

El impacto del aprendizaje-servicio (ApS) en diversas variables psicoeducativas del alumnado universitario: las actitudes cívicas, el pensamiento crítico, las habilidades de trabajo en grupo, la empatía y el autoconcepto. Una revisión sistemática

Elvira Blanco-Cano¹ y Judit García-Martín²

Recibido: Septiembre 2020 / Evaluado: Octubre 2020 / Aceptado: Diciembre 2020

Resumen. En los últimos años, el aprendizaje basado en servicio (ApS) ha demostrado ser una metodología educativa efectiva para la adquisición de conocimientos y el desarrollo personal y profesional de los estudiantes en ámbitos universitarios. Sin embargo, falta investigación específica sobre el impacto que este tiene sobre variables psicoeducativas. Es por ello, que el objetivo de este estudio es analizar detenidamente la relación entre el ApS y las actitudes cívicas, el pensamiento crítico, las habilidades de trabajo en grupo, la empatía y el autoconcepto del alumnado universitario. Se realiza una revisión sistemática de 50 estudios experimentales publicados en el último lustro, sobre la implementación de la metodología y obtenidos a través de las bases de datos Medline, Scopus, Web of Science y PsycInfo. Los resultados muestran que el ApS proporciona al alumnado un contexto de aprendizaje que favorece el desarrollo de su autoeficacia y de su autoestima mientras aprende a reflexionar y resolver problemas de manera más eficaz. Además, al convivir con realidades diferentes a las suyas, aumenta su empatía y su conciencia social convirtiéndolos en ciudadanos responsables. Futuros estudios deberán analizar los resultados a largo plazo.

Palabras clave: aprendizaje-servicio; pensamiento crítico; investigación sobre literatura científica; desarrollo comunitario.

The impact of service-learning (SL) on various psychoeducational variables of university students: civic attitudes, critical thinking, group work skills, empathy and self-concept. A systematic review

Abstract. In the last few years, service-learning (SL) has proven to be an effective educational methodology for the acquirement of knowledge and the personal and professional development of university students. However, there is a lack of specific research about the impact that SL has on psychoeducational variables. Therefore, the objective of this article is to study carefully the relationship between SL and civic attitudes, critical thinking, group work skills, empathy and self-concept of university students. A systematic review of 50 experimental studies about the implementation of the methodology published in the last five years and obtained from the Medline, Scopus, Web of Science and PsycInfo databases was carried out. The results show that SL provides students with a context which helps the development of their self-efficacy and self-esteem while learning to reflect and solve problems more effectively. Furthermore, by connecting with realities different from their own, their empathy and their social conscience increase, and thus students become responsible citizens. Future studies should analyze the long-term results.

Keywords: service-learning; critical thinking; research of academic literature; community development.

Sumario. 1. Introducción. 1.1. Antecedentes sobre ApS. 1.2. Objetivos e hipótesis. 2. Metodología. 2.1. Materiales 2.2. Procedimiento. 2.2.1. Búsqueda de artículos 2.3. Análisis de la información. 3. Resultados. 3.1. Las actitudes cívicas. 3.2. El pensamiento crítico. 3.3. Las habilidades de trabajo en grupo. 3.4. La empatía 3.5. El autoconcepto. 4. Discusión. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas. 7. Anexo.

Cómo citar: Blanco-Cano, E.; García-Martín, J. (2021). El impacto del aprendizaje-servicio (ApS) en diversas variables psicoeducativas del alumnado universitario: las actitudes cívicas, el pensamiento crítico, las habilidades de trabajo en grupo, la empatía y el autoconcepto. Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 639-649.

¹ Universidad de Salamanca (España)

E-mail: elvira339@usal.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0911-9270>

² Universidad de Salamanca (España)

E-mail: jgarm@usal.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2255-9633>

1. Introducción

El aprendizaje-servicio (en adelante, ApS) es una propuesta educativa que integra el aprendizaje basado en la experiencia con el servicio a la comunidad. Es decir, es una práctica educativa en la que el alumnado aprende los conocimientos mientras colabora para solucionar una necesidad real de su entorno social. Por ello, el ApS constituye un método efectivo de aprendizaje, ya que ofrece la oportunidad de darle sentido a lo que se estudia en el aula al utilizarlo para contribuir a mejorar la vida de otras personas (McClure-Brenchley y Donahue, 2017; Mergler et al., 2017).

Para comenzar se considera esencial aclarar la diferencia del ApS con el voluntariado. Pese a que las dos prácticas comparten ser un servicio a la comunidad, el ApS es más que un mero acto solidario ya que tiene como objetivo prioritario el aprendizaje que este proporciona. Además, en el ApS hay una programación detallada de los contenidos educativos que se quieren reforzar y se evalúa su impacto formativo, procesos que no incluye el voluntariado (Dicks y Mitchell, 2019). Cabe destacar también que el ApS se apoya sobre el principio de reciprocidad (Asghar y Rowe, 2016), es decir, es beneficioso tanto para los estudiantes que realizan el proyecto como para la población a la que va dirigida (Fougère et al., 2019). Y, por último, los proyectos de ApS cumplen con otro criterio específico que es que siempre deben contener una fase de reflexión (Mackenzie et al., 2019; Schmidt y Brown, 2016) en la cual, los alumnos intercambian opiniones y toman consciencia plena de lo que han vivido.

Cada vez son más las universidades, institutos y colegios que incluyen esta nueva metodología en sus currículos así como los cursos de formación de profesorado que la incluyen en sus temarios. España es uno de esos países en el que la existencia y relevancia del ApS es innegable ya que existen numerosos proyectos a nivel nacional creados para fomentarlo e implementarlo, por ejemplo, La Asociación Red Universitaria de Aprendizaje-Servicio – ApS(U) o La Red Española de Aprendizaje-Servicio.

Sin duda, una de las carencias que presenta el sistema educativo de nuestro país es el aportar pocas oportunidades a los estudiantes para poner en práctica lo que aprenden en el aula. Faltan metodologías que fomenten la creatividad, la reflexión y la conexión con el mundo real. De modo que, el ApS sería una oportunidad de transformar la enseñanza en un proceso mucho más interactivo que cree ciudadanos activos y conscientes de su realidad social. Por todo lo anterior, se considera esencial realizar una revisión de la literatura existente en torno al ApS para comprender de manera más profunda qué tipo de impacto tiene sobre el desarrollo psicosocial de los estudiantes.

1.1. Antecedentes sobre ApS

Numerosos estudios han demostrado que el ApS es una metodología educativa en la que el alumnado universitario aprende a la vez que se desarrolla personal y socialmente (Chang et al., 2019; Garbarino y Lewis 2020; Macías et al., 2019; Saylor et al., 2018; Sevin et al., 2016). Así pues, hay evidencias de que el ApS aumenta la autoeficacia porque los alumnos descubren que lo aprendido en clase les es útil afuera (Gerholz et al., 2018). También favorece la reflexión y fomenta la empatía (Chang et al., 2019; Herrmann, 2019). Por lo tanto, el ApS se presenta como una oportunidad de conseguir recuperar el sentido social de la educación integrando los aspectos cognitivos con los aspectos actitudinales y morales del aprendizaje. Pero estas conclusiones han sido evidenciadas por estudios puntuales que no conectan los resultados ni explican las relaciones entre las variables que mejora el ApS (Chang et al., 2019; Garbarino y Lewis 2020; Macías et al., 2019; Saylor et al., 2018).

En los últimos años se han efectuado diversas revisiones teóricas sobre esta temática. Por una parte, Herrmann, en 2019, examina 10 implementaciones del ApS con estudiantes de enfermería y destaca el papel reflexivo de estos programas para mejorar los valores éticos. En el mismo año, Salam et al., analizan 133 publicaciones sobre ApS para comprobar en qué ámbitos se está aplicando, cuáles son las principales limitaciones y beneficios de esta metodología educativa. En la misma línea, Redondo-Corcobado y Fuentes, en 2020, presentan una revisión sistemática de la producción científica española sobre ApS concluyendo que son, en su mayoría, investigaciones cualitativas sobre programas desarrollados en los Grados de Educación que analizan diferentes variables relacionadas con el aprendizaje. Asimismo, Tajisma et al., en 2020, identifican, una secuencia de pasos para implementar los proyectos de ApS: (1) alinear los objetivos con el formato del programa; (2) establecer buena relación con la comunidad; y (3) definir el proceso de reflexión y de evaluación. Y finalmente, Case et al., en 2020, efectúan un metaanálisis de 24 publicaciones sobre ApS en la actividad física, cuyos resultados muestran que la empatía del alumnado aumenta tras la participación. Estos son algunos ejemplos de las recientes revisiones teóricas sobre el ApS, sin embargo, no se ha evidenciado una revisión sistemática exhaustiva que integre todos los resultados existentes hasta la actualidad de las implementaciones de ApS con estudiantes universitarios.

Al hilo de los antecedentes anteriores, se concluye que existe la necesidad imperante de un estudio exhaustivo de la literatura emergente en los últimos cinco años que pueda proporcionar una comprensión amplia sobre el impacto del ApS en el desarrollo social y personal del alumnado universitario. Para cerrar esta brecha en la literatura, se aborda la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo afecta la metodología educativa ApS al desarrollo de las actitudes cívicas, el pensamiento crítico, las habilidades de trabajo en grupo, la empatía y el autoconcepto en el alumnado universitario? Se eligen estas variables después de llevar a cabo un análisis de diferentes fuentes de información: los cuestionarios existentes para evaluar los efectos del ApS en variables psicoeducativas a nivel cuantitativo (Chien et al., 2020; Doehler 2018; Sin et al., 2019), las últimas revisiones de la literatura sobre la

temática (Case et al., 2020; Redondo-Corcobado y Fuentes, 2020; Tajisma et al., 2020) y el concepto de Personalidad Eficaz introducido por Chiva-Bartoll et al. (2018b) como relevante en el ApS.

1.2. Objetivos e hipótesis

El propósito general de este estudio es analizar cómo el empleo de la metodología de ApS afecta al desarrollo de cinco variables psicoeducativas: i) las actitudes cívicas, ii) el pensamiento crítico, iii) las habilidades de trabajo en grupo iv) la empatía y v) el autoconcepto, el cual da lugar a las siguientes hipótesis:

H1. Los programas de ApS producirán efectos positivos y significativos en las cinco variables: actitudes cívicas, pensamiento crítico, habilidades de trabajo en grupo, empatía y autoconcepto.

H2. Los programas que duren varias semanas sean internacionales y obligatorios tendrán mejores resultados que los que no cumplan con estos criterios.

H3. Los programas que incluyan tareas de reflexión tendrán mejores resultados que los que no los incluyan.

2. Metodología

Para poder abordar la cuestión de investigación, se lleva a cabo una revisión sistemática de la literatura. De acuerdo con García-Peñalvo (2017) es un tipo de análisis de la literatura que utiliza un método bien definido para identificar y evaluar la bibliografía disponible de un tema en concreto y poder realizar un resumen exhaustivo que responda a una pregunta de investigación. Esta metodología es adecuada para resumir evidencias ya existentes sobre un tema en concreto y para identificar las lagunas en la investigación actual y poder sugerir otras posibles líneas de estudio (Kitchenham, 2004). Esta se realiza incluyendo los siguientes pasos: claro enunciado de la pregunta que hay que responder, formulación del plan de búsqueda de la literatura, especificación de los criterios de inclusión y exclusión de los estudios, evaluación de la calidad de los estudios seleccionados, registro de los datos y, por último, interpretación y presentación de los resultados.

En línea con lo anterior, el protocolo de búsqueda de la literatura que se ha seguido está basado en el estudio llevado a cabo por Moher et al. (2009) sobre las pautas recomendadas para realizar revisiones sistemáticas y metaanálisis: *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement*

2.1. Materiales

En esta revisión se examinan 50 artículos de investigación de diseño cuasi-experimental publicados en revistas de impacto de acuerdo al índice de citas SJR (*Scimago Journal & Country Rank*) e indexadas en las bases de datos de *Medline*, *Scopus*, *Web of Science* y *PsycInfo*. Se eligieron estas cuatro bases de datos por ser mundialmente reconocidas en el ámbito de las ciencias y garantizar unos estrictos criterios de calidad científica.

2.2. Procedimiento

2.2.1. Búsqueda de artículos

La búsqueda de los artículos que componen la muestra de investigación se lleva a cabo durante los meses de diciembre de 2019 y enero de 2020. Para dicha búsqueda se utilizan las bases de datos *Medline*, *Scopus*, *Web of Science* y *PsycInfo*. De tal forma que en cada base de datos se realiza una primera búsqueda con las palabras “service-learning” incluidas en el título o en las palabras clave, limitando los años de búsqueda del 2015 al 2020, y siendo material de “libre acceso”: TITLE (“service-learning”) OR KEY (“service-learning”) AND (“open access”) =2015-2020.

Esta primera búsqueda supone el acceso a 216 artículos en *Medline*, 199 en *Scopus*, 639 en *Web of Science* y 22 en *PsycInfo*. Para la selección rigurosa de los artículos se elaboran unos criterios de calidad y se eliminan de la primera selección todos aquellos trabajos que no cumplen con esos criterios, que se mencionan a continuación: (1) que el estudio se centre en la metodología ApS, (2) que el artículo pertenezca a una revista de impacto recogida en el SJR de Ciencias Sociales durante el año de la publicación, más concretamente al cuartil nº 1 o nº 2, (3) que sea un trabajo desarrollado en el ámbito educativo universitario, y (4) que en el estudio se evalué alguna de las cinco variables psicoeducativas examinadas.

Para comprobar los criterios de inclusión se realiza una lectura del *abstract* y de las conclusiones de todos los artículos y todos aquellos que no cumplían con los criterios son excluidos. Después de este proceso de los 1076 artículos encontrados inicialmente se seleccionaron 78. El mayor motivo de exclusión es que el artículo no haya sido publicado en una revista que pertenezca al cuartil nº1 (Q1) o nº2 (Q2), lo cual se comprueba utilizando el índice de citas SJR (*Scimago Journal & Country Rank*). Se utiliza este índice porque analiza las citas durante un periodo de tres años y porque incluye el cuartil que ha ocupado la revista en las diferentes categorías en las que está clasificada desde el año 1996.

Asimismo, de los 78 artículos seleccionados se eliminan 23 por estar duplicados, quedando un total de 55 artículos. Luego, se realiza una lectura profunda de cada uno de ellos y se vuelve a eliminar cinco por no aportar informa-

ción relevante para cumplir con los objetivos de esta revisión. Finalmente se obtienen un total de 50 artículos que componen la muestra. En esta línea, en la Figura 1 se presenta la metodología utilizada en la búsqueda de literatura en esta revisión sistemática.

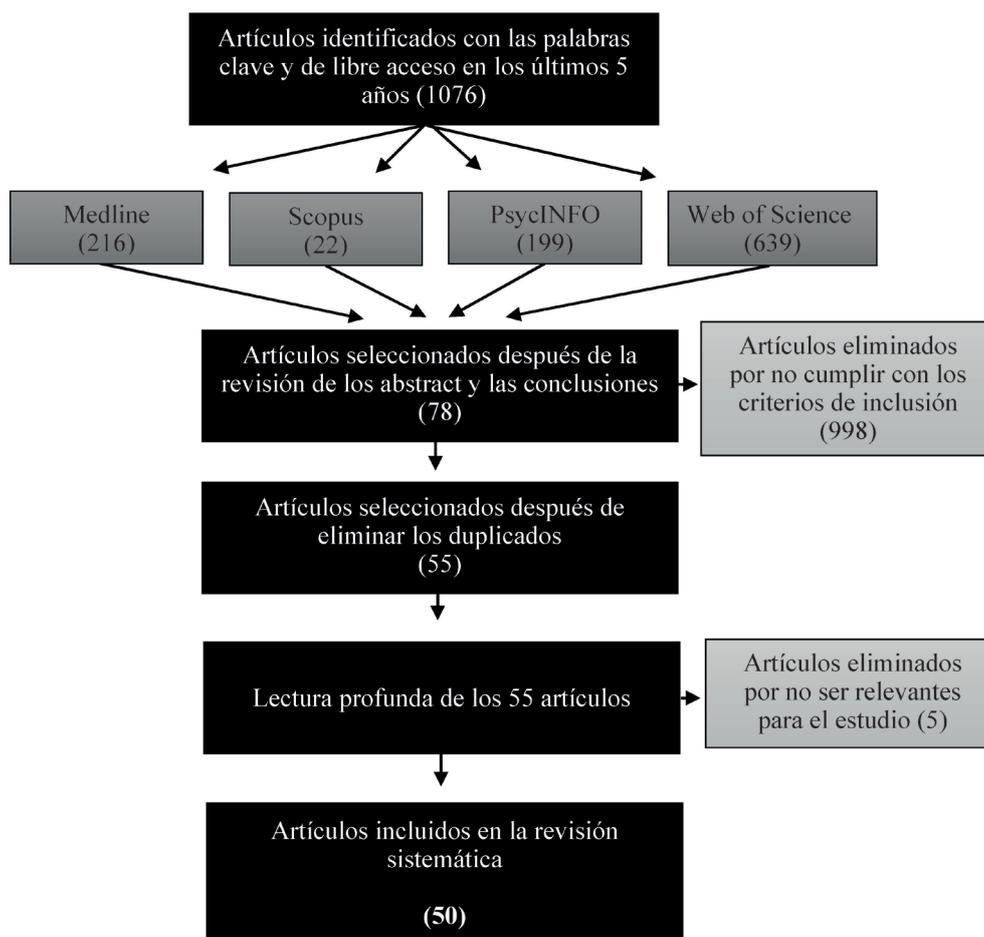


Figura 1. Metodología utilizada en la búsqueda de literatura en esta revisión sistemática

2.3. Análisis de la información

Para poder dar respuesta a la pregunta de investigación se realiza un análisis exhaustivo de cada una de las publicaciones. Para ello se crea una plantilla que toma la forma de una tabla síntesis, en la que cada fila corresponde con una de las publicaciones analizadas y las categorías de análisis (columnas) se eligen siguiendo el criterio propuesto por García-Martín y García-Sánchez (2015):

1. El nombre/es del autor/es y el año de publicación del artículo para que el documento quede totalmente identificado.
2. El nombre de la revista donde está publicado el artículo y el cuartil al que pertenece para demostrar la calidad de la publicación.
3. El tamaño de la muestra y las características que el artículo ofrece sobre ella.
4. Los objetivos del estudio para comprobar que todos los artículos seleccionados se centran en investigar los efectos del ApS sobre las variables psicoeducativas.
5. La metodología del estudio, en concreto los instrumentos que se utilizan para examinar los efectos del ApS en las variables analizadas.
6. Las variables psicoeducativas analizadas por los artículos que se dividen en los cinco constructos ya mencionados.
7. Los resultados brevemente resumidos con la información más relevante y pertinente.

3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos tras el análisis pormenorizado de las 50 publicaciones. En este sentido, la mayoría de las muestras están formadas por menos de cincuenta participantes, principalmente alumnos

universitarios pertenecientes a la rama de conocimiento de Ciencias de la Salud. Además, las distintas publicaciones utilizan distintos métodos de recogida de datos y de evaluación siendo el más utilizado, el método mixto: medidas cualitativas junto a medidas cuantitativas.

En el anexo se detalla qué publicaciones han evidenciado resultados positivos del ApS en las variables examinadas: empatía, pensamiento crítico, autoconcepto, habilidades de trabajo en grupo y actitudes cívicas. Tal como se puede observar en él, la variable psicoeducativa más estudiada son las actitudes cívicas y la menos el pensamiento crítico. En las siguientes secciones se explican los resultados obtenidos para cada una de las cinco variables psicoeducativas.

3.1. Las actitudes cívicas

Las actitudes cívicas son aquellas que realizan los ciudadanos y que favorecen una mejor convivencia en sociedad (Dombrowsky et al., 2019). Varios estudios previos han comprobado que los proyectos de ApS en los que se trabaja con población marginal o minorías, consiguen cambiar los sesgos negativos que los estudiantes tenían sobre esa población y aumentar sus actitudes positivas hacia la diversidad y la inclusión. (Beauvais et al., 2015; Case et al., 2020; Garbarino y Lewis, 2020; Iyer et al., 2018; Lawson et al., 2017; Mergler et al., 2017). Sin embargo, estos resultados chocan con los encontrados por Becker y Paul (2015) ya que concluyen que el nuevo racismo es una forma de discriminación tan arraigada a nuestro comportamiento y lenguaje que los programas de ApS pueden perpetuarlo e incluso fomentarlo.

Por otra parte, el ApS ayuda al alumnado a internalizar la importancia del servicio comunitario (Lau, 2016). Los proyectos de ApS ofrecen a los discentes una oportunidad de ser útiles socialmente, ayudando a resolver problemas reales de su entorno, y eso consigue aumentar su conciencia cívica y su participación ciudadana. (Craig et al., 2016; Daniel y Mishra, 2017; Hébert y Hauf 2015; Jacob et al., 2017).

Cuando los estudiantes se vuelven ciudadanos activos aumenta su responsabilidad cívica (Wang y Calvano, 2018) y su responsabilidad social (Gil-Gómez et al., 2016). También, asumen que tienen capacidad de cambiar los problemas sociales que les rodean y se implican en ellos (McClure-Brenchley y Donahue, 2017).

Por otro lado, las experiencias internacionales han demostrado que desarrollan una mayor conciencia sobre otras comunidades desfavorecidas y mejora la comprensión de los participantes sobre la sociedad y las diferentes maneras de ver el mundo (Sin et al., 2019). Mediante estas experiencias, el estudiantado descubre distintas realidades sociales (Harrop-Allin, 2017) desarrolla respeto y curiosidad por la cultura ajena a la vez que aumenta su humildad cultural (Sabo et al., 2015; Trigos-Carrillo et al., 2020).

Todo lo mencionado anteriormente, hace que el ApS también fomente el compromiso ideológico con la justicia social (Li et al., 2018; Rondini, 2015), la cual se desarrolla cuando el alumnado es capaz de reflexionar sobre las realidades injustas del mundo y consigue empatizar con quien las vive (Tee y Kalidas, 2016).

En definitiva, se pueden concluir que lo que ocurre es que los estudiantes durante la experiencia de ApS van desarrollando un sentido de identidad moral y ética independiente y único en cada uno de ellos (Ferrillo 2020; Nesbi et al., 2017).

3.2. El pensamiento crítico

El pensamiento crítico se entiende como aquel proceso que incluye reflexión y razonamiento para alcanzar la solución de un problema de la manera más efectiva (Saiz, 2017). Gracias al componente de reflexión que incluyen la mayoría de los programas de ApS, los resultados cuantitativos de varios estudios muestran que los discentes son capaces de aumentar sus capacidades de pensamiento crítico (Asghar y Rowe, 2016; Horst et al., 2019; Sin et al., 2019). En la mayoría de los estudios, este componente está presente en las reflexiones escritas por los propios estudiantes de manera individual o en grupo (Chiva-Bartoll et al., 2018a; Chiva-Bartoll et al., 2019; Doehler, 2018; Fougère et al., 2019) que consiguen estimular su conciencia crítica (Rondini, 2015).

En particular, los proyectos de ApS que se llevan a cabo fuera del país natal de los estudiantes fomentan significativamente el pensamiento crítico. Esto se debe a que son experiencias que invitan al alumnado a reflexionar sobre sus privilegios, las distintas realidades del mundo y sobre cómo existen otras formas de vivir (Chang et al., 2019).

Uno de los elementos que incluye el pensamiento crítico es la resolución de problemas. El ApS ofrece al estudiantado un contexto en el que se tiene que enfrentar a problemas de la vida real y debe de hacerlo desde la reflexión, lo cual promueve el desarrollo de las habilidades de solución de problemas de una manera eficaz y ética (Chiva-Bartoll et al., 2019).

Otro elemento del pensamiento crítico es el pensamiento sistémico. En esta línea, los resultados de Mackenzie et al. (2019) muestran cómo, al participar en un programa de ApS, los estudiantes entienden mejor la relación de todos los componentes del Sistema de Salud Público.

Por último, las reflexiones después de participar en un proyecto de ApS también ayudan a desarrollar la metacognición (Nesbi et al., 2017). Estos autores explican cómo, si se favorece la reflexión ética en los estudiantes, aumentan sus capacidades de autoconciencia y autoevaluación.

3.3. Las habilidades de trabajo en grupo

Las habilidades de trabajo en grupo son aquellas necesarias para que los equipos funcionen de manera eficaz y eficiente (Buff et al., 2015). En muchos programas de ApS, los grupos de alumnos están compuestos por estudiantes de distintos grados. Varios autores han demostrado que estos programas de ApS mejoran las habilidades de comunicación interprofesional tanto oral como escrita, ya que los alumnos se enfrentan a situaciones en las que tienen que colaborar con otros profesionales, incluso en una lengua diferente a la suya (Craig et al., 2016; Hébert y Hauf 2015; Levkoe et al., 2020; Mackenzie et al., 2019; Porter et al., 2016; Sass y Coll, 2015; Sevin et al., 2016; Sin et al., 2019; Tee y Kalidas, 2016). Más específicamente Hervás-Torres et al. (2017) realizan un estudio en el que miden las habilidades sociales antes y después de un programa de ApS con futuros docentes y concluyen que los estudiantes mejoran a la hora de ser más asertivos en las comunicaciones en grupo y poder iniciar conversaciones adecuadas con los demás compañeros. Por otro lado, los resultados de Suckale et al. (2018) también añaden que, cuando se mejora en habilidades de comunicación se hace porque se adquiere más humildad, y habilidad para tener relaciones basadas en el respeto y la colaboración. También el respeto y la colaboración entre profesionales aumenta porque se aprende a negociar, a discrepar y a llegar a acuerdos (Johnson y Howell, 2017). Además, el ApS mejora los valores de colaboración, cooperación, integración y consenso en el trabajo en grupo (Gil-Gómez et al., 2016; Lahav et al., 2018). Por último, algunos estudios sugieren que el ApS también desarrolla de forma efectiva las habilidades de liderazgo (Hébert y Hauf, 2015; Sabo et al., 2015).

Hay que destacar que los proyectos de ApS internacionales ayudan al alumnado a incrementar sus habilidades de trabajo en grupo de manera significativa ya que tienen que colaborar y entenderse con gente distinta a ellos en muchos aspectos (Cotten y Thompson, 2017).

3.4. La empatía

La empatía es la capacidad de comprender como piensa otra persona y entender lo que está sintiendo (Chan et al., 2018). Los datos cuantitativos de varias publicaciones muestran que los estudiantes puntúan más alto en empatía después de pasar por un programa de ApS (Horst et al., 2019; Lee et al., 2016). Ambos estudios muestran cómo estudiantes de enfermería, fueron más conscientes sobre el proceso que viven los pacientes cuando ingresan en un hospital y fueron capaces de entenderles mejor y comprender cuál es su rol para ayudarles. Esto se puede deber a que el ApS obliga a los estudiantes a formar vínculos, enfatizar las similitudes y comprender a la población con la que trabajan, lo que favorecería en gran medida el desarrollo de la empatía (Sin et al., 2019).

Los proyectos de ApS en los que hay que trabajar con población de otros países ayuda a los estudiantes a desarrollar cierta empatía cognitiva (Suckale et al., 2018). Estos proyectos ofrecen al alumnado la posibilidad de conocer y trabajar con gente muy diversa y distinta a ellos. Esto les obliga a escuchar y comprender otros puntos de vista, lo que en definitiva se traduce en que su capacidad empática aumenta (Chan et al., 2018)

3.5. El autoconcepto

El autoconcepto es el conjunto de atribuciones que cada persona tiene sobre sí misma y que le define quién es (Chiva-Bartoll et al., 2018b). A través de los proyectos de ApS los estudiantes descubren su relevancia en la sociedad y son más conscientes de sus puntos fuertes y débiles: esto hace que su autoconcepto mejore significativamente (Cotten y Thompson, 2017; Kohlbray y Daugherty, 2015; Levkoe et al., 2020; Menéndez-Varela y Gregori-Giralt., 2017; Trigos-Carrillo et al., 2020). El ApS ayuda también a los estudiantes a darse cuenta de que su conocimiento sirve para resolver problemas reales, y de esta manera también aumenta su autoeficacia (Gerholz et al., 2018; Rondini, 2015). Además, esta autoeficacia consigue que aumente su confianza hacia las habilidades profesionales que han adquirido y también hacia ellos mismos de tal manera que finalmente aumenta su autoestima, como muestran tanto los datos cualitativos como los cuantitativos (Saylor et al., 2018; Tee y Kalidas, 2016). Gracias a este crecimiento personal el alumnado es capaz de crear una vinculación positiva e involucrarse más con sus estudios (Li et al., 2016; Rodríguez-Izquierdo, 2019).

En concreto, Wang y Calvano (2018) explican cómo la fase de observación reflexiva es la que más alto correlaciona con el crecimiento personal del alumnado ayudando a aumentar su autoestima. Cuando los alumnos le dan significado a lo que acaban de vivir y lo unen con sus experiencias pasadas, descubren que han sido capaces de superarse a sí mismos y mejorar.

Resultan sorprendentes los resultados de Chan et al. (2018) que exponen cómo, después de participar en un programa de ApS, los estudiantes manifiestan que se auto-percibían con menos habilidades en las relaciones sociales. Esto puede deberse a que, después de una experiencia de este tipo, aumenta la modestia y la autorreflexión (Chan et al., 2018). Estos resultados concuerdan con los encontrados por Harrop-Allin (2017) y con los de Nesbi et al. (2017) que también concluyen que la autoconciencia y la autoevaluación de los estudiantes mejora después de vivir una experiencia de ApS. Es decir, se produce un reajuste de los valores y de la propia identidad y como consecuencia se es más consciente de los sentimientos y los pensamientos de uno mismo (Iyer et al., 2018; Macías et al., 2019).

4. Discusión

El ApS se está convirtiendo en una metodología educativa mundialmente reconocida y aplicada. En un mundo occidental caracterizado por su individualismo, parece adecuado que algunas universidades se hayan planteado abordar la enseñanza desde algo más que el conocimiento teórico. Es necesario formar futuros profesionales capaces de enfrentarse a las realidades sociales que les rodea. Y la universidad es un contexto ideal para crear buenos profesionales que a su vez sean buenos ciudadanos, para lo cual el ApS juega un papel importante. Este estudio ha explorado ampliamente la literatura existente del último lustro sobre la pedagogía del ApS, analizándola sistemáticamente para responder a la pregunta de investigación. Los resultados obtenidos son congruentes con los de Salam et al. (2019) y con los de Dombrowsky et al. (2019).

Los resultados de este estudio muestran que el ApS mejora las actitudes cívicas de los estudiantes convirtiéndolos en ciudadanos activos. La revisión integrativa llevada a cabo por Taylor y Leffers (2016) evidencia estos mismos resultados y añade que el ApS ayuda al alumnado a abrir la mente y a implicarse más políticamente. Por otro lado, todos los proyectos de ApS obligan a los estudiantes a relacionarse con gente nueva y distinta a ellos, con lo cual sus habilidades de trabajo en grupo mejoran. Taylor y Leffers (2016) añaden en su revisión integrativa que esto se debe a que la colaboración es esencial en los programas de ApS, por lo tanto, se fomenta el compañerismo y se mejoran los vínculos entre los estudiantes del equipo. Como son proyectos reales, en los que se resuelven problemas reales, el ApS mejora significativamente la empatía de los estudiantes ya que necesitan comprender qué está pasando para poder solucionarlo. Todos los componentes anteriores consiguen que los estudiantes se sientan útiles socialmente y les den sentido a sus conocimientos teóricos, lo cual favorece un autoconcepto positivo, y una autoestima más alta. Estos resultados son congruentes con los encontrados por Tee y Kalidas (2016) y por Celio et al. (2011). Así pues, se puede confirmar la primera hipótesis de este trabajo (H1).

Por otro lado, los resultados de los estudios previos examinados evidencian que los programas de ApS tienen efectos positivos, aunque duren solo un día, para fomentar el crecimiento profesional de los estudiantes (Kohlbray y Daugherty, 2015). Sin embargo, son necesarias varias semanas para obtener resultados robustos y para desarrollar la empatía, el pensamiento crítico, las habilidades de trabajo en grupo, mejorar el autoconcepto y aumentar las actitudes cívicas (Chiva-Bartoll et al., 2019; Fougère et al., 2019; Lau, 2016; Sevin et al., 2016). Los proyectos que se llevan a cabo en países distintos al de origen de los estudiantes tienen mejores resultados a la hora de desarrollar la empatía y el pensamiento crítico y valores éticos de los estudiantes (Daniel y Mishra, 2017; Johnson y Howell, 2017) pero no hay diferencias con la mejora en habilidades de trabajo en grupo y autoconcepto. Por último, los proyectos que se incluyen en el currículum clásico de los estudiantes y no son voluntarios, tienen mejores resultados porque incluyen alumnos más diferentes entre sí por lo que los grupos se enriquecen de la diversidad. En conclusión, la hipótesis segunda (H2) de este estudio queda confirmada.

La fase reflexiva de los programas de ApS es la que más favorece el desarrollo de las variables psicoeducativas. Si no se ayuda a los estudiantes a ser más conscientes de su experiencia, los beneficios del ApS no son tan satisfactorios (Schlesselman et al., 2015). Por lo tanto, es posible confirmar la hipótesis tercera de este trabajo (H3). Este fenómeno ya fue puesto de manifiesto en el meta-análisis de Conway (2009). Los propios estudiantes admiten que es precisamente la fase reflexiva la que les ayuda a ser conscientes de lo que han aprendido (Sevin et al., 2016). Son muchos los autores que reflejan que el papel de la reflexión es fundamental para que el ApS funcione y dé sus frutos (Daniel y Mishra, 2017; Herrmann, 2019; Mackenzie et al., 2019; Schmidt y Brown, 2016).

5. Conclusiones

Después de realizar esta revisión de la literatura emergente de ApS se puede afirmar que los programas de ApS ofrecen a los estudiantes, mediante el trabajo en grupo, la oportunidad de solucionar un problema comunitario y reflexionar sobre ello. Este proceso favorece el desarrollo de la capacidad empática y las habilidades de trabajo en grupo, así como el pensamiento crítico. Al aumentar estas variables los estudiantes se identifican más con los valores cívicos de la sociedad. Y todo ello mejora su autoconcepto aumentando su autoeficacia y su autoestima. En definitiva, el ApS ayuda a desarrollar positivamente las actitudes cívicas, el pensamiento crítico, las habilidades de trabajo en grupo, la empatía y el autoconcepto del alumnado universitario. Si bien, estos resultados deben ser interpretados con cierta cautela teniendo en cuenta las diversas limitaciones que presentaban los artículos analizados en esta revisión sistemática. En primer lugar, los artículos difieren en sus métodos de evaluación. Además, muchos no utilizan un grupo control para comparar los resultados obtenidos. Y, en los que cuenta con la división por grupos, estos no están hechos al azar. Asimismo, es destacable la gran disparidad entre unos proyectos de ApS y otros en cuanto a las fases que incluyen, la duración, el tamaño de la muestra, la forma de reflexionar y el modelo teórico que siguen. Por otro lado, no se debe olvidar que los criterios de análisis (inclusión y exclusión) seguidos en esta investigación pueden haber dejado fuera algún estudio relevante.

Por último, es plausible la necesidad de realizar investigaciones longitudinales que puedan comprobar los beneficios que ofrece el ApS a largo plazo. También es pertinente desarrollar un método de evaluación efectivo y eficaz especializado en medir los resultados del ApS con el fin de suplir la gran discrepancia existente entre los autores en

este aspecto. Y, finalmente, es oportuno investigar cómo el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) puede combinarse con el ApS.

6. Referencias Bibliográficas

- Asghar, M., y Rowe, N. (2017). Reciprocity and critical reflection as the key to social justice in service learning: A case study. *Innovations in Education and Teaching International*, 54(2), 117-125. <https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1273788>
- Beauvais, A., Foito, K., Pearlin, N., y Yost, E. (2015). Service learning with a Geriatric Population: Changing attitudes and improving knowledge. *Nurse Educator*, 40(6), 318-321. <https://doi.org/10.1097/NNE.0000000000000181>
- Becker, S., y Paul, C. (2015). “It didn’t seem like race mattered”: Exploring the implications of Service-learning pedagogy for reproducing or challenging color-blind racism. *Teaching Sociology*, 43(3), 184-200. <https://doi.org/10.1177/0092055X15587987>
- Buff, S. M., Jenkins, K., Kern, D., Worrall, C., Howell, D., Martin, K., Brown, D., White, A., y Blue, A. (2015). Interprofessional service-learning in a community setting: Findings from a pilot study. *Journal of Interprofessional Care*, 29(2), 159-161. <https://doi.org/10.3109/13561820.2014.934956>
- Case, L., Schram, B., Jung, J., Leung, W., y Yun, J. (2020). A meta-analysis of the effect of adapted physical activity service-learning programs on college student attitudes toward people with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/09638288.2020.1727575>
- Celio, C. I., Durlak, J., y Dymnicki, A. (2011). A Meta-Analysis of the Impact of Service-Learning on Students. *Journal of Experiential Education*, 34(2), 164-181. <https://doi.org/10.1177/105382591103400205>
- Chan, J., Xu, H., y Liu, S. S. (2018). Enhancing Students’ Interpersonal Capabilities through Service Learning: A Hong Kong Case. *Journal of Youth Studies*, 21(2), 91-104.
- Chang, B. A., Karin, E., Davidson, Z. A., Ripp, J., y Soriano, R. P. (2019). Impact of a Short-Term Domestic Service-Learning Program on Medical Student Education. *Annals of Global Health*, 85(1), 1-7. <https://doi.org/10.5334/aogh.2465>
- Chien, C.-F., Liao, C.-J., Walters, B. G., y Lee, C.-Y. (2020). Measuring the Moral Reasoning Competencies of Service-Learning e-Tutors. *Educational Technology & Society*, 19 (3), 269–281. <https://doi.org/jstor.org/stable/10.2307/jeductechsoci.19.3.269>
- Chiva-Bartoll, Ò., Capella-Peris, C., y Pallarès-Piquer, M. (2018a). Investigación-acción sobre un programa de aprendizaje-servicio en la didáctica de la educación física. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 277-293. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.270581>
- Chiva-Bartoll, Ò., Pallarès-Piquer, M., y Gil-Gómez, J. (2018b). Aprendizaje-servicio y mejora de la personalidad eficaz en futuros docentes de Educación Física. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 181-197. <https://doi.org/10.5209/RCED.52164co>
- Chiva-Bartoll, Ò., Gil-Gómez, J., y Zorrilla-Silvestre, L. (2019). Improving the effective personality of pre-service teachers through service-learning: A physical education approach. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 327-343. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.303331>
- Cotten, C., y Thompson, C. (2017). High-impact practices in social work education: a short-term study-abroad service-learning trip to Guatemala. *Journal of Social Work Education*, 53(4), 622-636. <https://doi.org/10.1080/10437797.2017.1284626>
- Conway, J. M., Amel, E. L., y Gerwien, D. P. (2009). Teaching and learning in the social context: a meta-analysis of service learning’s effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes. *Teaching of Psychology*, 36(4), 233-245. <https://doi.org/10.1080/00986280903172969>
- Craig, P. L., Phillips, C., y Hall, S. (2016). Building social capital with interprofessional student teams in rural settings: A service-learning model: Rural interprofessional Learning Outcomes. *Australian Journal of Rural Health*, 24(4), 271-277. <https://doi.org/10.1111/ajr.12268>
- Daniel, K. L., y Mishra, C. (2017). Student outcomes from participating in an international STEM service-learning course. *SAGE Open*, 7(1), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244017697155>
- Dicks, M., y Mitchell, T. (2019). Service or disservice? ensuring pharmacy students provide authentic service-learning. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 83(7), artículo 7465. <https://doi.org/10.5688/ajpe7465>
- Doehler, K. (2018). Successful service-learning for statistics students studying survey sampling. *Statistics Education Research Journal*, 17(2), 82–103. <http://www.stat.auckland.ac.nz/serj>
- Dombrowsky, T., Gustafson, K., y Cauble, D. (2019). Service-learning and clinical nursing education: a Delphi inquiry. *Journal of Nursing Education*, 58(7), 381-391. <https://doi.org/10.3928/01484834-20190614-02>
- Ferrillo, H. (2020). Measuring professional nursing value development in students participating in international service learning: A quasi-experimental study. *Nurse Education Today*, 84, Artículo 104221. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.104221>
- Fougère, M., Solitander, N., y Maheshwari, S. (2019). Achieving responsible management learning through enriched reciprocal learning: Service-learning projects and the role of boundary spanners. *Journal of Business Ethics*, 162(4), 795-812. <https://doi.org/10.1007/s10551-019-04365-8>
- Garbarino, J. T., y Lewis, L. F. (2020). The impact of a gerontology nursing course with a service-learning component on student attitudes towards working with older adults: A mixed methods study. *Nurse Education in Practice*, 42, Artículo 102684. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2019.102684>
- García-Martín, J., y García-Sánchez, J.-N. (2015). Positive effects of the use of blogs and wikis in psycho-educational variables: a review of international studies (2010-2013). *Estudios sobre Educación*, 29, 103-122. <https://doi.org/10.15581/004.29.103-122>
- García-Peñalvo, F. J. (2017). Revisión sistemática de literatura en los Trabajos de Final de Máster y en las Tesis Doctorales. Grupo GRIAL. <https://doi.org/10.5281/zenodo.399302>
- Gerholz, K.-H., Liszt, V., y Klingsieck, K. B. (2018). Effects of learning design patterns in service-learning courses. *Active Learning in Higher Education*, 19(1), 47-59. <https://doi.org/10.1177/1469787417721420>

- Gil-Gómez, J., Moliner-García, O., Chiva-Bartoll, Ó., y García López, R. (2016). Una experiencia de aprendizaje– servicio en futuros docentes: Desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 53-73. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45071
- Harrop-Allin, S. (2017). Higher education student learning beyond the classroom: Findings from a community music service-learning project in rural South Africa. *Music Education Research*, 19(3), 231-251. <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1214695>
- 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. <https://doi.org/10.1177/1469787415573357>
- Herrmann, A. D. (2019). Service-learning and professional values development of baccalaureate nursing students. *Nursing Education Perspectives*, 41(9), 47-49, <https://doi.org/10.1097/01.NEP.0000000000000484>
- Hervás-Torres, M., Fernández-Martín, F. D., Arco-Tirado, J. L., y Miñaca-Laprida, M. I. (2017). Effects of a Service-Learning program on university students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 126-146. <https://doi.org/10.14204/ejrep.41.16049>
- Horst, A., Schwartz, B. D., Fisher, J. A., Michels, N., y Van Winkle, L. J. (2019). Selecting and performing service– learning in a team-based learning format fosters dissonance, reflective capacity, self-examination, bias mitigation, and compassionate behavior in prospective medical students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(20), Artículo 3926. <https://doi.org/10.3390/ijerph16203926>
- Iyer, R., Carrington, S., Mercer, L., y Selva, G. (2018). Critical service-learning: Promoting values orientation and enterprise skills in pre-service teacher programmes. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(2), 133-147. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2016.1210083>
- Jacob, S. A., Palanisamy, U. D., y Chung, C. M. C. (2017). Perception of a privilege walk activity and its impact on pharmacy students' views on social justice in a service-learning elective: A pilot study. *Journal of Pharmacy Practice and Research*, 47(6), 449-456. <https://doi.org/10.1002/jppr.1322>
- Johnson, A. M., y Howell, D. M. (2017). International service learning and interprofessional education in Ecuador: Findings from a phenomenology study with students from four professions. *Journal of Interprofessional Care*, 31(2), 245-254. [https://doi.org/10.1080/13561820.2016.1262337](https://doi.org/10.1080/1080/13561820.2016.1262337)
- Kitchenham, B. (2004). *Procedures for Performing Systematic Reviews*. Keele University Technical Report TR/SE-0401
- Kohlbrly, P., y Daugherty, J. (2015). International Service–Learning: An Opportunity to Engage in Cultural Competence. *Journal of Professional Nursing*, 31(3), 242-246. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2014.10.009>
- Lahav, O., Daniely, N., y Yalon-Chamovitz, S. (2018). Interpersonal social responsibility model of service learning: A longitudinal study. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 25(1), 61-69. <https://doi.org/10.1080/11038128.2017.1335775>
- Lau, C. (2016). Impact of a Child-Based Health Promotion Service-Learning Project on the Growth of Occupational Therapy Students. *American Journal of Occupational Therapy*, 70(5), Artículo 7005180030. <https://doi.org/10.5014/ajot.2016.021527>
- Lawson, J. E., Cruz, R. A., y Knollman, G. A. (2017). Increasing positive attitudes toward individuals with disabilities through community service learning. *Research in Developmental Disabilities*, 69, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.07.013>
- Lee, W. K., Harris, C. C. D., Mortensen, K. A., Long, L. M., y Sugimoto-Matsuda, J. (2016). Enhancing student perspectives of humanism in medicine: Reflections from the Kalaupapa service-learning project. *BMC Medical Education*, 16(1), Artículo 137. <https://doi.org/10.1186/s12909-016-0664-7>
- Levkoe, C. Z., Friendly, A., y Danieri, A. (2020). Community Service-Learning in graduate planning education. *Journal of Planning Education and Research*, 40(1), 92-103 <https://doi.org/10.1177/0739456X18754318>
- Li, Y., Guo, F., Yao, M., Wang, C., y Yan, W. (2016). The role of subjective task value in service-learning engagement among Chinese college students. *Frontiers in Psychology*, 7, Artículo 954. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00954>
- Li, Y., Yao, M., Song, F., Fu, J., y Chen, X. (2018). Building a just world: The effects of service-learning on social justice beliefs of Chinese college students. *Educational Psychology*, 39(5), 591-616. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1530733>
- Macías Gómez, B., Arias-Sánchez, S., Marco, M. J., Cabillas, M. R., y Martínez, V. (2019). Does service learning make a difference? Comparing students' valuations in service learning and non-service-learning teaching of psychology. *Studies in Higher Education*, 1-11. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1675622>
- Mackenzie, S. L. C., Hinchey, D. M., y Cornforth, K. P. (2019). A Public Health Service-Learning Capstone: Ideal for Students, Academia and Community. *Frontiers in Public Health*, 7, Artículo 10. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2019.00010>
- McClure Brenchley, K. J., y Donahue, L. M. (2017). Stress reduction in a high stress population: A service– learning project. *Journal of Social and Political Psychology*, 5(2), 463-476. <https://doi.org/10.5964/jspp.v5i2.813>
- Menéndez-Varela, J. L., y Gregori-Giralt, E. (2017). La construcción de una identidad profesional de estudiantes universitarios de arte a través de proyectos de aprendizaje-servicio. *Arte, Individuo y Sociedad*, 29(3), 417-443. <https://doi.org/10.5209/ARIS.55249>
- Mergler, A., Carrington, S.B., Boman, P., Kimber, M. P., y Bland, D. (2017). Exploring the Value of Service– learning on Pre-service Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(6), 69-80. <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n6.5>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., y The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and MetaAnalyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med*, 6(7), Artículo e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Nesbi, K. C., Jensen, G. M., y Delany, C. (2017). The active engagement model of applied ethics as a structure for ethical reflection in the context of course-based service learning. *Physiotherapy Theory and Practice*, 34(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/09593985.2017.1368759>
- Porter, J., Quinn, K., Kane, K., Stevermer, J., y Webb, W. (2016). How we incorporated service learning into a medical student rural clinical training experience. *Medical Teacher*, 38(4), 353-357. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2015.1078889>
- Redondo-Corcobado, P., Fuentes, J.L. (2020). La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio en la producción científica española: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 69-82. <https://doi.org/10.5209/rced.61836>

- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2019). Service learning and academic commitment in higher education. *Revista de Psicodidáctica (English Ed.)*, 25(1), 45-51. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2019.09.001>
- Rondini, A. C. (2015). Observations of critical consciousness development in the context of service-learning. *Teaching Sociology*, 43(2), 137-145. <https://doi.org/10.1177/0092055X15573028>
- Saiz, C. (2017). *Pensamiento crítico y cambio*. Ediciones Pirámide.
- Sabo, S., de Zapien, J., Teufel-Shone, N., Rosales, C., Bergsma, L., y Taren, D. (2015). Service Learning: A Vehicle for Building Health Equity and Eliminating Health Disparities. *American Journal of Public Health*, 105(S1), 38-43. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2014.302364>
- Salam, M., Awang Iskandar, D. N., Ibrahim, D. H. A., y Farooq, M. S. (2019). Service learning in higher education: A systematic literature review. *Asia Pacific Education Review*, 20(4), 573-593. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6>
- Schlesselman, L., Borrego, M., Bloom, T. J., Mehta, B., Drobitch, R. K., y Smith, T. (2015). An assessment of service-learning in 34 us schools of pharmacy. Follow up on the 2001 professional affairs committee report. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 79(8), Artículo 116. <https://doi.org/10.5688/ajpe798116>
- Schmidt, N. A., y Brown, J. M. (2016). Service-learning in undergraduate nursing education: Strategies to facilitate meaningful reflection. *Journal of Professional Nursing*, 32(2), 100-106. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2015.06.006>
- Sass, M. S., y Coll, K. (2015). The effect of service learning on community college students. *Community College Journal of Research and Practice*, 39(3), 280-288. <https://doi.org/10.1080/10668926.2012.756838>
- Saylor, J., Hertsenberg, L., McQuillan, M., O'Connell, A., Shoe, K., y Calamaro, C. J. (2018). Effects of a service-learning experience on confidence and clinical skills in baccalaureate nursing students. *Nurse Education Today*, 61, 43-48. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.11.009>
- Sevin, A. M., Hale, K. M., Brown, N. V., y McAuley, J. W. (2016). Assessing interprofessional education collaborative competencies in service-learning course. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 80(2), Artículo 32. <https://doi.org/10.5688/ajpe80232>
- Sin, D., Chew, T., Chia, T. K., Ser, J. S., Sayampanathan, A., y Koh, G. (2019). Evaluation of Constructing Care Collaboration—Nurturing empathy and peer-to-peer learning in medical students who participate in voluntary structured service learning programmes for migrant workers. *BMC Medical Education*, 19(1), Artículo 304. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1740-6>
- Suckale, J., Saiyed, Z., Hilley, G., Alvisyahrin, T., Muhari, A., Zoback, M. L., y Truebe, S. (2018). Adding a community partner to service learning may elevate learning but not necessarily service. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 28, 80-87. <https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2018.02.011>
- Taylor, S. L., y Leffers, J. M. (2016). Integrative Review of Service-Learning Assessment in Nursing Education: *Nursing Education Perspectives*, 37(4), 194-200. <https://doi.org/10.1097/01.NEP.0000000000000022>
- Tee, P. L. K., y Kalidas, C. S. (2016). Positive Impacts of Service Learning on Students' Personal Outcome and Social Outcome. *Assessment for Learning Within and Beyond the Classroom*, 211-223. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0908-2_19
- Tijmsa, G., Hilverda, F., Scheffelaar, A., Alders, S., Schoonmade, L., Blignaut, N. y Zweekhorst, M. (2020). Becoming productive 21st century citizens: A systematic review uncovering design principles for integrating community service learning into higher education courses. *Educational Research*, 62(4), 390-413. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1836987>
- Trigos-Carrillo, L., Fonseca, L., y Reinoso, N. (2020). Social Impact of a Transformative Service-Learning Experience in a Post-conflict Setting. *Frontiers in Psychology*, 11, Artículo 47. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00047>
- Wang, L., y Calvano, L. (2018). Understanding how service-learning pedagogy impacts student learning objectives. *Journal of Education for Business*, 93(5), 204-212. <https://doi.org/10.1080/08832323.2018.14445744>

7. Anexo: Agrupación de los estudios examinados en función de sus resultados

Artículos	Actitudes cívicas	Pensamiento crítico	Habilidades de trabajo en grupo	Empatía	Auto-concepto
Asgar y Rowe (2016)	x	x			
Beauvais et al. (2015)	x				
Becker y Paul (2015)	x				
Buff et al. (2015)			x		x
Chan et al. (2018)	x			x	x
Chang et al. (2019)		x		x	
Chiva-Bartoll et al. (2018a)	x	x	x		
Chiva-Bartoll et al. (2018b)				x	x
Chiva-Bartoll et al. (2019)		x			x
Cotten y Thompson (2017)			x		x
Craig et al. (2016)	x		x		
Daniel y Mishra (2017)	x		x	x	
Dohelern (2018)	x			x	
Dombrowsky et al. (2019)	x		x	x	
Ferrillo (2020)	x			x	
Fougere et al. (2019)	x				
Garbarino y Lewis (2020)	x				
Gerholz et al. (2018)	x				x
Gil-Gómez et al. (2016)	x		x	x	
Harrop-Allin (2017)	x				x
Hébert y Hauf (2015)	x		x		
Horst et al. (2019)		x		x	x
Iyer et al. (2018)	x				x
Jacob et al. (2017)	x			x	
Johnson y Howell (2017)			x	x	x
Kolibri y Daugherty (2015)				x	x
Lahav et al. (2018)				x	x
Lau (2016)	x		x		x
Lawson et al. (2017)	x			x	
Lee et al. (2016)			x	x	x
Levkoe et al. (2020)			x		x
Li et al. (2016)					x
Li et al. (2018)	x			x	
Macías et al. (2019)					x
Mackenzie et al. (2019)		x	x		
McClure-Brencheley y Donahueb (2017)	x				x
Menéndez-Varela y Grigori-Giralt (2017)	x				x
Mergler et al. (2017)	x			x	
Nesbi et al. (2017)	x	x			x
Porter et al. (2016)	x			x	
Rodríguez-Izquierdo (2019)					x
Rondini (2015)	x	x			x
Sabo et al. (2015)	x		x		
Sass y Coll (2015)			x		
Saylor et al. (2018)					x
Sevin et al. (2016)	x		x		
Sin et al. (2019)		x	x	x	
Suckale et al. (2018)			x	x	
Trigos-Carrillo et al. (2020)	x			x	x
Wang y Calvano (2018)	x				x