, 2014; Santos Rego *et al.*, 2015; Torío y García-Pérez, 2015), no resulta habitual que se desvele cómo el profesorado de educación superior ha adquirido las competencias docentes que le permiten poner en práctica proyectos de ApS. En una de las escasas ocasiones en las que se ha recogido algún dato sobre formación, Gezuraga (2014), después de identificar 13 experiencias de ApS llevadas a cabo en la Universidad del País Vasco durante dos cursos académicos, cuestionó a los participantes (11 profesores, 154 alumnos, y 14 socios comunitarios) sobre la existencia de formación previa, recibiendo una respuesta afirmativa por parte del 50,3%. Concretamente, en el sector del profesorado, 6 de los 11 docentes aseguraron haber recibido formación, de los que 4 afirmaron que la universidad era la institución que se la había ofertado. Por otra parte, 8 de los 11 profesores demandaban más formación para poder afrontar futuros proyectos de ApS con mayores garantías de éxito. Asimismo, la formación del profesorado emergió como uno de los ámbitos que, según la valoración de referentes internacionales (responsables de gestión docente en instituciones extranjeras de educación superior), debía fomentarse como parte de la dimensión de implicación y apoyo a los docentes.

El hecho de que únicamente 4 de los 11 profesores universitarios de la investigación de Gezuraga (2014) reconocieran que su universidad les había ofertado forma-

ción estaría indicando que otros docentes habrían adquirido en otro tipo de entornos las destrezas necesarias para desarrollar esta metodología. No obstante, antes de emprender investigaciones sobre espacios formativos de carácter no formal e informal, conviene sistematizar la oferta de capacitación que tiene su origen en las instituciones universitarias —espacios formales—, con el objeto de comprobar si esta se ajusta a la necesidad de formación pedagógica demandada en la agenda europea para la modernización de la educación superior. La investigación propia de la que informamos en este artículo cumple con este cometido.

### 3. Método

#### 3.1. Diseño

Se optó por un enfoque racionalista dirigido a cuantificar empíricamente la presencia y características de la metodología docente de ApS en la oferta de formación de profesorado universitario en España. Desde este paradigma, se articuló un diseño *ex post facto* de carácter transversal, basado en el registro de información publicada en las webs de las universidades españolas, así como en una encuesta no estructurada dirigida a los responsables de formación de profesorado universitario.

A pesar de la transversalidad del diseño, la información recogida estuvo referida a cuatro anualidades de la oferta de formación de profesorado universitario, y esto se hizo así con la intencionalidad de hacer posible el trazado de la evolución reciente de dicha oferta en relación con la metodología de ApS.

#### 3.2. Muestra

La población del estudio estuvo integrada por todas las universidades españolas, relacionadas en la web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (51 públicas y 34 privadas), haciendo coincidir inicialmente la muestra con la población. No obstante, en el momento de identificar las unidades muestrales específicas, que correspondían a los servicios, institutos, centros o unidades responsables de la formación del profesorado universitario, se prescindió de aquellas universidades que no contaban con dicho tipo de servicio en el momento de la recogida de datos (septiembre 2015), o bien este no disponía de una sección en la web institucional. En una de estas situaciones se encontraban 2 universidades públicas y 15 privadas, por lo que en la muestra final se incluyeron 49 universidades públicas y 19 privadas.

#### 3.3. Instrumentos y procedimiento

Se utilizaron simultáneamente dos instrumentos, uno no interactivo y otro interactivo, con el fin de registrar la información sobre actuaciones que formaban en ApS:

1. Ficha de Registro de Acciones de Formación de Profesorado Universitario relacionadas con ApS: se aplicó al análisis de contenido de los sitios web de las unidades de formación de profesorado correspondientes a las 68 universidades de la muestra final y, en su caso, al de otros sitios a los que remitieron los primeros (servicios o programas adicionales, o bien centros que asimismo ofertaban formación docente al profesorado), con el fin de registrar

todas las acciones formativas que tenían como objetivo el entrenamiento docente en el uso de la metodología de ApS, así como el perfil de las actuaciones. Puesto que la información sobre actividades anteriores al año 2012 era marginal, se procedió a la caracterización de la formación llevada a cabo durante el intervalo 2012-2015.

2. Encuesta no estructurada a informantes clave (responsables de formación de profesorado universitario) por medio de correo electrónico. El objetivo de este medio de encuesta era complementar la información recogida con la ficha con el fin de incrementar el grado de fiabilidad de la evidencia. Se envió un mensaje de correo electrónico a los responsables de formación del PDI que incluían este medio de contacto en la web (53 de un total de 68: el 77,9% de la muestra final). En el texto del mensaje se les pedía que indicaran si, desde el instituto, servicio o unidad que dirigían, o bien desde cualquier otro servicio o centro de la universidad, se ofertaba alguna actividad de formación docente que incluyera componentes de la metodología de ApS.

La ficha de registro, que era la principal técnica de obtención de información, fue diseñada en dos fases:

1. Redacción de un primer listado de ítems por parte de un experto en formación de profesorado universitario con un cargo de responsabilidad en este ámbito, atendiendo tanto a la estructura y procedimientos de los planes, programas y distintos tipos de

actuaciones de formación de profesorado, como a la información sobre ApS demandada en una ficha previamente diseñada (Ficha de Registro de las Experiencias de Aprendizaje-Servicio), que había sido adaptada de Villa (2013). En la estructura general del instrumento se consideró la posibilidad de identificar tanto la formación asociada a ApS ofertada por servicios centralizados como la planificada desde los diferentes centros universitarios —en el caso de existir un programa de formación en centros o equivalente—. Este primer borrador de la ficha constaba de 26 ítems.

2. Validación aparente de la ficha por parte de dos expertas en formación de profesorado universitario con cargos universitarios de responsabilidad en este ámbito. Ambas juezas realizaron comentarios evaluativos que fueron revisados, a su vez, por el experto que actuó inicialmente en la redacción del primer borrador, con el fin de incorporar las mejoras pertinentes al instrumento. Finalmente, este constó de 23 ítems en los que se solicitaba la denominación de la universidad, los instrumentos centralizados de planificación de la formación del profesorado, la existencia de servicios o centros de la universidad que contaran con formación asociada a ApS, y los componentes de esta metodología que se hallaban asociados a las actuaciones formativas (profesorado al que iba dirigida la formación; elemento de la planificación en el que se vinculaba el aprendizaje al servicio a la comunidad; temática del servicio en las actuaciones formativas; competencias docen-

tes que eran objeto de formación; tipo de actuación formativa y año natural; créditos y horas presenciales de las actividades formativas con componentes de ApS; existencia de participación de agentes comunitarios; en su caso, tipo de agentes comunitarios que participaban en las actuaciones formativas; existencia de un sistema de evaluación del aprendizaje; y, en su caso, tipos de técnicas de evaluación del aprendizaje previstas).

### 3.4. Análisis de datos

Una vez obtenida la información, esta fue codificada en una tabla de SPSS con fines de cuantificación. En dicha tabla se reorganizó la información recogida con la ficha de registro, con el fin de presentar posteriormente los resultados con la mayor claridad y concisión posibles. Los análisis realizados tuvieron una naturaleza descriptiva, además de un carácter inferencial en el caso de una tabla de contingencia que combinaba el bienio de realización de las actividades con el carácter centralizado de la planificación.

Por su parte, la información proporcionada a través de la técnica interactiva (encuesta no estructurada) se utilizó, en el caso de las universidades que respondieron al mensaje de correo electrónico, para complementar los resultados descriptivos obtenidos a partir de la técnica no interactiva.

## 4. Resultados

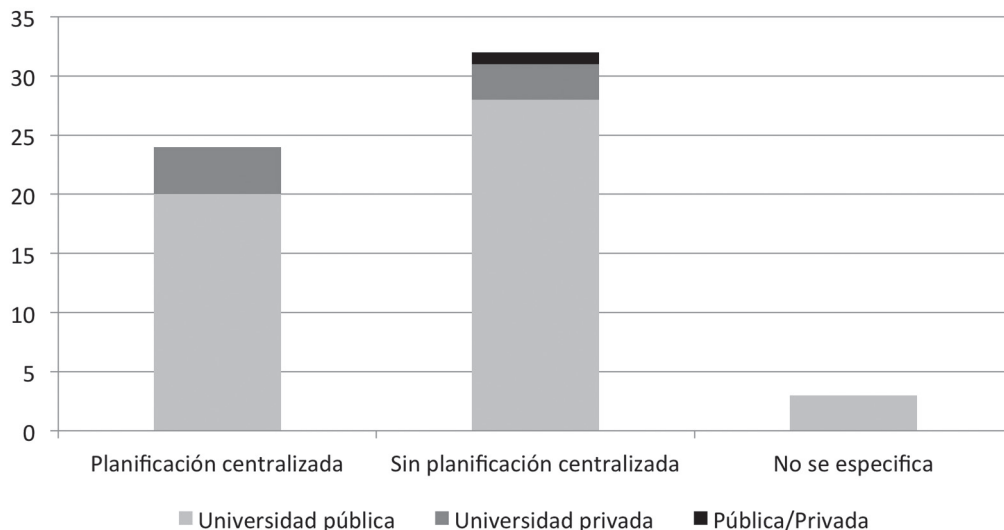
En el Anexo 1 se resume la evidencia sobre la oferta formativa docente de las

universidades españolas que se encuentra relacionada con ApS, tal como se identificó en los sitios web institucionales. La información registrada con la ficha se agrupó en 20 criterios (no se incluye la temática del servicio realizado por los participantes porque únicamente se registró una actividad con servicio asociado).

En el total de las 68 universidades de la muestra final se encontraron 59 actuaciones formativas relacionadas con ApS, concentradas en 37 universidades (30 públicas y 7 privadas). Mientras que 48 de las actividades fueron ofertadas por una o varias universidades, 11 respondieron a algún tipo de partenariado (universidad y agente externo). Por otra parte, las unidades que dentro de las universidades organizaron actividades de formación sobre ApS fueron muy variadas, de tal forma que el instituto o servicio centralizado encargado de la formación del profesorado ofertó una minoría, aunque significativa, de dichas actividades (39%, elevándose al 44,1% al sumar las actuaciones coordinadas con otra unidad distinta). En el 79,1% de las ocasiones, las actividades organizadas por la unidad centralizada se enmarcaron en un plan o programa, asimismo centralizado, de formación de profesorado universitario, si bien la frecuencia de tales actividades no alcanzó la mitad de la oferta (40,7%) al tomar en consideración el conjunto de las unidades organizativas, sucediendo esto en 11 universidades (10 públicas y 1 privada). El Gráfico 1 muestra la frecuencia absoluta de este tipo de diseño centralizado junto a la de actividades sin planificación centralizada, según el tipo de universidad organizadora.



GRÁFICO 1. Frecuencia de actividades formativas en ApS con planificación centralizada y sin ella, según tipo de universidad organizadora.



Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, se observa un incremento en la oferta de la formación a lo largo de los años comprendidos en el intervalo analizado. De las 6 actuaciones del año 2012 (10,2% del total) se pasó a las 21 del año 2015 (35,6% del total). En términos de horas, se detecta asimismo un ascenso. Aunque no se pudo conocer la duración en la totalidad de las actividades, sí se hizo en el caso de la mayoría de ellas (51 de 59). Agrupando por bienios estas actuaciones con el fin de obtener un resultado más fiable, se comprueba que durante los años 2012 y 2013 se implementaron 174,1 horas de formación en ApS, mientras que la duración se elevó a 634,3 horas durante el bienio 2014-2015.

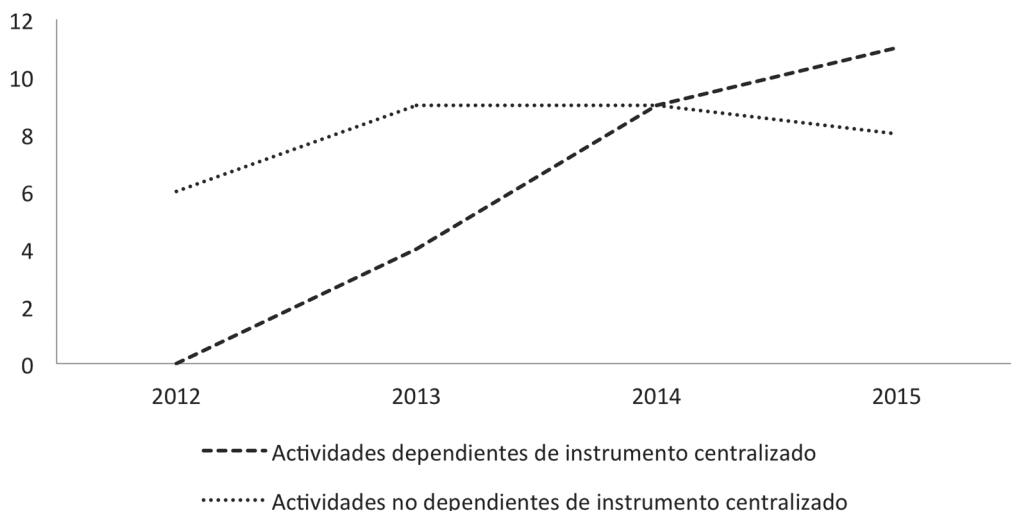
Junto a la mera cuantificación global por bienios, que señala una tendencia al alza de las actividades formativas sobre ApS, resulta aún de mayor interés obtener

algún indicador de institucionalización. Si se toma como tal la frecuencia con que las actuaciones de formación se insertan en planes, programas y títulos centralizados —instrumentos más estables que la mera organización ocasional de cursos o jornadas—, se observa que de las 56 actividades que pudieron identificarse como vinculadas o no a un instrumento centralizado, el número de las no vinculadas se mantuvo aproximadamente constante (15 en el bienio 2012-2013 y 17 en el bienio 2013-2014), pero las dependientes de un plan, programa o título ascendieron significativamente (4 en el bienio 2012-2013 y 20 en el bienio 2013-2014). La prueba Chi-cuadrado, incorporada la corrección por continuidad, confirma la significación estadística de la diferencia de frecuencias a través de los bienios,  $\chi^2(1) = 4,317, p = 0,038$ , aunque el valor del coeficiente de contingencia es de

magnitud limitada,  $C = 0,301$  (el resultado de la prueba exacta de Fisher corrobora el rechazo de la hipótesis nula,  $p = 0,024$ ,

significación exacta bilateral). El Gráfico 2 desglosa por años la evolución de la formación centralizada sobre ApS.

GRÁFICO 2. Evolución de la frecuencia de actividades de formación sobre ApS en función de su vinculación a instrumentos centralizados de planificación.



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al tipo de actividades de formación, los cursos presenciales y las jornadas fueron los dos formatos dominantes (conjuntamente representaron el 61% de la oferta formativa), adoptando el resto de las actuaciones formativas diversas. Se trata de una estructura formativa clásica, cuya importancia se mantiene con el paso del tiempo: en el bienio 2012-2013, los cursos y las jornadas representaron el 60% de las actividades formativas, mientras que en el bienio 2014-2015 se observó una frecuencia similar (61,5%).

Por otra parte, la formación sobre ApS que ofertan las universidades se encuentra destinada a colectivos muy variados,

no solo a profesorado universitario, si bien el 61% de las actuaciones se hallan dirigidas en exclusiva a este grupo. Casi una cuarta parte de ellas (23,7%) se destinan, además de al PDI, a colectivos externos a la universidad. Este hecho suele estar asociado al carácter mixto de la organización de la formación. Ejemplos prototípicos vendrían dados por los encuentros, jornadas y congresos organizados por las redes en colaboración con las universidades (Red Española de Aprendizaje-Servicio y Red Universitaria Española de Aprendizaje-Servicio).

De forma inesperada, únicamente se registró una actividad que incluía un com-

ponente de servicio, correspondiendo este a una práctica realizada en un entorno comunitario de tipo socioeducativo. Una circunstancia relacionada con este hecho es la escasa duración de las actuaciones formativas, cuya media es de 15,8 horas. Concretamente, 47 de las 51 actividades con duración cuantificada se desarrollaron durante un intervalo que osciló entre las 3 y las 24 horas y, de las 4 actuaciones restantes, solo 2 superaron las 100 horas. Precisamente, la actividad en la que se identificó la prestación de un servicio es una de estas 2 actuaciones formativas de larga duración.

El número de actividades en las que participaron agentes comunitarios tuvo, sin embargo, una significación mayor (aproximadamente un tercio de las ejecutadas: 20). Además, en el 75% de estas 20 actuaciones participaron varios agentes, procediendo en su mayoría (nuevamente, en el 75% de los casos) de una combinación de entidades sociocomunitarias. Así, en 8 actuaciones participaron profesionales de 2 agencias, en 5 lo hicieron de 3, y en 2 participaron 4 entidades. Las agencias educativas fueron las que, sumando su participación en exclusiva a la combinada con otras entidades, tuvieron una mayor presencia en la formación (11 actividades de un total de 20), seguidas por las fundaciones (8 participaciones) y las asociaciones (6 participaciones).

A diferencia del número de unidades muestrales que finalmente se incluyeron en la recogida de información a través de los sitios web, las que participaron en la encuesta no estructurada fue mucho menor (10 responsables de formación de profesorado respondieron mediante correo electrónico). Por consiguiente, a la

evidencia recogida en esta segunda fase se le atribuye un carácter complementario. Además, una parte significativa de los datos se solaparon con los de las webs institucionales. No obstante, se destacarán cuatro resultados novedosos:

1. Cinco universidades públicas, en las que ya se habían identificado actividades formativas de ApS a través de sus webs, informaron sobre el funcionamiento de colectivos de profesorado (asociación, red, grupos de innovación docente, seminario permanente de innovación educativa) que trabajaban activa y cooperativamente, como estrategia de formación, en la extensión de la metodología de ApS en la docencia.

2. Dos universidades públicas informaron sobre 5 actividades formativas que no habían sido recogidas mediante la ficha de registro. Ambas desarrollaron estas actuaciones a partir de un plan centralizado (una de estas instituciones no figuraba en el listado de 37 universidades ofertantes de formación en ApS).

3. Dos universidades públicas aún no habían ofertado formación sobre ApS a su profesorado, pero ya se encontraban planificando estrategias formativas en este ámbito.

4. Una universidad pública citó diversos programas promovidos desde la Dirección de Cooperación al Desarrollo, aunque no especificó si estos incluían una dimensión formativa. Se menciona este dato, no obstante, porque refuerza la idea sobre la importancia de las unidades de voluntariado y cooperación al desarrollo en la promoción de la metodología de ApS.

## 5. Discusión y conclusiones

La evidencia recogida pone de manifiesto la tendencia creciente en la oferta formativa de la metodología docente de ApS en las universidades españolas, al tiempo que progresa la institucionalización de la misma, tal como se desprende de la evolución del número de actuaciones formativas vinculadas a instrumentos centralizados de planificación. Estas serían las dos conclusiones más positivas del estudio basado en el registro de información a través de las webs institucionales. Por tanto, las políticas universitarias de formación estarían respondiendo a las directrices normativas de ámbito europeo sobre desarrollo profesional docente, emanadas de la Declaración de Bolonia y de las recomendaciones asumidas por la Comisión Europea (McAleese, 2013, 2014), así como, a nivel nacional, de la LOU y, en el caso particular de la metodología de ApS, de la propuesta realizada por la CRUE (2015) sobre institucionalización del ApS.

Por otra parte, la información complementaria obtenida a través de la encuesta no estructurada confirma el movimiento expansivo e institucionalizador de la formación en ApS, al tiempo que apunta a los grupos de trabajo, formalizados bajo distintos formatos, como estrategia significativa de formación. La capacitación en redes, desglosada en diversas actuaciones que han sido recogidas mediante la ficha de registro (jornadas, encuentros, congresos), sería otra expresión aún más clara y de consolidación del trabajo cooperativo de los profesionales, quedando reflejados así los nuevos modos de trabajar y de formarse en un mundo interdependiente (Álvarez, 2007).

Es probable que la reacción ante las directrices normativas no sea el único fenómeno explicativo del auge de la formación como dimensión de la institucionalización del ApS, sino que paralelamente se vislumbraría un cierto avance de la conciencia educadora de los profesionales de la docencia universitaria, que incluiría una representación de rol que desborda las funciones meramente transmisoras de la ciencia y la tecnología, estrechamente vinculadas a las tareas de investigación, para asumir la responsabilidad de la creación de oportunidades de un aprendizaje y desarrollo más holístico. Aquí quedaría comprendida, por ejemplo, la educación para la participación comunitaria y, en general, para la ciudadanía (Gil-Gómez *et al.*, 2016; Hébert y Hauf, 2015; Puig *et al.*, 2011), pero también otras competencias personales y sociales sobre las que el ApS ha demostrado efectos positivos (véase el metaanálisis de Yorio y Fe, 2012). Los aprendizajes específicamente profesionales, en relación con los que asimismo se ha evidenciado una mejora significativa cuando se emplea la metodología de ApS (véanse los metaanálisis de Novak, Markey y Allen, 2007; y Warren, 2012), no serían ya, por tanto, el único foco docente.

Junto con la modificación de rol, ha de valorarse también el potencial motivacional de una metodología que se basa en el aprendizaje experiencial (Kolb, 1984), que hunde sus raíces en el pensamiento de William James y John Dewey, así como la efectividad de la reflexión crítica sobre la acción contextualizada socialmente (Deeley, 2015), de la que Paulo Freire es un referente fundamental. Estos rasgos metodológicos, junto con el amplio abanico competencial cuyo desarrollo facilita el

ApS, pueden finalmente generar diversos beneficios en términos de empleabilidad (Matthews, Dorfman y Wu, 2015), además de los ya citados en relación con el compromiso cívico. En este contexto se comprende mejor la extensión progresiva del ApS en la educación superior, así como la consiguiente demanda de formación pedagógica que Gezuraga (2014) constata.

No obstante, las universidades españolas aún se encuentran lejos de la implantación generalizada de una oferta formativa docente en metodología de ApS que sea consistente, como ya se ha empezado a ensayar en determinadas entidades de otros países con el fin de garantizar su institucionalización (Jouannet *et al.*, 2015). El formato de sus actividades sigue siendo muy clásico (prevalecen los cursos presenciales y las jornadas); apenas se organizan actividades que incluyan un servicio, lo que las priva de créditos formativos realmente prácticos; y solo en un tercio de ellas intervienen agentes sociocomunitarios. Por consiguiente, el avance de la orientación sociocrítica es limitado y, además, se encuentra casi ausente el paradigma práctico, que es el que potencialmente puede suscitar una reflexión en profundidad sobre la propia actividad docente en interacción dinámica con el conocimiento pedagógico (Nevgi y Löfström, 2015), además de representar el humus favorecedor de las ecologías del aprendizaje (Jackson, 2013). Aunque el aprendizaje ecológico se genere inevitablemente sobre las decisiones que los docentes toman acerca de los contextos, metas, procesos y relaciones en las que se implican durante su trayectoria profesional, la coordinación planificada entre estos elementos podría potenciar de

una manera efectiva el desarrollo profesional docente, particularmente en metodologías proclives a la interrelación sistémica, como es el caso del ApS.

En resumen, en un momento en el que un buen número de universidades españolas comienzan a comprometerse con el ApS en la formación del profesorado (atendiendo a los datos recogidos en este estudio con ambos instrumentos, 38 instituciones lo están haciendo y 2 más se hallan involucradas en tareas de planificación), tal vez sea el momento de dar un paso al frente para cualificar la oferta y, así, garantizar el impacto reflexivo, cooperativo y transformador que se le presume a esta metodología (Martínez Usarralde, 2014; Santos Rego *et al.*, 2015). En relación con esta dimensión cualitativa, podría ser relevante la inserción de las actividades formativas en planes plurianuales, superando el carácter ocasional de las mismas; la apuesta por la combinación, al menos, de las orientaciones sociocrítica y práctica; y la potenciación del aprendizaje cooperativo y ecológico. De estos dos últimos criterios se derivaría la necesidad de incrementar la relación con las agencias comunitarias, acercando estas a la universidad y aproximando a los formadores y, sobre todo, al profesorado en formación a los ámbitos de servicio comunitario, lo que exigiría la participación de los agentes externos en las actuaciones formativas, así como la inclusión de un servicio en todas ellas. Una vez materializados estos requisitos, sería ya el momento de poner en marcha una evaluación sistemática de la transferencia y el impacto, cuya necesidad es ampliamente reconocida (Chalmers y Gardiner, 2015; Feixas, Lagos, Fernández y Sabaté, 2015).

ANEXO 1. Frecuencia absoluta y relativa de actividades de formación docente universitaria relacionadas con ApS, según 20 criterios clasificatorios.

CRITERIO	CATEGORÍAS	fa	fr
Agencia ofertante	<i>Universidad</i> (actividad organizada por el órgano encargado de la formación del profesorado universitario – FPU – u otra unidad dentro de una o varias universidades)	48	81,4%
	<i>Mixta</i> (actividad organizada por una o varias universidades junto con una Consejería de la administración autonómica, una red u otro tipo de agente externo)	11	18,6%
Tipo de universidad ofertante	<i>Pública</i>	51	86,4%
	<i>Privada</i>	7	11,9%
	<i>Mixta</i> (actividad coorganizada por universidades públicas y privadas)	1	1,7%
Unidad organizativa ofertante	<i>Órgano competente FPU</i> (ICE, unidad, sección o centro de FPU)	23	39,0%
	<i>Mixto</i> (actividad organizada por el órgano competente de la FPU, junto con otros que no tienen competencia)	3	5,1%
	<i>Otros</i> (Vicerrectorados, oficinas, grupos docentes, etc., que no tienen competencia en FPU)	33	55,9%
La oferta formativa se encuentra enmarcada en un instrumento de formación de profesorado universitario	<i>Sí</i>	24	40,7%
	<i>No</i>	32	54,2%
	<i>No se especifica</i> (actividad organizada por un centro, unidad o servicio de FPU, pero no se especifica si está incluida en un plan o programa)	3	5,1%
Tipo de instrumento	<i>Plan</i>	14	58,3%
	<i>Programa</i>	5	20,8%
	<i>Título</i>	4	16,7%
	<i>No se especifica</i>	1	4,2%
Tipo de actuación	<i>Curso presencial</i>	22	37,3%
	<i>Curso virtual</i>	2	3,4%
	<i>Seminario</i>	3	5,1%
	<i>Taller</i>	4	6,8%
	<i>Jornadas</i>	14	23,7%
	<i>Encuentro</i>	7	11,9%
	<i>Congreso</i>	5	8,5%
	<i>Conferencia</i>	2	3,4%

## El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas

CRITERIO	CATEGORÍAS	fa	fr
Año en el que se ha impartido dicha actuación formativa	2012	6	10,2%
	2013	14	23,7%
	2014	18	30,5%
	2015	21	35,6%
Horas de formación	<i>Nº horas</i>	808,4	
Destinatarios de la actuación formativa	<i>PDI</i>	36	61,0%
	<i>PDI novel</i>	1	1,7%
	<i>Comunidad educativa universitaria</i>	4	6,8%
	<i>Profesionales de la educación (cualquier etapa del sistema educativo)</i>	2	3,4%
	<i>Varios (combinación de diversos tipos de profesionales, universitarios o no)</i>	12	20,3%
	<i>No se especifica</i>	4	6,8%
Actuación formativa que incluye objetivos relacionados con ApS	<i>Sí</i>	33	55,9%
	<i>No</i>	19	32,2%
	<i>No se especifica</i>	7	11,9%
Actuación formativa que incluye competencias relacionadas con ApS	<i>Sí</i>	2	3,4%
	<i>No</i>	49	83,1%
	<i>No se especifica</i>	8	13,6%
Actuación formativa que incluye contenidos relacionados con ApS	<i>Sí</i>	51	86,4%
	<i>No</i>	1	1,7%
	<i>No se especifica</i>	7	11,9%
Actuación formativa que incluye una metodología relacionada con ApS	<i>Sí</i>	46	78,0%
	<i>No</i>	6	10,2%
	<i>No se especifica</i>	7	11,9%
Actuación formativa que incluye un procedimiento de evaluación del ApS	<i>Sí</i>	50	84,7%
	<i>No</i>	2	3,4%
	<i>No se especifica</i>	7	11,9%
¿Cuántos tipos de evaluación tiene?	<i>Uno</i>	25	50,0%
	<i>Varios</i>	25	50,0%
Tipos de evaluación	<i>Asistencia</i>	24	48,0%
	<i>Participación en actividades y/o entrega de memoria, proyecto o trabajos diversos</i>	26	52,0%
Los participantes realizan algún servicio sociocomunitario	<i>Sí</i>	1	1,7%
	<i>No</i>	51	86,4%
	<i>No se especifica</i>	7	11,9%

CRITERIO	CATEGORÍAS	fa	fr
Los agentes comunitarios participan en la actuación formativa	<i>Sí</i>	20	33,9%
	<i>No</i>	35	59,3%
	<i>No se especifica</i>	4	6,8%
Número de agentes comunitarios que participan en la actuación formativa	<i>Uno</i>	5	25,0%
	<i>Varios</i>	15	75,0%
Tipos de agentes comunitarios que participan	<i>Fundación</i>	3	15%
	<i>Asociación</i>	1	5%
	<i>Entidad Educativa</i>	1	5%
	<i>Otros</i> (combinación de 2 o más tipos de agentes: ONG, fundación, asociación, institución educativa, organización ciudadana, entidad pública, organización política, institución religiosa, etc.)	15	75%

Fuente: Elaboración propia.

*El estudio sobre el que se informa en este artículo se ha llevado a cabo en el contexto del Proyecto de I+D+I titulado «Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad. Un Programa para la Mejora del Rendimiento Académico y el Capital Social de los Estudiantes» (Ref. EDU 2013-41687-R), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad. Toda la información referida a dicho proyecto se encuentra accesible en la web [www.usc.es/apsuni](http://www.usc.es/apsuni).*

*Por otra parte, ha de destacarse que, en la fase de implementación del método del presente estudio, los dos primeros autores eran los responsables de la formación del profesorado universitario en sus instituciones de afiliación.*

(2013). El Aprendizaje-Servicio en la innovación universitaria. Una experiencia realizada en la formación de educadoras y educadores sociales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2 (2), 195-216.

Alonso, N. y Longo, N. V. (2013). Going global: re-framing service-learning in an interconnected world. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 17 (2), 111-135.

Álvarez Castillo, J. L. (2007). Los procesos de convergencia de la educación en el contexto de la sociedad red. *revista española de pedagogía*, 65 (236), 5-25.

Amador Campos, J. A. (Coord.) (2012). *La formación del profesorado novel en la Universidad de Barcelona*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/24cuaderno.pdf>

Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-Servicio: una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2 (2), 5-11.

## Referencias bibliográficas

Alonso, I., Arandía, A., Martínez-Domínguez, I., Martínez-Domínguez, B. y Gezuraga, M.



- Ayuste, A., Escofet, A., Obiols, N. y Masgrau, M. (2016). Aprendizaje-Servicio y codiseño en la formación de maestros: vías de integración de las experiencias y perspectivas de los estudiantes. *Bordón*, 68 (2), 169-183.
- Batlle, R. (Coord.) (2013). *60 buenas prácticas de aprendizaje servicio. Inventario de experiencias educativas con finalidad social. Fundación Zerbikas*. Recuperado de [http://apsrioja.unirioja.es/index.php/banco-de-experiencias/item/download/15\\_3daa53b1fb8d3e30d6cb-23b679250f1a](http://apsrioja.unirioja.es/index.php/banco-de-experiencias/item/download/15_3daa53b1fb8d3e30d6cb-23b679250f1a)
- Chalmers, D. y Gardiner, D. (2015). An evaluation framework for identifying the effectiveness and impact of academic teacher development programmes. *Studies in Educational Evaluation*, 46 (3), 81-91.
- Chen, Y. H. y Chang, D. (2013). Exploring service-learning curriculum roots & benefits. En Th. Chang (Ed.), *3rd International Conference on Information, Communication and Education Application (ICEA 2012). Advances in Education Research* (pp. 275-280). Singapore: University of Singapore.
- Chui, W. H. y Leung, E. W. Y. (2014). Youth in a global world: attitudes towards globalization and global citizenship among university students in Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Education*, 34 (1), 107-124.
- CRUE (2015). *Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad*. Recuperado de [http://www.crue.org/Documentos\\_compartidos/Recomendaciones\\_y\\_criterios\\_tecnicos/2.APROBADA\\_INSTITUCIONALIZACION\\_ApS.pdf](http://www.crue.org/Documentos_compartidos/Recomendaciones_y_criterios_tecnicos/2.APROBADA_INSTITUCIONALIZACION_ApS.pdf)
- Deeley, S. J. (2015). *Critical perspectives on service-learning in higher education*. New York, NY: Palgrave MacMillan.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. En W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 212-223). New York, NY: MacMillan.
- Feixas, M., Lagos, P., Fernández, I. y Sabaté, S. (2015). Modelos y tendencias de investigación sobre efectividad, impacto y transferencia de la formación docente en educación superior. *Educación*, 51 (1), 81-107.
- Folgueiras, P., Luna, E. y Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185.
- Fontana, M., Peláez, C. y del Pozo, A. (2015). Los proyectos de Aprendizaje Servicio Solidario (ApS) en la Universidad. En F. Gil-Cantero y D. Reyero (Eds.), *Educación en la universidad de hoy: propuestas para la renovación de la vida universitaria* (pp. 50-66). Madrid: Encuentro.
- García López, R., Escámez, J., Martínez Martín, M. y Martínez Usarralde, M. J. (2008). Aprendizaje de ciudadanía y Educación Superior. En S. Valdivieso y A. Almeida (Eds.), *Educación y ciudadanía* (pp. 81-118). Las Palmas de Gran Canaria: Anroart Ediciones.
- Gezuraga, M. (2014). *El aprendizaje servicio (A-S) en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). En el camino hacia su institucionalización*. Tesis Doctoral, UNED.
- Gezuraga, M. y Malik, B. (2015). Orientación y acción tutorial en la universidad: aportes desde el Aprendizaje-Servicio. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26 (2), 8-25.
- Gil-Gómez, J., Moliner-García, O., Chiva-Bartoll, O. y García-López, R. (2016). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadanía. *Revista Complutense de Educación*, 27 (1), 53-73.
- He, Y. y Prater, K. (2014). Writing together, learning together: teacher development through community learning service. *Teachers and Teaching*, 20 (1), 32-44.

- Hébert, A. y Hauf, P. (2015). Student learning through service learning: Effects on academic development, civic responsibility, interpersonal skills and practical skills. *Active Learning in Higher Education*, 16 (1), 37-49.
- Ho, S., Lee y Vivien, M. (2012). Toward integration of reading and service learning through an interdisciplinary program. *Asia Pacific Education Review*, 13 (2), 251-262.
- Ibarrola, S. y Artuch, R. (2016). La docencia en la universidad y el compromiso social y educativo. *Contextos Educativos*, 19, 105-120.
- Jackson, N. J. (2013). The concept of learning ecologies. En N. J. Jackson y G. B. Cooper (Eds.), *Lifewide learning, education and personal development*. London: Lifewide Education. Recuperado de [http://www.lifewidebook.co.uk/uploads/1/0/8/4/10842717/chapter\\_a5.pdf](http://www.lifewidebook.co.uk/uploads/1/0/8/4/10842717/chapter_a5.pdf)
- Jacoby, B. (2009). Civic engagement in today's higher education. An overview. En B. Jacoby (Ed.), *Civic engagement in higher education. Concepts and practices* (pp. 5-30). San Francisco: Jossey-Bass.
- Jacoby, B. (2013). Democratic dilemmas of teaching service-learning: Curricular strategies for success. *Journal of College Student Development*, 54 (3), 336-338.
- Jouannet, C., Montalva, J. T., Ponce, C. y von Borries, V. (2015). Diseño de un modelo de institucionalización de la metodología de aprendizaje servicio en Educación Superior. *RIDAS-Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 1, 112-131.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Larsen, M. (2016). International Service Learning: Engaging Host Communities. En M. Larsen (Ed.), *International Service Learning. Engaging Host Communities* (pp. 9-16). London: Routledge.
- Lin, A. (2015). Citizenship education in American schools and its role in developing civic engagement: a review of the research. *Educational Review*, 67 (1), 35-63.
- Martínez Usarralde, M. J. (2014). Otras metodologías son posibles... y necesarias. Cuando la cooperación al desarrollo encontró al ApS (aprendizaje servicio). En Centro de Cooperación al Desarrollo (Ed.), *Universidad y Cooperación al Desarrollo. Contribuciones de las universidades al Desarrollo Humano* (pp. 135-154). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Matthews, P. H., Dorfman, J. H. y Wu, X. (2015). The impacts of undergraduate service-learning and post-graduation employment outcomes. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 3(1). Recuperado de <http://journals.sfu.ca/iarslce/index.php/journal/article/view/109>
- McAleese, M. (Coord.) (2013). *Report to the European Commission on 'Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions'*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de [http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation_en.pdf)
- McAleese, M. (Coord.) (2014). *Report to the European Commission on 'New modes of learning and teaching in higher education'*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de [http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation-universities\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation-universities_en.pdf)
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Madrid: MEC-Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas de la Universidad.
- Morin, L. A. y Waysdorf, S. L. (2013). Teaching the reflective approach within de service-learning model. *Journal of Legal Education*, 62 (4), 600-611.

- Nevgi, A. y Löfström, E. (2015). The development of academics' teacher identity: Enhancing reflection and task perception through a university teacher development programme. *Studies in Educational Evaluation*, 46 (3), 53-60.
- Novak, J. M., Markey, V. y Allen, M. (2007). Evaluating cognitive outcomes of service learning in higher education: A meta-analysis. *Communication Research Reports*, 24 (2), 149-157.
- Piñeiro, L. (2012). Identidad y aprendizaje personal del estudiante universitario en el cumplimiento del servicio comunitario. *REDHECS: Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 7 (12), 125-139.
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje Servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, 347, 45-67.
- Rodríguez, M. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25 (1), 95-113.
- Ruè, J. (2014). La universidad española, sus desafíos y su capacidad de agencia. *Educación*, 50 (nº especial), 9-31.
- Russo, N. (2013). Awareness raising in higher education through real-life project experiences. *Eurasian Journal of Educational Research*, 13 (53), 75-84.
- Santos Rego, M. A. (2013). ¿Para cuándo las universidades en la agenda democrática fuerte? Educación, proceso de aprendizaje y compromiso cívico en los Estados Unidos. *Revista de Educación*, 361, 565-590.
- Santos Rego, M. A., Sotelino Losada, A. y Lorenzo Moledo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Tande, D. L. y Wang, D. J. (2013). Development an effective service learning program: Student perceptions of their experience. *Journal of Nutrition Education and Behaviour*, 45 (4), 377-379.
- Torío, S. y García-Pérez, O. (2015). Aprendizaje-Servicio, estrategia para la participación social en la Universidad. En G. Pérez Serrano (Coord.), *Pedagogía social, universidad y sociedad* (pp. 267-276). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Triadó I Ivern, X. M., Estebanell Minguell, M., Márquez Cebrián, M. D. y del Corral Manuel De Villena, I. (2014). Identificación del perfil competencial docente en educación superior. Evidencias para la elaboración de programas de formación continua del profesorado universitario. *revista española de pedagogía*, 72 (257), 55-76.
- Villa, A. (Ed.) (2013). *Un modelo de evaluación de Innovación Social Universitaria Responsable (ISUR)*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Waldner, L., Mcgorry, S. y Widener, M. (2012). E-Service-learning: the evolution of service-learning to engage a growing online student population. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 16 (2), 123-150.
- Warren, J. L. (2012). Does service-learning increase student learning? A Meta-analysis. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 18 (2), 56-61.
- Weiler, L., Haddock, S., Zimmerman, T. S., Krafchick, J., Henry, K. y Rudisill, S. (2013). Benefits derived by college students from mentoring at-risk youth in a service-learning course. *American Journal of Community Psychology*, 52 (3), 236-248.
- Yorio, P. L. y Ye, F. (2012). A meta-analysis on the effects of service-learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11 (1), 9-27.
- Zabalza, M. A., Cid, A. y Trillo, F. (2014). Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. *revista española de pedagogía*, 72 (257), 39-54.