



# ¿Quién, cómo, dónde y cuándo se evalúa el aprendizaje-servicio? Una revisión sistemática

## *How, where, when and by whom is Service-Learning assessed? A systematic review*

**Ariane DÍAZ-ISO, PhD.** Faculty member in the Department of Education. University of Deusto ([ariane.diaz.iso@deusto.es](mailto:ariane.diaz.iso@deusto.es)).

**Dra. Luana FERREIRA-LOPES, PhD.** Faculty member in the Department of Education. University of Deusto ([luana.ferreira@deusto.es](mailto:luana.ferreira@deusto.es)).

**Dra. Marian ALAEZ, PhD.** Associate Professor in the Department of Private Law. University of Deusto ([marian.alaez@deusto.es](mailto:marian.alaez@deusto.es)).

**Dra. María José BEZANILLA, PhD.** Associate Professor in the Department of Education. University of Deusto ([marijose.bezanilla@deusto.es](mailto:marijose.bezanilla@deusto.es)).

### Resumen:

Este trabajo de investigación surge de la necesidad de desarrollar sistemas de evaluación más sólidos y coherentes, que faciliten una evaluación efectiva de las experiencias de aprendizaje-servicio (ApS) en el ámbito universitario, con el propósito de fomentar la formación de profesionales comprometidos con la transformación y el bienestar de la sociedad. Para colaborar a cubrir esa necesidad, este estudio presenta una revisión sistemática de los sistemas de evaluación utilizados para medir los resultados de aprendizaje en experiencias de ApS en entornos universitarios. Se analizaron un total de 56 artículos seleccionados siguiendo los criterios elaborados por la declaración PRISMA y utilizando las bases de datos de WoS, Scopus y Eric. Los resultados obtenidos en este trabajo arrojan luz a la comunidad educativa sobre cómo se están evaluando las experiencias de ApS en el contexto universitario. Asimismo, permiten orientar la futura acción docente señalando aquellos elementos referidos a los resultados de aprendizaje, criterios, técnicas, agentes y tipos de evaluación empleados en estas experiencias. Se detectan algunos sistemas evaluativos incompletos y también algunas incoherencias. Se concluye que, pese a los esfuerzos observados, existen áreas de mejora en los sistemas de evaluación.

**Palabras clave:** aprendizaje-servicio; evaluación; educación superior; universidad; revisión sistemática.

---

Fecha de recepción del original: 01/05/2025.

Fecha de aprobación: 01/06/2025.

Cómo citar este artículo: Díaz-Iso, A., Ferreira-Lopez, L., Alaez, M. y Bezanilla, M. J. (2025). ¿Quién, cómo, dónde y cuándo se evalúa el aprendizaje-servicio? Una revisión sistemática [How, where, when and by whom is Service-Learning assessed? A systematic review]. *Revista Española de Pedagogía*, 83(292), 571-589 <https://doi.org/10.9781/rep.2025.391>

**Abstract:**

This research was prompted by the need to develop sounder, more consistent assessment systems to effectively assess Service-Learning (SL hereinafter) interventions at higher education institutions, with a view to training professionals committed to the transformation and well-being of society. To address this need, the study presents a systematic review of the assessment systems used to assess learning outcomes in SL interventions in university settings. A total of 56 papers are analysed, selected from the WoS, Scopus and ERIC databases according to the criteria set out in the PRISMA statement. Our findings provide insight for the educational community as to how SL interventions are being assessed in a university context. They also serve to orient future teaching actions by highlighting elements that refer to the learning outcomes, criteria, techniques, actors and types of assessment used in such interventions. Different learning outcomes are assessed through SL interventions and a variety of instruments are used for that purpose. Some assessment systems are found to be incomplete and some contain inconsistencies, so it is concluded that in spite of the efforts observed in most of the papers reviewed, there is still considerable room for improvement in assessment SL systems.

**Keywords:** Service-Learning; evaluation; assessment; higher education; university; systematic review.

---

## 1. Introducción

En las últimas décadas, las universidades están llamadas a responder ante los desafíos sociales, ecológicos y económicos, junto con tecnológicos, especialmente en el ámbito de la Ciencia de Datos y la Inteligencia Artificial. Se requiere que las universidades formen a futuras generaciones con las habilidades necesarias para ejercer una ciudadanía responsable (Marco-Gardoqui, et al., 2020). En este sentido, el Aprendizaje y Servicio (ApS en adelante) emerge como una metodología idónea para tal desafío.

El ApS tiene como objetivo proporcionar una experiencia para fusionar el aprendizaje académico y el servicio comunitario (Bringle y Hatcher, 1995). Se distingue como una forma de aprendizaje experiencial que satisface necesidades de la comunidad fomentando la responsabilidad cívica en el alumnado. Al mismo tiempo, enriquece la comprensión del participante sobre la materia (Aláez et al., 2022).

Las experiencias de ApS trascienden el aula y aplican contenidos académicos en contextos reales para responder a un desafío comunitario (Hart, 2015). Por ello, cada vez más investigaciones (Díaz-Iso et al., 2023; Mota Ribeiro et al., 2023) resaltan esta metodología como una estrategia para que el alumnado desarrolle habilidades prácticas y valores éticos para ejercer una ciudadanía responsable. Sin embargo, una de las principales incertidumbres para los docentes al implementar Aprendizaje y Servicio (ApS) es la evaluación (Gibson et al., 2011; Samino García, 2023).

Esta carencia es preocupante, dado que la evaluación desempeña un papel crucial en la orientación del aprendizaje, así como en la comprensión y mejora de los procesos y resultados del ApS. Una evaluación adecuada permite verificar la eficacia e impacto de la intervención educativa y también proporciona información para la optimización de estas experiencias. Por tanto, para garantizar su efectividad, es imprescindible definir los objetivos de la experiencia de aprendizaje y servicio y los resultados esperados, vinculando el servicio a realizar con el currículo de la asignatura. Así los estudiantes dan sentido académico a su experiencia de servicio y esta se convierte en el foco de su aprendizaje. En segundo lugar, se debe concebir una evaluación adecuada, lo que implica adaptarla a la naturaleza del objeto evaluado y facilitar orientación para avanzar o consolidar el aprendizaje previsto (Aramburuzabala et al., 2019).

En la literatura científica se encuentran diversos estudios que abordan la evaluación de experiencias de ApS. Algunos (Nickman, 1998) parten de los resultados previstos de aprendizaje,

mientras que otros (Griffin et al., 2011) no los señalan; algunos detallan el tipo de evaluación realizado (Casile et al., 2011), otros contemplan la necesidad de participación de diferentes agentes de evaluación que intervienen en la experiencia (Nikolova y Andersen, 2017), y algunos describen las distintas herramientas utilizadas (Gómez y Bartoll, 2014). Sin embargo, hasta el momento no se ha llevado a cabo ninguna revisión sistemática exhaustiva sobre el tema que, entre otros beneficios, muestre al profesorado implicado en las experiencias de aprendizaje-servicio cómo evalúan otros y qué aprendizajes docentes se derivan de estas experiencias de evaluación.

Por tanto, en aras de abordar este tema tan necesario, dada la naturaleza sistemática y multifacética del proceso de evaluación, se realiza la presente investigación. El objetivo de este trabajo es hacer una revisión sistemática de los sistemas de evaluación empleados para medir los resultados de aprendizaje previstos en las experiencias de ApS en la universidad. De esta manera, se quiere identificar qué resultados de aprendizaje se evalúan, las técnicas e instrumentos utilizados, los agentes implicados, así como qué tipo de evaluación (formativa y sumativa; continua y final) se lleva a cabo.

## 2. Método

Este trabajo de revisión sistemática se ha realizado cumpliendo los criterios establecidos en la declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) (Page et al., 2021). La pregunta de investigación, la estrategia de búsqueda, y los criterios de inclusión y exclusión, se diseñaron en concordancia con los principios delineados en esta declaración (Page et al., 2021). Además, para recopilar e interpretar los resultados de los estudios incorporados, se tomó como referencia Lockwood et al. (2015), que ofrece orientación metodológica para adoptar un enfoque meta-agregativo que enfatiza la representación fidedigna de resultados garantizando su transparencia.

### 2.1. Pregunta de investigación

Siguiendo la estrategia PICO (Population, Intervention, Comparison and Outcomes) (Santos et al., 2007), la pregunta de investigación que ha guiado este estudio es: ¿Cómo se evalúan los resultados de aprendizaje (outcomes) de los estudiantes universitarios (participants) en el aprendizaje-servicio (intervention)?

### 2.2. Estrategia de búsqueda

La búsqueda de los estudios se efectuó en noviembre de 2022, empleando como fuentes las bases de datos de Scopus, ERIC y la colección principal de la Web of Science (WoS). Se excluyeron capítulos de libros, informes y actas de congresos científicos. Los artículos se identificaron en base a una búsqueda sistemática de palabras clave en inglés diseñada siguiendo la estrategia PICO (véase Tabla 1).

TABLA 1. Palabras clave formuladas con la estrategia PICO

	<b>Participantes [1]</b>	<b>Intervención [2]</b>	<b>Resultados [3]</b>
Palabras clave	“higher education” OR universit* OR college*	“service learning” OR “service-learning”	Assess* OR evaluat*
Búsquedas	En Scopus: TITLE/ABS/KEY [1] AND TITLE/ABS/KEY [2] AND TITLE/ABS/KEY [3] En WoS: TOPIC [1] AND TOPIC [2] AND TOPIC [3] En ERIC: ABSTRACT [1] AND ABSTRACT [2] AND ABSTRACT [3]		

Nota. Elaboración propia

### 2.3. Criterios de inclusión y exclusión según el contenido de los artículos

Esta revisión se centra en trabajos de investigación que aportan información sobre el proceso de evaluación de los resultados de aprendizaje en las experiencias de aprendizaje-servicio. Partiendo de esta premisa, los criterios de inclusión y exclusión también se diseñaron teniendo en cuenta la estrategia PICO (véase Tabla 2).

TABLA 2. Criterios de inclusión y exclusión formulados con la estrategia PICO

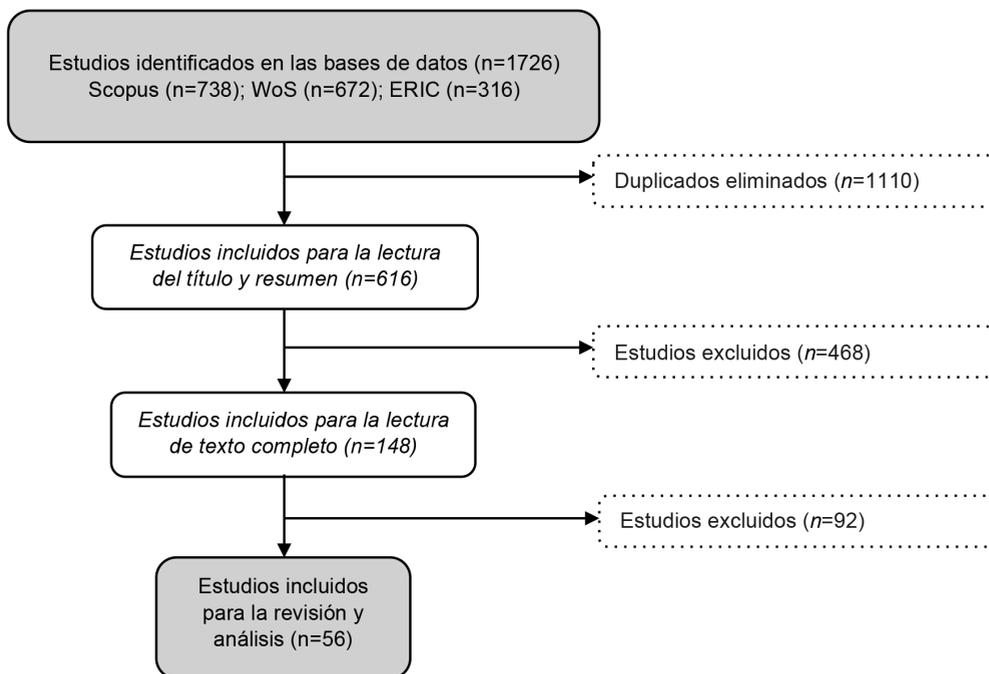
	<b>Población</b>	<b>Intervención</b>	<b>Resultados</b>
Criterios de inclusión	Estudiantes de Educación Superior	Aprendizaje-servicio curricular y extracurricular	Informan sobre el sistema de evaluación para medir los resultados de aprendizaje de la experiencia.
Criterios de exclusión	Estudiantes de educación infantil, primaria y secundaria, bachillerato, formación profesional y educación no formal	Voluntariado, experiencias comunitarias sin componente académico prácticas, otras metodologías	Informan sobre una experiencia de ApS sin hablar de la evaluación de los resultados de aprendizaje Informan sobre instrumentos con fines de medir la percepción de los distintos agentes sobre la experiencia Informan sobre el impacto que tiene la experiencia en la comunidad

*Nota.* Elaboración propia

### 2.4. Proceso de selección

El proceso de selección de estudios siguió varias etapas y se realizó por las 4 investigadoras responsables del estudio (Figura 1). En la primera, se identificaron 1726 estudios en las bases de datos Scopus, WoS y ERIC. Las referencias bibliográficas se exportaron a Excel, eliminando documentos duplicados (n=1110). El resultado arrojó un total de 616 estudios. De acuerdo con los criterios de inclusión y exclusión establecidos (véase Tabla 2), en la etapa de cribado, se revisó el título y resumen de los 616 artículos y se excluyeron 468 investigaciones que no cumplieran los criterios de inclusión. El resultado arrojó un total de 148 artículos para analizar el texto completo. Finalmente se seleccionaron 56 artículos para ser incluidos en este estudio de revisión sistemática.

FIGURA 1. Diagrama de flujo del procedimiento de selección de estudios de acuerdo con PRISMA



Nota. Elaboración propia

## 2.5. Proceso de extracción de los datos

La información más relevante de los estudios seleccionados se ha sistematizado a través de distintas variables agrupadas en las siguientes categorías: de contexto (año y país de publicación), metodológicas (objetivo y metodología), de la muestra (tamaño de la muestra), de la intervención (resultados de aprendizaje y agentes, instrumentos, criterios y tipos de evaluación) y extrínsecas (publicación de los estudios).

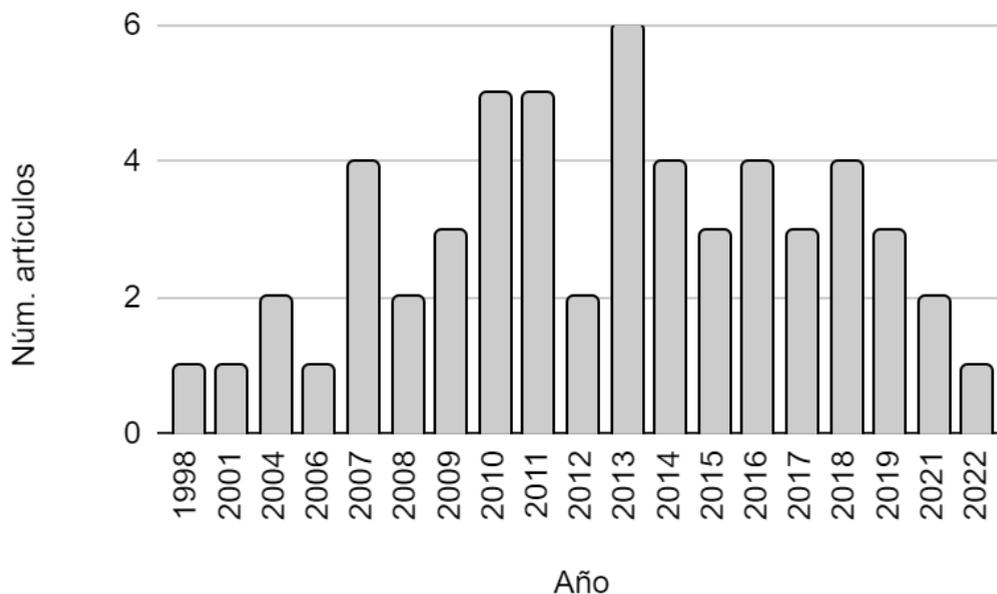
## 3. Resultados

### 3.1. Análisis descriptivo de la literatura objeto de estudio

Se identifican 14 áreas de conocimiento en los estudios seleccionados: Ciencias naturales (15 estudios), salud (10 estudios), educación (9 estudios), ingeniería (4 estudios), comunicación (3 estudios), psicología (3 estudios), económicas (3 estudios), gestión (2 estudios) y estudios urbanos (2 estudios). En menor medida se identificaron otras áreas: historia (1), bellas artes (1), ciencias políticas (1), lenguas (1) y 3 estudios interdisciplinarios.

Respecto a los años de publicación, la primera publicación que trata la evaluación de los resultados de aprendizaje en las experiencias de ApS es de 1998 (Figura 2). Desde entonces hasta 2007, se observa la publicación de algunos artículos relevantes sobre esta temática. Sin embargo, a partir de 2007 se percibe una tendencia de publicación de, al menos, un artículo por año, lo que denota un interés continuo y sistemático en el tema. 2013 tuvo el mayor número de publicaciones y 1998, 2001, 2006 y 2022, el menor. La búsqueda en noviembre de 2022 limita concluir si la tendencia persiste.

FIGURA. 2. Número de publicaciones por año



Nota. Elaboración propia

Los estudios se han realizado en distintos países de diferentes continentes: 40 en América (32 en EEUU; 7 en Canadá y 1 en Colombia); 5 en Europa (3 en España; 1 en Irlanda y 1 en Reino Unido), 3 en África (3 en Sudáfrica); 2 en Asia (2 en China); 1 en Oceanía (1 en Australia). Y en 5 estudios no se declara el lugar de la investigación.

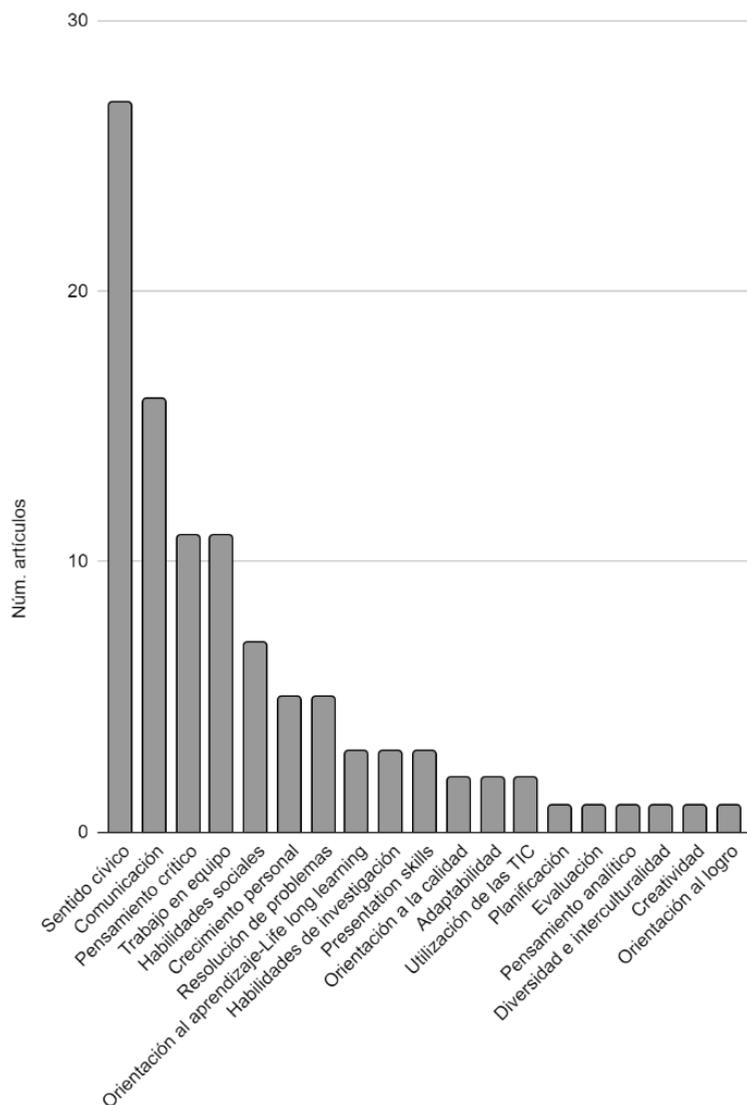
### 3.2. Resultados de contenido

#### 3.2.1. Resultados de aprendizaje evaluados en las experiencias de ApS

De los 56 artículos estudiados en los que se ofrece una calificación a los estudiantes, 5 no especifican los resultados de aprendizaje por los que se trabaja. Y de los 51 que sí los especifican, 8 tratan de desarrollar exclusivamente competencias específicas, propias del ámbito de conocimiento de la asignatura, 4 se centran exclusivamente en competencias de tipo general y 39 combinan el trabajo de competencias específicas y generales.

La mayor parte de las competencias generales desarrolladas son: sentido cívico, de comunidad, de justicia, cooperación (27 experiencias); comunicación, en sus versiones oral y/o escrita (16), pensamiento crítico (11); trabajo en equipo (11), habilidades sociales e interpersonales (7), resolución de problemas (5), autoconocimiento y crecimiento personal (5). El resto aparecen con una frecuencia de 3 o menos experiencias: orientación al aprendizaje y life-long learning (3), habilidades de investigación (3), habilidades de presentación (3), orientación a la calidad (2), adaptabilidad (2), utilización de las TIC (2), diversidad e interculturalidad (1), orientación al logro (1), planificación (1), evaluación (1), pensamiento analítico (1), creatividad (1) y, finalmente, otras experiencias señalan, sin especificar más, habilidades profesionales (2) y habilidades prácticas (1).

FIGURA. 3. Número de publicaciones por competencia genérica



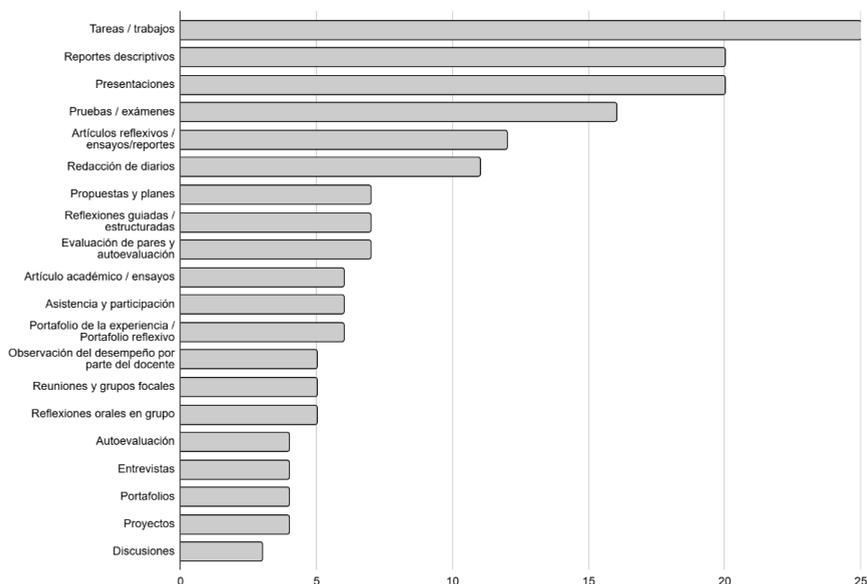
Nota. Elaboración propia

### 3.2.2. Instrumentos y criterios de evaluación utilizados para evaluar los resultados de aprendizaje

La revisión de la literatura revela que los estudiantes que participan en proyectos de Aprendizaje-Servicio son evaluados mediante una amplia variedad de herramientas y técnicas. El gráfico que se muestra a continuación (ver Figura 4) presenta las diversas técnicas de evaluación identificadas en la literatura, tal como aparecen nombradas en cada uno de los estudios analizados.

No obstante, a partir de un análisis detallado se puede observar que existen sinergias entre muchas de ellas, por lo que pueden agruparse en categorías más amplias. De este modo, se pueden identificar seis categorías principales de herramientas de evaluación, como se muestra en la tabla 3:

FIGURA. 4. Número de publicaciones por instrumento de evaluación utilizado.



Nota. Elaboración propia

TABLA 3. Número de publicaciones por tipo de actividad de evaluación

Tipo de actividad	Descripción	Número de artículos
Actividades de reflexión	Se refiere a actividades y tareas con énfasis en el proceso de reflexión, entre las que se incluyen artículos reflexivos, ensayos y reportes reflexivos, reflexión guiada/estructurada, redacción de diarios y cuadernos de campo, diario reflexivo, redacciones reflexivas en blogs, portafolios, reflexiones orales o grupales.	36
Tareas/trabajos	Actividades y tareas de todo tipo, tales como planificación de clases, redacción de cartas, microenseñanza, tareas de análisis, elaboración de trabajos académicos, preparación de materiales, etc.	31
Reportes de proyectos/proyectos	Esta categoría se refiere a proyectos y trabajos de ApS que el estudiante entrega normalmente al final de la experiencia y que recoge el detalle, análisis y valoración de las actividades realizadas. Se podrían incluir aquí los informes descriptivos, propuestas y planes de proyectos, informes técnicos y de investigación, proyectos de ApS, etc.	31

TABLA 3. Número de publicaciones por tipo de actividad de evaluación

Tipo de actividad	Descripción	Número de artículos
Presentaciones, presentaciones orales con diapositivas, posters, etc.	Incluye feedback y debate posterior.	20
Exámenes y pruebas	Exámenes abiertos, tipo test, quizzes, etc.	16
Otros	Asistencia y participación, observación, entrevistas y grupos focales, etc..	19

Nota. Elaboración propia

Las actividades de reflexión son las más utilizadas para la evaluación de los resultados de aprendizaje vinculados a la experiencia ApS (36 de los 56 estudios). En segundo lugar, tareas concretas y proyectos (31 estudios). Se utilizan también bastante las presentaciones orales (20) y los exámenes (16). En menor medida se utilizan entrevistas u observación.

Los 56 artículos analizados especifican, con mayor o menor detalle, los instrumentos de evaluación utilizados, pero solo 26 explican los criterios y/o indicadores de evaluación aplicados. Estos criterios y/o indicadores de evaluación hacen referencia a los resultados de aprendizaje que se plantean, pero se vinculan, en muchos casos, a los instrumentos de evaluación, por lo que presentamos, a continuación, los resultados encontrados teniendo en cuenta estos dos aspectos.

De estos 26 artículos, 13 incluyen criterios para evaluar actividades de reflexión. Entre los criterios que más se repiten están: evidencia de los aprendizajes realizados (específicos y genéricos, y sobre APS) y del desarrollo personal y profesional producido (autoconocimiento) (12), la profundidad en el análisis (reflexión) (7), las habilidades de escritura (5), el nivel de detalle en la descripción de las contribuciones, tareas y actividades realizadas (y las no terminadas o aplazadas) (5), la crítica realizada o pensamiento crítico (5), la evidencia de que se ha leído, y el conocimiento y conexión con la teoría (5). Además, aparecen otros como el compromiso con el proyecto y con el equipo (2), la adecuación a la estructura propuesta (1) y a la extensión (1), exactitud (1), importancia (1), la capacidad de síntesis (1), el correcto uso de las normas APA (1), la satisfacción con los resultados obtenidos (1).

De los 26 artículos, 6 presentan criterios de evaluación para evaluar los proyectos. Los criterios que aparecen son: aprendizajes realizados (2), solidez, importancia y facilidad de implementación de las recomendaciones de mejora (2), utilización de los contenidos vistos en clase y relación con la teoría (2), eficacia del trabajo en equipo (2), calidad del proceso de recogida y análisis de datos (1), interpretación de datos (1), estructura y secuencia lógica (1), presentación profesional (1), habilidad para evaluar el impacto y las limitaciones (1), gestión de tareas y tiempo (1), detalle de las observaciones sobre el comportamiento profesional y sobre aspectos éticos (1), la calidad de la escritura técnica: análisis y síntesis, defensa de una posición y comunicación clara (1), la adquisición de conceptos básicos (especificando los conceptos clave que deben aparecer analizados en el proyecto) (1).

De los 26 artículos que detallan los criterios de evaluación, 8 presentan criterios para evaluar las presentaciones finales orales y habilidades de presentación. Entre estos criterios destacan: el contenido (calidad y exactitud de la información presentada, el contenido es completo, da

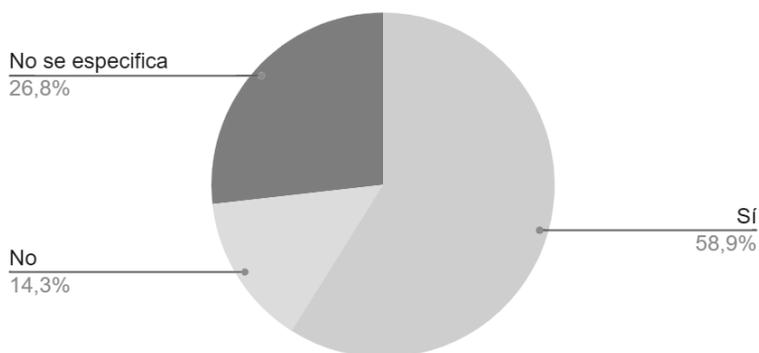
respuesta a lo requerido, presenta referencias de calidad) (5); organización (presentación de los contenidos de forma clara y lógica, asegurándose de que la audiencia pueda seguir el mensaje) (5); las habilidades de expresión oral y adecuación al acto público: si se habla con claridad, seguridad y se capta la atención de la audiencia y se despierta su interés, la velocidad de la exposición, volumen, ritmo, no uso de muletillas, etc., lenguaje apropiado y corrección gramatical, así como la comunicación no verbal como el lenguaje corporal y el contacto visual (5); ayudas visuales: calidad de los carteles, posters, presentaciones, nivel técnico de la presentación, estructura y organización de la secuencia de las diapositivas, apariencia (4); adecuación al tiempo disponible (2); participación: el nivel de implicación que se provoca en la audiencia, mediante preguntas, actividades interactivas, etc., es decir la participación e interacción del público que despierta la presentación (2); el impacto general y eficacia a la hora de transmitir la importancia de la ApS y su relevancia. Se espera que los estudiantes demuestren su pasión, compromiso y comprensión de la necesidad (de salud) de la comunidad (1); la adecuación de las respuestas a las preguntas planteadas (2); la actitud hacia las críticas recibidas (1).

Dos artículos mencionan criterios para evaluar los exámenes. En concreto se centran en la comprensión de los conceptos (1) y la capacidad para definir, analizar y relacionar ideas relativas a los contenidos de la asignatura (1).

### 3.2.3. Tipos de evaluación utilizada para evaluar los resultados de aprendizaje

De los 56 artículos revisados, se observan diferencias en la forma en que se lleva a cabo la evaluación de los resultados de aprendizaje del APS. 33 artículos indican claramente que califican el ApS, lo que resalta la importancia atribuida a la evaluación cuantitativa en el contexto educativo. Por otro lado, 8 artículos señalan que no se asigna ninguna calificación a los participantes, mientras que en 15 artículos no se proporciona información sobre si los estudiantes reciben o no una calificación.

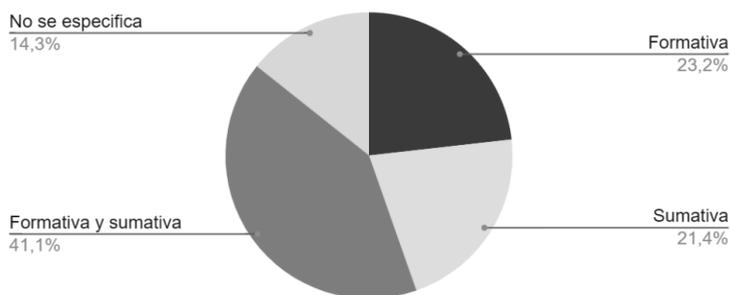
FIGURA. 5. Porcentaje de estudios en los que se califican y no califican las experiencias de ApS



Nota. Elaboración propia

En términos de la naturaleza de la evaluación, se identificó que 13 artículos mencionan la presencia de una evaluación exclusivamente formativa, indicando la valoración continua y formativa del progreso de los estudiantes durante el desarrollo del proyecto. En contraste, 12 artículos hacen referencia a una evaluación exclusivamente sumativa, que se lleva a cabo al final del proyecto y proporciona una evaluación global del desempeño de los estudiantes. Es interesante observar que 23 estudios adoptan enfoques híbridos, combinando tanto evaluaciones formativas como sumativas para obtener una comprensión integral del rendimiento estudiantil. Esta situación refleja la importancia que se está otorgando tanto al desarrollo continuo de habilidades como a la evaluación global de los logros alcanzados. Cabe destacar que 8 artículos no especifican el tipo de evaluación utilizado en sus proyectos de ApS, lo que sugiere una falta de claridad en la comunicación de las prácticas evaluativas.

FIGURA 6. Porcentaje de estudios en los que se utiliza una evaluación exclusivamente formativa, exclusivamente sumativa o ambas.



Nota. Elaboración propia

### 3.2.4. Agentes que participan en la evaluación de las experiencias

Con respecto a los agentes de evaluación, de los 56 artículos, solo 3 no especifican quiénes son los agentes que evalúan los proyectos de aprendizaje servicio.

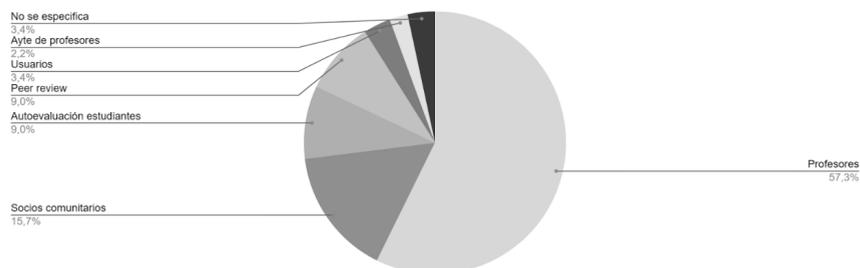
En 34 investigaciones, el profesorado es designado como único ente evaluador, mientras que en 20 se identifican múltiples agentes de evaluación. En todos los casos donde se identifican múltiples agentes de evaluación, excepto en dos, el docente o instructor encargado del proyecto universitario asume la evaluación de los resultados de aprendizaje de los estudiantes; sin embargo, en estos casos, la participación de otros agentes de evaluación también se hace patente.

En algunos estudios, además del docente de la asignatura, se busca la colaboración de algún otro colega de la facultad, con experiencia en servicio comunitario, para llevar a cabo la evaluación (Shapiro, 2012). Asimismo, en varios artículos se precisa que el docente cuenta con el respaldo de facilitadores e instructores especializados en la materia para orientar tanto la formación de los estudiantes como el proceso de evaluación (Bheekie et al., 2007; Nickman 1998; Staton y Tomlinson, 2001).

14 identifican a los socios comunitarios como los encargados de evaluar el rendimiento de los estudiantes, proporcionando retroalimentación acerca de su progreso. Asimismo, en un estudio se destaca que los socios comunitarios también llevan a cabo evaluaciones por escrito del trabajo realizado por los estudiantes (Ebacher, 2013). Por otro lado, en tres investigaciones se menciona que las personas receptoras del servicio en el Aprendizaje-Servicio (ApS) desempeñan un papel activo en la evaluación del rendimiento estudiantil.

En 16 estudios se observa que el estudiante desempeña una función significativa en el proceso de evaluación, ya sea mediante la autoevaluación o la evaluación entre iguales. En 8 de estos estudios, los estudiantes llevan a cabo una evaluación autónoma de su propia experiencia y desempeño, reflexionando principalmente sobre sus fortalezas y áreas de mejora (Kemper et al., 2004). Otros ocho estudios indican que el rendimiento de los estudiantes en la experiencia de Aprendizaje-Servicio o en los trabajos presentados es evaluado por sus compañeros.

FIGURA 7. Porcentaje de estudios según agentes de evaluación implicados



Nota. Elaboración propia

## 4. Discusión y conclusiones

El objetivo de este trabajo es hacer una revisión sistemática de los sistemas de evaluación empleados para medir los resultados de aprendizaje previstos en las experiencias de aprendizaje - servicio en la universidad. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que, a partir de una búsqueda por palabras clave, lo que la mayoría de los artículos detectados evalúan es el proceso de la experiencia, a partir de la percepción de satisfacción de los grupos implicados (estudiantes, docentes, comunidad) y no tanto dichos resultados de aprendizaje de los estudiantes. Esa es la principal causa que hace que, de una primera identificación de 1110 artículos, la revisión sistemática objeto de nuestro estudio se redujera a 56.

Estudiar los sistemas de evaluación nos ha llevado a tratar de identificar, para cada experiencia, los resultados de aprendizaje pretendidos, las técnicas e instrumentos de evaluación utilizados, los agentes implicados, los indicadores o criterios utilizados y su ponderación, así como las formas de evaluación (formativa, sumativa, continua, final).

Para empezar, se debe destacar que la mayor parte de las intervenciones analizadas se centran en la formación de profesionales de la salud, mientras que la metodología se usa menos en la formación de docentes, un área en la que cabe esperar el desarrollo de experiencias de aprendizaje dirigidas a reformar el compromiso social y comunitario de los futuros educadores.

El segundo comentario que suscita una mirada global a los resultados de aprendizaje de tipo general (no específico de una materia) por los que trabajan las experiencias es su número. Un total de 102 competencias generales trabajadas, para un total de 51 casos que las especifican, arrojaría una media razonable de 2 competencias a trabajar en cada caso. Sin embargo, un análisis más pormenorizado muestra que en 13 de los casos se señalan 3 o más competencias genéricas, lo que dificulta pensar en un trabajo sistemático para lograrlo, teniendo en cuenta que 2 de esas experiencias indican 7 competencias: Flannery y Pragman (2010) y Sewry y Paphitis (2028); 5 explicitan 5: Drab et al. (2004), Gómez y Bartoll (2014), Kemper et al. (2004), Sharif et al. (2009) y Wiese et al. (2011); finalmente, 2 casos indican 4 competencias: Hellwege (2019) y Ming et al. (2009).

Es evidente que el Aprendizaje-Servicio fomenta el desarrollo de diversas competencias generales, trascendiendo el ámbito de la ciudadanía responsable (que cabría esperar que fuera de los proyectos de ApS). Esta diversidad de resultados sugiere que el ApS tiene potencial para enriquecer la enseñanza y el aprendizaje en diversas disciplinas, animando a otros educadores a adoptar la metodología. Sin embargo, también puede reflejar los desafíos que enfrentan los educadores para integrar la ciudadanía global como una competencia claramente definida y específica en sus proyectos.

Es remarcable que 8 experiencias trabajen solo lo específico de la materia, sin trabajar ninguna competencia general que el ApS puede facilitar: Casile et al. (2011), Staton y Tomlinson (2001), Littlefield et al. (2016), Bheekie et al. (2007), Dewoolkar et al (2009), Moulton y Moulton (2013), Bheekie et al. (2011), Chrispeels et al. (2014), y que haya otras 3 experiencias, de un ámbito concreto de conocimiento: química, en el caso de Mcgowin y Teed (2019) y Najmr et al. (2028), y farmacia, en el de Drab et al. (2006), que trabajan por lograr resultados de aprendizaje de tipo general y que no focalicen en ningún aspecto específico del ámbito de conocimiento de la asignatura.

Como cabía esperar, la competencia general que se trabaja con mayor frecuencia es la del sentido cívico, alineada con la importante aportación del ApS a la formación de ciudadanos responsables (Aláez et al., 2022; Díaz-Iso et al., 2023); en esa misma línea están el desarrollo del sentido crítico (11 casos), el crecimiento personal de los estudiantes (5) y la adaptabilidad (1). Pero, como se observa, el ApS facilita, en los artículos estudiados, el desarrollo de otras muchas competencias generales de tipo profesional, como son el trabajo en equipo (11), las habilidades interpersonales (7) o la resolución de problemas (5). Destaca que, en 21 de las 51 experiencias en las que se especifican los resultados de aprendizaje pretendidos, estos se limitan exclusivamente a competencias, bien sea de tipo específico y/o general, que no están directamente ali-

neadas con la formación de ciudadanos responsables, objetivo intrínseco del aprendizaje-servicio. También es posible que, en muchos de los casos estudiados, este sea un objetivo implícito de la experiencia, como podría ser el caso descrito por Brand, Brascia y Sass (2019), que no lo explicitan como resultado de aprendizaje, pero muestran unas claras estrategias de enseñanza-aprendizaje para lograrlo. Sin embargo, no considerarlo como objetivo explícito implicaría su no evaluación, restando potencialidad al proyecto y acercando estas experiencias a prácticas de voluntariado o, en su caso, a prácticas profesionales, más que al ApS propiamente dicho.

Destaca que, de los 30 casos con resultados de aprendizaje alineados con un desarrollo cívico del estudiante o formación de sentido crítico, solamente 22 especifican utilizar, como instrumento de evaluación, la reflexión de los estudiantes, mientras que los instrumentos que especifican los 8 casos restantes no son coherentes con su evaluación. Ejemplos de estos últimos casos son Hellwege (2019) que lo mide a través de formularios, Hébert y Hauf (2015), que lo hacen mediante exámenes de opciones múltiples o Nikolova y Andersen (2017), que utilizan un informe de proyecto y una presentación final.

14 de los 16 casos en los que señalan la comunicación en cualquiera de sus formas (oral, escrita...) como competencias a desarrollar muestran instrumentos coherentes para su evaluación (presentaciones orales, informes escritos...). Son solamente 2 los casos en los que no hay concordancia: el de Kemper et al. (2004), que utilizan exclusivamente formularios como instrumentos de evaluación y el analizado por Sewry y Paphitis (2018), que, trabajando por la comunicación de la ciencia química y la comunicación en las relaciones interpersonales y el trabajo en equipo, utiliza exclusivamente la reflexión como instrumento de evaluación.

Asimismo, la mayoría de los casos que tratan de desarrollar el trabajo en equipo (11) y/o las habilidades de relación interpersonal (7) muestran instrumentos coherentes de evaluación, siendo estos en su mayoría la observación directa por parte de instructores, socios comunitarios o inter pares. Sin embargo, 4 de esos casos no exhiben dicha coherencia para medir el trabajo en equipo: Wiese y Sherman (2011), que utilizan un informe escrito individual, discusiones de clase y observación directa en un evento, Evans et al. (2010), un ensayo reflexivo, Sewry y Paphitis (2018), un diario reflexivo y Ebacher (2013), en el que se evalúa a partir de reflexiones -orales y escritas- y traducciones. Además, 3 casos no utilizan instrumentos coherentes para la evaluación de las habilidades de relación interpersonal: Braunsberger y Flamm (2013), que utilizan un informe final del proyecto de investigación y una encuesta de autopercepción, Sewry y Paphitis (2018), un diario reflexivo y Hébert y Hauf (2015), que usan tests de opciones múltiples. Estos casos podrían poner en duda que sean resultados de aprendizaje por los que se trabaje y que su evaluación responda a criterios establecidos para lograrlo. Más bien pudiera parecer que el desarrollo de habilidades de trabajo en equipo y/o de interrelación fueran considerados subproductos de la experiencia sin que haya ninguna planificación alineada a esos objetivos.

La elaboración de una propuesta de investigación muestra coherencia para medir habilidades de investigación (en Wiese y Sherman, 2011 y en Ming et al., 2009). Sin embargo, destaca, en sentido contrario, el caso descrito por Kemper et al. (2004), en el que se utilizan, para medir dicha competencia, formularios cumplimentados por observación directa del preceptor y por autoevaluación de los estudiantes. Del mismo modo, estos tampoco pueden considerarse instrumentos adecuados para medir las habilidades de planificación y evaluación, perseguidas también en este mismo caso de Kemper (2004).

El pensamiento analítico que trata de desarrollar Wiese y Sherman (2011) podría estar bien medido a través de los instrumentos que propone (informes escritos, discusiones y presentaciones orales, entre otros); asimismo, la diversidad e interculturalidad (Sewry y Paphitis, 2018), a través de diarios reflexivos y una rúbrica con los criterios; la creatividad (Ming et al., 2009) a través de las propuestas de investigación; las habilidades de presentación, que en el caso de Munoz-Medina et al. (2021) se mide a través de una presentación con una rúbrica, en el de Gorman (2010) a través de la elaboración de un póster apoyado también por rúbrica y en el de Sharifi et al. (2009), a través de distintas actividades de presentación. Del mismo modo, la utilización de las TIC se podría medir coherentemente a través de las presentaciones y escritos (Flannery y Pragman, 2010) y a través de pósters y rúbrica en Gorman (2010); y la orientación a la calidad (LaRiviere et al., 2007 y Cadieux et al., 2016), por la oportuna planificación de

unidades didácticas, en el primer caso y por los materiales preparados para el profesor, en el segundo. Por último, los ensayos escritos, diarios e informes escritos, podrían ser coherentes para medir el aprendizaje a lo largo de la vida, en las experiencias descritas por Santanello y Wolff (2007) y Drab et al. (2004).

Dado que el ApS se fundamenta conceptualmente en una pedagogía participativa y reflexiva que implica procesos de evaluación continuos y compartidos, llama la atención que sólo el 41,1% de las experiencias utilizan tanto la evaluación continua como la final. Además, en 34 de los 53 artículos (64,2 %) que especifican quién realiza la evaluación, el docente es el único agente evaluador. Esto indica que las contribuciones de otros actores están ausentes. Todos estos actores se mencionan, conjuntamente, en una sola experiencia: Flannery (2010).

La revisión sistemática proporciona una visión de la literatura sobre los sistemas de evaluación de las experiencias de aprendizaje-servicio. Este análisis ofrece una comprensión de la producción científica y arroja luz sobre implicaciones pedagógicas. Así, se identifican elementos cruciales para la acción docente futura, destacando agentes, tipos de evaluación, resultados de aprendizaje, así como técnicas y criterios de evaluación empleados en la evaluación de estas experiencias a lo largo de las últimas décadas.

Los resultados ofrecen a la comunidad educativa una visión de cómo se están evaluando estas experiencias, invitando a los distintos agentes que participan en la evaluación a fortalecer los aspectos más débiles identificados y a perseverar en aquellos aspectos que demuestran ser más efectivos. Asimismo, enriquece la metodología de ApS, facilitando experiencias que capacitan al alumnado para ser ciudadanos activos y comprometidos.

Se concluye que, pese a los esfuerzos observados en la mayoría de los artículos, muchos son incompletos, a juzgar por los casos señalados en los que se habla de evaluación sin hacerlo de resultados de aprendizaje a medir, por las incoherencias que se han detectado entre los resultados de aprendizaje pretendidos y los instrumentos utilizados, por la excesiva utilización del docente como único agente de evaluación y por la práctica insuficiente de la evaluación formativa y sumativa, continua y final.

Si bien este trabajo ha incluido elementos novedosos, también presenta limitaciones. Entre ellas, se debe mencionar que únicamente se han considerado aquellos trabajos escritos en castellano y en inglés, por lo que, en futuras publicaciones, sería deseable ampliar la revisión tomando en consideración otros idiomas. Otra limitación es el uso exclusivo de tres bases de datos; en el futuro convendría incluir más. Finalmente, esta revisión no incluye capítulos de libros por limitaciones de acceso; estudios futuros podrían complementarlo. Se espera que esta revisión ayude a docentes e instituciones interesadas en el ApS a fortalecer sus sistemas de evaluación y formar ciudadanos comprometidos.

## Contribución de los autores

**Ariane Díaz-Iso:** Conceptualización, gestión de datos, análisis formal, metodología, supervisión, validación, visualización, redacción del borrador original, redacción, revisión y edición.

**Luana Ferreira Lopes Silva:** Conceptualización, gestión de datos, análisis formal, metodología, validación, visualización, redacción del borrador original, redacción, revisión y edición.

**Marian Alaez:** Conceptualización, gestión de datos, análisis formal, metodología, validación, visualización, redacción del borrador original, redacción, revisión y edición.

**María José Bezanilla:** Conceptualización, gestión de datos, análisis formal, metodología, validación, visualización, redacción del borrador original, redacción, revisión y edición.

## Declaración IA

Las autoras declaran que no han utilizado ninguna herramienta de inteligencia artificial (IA) en el proceso de elaboración de este manuscrito.

## Financiación

La traducción del artículo ha sido financiada con fondos del equipo eDucaR de la Universidad de Deusto, un equipo de investigación oficialmente reconocido por el Gobierno Vasco como tipo A.

## Referencias bibliográficas

- Alaez, M., Díaz-Iso, A., Eizaguirre, A., & García-Feijoo, M. (2022). Bridging generation gaps through service-learning in higher education: A systematic review. *Frontiers in Education*, 7, 841482. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.841482>
- Al-Khasawneh, A., & Hammad, B. K. (2015). Implementation of service learning and civic engagement for students of computer information systems through a course project at the Hashemite University. *Education for Information*, 31(4), 181-193. <https://doi.org/10.3233/EFI-150951>
- Aramburuzabala, P., Gezuraga, N., & López de Arana, E. (2019). Cómo abordar la evaluación en los proyectos de aprendizaje-servicio. In M. Ruiz-Corbella & J. García-Gutiérrez (Eds.), *Aprendizaje-Servicio: los retos de la evaluación*. Narcea Ediciones.
- Arroyo, O., Barreto-Tovar, C. H., & Feliciano, D. (2022). Service Learning as a teaching strategy of seismic vulnerability during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Engineering Education*, 38(5), 1484-1494.
- Begley, G. S. (2013). Making Connections: Service-Learning in introductory cell and molecular biology. *Journal of Microbiology & Biology Education*, 14(2), 213-220. <http://dx.doi.org/10.1128/jmbe.v14i2.596>
- Bheekie, A., Adonis, T. A., & Daniels, P. (2007). Contextualising undergraduate pharmacy training in service-learning at the University of the Western Cape. *Education as Change*, 11(3), 157-167. <https://doi.org/10.1080/16823200709487186>
- Bheekie, A., Obikeze, K., Bapoo, R., & Ebrahim, N. (2011). Service learning in pharmacy: opportunities for student learning and service delivery. *African Journal of Pharmacy and Pharmacology*, 5(23), 2546-2557. <https://doi.org/10.5897/AJPP11.375>
- Bill, D., & Casola, A. (2016). Developing, implementing, and evaluating a Latino service learning project in an accelerated MPH community health course for health education students. *Pedagogy in Health Promotion*, 2(3), 184-192. <https://doi.org/10.1177/2373379916633716>
- Brail, S. (2013). Experiencing the city: Urban studies students and service learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 37(2), 241-256. <https://doi.org/10.1080/03098265.2012.763115>
- Brail, S. (2016). Quantifying the value of service-learning: A comparison of grade achievement between service-learning and non-service-learning students. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 28(2), 148-157.
- Brand, B. D., Brascia, K., & Sass, M. (2019). Active learning through community outreach: A case study of active learning and service-learning in a natural hazards, vulnerability, and risk class. *Higher Learning Research Communications*, 9 (2). <https://doi.org/10.18870/hlrc.v9i2.452>
- Braunsberger, K., & Flamm, R.O. (2013). A mission of civic engagement: Undergraduate students working with nonprofit organizations and public sector agencies to enhance societal wellbeing. *Voluntas*, 24, 1-31. <https://doi.org/10.1007/s11266-012-9289-6>
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1996). Implementing service learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 67(2), 221-239. <https://doi.org/10.1080/00221546.1996.11780257>
- Cadieux, C., Medlin, C., & McCombs, G. (2016). Community college and university interprofessional collaboration: Student centered partnership between nutrition and dental hygiene faculty. *Inquiry: The Journal of the Virginia Community Colleges*, 20(1).
- Casile, M., Hoover, K. F., & O'Neil, D. A. (2011). Both and, not either or: knowledge and service-learning. *Education + Training*, 53(2/3), 129-139. <https://doi.org/10.1108/0040091111115672>

- Chrispeels, H. E., Klosterman, M. L., Martin, J. B., Lundy, S. R., Watkins, J. M., Gibso, C. L., & Munday, G. K. (2014). Undergraduates achieve learning gains in plant genetics through peer teaching of secondary students. *CBE—Life Sciences Education*, 13(4), 573-738. <https://doi.org/10.1187/cbe.14-01-0007>
- Collazo Expósito, L. M., & Geli de Ciurana, A. M. (2017). Avanzar en la educación para la sostenibilidad. Combinación de metodologías para trabajar el pensamiento crítico y autónomo, la reflexión y la capacidad de transformación del sistema. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73, 131-154. <https://doi.org/10.35362/rie730295>
- Dewoolkar, M. M., George, L., Hayden, N. J., & Neumann, M. (2009). Hands-on undergraduate geotechnical engineering modules in the context of effective learning pedagogies, ABET Outcomes, and Our Curricular Reform. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, 135(4). [https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)1052-3928\(2009\)135:4\(161\)](https://doi.org/10.1061/(ASCE)1052-3928(2009)135:4(161))
- Díaz-Iso, A., Gutiérrez-Fernández, N. & Barrenetxea-Mínguez, L. (2023). Conectando teoría y práctica: la metodología de Aprendizaje-Servicio en la didáctica de las lenguas en Educación Superior. *Aula Abierta*, 52(4), 343–350. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.4.2023.343-350>
- Drab, S., Lamsam, G., Connor, S., DeYoung, M., Steinmetz, K., Herbert, M., & Benore-Parsons, M. (2006). A course designed for undergraduate biochemistry students to learn about cultural diversity issues. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 34(5), 326-331. <https://doi.org/10.1002/bmb.2006.494034052631>
- Ebacher, C. (2013). Taking Spanish into the community: A novice's guide to Service-Learning. *Hispania*, 96(2), 397-348. <https://doi.org/10.1353/hpn.2013.0064>
- Evans, C. A., Bolden, A. J., Hryhorczuk, C., & Noorullah, K. (2010). Management of experiences in community-based Dental Education. *Journal of dental education*, 74(10), 525-532. [https://doi.org/10.1002/j.0022-0337.2010.74.10\\_suppl.tb04978.x](https://doi.org/10.1002/j.0022-0337.2010.74.10_suppl.tb04978.x)
- Felzien, L., & Salem, L. (2008). Development and assessment of service learning projects in general biology. *Bioscene: Journal of College Biology Teaching*, 34(1), 6-12.
- Flannery, B. L., & Pragman, C. H. (2010). Service-Learning and Integrated Course Redesign Principles of Management and the Campus Kitchen Metaproject. *Journal of management education*, 34(1), 11-38. <https://doi.org/10.1177/1052562909337907>
- Gibson, M., Hauf, P., Long, B. S., & Sampson, G. (2011). Reflective practice in service learning: Possibilities and limitations. *Education+ Training*, 53(4), 284-296. <http://dx.doi.org/10.1108/00400911111138451>
- Gómez, J. G. & Bartoll, Ó. C. (2014). Una experiencia de aprendizaje-servicio en la asignatura «Bases anatómicas y fisiológicas del movimiento» del Área de Didáctica de la Expresión Corporal. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 26, 122-127. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i26.34413>
- Gorman, W. L. (2010). Stream water quality and Service Learning in an Introductory Biology class. *Journal of Microbiology & Biology education*, 11, 21-27 <https://doi.org/10.1128/jmbe.v11.i1.140>
- Griffin, S. F., Williams, J. E., Hickman, P., Kirchner, A., & Spitler, H. (2011). A university, community coalition, and town partnership to promote walking. *Journal of Public Health Management and Practice*, 17(4), 358-362. <https://doi.org/10.1097/phh.0b013e318221471c>
- Hart, S. (2015). Engaging the learner. The ABC's of service-learning. *Teaching and Learning in Nursing*, 10(2), 76-79. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2015.01.001>
- Hébert, A., & 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>
- Hellwege, J. M. (2019). Left to their own devices: A student-centered approach to civic engagement. *Journal of Political Science Education*, 15(4), 474-497. <https://doi.org/10.1080/15512169.2018.1500917>
- Ho, K., Smith, S. R., Venter, C., & Clark, D. B. (2021). Case study analysis of reflective essays by chemistry post-secondary students within a lab-based community service learning water project. *Chemistry Education Research and Practice*, 22(4), 973-984. <https://doi.org/10.1039/D1RP00123J>

- Kemper, K. A., Rainey Dye, C., Sherrill, W. W., Mayo, R. M. (2004). Guidelines for public health practitioners serving as student preceptors. *Health promotion practice*, 5(2), 160-173. <https://doi.org/10.1177/1524839903258164>
- LaRiviere, F. J., Miller, L. M., & Millard, J. T. (2007). Showing the true face of chemistry in a Service-Learning outreach course. *Journal of Chemical Education*, 84(10), 1636. <https://doi.org/10.1021/ed084p1636>
- Levkoe, C. Z., Brail, S., & Daniere, A. (2014). Engaged pedagogy and transformative learning in graduate education: A Service-Learning case study. *Canadian Journal of Higher Education*, 44(3), 68-85. <https://doi.org/10.47678/cjhev.44i3.186039>
- Linker, J. M., Ford, K. M., Knutson, J. M., Goplen, H.A. (2018). The adopt-a-school Service-learning Program: Igniting comprehensive school Physical Activity Programs through school and university partnerships. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(2), 9-18. <https://doi.org/10.1080/07303084.2017.1404507>
- Littlefield, R. S., Rick, J. M., & Currie-Mueller, J. L. (2016). Connecting intercultural communication service learning with general education: Issues, outcomes, and assessment. *The Journal of General Education*, 65(1), 66-84. <https://doi.org/10.5325/jgeneeduc.65.1.0066>
- Lockwood, C., Munn, Z., & Porritt, K. (2015). Qualitative research synthesis: methodological guidance for systematic reviewers utilizing meta-aggregation. *International Journal of Evidence-Based Healthcare*, 13(3), 179-187. <https://doi.org/10.1097/XEB.0000000000000062>
- MacPhail, A., & Sohun, R. (2019). Interrogating the enactment of a service-learning course in a physical education teacher education programme: Less is more? *European Physical Education Review*, 25(3), 876-892. <https://doi.org/10.1177/1356336X18783922>
- Marco-Gardoqui M, Eizaguirre A & García-Feijoo M (2020) The impact of service-learning methodology on business schools' students worldwide: A systematic literature review. *PLoS ONE*, 15(12): e0244389. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0244389>
- McGowin, A. E., & Teed, R. (2019). Increasing expression of civic-engagement values by students in a Service-Learning Chemistry Course. *Journal of Chemical Education*, 96(10), 2158-2166. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.9b00221>
- Menendez-Varela, J. L., & Grigori-Giralt, E. (2017). The construction of the professional identity in university arts students via service-learning projects. *Arte, Individuo y Sociedad*, 29(3), 417-443. <https://doi.org/10.5209/ARIS.55249>
- Ming, A. C. C., Lee, W. K. M., & Ka, C. M. H. (2009). Service-learning model at Lingnan University: Development strategies and outcome assessment. *New Horizons in Education*, 57(3), 57-73.
- Molee, L. M., Henry, M. E., Sessa, V. I., & McKinney-Prupis, E. R. (2011). Assessing learning in service-learning courses through critical reflection. *Journal of Experiential Education*, 33(3), 239-257.
- Mota Ribeiro, L., Miranda, F., Themudo, C., Gonçalves, H., Bringle, R. G., Rosário, P., & Aramburu-zabala, P. (2023). Educating for the sustainable development goals through service-learning: University students' perspectives about the competences developed. *Frontiers in Education*, 8, 1144134. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1144134>
- Moulton, M. A., & Moulton, P. (2013). How are we doing? Making Service-Learning assessment simple. *Journal of Service-learning in higher education*, 2, 37-46.
- Muñoz-Medina, B., Blanco, S., & Alberti, M. G. (2021). Impact of Service-Learning on the motivation of Engineering and High School students. *International Journal of Engineering Education*, 37(4), 1060-1070.
- Najmr, S., Chae, J., Greenberg, M. L., Bowman, C., Harkavy, I., & Maeyer, J. R. (2018). A service-learning chemistry course as a model to improve undergraduate scientific communication skills. *Journal of Chemical Education*, 95(4), 528-534.
- Nickman, N. A. (1998). (Re)learning to care: Use of service-learning as an early professionalization experience. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 62(4), 380.
- Nikolova, N., & Andersen, L. (2017). Creating shared value through service-learning in management education. *Journal of Management Education*, 41(5), 750-780.

- Owens, K., & Foos, A. (2007). A course to meet the nature of science and inquiry standards within an authentic service learning experience. *Journal of geoscience education*, 55(3), 211-217. <https://doi.org/10.5408/1089-9995-55.3.211>
- Page M., Moher D., Bossuyt P., Boutron I., Hoffmann T., Mulrow C. et al. (2021). PRISMA 2020 explanation and elaboration: updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *TheBMJ*, 160(372). <https://doi.org/10.1136/bmj.n160>
- Paradise, A. M. (2011). Bridging service-learning with media literacy: Creating contexts for communication students to educate youth on media content, consumption, and effects. *Communication Teacher*, 25(4), 234-239. <https://doi.org/10.1080/17404622.2011.601721>
- Polin, D. K., & Keene, A. S. (2010). Bringing an ethnographic sensibility to Service-Learning assessment. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 16(2), 22-37.
- Santanello, C., & Wolff, L. (2007). Designing assessment into a study abroad course. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 15(1), 189-196. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v15i1.226>
- Samino García, R. (2023). A service-learning program assessment: Strengths, weaknesses and impacts on students. *Intangible Capital*, 19(1), 4-24. <https://doi.org/10.3926/ic.2093>
- Santos, C. M. da C., Pimenta, C. A. de M., y Nobre, M. R. C. (2007). The PICO strategy for the research question construction and evidence search. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 15, 508-511. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692007000300023>
- Sewry, J. D., & Paphitis, S. A. (2018). Meeting important educational goals for chemistry through service-learning. *Chemistry Education Research and Practice*, 19, 973-982. <https://doi.org/10.1039/C8RP00103K>
- Shapiro, D. F. (2012). Collaborative faculty assessment of service-learning student work to improve student and faculty learning and course design. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 19(1), 44-57.
- Sharifi, M., McCombs, G. B., Fraser, L. L., & McCabe, R. K. (2009). Structuring a competency-based accounting communication course at the graduate level. *Business and professional qualification quarterly*, 72(2), 177-199. <https://doi.org/10.1177/1080569909334052>
- Staton, A. Q., & Tomlinson, S. D. (2001). Communication education outreach in elementary school classrooms. *Southern Journal of Communication*, 66(3), 211-223. <https://doi.org/10.1080/10417940109373200>
- Tam, M. (2014). Intergenerational Service Learning between the old and young: What, why and how. *Educational Gerontology*, 40(6), 401-413. <https://doi.org/10.1080/03601277.2013.822201>
- Van Rensburg, W. (2007). CSL, multiliteracies, and multimodalities. *Education as change*, 11(3), 183-189. <https://doi.org/10.1080/16823200709487187>
- Wadsworth, L. A., Johnson, C., Cameron, C., & Gaudet, M. (2012). (Re) Focus on local food systems through Service Learning. *Food, Culture & Society*, 15(2), 315-334. <https://doi.org/10.1080/15528014.2012.11422641>
- Wei, K., Siow, J., & Burley, D. L. (2007). Implementing Service-Learning to the Information Systems and Technology Management Program: A Study of an Undergraduate Capstone Course. *Journal of information Systems Education*, 18(1), 125-136
- Wiese, N. M., & Sherman, D. J. (2011). Integrating marketing and environmental studies through an interdisciplinary, experiential, Service-Learning approach. *Journal of Marketing Education*, 33(1), 41-56.
- Wild, M. (2015). Incorporating Service Learning into a General Education History course: An analogical model. *The History Teacher*, 48(4), 641-666.

## Biografía del autor/es

**Ariane Díaz Iso Doctora** en Educación por la Universidad de Deusto y máster en Estudios Avanzados en Lenguaje, Comunicación y sus Patologías por la Universidad de Salamanca. Actualmente es profesora en el Departamento de Educación de la Facultad de Educación y Deporte de la Universidad de Deusto, donde imparte asignaturas en el Grado de Educación

Primaria y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Su investigación se centra en la innovación docente, el desarrollo y evaluación de competencias en la educación superior y los métodos de enseñanza-aprendizaje relacionados con el humanismo y la sostenibilidad. Teléfono: 944 13 90 00 – extensión 2005.

 <https://orcid.org/0000-0003-0271-1394>

**Luana Ferreira-Lopes Silva** Doctora en Educación por la Universidad de Deusto y máster en Aprendizaje a lo Largo de la Vida por la Aarhus University y la Universidad de Deusto. Además, cuenta con un diploma de posgrado en Gestión Empresarial por la Escuela de Administración de Empresas de São Paulo (EAESP), y es licenciada en Pedagogía por la Universidad de São Paulo. Es miembro de la Facultad de Educación y Deporte y de la Unidad de Innovación Docente de la Universidad de Deusto en Bilbao, España. Sus intereses de investigación incluyen metodologías innovadoras de enseñanza-aprendizaje, desarrollo de la competencia intercultural, COIL/intercambio virtual y aprendizaje basado en competencias. Teléfono: 944 13 90 00 – extensión 3127.

 <https://orcid.org/0000-0001-6999-0231>

**Marian Alaez** Profesora titular en la Universidad de Deusto, posee un doctorado en Ciencias Económicas y Empresariales. Imparte docencia en la Facultad de Derecho, en asignaturas como Introducción a la Economía en el grado de Derecho y Gestión Estratégica en la Especialidad Económica. Ha desempeñado los cargos de Vicedecana de Estudiantes e Identidad y Misión y de responsable de Calidad en la misma Facultad. Ha sido miembro de la Comisión de Calidad y de la de Identidad y Misión de la Universidad, así como de la Unidad de Innovación Docente. Actualmente es adjunta al Vicerrectorado de Investigación y Relaciones Internacionales, para el área de Relaciones Internacionales. Su investigación se centra en la innovación educativa. Teléfono: 944 13 90 00 – extensión 2849.

 <https://orcid.org/0000-0002-5753-4658>

**María José Bezanilla** Doctora en Educación por el Institute of Education de la University of London, es profesora titular en el Departamento de Educación de la Universidad de Deusto. Actualmente coordina el programa de doctorado en Educación de la Facultad de Educación y Deporte. Como miembro del equipo de investigación eDucaR, participa en proyectos de investigación y cuenta con numerosas publicaciones sobre pensamiento crítico, uso de TIC en la educación superior y desarrollo y evaluación de competencias. Combina su labor docente e investigadora con responsabilidades de gestión en la Unidad de Innovación Docente de la universidad, con especial enfoque en publicaciones y desarrollo de competencias transversales. Teléfono: 944 13 90 00 – extensión 2967.

 <http://orcid.org/0000-0001-6023-3859>

