



Aprendizaje-servicio y mejora de la Personalidad Eficaz en futuros docentes de Educación Física

Óscar Chiva-Bartoll¹ ; Marc Pallarés-Piquer²; Jesús Gil-Gómez³

Recibido: marzo 2016 / Evaluado: junio 2016 / Aceptado: junio 2016

Resumen. El desarrollo de la “Personalidad Eficaz”, entendido como constructo en el que se relacionan los rasgos de la personalidad con la conducta eficaz en contextos profesionales o académicos, se postula como una de las metas de la formación universitaria del s. XXI. En esta línea, el Aprendizaje-servicio (ApS) es un método pedagógico que podría satisfacer estas necesidades al centrarse en la aplicación de competencias académicas en contextos reales. El presente trabajo, desde un enfoque mixto de investigación, se plantea el objetivo de conocer si el ApS contribuye al desarrollo de la “Personalidad Eficaz” en estudiantes de magisterio del área de Educación Física. El estudio que se presenta se concretó en la Universitat Jaume I (España) y analiza el resultado de un programa de ApS sobre un grupo de estudiantes de segundo curso del Grado de Magisterio. Del análisis cuantitativo se concluye la existencia de diferencias significativas, a favor del grupo experimental, en los resultados globales del Test de Personalidad Eficaz para Universitarios. Por otra parte, el enfoque cualitativo del estudio se alinea y complementa los resultados cuantitativos, favoreciendo una mejor y más contextualizada comprensión de los mismos.

Palabras clave: Aprendizaje-servicio; metodología; personalidad eficaz; educación física; magisterio.

[en] Service-learning and Effective Personality in Physical Education pre-service teachers

Abstract. The development of the “Effective Personality”, understood as a construct in which personality traits with effective behaviour in professional or academic contexts are related, is postulated as one of the goals of the 21st-century university training. According to this approach, the Service-Learning (S-L) is a pedagogical method that could meet these needs by focusing on the application of academic skills in real contexts. This paper, raised from a mixed research approach, arises in order to know whether the S-L contributes to the development of the “Effective-Personality” of pre-service teachers of the area of Physical Education. The study presented was carried out at Jaume I University (Spain) and analyses the results of a S-L program implemented by a group of second grade pre-service teachers. The quantitative analysis concludes significant differences, in favor of the experimental group, in the comparison of the overall results of the Effective Personality Test for University Students. Moreover, the qualitative study approach aligns and complements the quantitative results, favouring a better and more contextualized understanding of them.

Keywords: Service learning; methodology; effective personality; physical education; teaching training.

¹ Universitat Jaume I (España)
E-mail: ochiva@uji.es

² Universitat Jaume I (España)
E-mail: pallarem@uji.es

³ Universitat Jaume I (España)
E-mail: jegil@uji.es

Sumario. 1. Introducción. 2. Método. 3. Resultados. 4. Discusión. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Chiva-Bartoll, O, Pallarés-Piquer, M., Gil-Gómez, J. (2018). Aprendizaje-servicio y mejora de la Personalidad Eficaz en futuros docentes de Educación Física. *Revista Complutense de Educación*, 29 (1), 181-197.

1. Introducción

La educación universitaria debe afrontar el reto de implantar una renovación metodológica a la altura de las demandas del S. XXI (Calvo-Bernardino y Mingorance-Arnáiz, 2009). Las universidades están interesadas en que el cambio metodológico sitúe al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo especial hincapié en el aprendizaje participativo. Esta renovación exige al profesorado, como explican Álvarez-Rojo, Romero, Gil-Flores, Rodríguez-Santero, Clares, Asensio et al. (2011), una adaptación de la docencia hacia horizontes más centrados en generar competencias en los discentes que en la transmisión de meros conocimientos. Por otra parte, existen demandas de una formación ética y cívica en la universidad como elemento indispensable para ofrecer realmente una formación de calidad (García, Gozálviz, Vázquez y Escámez, 2010; Simó, 2013).

Es razonable pensar por tanto que la formación universitaria debe atender tanto a la demanda de formar a profesionales competentes y eficaces en el desempeño de sus funciones, como a la necesidad de educar ciudadanos comprometidos con los valores cívicos y democráticos de la sociedad en la que viven (Martínez, 2006). Ante esta coyuntura, el desarrollo de la “Personalidad Eficaz” entendida como constructo en el que se relacionan los rasgos de la personalidad con la conducta en contextos profesionales o académicos (Martín del Buey, Granados, Martín, Juárez, García y Álvarez, 2008), se postula como una meta indiscutible en la formación universitaria del s. XXI. Dicho constructo está integrado por cuatro dimensiones en torno al yo: “fortalezas”, “demandas”, “retos” y “relaciones”. La primera dimensión, “fortalezas del yo”, se relaciona con el auto-concepto y la autoestima. Por otra parte, las “demandas del yo” se relacionan con la motivación de logro, las atribuciones de control y las expectativas ante la tarea. La tercera dimensión o “retos del yo”, está relacionada con el afrontamiento de problemas y la toma de decisiones. Y la cuarta dimensión, conocida como “relaciones del yo”, tiene que ver con habilidades sociales como la comunicación, la empatía y la asertividad. Estas cuatro dimensiones funcionan de manera interactiva, influyéndose mutuamente y complementándose (Martín del Buey et al., 2008).

De un modo muy sintético puede decirse que la mejora de las distintas dimensiones de la “Personalidad Eficaz” implicaría en los estudiantes universitarios el desarrollo de cuatro categorías interdependientes asociadas: (1) “Autorrealización académica”, que implica motivación, expectativa y atribuciones de desempeño académico; (2) “Autorrealización social”, relacionada con la vinculación entre la auto-percepción de capacidad para establecer y mantener relaciones con los otros y las expectativas de éxito en esas relaciones sociales futuras; (3) Autoestima: conocimiento y aprecio de uno mismo, alta valoración y confianza en los propios recursos cognitivo-motivacionales y sociales, y reconocimiento de las limitaciones; y (4) Autoeficacia resolutiva: afrontamiento eficaz ante los retos y la toma de decisiones.

De ellas derivan rasgos como el auto-concepto, la inteligencia emocional, la eficacia, la motivación, la eficiencia, la empatía, la asertividad, la capacidad de comunicación y el afrontamiento de problemas (Carbonero y Merino, 2004; Dapelo y Martín del Buey, 2006). La “Personalidad Eficaz” representa un constructo complejo que encuentra sus antecedentes en las investigaciones sobre la autoeficacia de Bandura (Bandura, 1975); los planteamientos sobre inteligencia inter- e intra-personal de Gardner (1999); la Teoría Triárquica de Sternberg (1985); la inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1990); la inteligencia emocional-social de Bar-On (2006); y el constructo “Madurez personal” configurando históricamente por autores como Heath (1965, 1977), Helson y Wink (1987), Steinberg, Elment y Mounts (1989), Vaillant y Milofsky, (1980).

En concordancia con estos requerimientos referidos a la formación universitaria, a saber, aprendizaje participativo, desarrollo de competencias profesionales, mejora de la “Personalidad Eficaz” y formación ciudadana, el Aprendizaje-servicio (ApS) es una metodología que podría satisfacer en gran medida estas necesidades, en tanto que se concibe como un método pedagógico basado en la experiencia, en el que el proceso de enseñanza-aprendizaje radica en la aplicación de lo que se va aprendiendo ante necesidades sociales reales. Específicamente, el Aprendizaje-Servicio (ApS) es un método pedagógico experiencial en el que los estudiantes trabajan contenidos y objetivos curriculares mientras prestan un servicio significativo a la comunidad. El ApS implica una participación activa del alumnado en los diferentes momentos del proceso, planteando un escenario formativo de primer orden que invita al alumnado a aplicar y consolidar en contextos reales las competencias adquiridas en su proceso formativo (Gil, Moliner, Chiva y López, 2016; Rodríguez, 2014). Además, el necesario proceso de reflexión que implica la participación en programas de ApS permite a los estudiantes conocerse no sólo a sí mismos, sino también conocer e interactuar con sus compañeros, potenciando enormemente la empatía, las habilidades de comunicación y, en definitiva, las estrategias para optimizar su interacción con el profesorado, con los receptores del servicio y con los diferentes agentes implicados (Capella, Gil y Martí, 2014; Capella, Gil, Martí y Chiva, 2015; Gil, Chiva y Martí, 2015).

Son numerosos los estudios que analizan los efectos del ApS en la escuela, aunque no tanto los relativos al área de Educación Física en educación superior (Carson y Raguse, 2014; Cervantes y Meaney, 2013). Como punto de referencia Billig (2002), Eyler y Giles (1999) clasifican los resultados de la aplicación de programas de ApS en cuatro categorías: resultados académicos, resultados personales, resultados sociales y resultados de ciudadanía. Por nuestra parte, este trabajo centra el interés en analizar el efecto del ApS sobre la “Personalidad Eficaz” de los estudiantes de magisterio. Al tratarse de una relación poco explorada hasta el momento, no han podido hallarse estudios específicos sobre la relación “ApS - Personalidad Eficaz”. Por esta razón, para fundamentar nuestro planteamiento, optamos por contrastar lo que aporta la bibliografía que recoge los efectos del ApS con las cuatro dimensiones que componen el constructo “Personalidad Eficaz”.

La tabla 1 ofrece un resumen de esta revisión bibliográfica, poniendo de manifiesto la relación entre las diferentes dimensiones de la “Personalidad Eficaz” y los efectos del ApS recogidos en las investigaciones comentadas. En ella se observan claramente las interconexiones y posibilidades de desarrollo de la “Personalidad Eficaz” desde el ApS.

Tabla. 1. Conexiones entre la “Personalidad Eficaz” y los efectos del ApS.
(Elaboración propia)

Personalidad Eficaz	Efectos del Aprendizaje-Servicio
Autorrealización académica: motivación, expectativa y atribuciones de desempeño académico	Aumenta la motivación y el compromiso académico (Corbatón et al., 2015; Billig, Root y Jesse, 2005)
	Aumenta la motivación y el respeto por las instituciones académicas (Furco, 2003; Gallini y Moely, 2003; Hatcher et al., 2002; Melchior y Orr, 1995).
	Desarrollo de la predisposición del alumnado hacia el aprendizaje y la comprensión de los contenidos (Moser y Rogers; 2005)
	Incrementa la capacidad de esfuerzo para el aprendizaje (Miller, 2012; Shaffer, 1993; Shumer, 1994; Stupik, 1996)
Autorrealización social: vinculación entre la autopercepción de capacidad para establecer y mantener relaciones con los otros y las expectativas de éxito en esas relaciones sociales futuras	Mejora de habilidades de comunicación y comprensión de los pensamientos y creencias de los demás (Billig; 2002)
	Cambios en la conciencia y comprensión de cuestiones sociales (Covitt, 2002; Perry y Katula, 2001)
	Mejoras en la aceptación de nuevos puntos de vista y perspectivas diferentes (Hardin, 2005; Melchior, 2000; Weiler et al., 1998).
	Concepción positiva sobre la discapacidad y mejoras en compasión y empatía (Novak, Murray, Scheuermann, y Curran, 2009)
	Incremento de responsabilidad personal y social (Weiler et al.1998)
	Mejora del ejercicio de la ciudadanía y de la responsabilidad ciudadana (Covitt, 2002; Eyles y Giles, 1999; Gil. Moliner, Chiva y López, 2016; Kahne y Westheimer, 2002; Levine y Lopez, 2002).
	Mejora del compañerismo (Weiler et al.,1998; Melchior y Orr, 1995)
Autoestima: conocimiento y aprecio de uno mismo, alta valoración y confianza en los propios recursos cognitivo-motivacionales y sociales, y reconocimiento de las limitaciones	Mejora directamente el auto-concepto y/o la autoestima (Billig, 2002; McMahon, 1998; Melchior y Orr, 1995; Morgan y Streb, 1999; Shaffer, 1993)
	Conocimiento de uno mismo como aportación a la formación de la personalidad (Gil, Chiva y Martí, 2015)
	Incremento de la motivación, la autoeficacia y la confianza para contribuir en tareas de ayuda social (Zhang, Zeller, Griffith, Metcalf, Williams, Shea y Misulis, 2011)
	Satisfacción personal, reconocimiento del éxito, comprensión de uno mismo y la satisfacción por el trabajo bien hecho (Waters y Anderson-Lain, 2014)
Autoeficacia resolutive: afrontamiento eficaz ante los retos y la toma de decisiones	Mejora del empoderamiento, la eficacia personal y la resiliencia del alumnado (Covitt, 2002; Leming, 2001; Morgan y Streb, 1999; McMahon, 1998)
	Mejora de la autoeficacia (Bernadowski et al., 2013)
	Desarrollo del crecimiento intelectual, el pensamiento crítico y el análisis de problemas (Lewellyn y Kiser, 2014)
	Incremento de la capacidad para tomar decisiones a partir de las relaciones sociales y la interacción con otros (Wendler, 2012)

De esta revisión bibliográfica se extrae que el ApS mejora el auto-concepto y la autoestima a través del conocimiento personal sobre uno mismo, hecho que a su vez incita al alumnado a modificar y adaptar su comportamiento en el seno del grupo, incrementando así las habilidades comunicativas. Asimismo, a través de los procesos inherentes de reflexión que conlleva, el ApS permitiría a los estudiantes ser conscientes y valorar aquellos aspectos que suponen un aumento de su motivación hacia la tarea, siendo además capaces de atribuir las causas de algunos de sus comportamientos. Por otra parte, las experiencias de éxito vividas en los contextos reales que se plantean en el ApS pueden provocar el reajuste de sus expectativas para lograr sus metas, así como la toma de conciencia sobre sus capacidades para la resolución de problemas. De igual modo, los participantes descubren cómo su empatía para con los otros aumenta al percibir e identificarse con los sentimientos de los demás, tanto en relación a los propios compañeros de clase, como especialmente con los receptores del servicio.

En definitiva, el análisis sobre los efectos del ApS en los diferentes núcleos de contenido que conforman la “Personalidad Eficaz” concluye que la apuesta metodológica del ApS podría contribuir de forma clara a la configuración de una personalidad más eficaz en el alumnado universitario. Para fundamentar y dotar de mayor solidez esta presunción, la presente investigación analiza, a partir de un estudio específico en estudiantes de magisterio, el desarrollo de su “Personalidad Eficaz” como consecuencia de la participación en un programa de ApS.

2. Método

El estudio se afronta desde una aproximación metodológica mixta. Por una parte se efectúa un análisis cualitativo del contenido de entrevistas y diarios de seguimiento del programa de ApS aplicado y, por otra, se pasa un post-test del Cuestionario de Personalidad Eficaz para Universitarios, desarrollado por Gómez (2012).

2.1. Objetivos

La meta del presente trabajo radica en analizar el efecto del ApS sobre el desarrollo de la “Personalidad Eficaz” en la formación de futuros docentes del área de Educación Física.

2.2. Hipótesis (análisis cuantitativo)

La hipótesis principal sobre la que se centra la aproximación cuantitativa de este estudio es que la participación en el programa de ApS mejorará los indicadores de “Personalidad Eficaz” del alumnado implicado.

2.3. Pregunta de investigación (análisis cualitativo)

En cuanto a la parte cualitativa del estudio, la pregunta de investigación sobre la que se centró el análisis fue: ¿En qué medida mejorará en los participantes de ApS el desarrollo de rasgos relacionados con la “Personalidad Eficaz” como el auto-concepto, la autoestima, la eficacia, la motivación, la eficiencia, la empatía, la asertividad, la capacidad de comunicación y el afrontamiento de problemas?

2.4. Diseño de investigación cuasi-experimental

Para alcanzar el objetivo de investigación de la parte cuantitativa se optó por un diseño cuasi-experimental con una intervención basada en grupos naturales no equivalentes. Concretamente en este estudio se aplicó un diseño post-test que, a pesar de no aportar una certidumbre causal definitiva, sí representa los módulos básicos a partir de los cuales se configuran todos los diseños cuasi-experimentales complejos, siendo válido conforme a Fontes, García, Garriga, Pérez-LLantada y Sarriá (2001), para generar aproximaciones iniciales con las que sostener y fundamentar hipótesis emergentes como la que aquí presentamos basada en el análisis bibliográfico preliminar.

2.5. Muestra

Se seleccionaron dos grupos naturales no equivalentes. Por una parte se estableció un grupo experimental (n=58) que siguió el programa de intervención descrito en el siguiente apartado y, por otra parte, un grupo control (n=50) que cursó la misma asignatura con una metodología basada en prácticas de clase tradicionales y clases teóricas magistrales. Ambos grupos se constituyeron a partir de dos grupos naturales de segundo de magisterio en educación infantil de la Universitat Jaume I de Castellón.

2.6. Programa de intervención

El programa de intervención consistió en la aplicación de ApS en la modalidad de servicio directo, enmarcada con carácter de optatividad en la asignatura “Fundamentos de la expresión corporal; juegos motores”, perteneciente al 2º curso del grado de magisterio. Con la intención de prestar un servicio a los niños y niñas con diversidad funcional, el diseño del programa se concretaría en la dirección de sesiones prácticas de juegos motores por parte del alumnado universitario, en las que debían aplicar los conocimientos de la asignatura en cuestión. Los estudiantes de magisterio diseñarían y ejecutarían sesiones de juegos motores trabajados en clase con anterioridad, estableciéndose un proceso posterior de análisis y de reflexión. Así, el servicio que estos alumnos y alumnas prestaran contribuiría, a priori, a fomentar el desarrollo y aprendizaje motor de los niños y niñas atendiendo a sus particularidades y casuística diversa.

2.7. Instrumentos

- Cuestionario de Personalidad Eficaz para Universitarios. Para medir el efecto de la variable independiente sobre la variable dependiente se utilizó el Cuestionario de Personalidad Eficaz para Universitarios (CPE-Universidad), elaborado y validado por Gómez, (2012).
- Entrevistas semiestructuradas. En la parte cualitativa del estudio se entrevistó a 15 participantes del programa de ApS. Las entrevistas siguieron un formato semiestructurado que permitió indagar tanto sobre las categorías o dimensiones relacionadas con la “Personalidad Eficaz”, como explorar nuevos temas introducidos por los participantes (Patton, 2002).
- Diarios de seguimiento. También se analizaron cualitativamente los diarios de seguimiento de los participantes en ApS. En ellos se les instaba a opinar

sobre sus vivencias, las aportaciones de la experiencia en su formación como docentes, las principales dificultades encontradas, las soluciones adoptadas, el impacto emocional sufrido, etc.

2.8. Análisis de datos

- Análisis cuantitativo: se comprobó la normalidad de la muestra mediante la prueba Kolmogorov-Smirnov y posteriormente se utilizaron pruebas paramétricas para realizar el contraste de medias. En primer lugar, para contrastar si existían diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$) entre el grupo experimental y el control, se realizó una prueba *T de student* para muestras independientes. Posteriormente, también con la aplicación de pruebas *T de student* para muestras independientes (aplicando el mismo nivel de significatividad), se procedió a comparar el resultado obtenido por ambos grupos en cada una de las cuatro dimensiones que conforman el cuestionario.
- Análisis cualitativo: todos los datos recogidos de las entrevistas y los diarios de seguimiento fueron analizados a través de una aproximación multi-fase, basada en una fase inicial de codificación abierta y una segunda de codificación axial. En la primera fase se identificó la información relacionada con la descripción de experiencias, pensamientos y sensaciones particulares relacionadas con las facetas de la “Personalidad Eficaz” vividas por los estudiantes. Esta fase implicó que los investigadores analizaran las unidades de significado emergentes y que las contrastaran conforme al método de comparación constante, consistente en establecer categorías intuitivas inicialmente hasta que estas se van haciendo más explícitas, de manera que se une el proceso de codificación con el de análisis (Patton, 2002). En la segunda fase, de codificación axial, el análisis se centró en identificar de entre la información codificada previamente, aquella relacionada con los núcleos del constructo teórico “Personalidad Eficaz”. De esa manera, los investigadores se movieron entre el pensamiento inductivo y el deductivo (Flick, 2007), complementando los resultados de la parte cuantitativa del estudio. Finalmente, conforme a las indicaciones de Berglund (2005) respecto a la validez-comunicativa del análisis, existió un tercer momento de verificación intersubjetiva de las unidades de significado. Los investigadores llevaron a cabo un proceso de “member checking” consistente en la revisión y verificación de los resultados, otorgando a los participantes la oportunidad de confirmar sus afirmaciones y realizar nuevas contribuciones en caso de considerarlo oportuno.

3. Resultados

3.1. Resultados del análisis cuantitativo

A nivel global se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el CPE-Universidad entre el grupo experimental y el grupo control, obteniendo un resultado de $t(106) = 2.94$; $p < .05$. La tabla 2 muestra los principales estadísticos descriptivos, destacando que el grupo que cursó parte de la asignatura con la metodología ApS

tuvo un promedio más alto en la prueba (3,53), al compararlo con el grupo asistente al método tradicional (3,39).

Tabla. 2. Estadísticos descriptivos de los valores globales del CPE-Universidad

	Grupo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Media Total	Experimental	58	3.53	.21	.02
	Control	50	3.39	.27	.03

Posteriormente, conociendo la existencia de diferencias significativas en el resultado global del cuestionario, se procedió a contrastar el resultado obtenido por los grupos en cada una de las dimensiones por separado: “Autorrealización Académica”, “Autorrealización Social”, “Autoestima” y “Autoeficacia Resolutiva”. En este análisis se obtuvieron medias superiores en todos los casos a favor del grupo experimental, aunque solo con diferencias estadísticamente significativas en la primera y última dimensiones (figura 1).

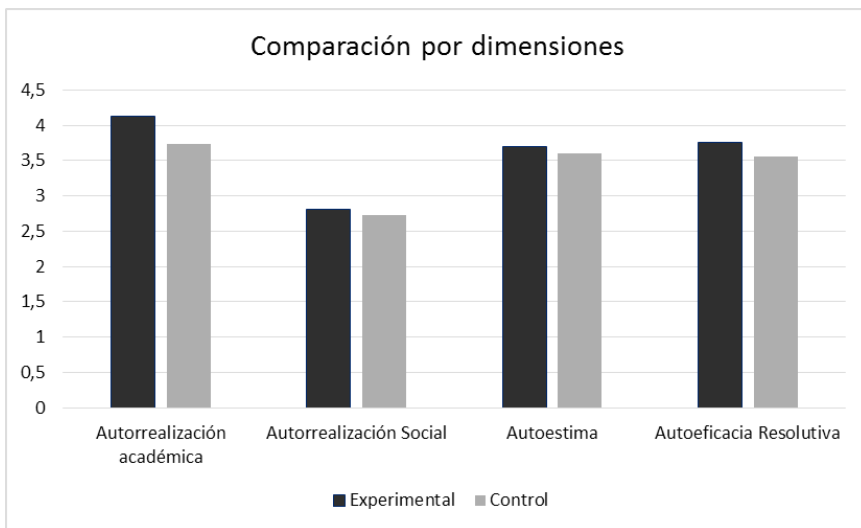


Figura 1. Comparación por dimensiones de “Personalidad Eficaz”.

El primer contraste se realizó en la dimensión “Autorrealización académica”, obteniendo un resultado significativamente distinto a favor del grupo experimental de $t(106) = 4.50$; $p < .00$. El siguiente contraste se realizó en la dimensión “Autorrealización social”. En esta dimensión el análisis estadístico no permite afirmar la existencia de diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control, obteniendo un resultado de $t(106) = -1.76$; $p > .05$. En tercer lugar se realizó el contraste entre grupos de la dimensión “Autoestima”, en el que tampoco puede afirmarse la existencia de diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo

control, obteniendo un resultado de $t(106) = 1.59$; $p > .05$. Por último, se procedió a ejecutar el contraste en la dimensión “Autoeficacia resolutive” y de la misma sí se advierten diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental, obteniendo un resultado de $t(106) = 2.24$; $p < .05$.

3.2. Resultados del análisis cualitativo

Con el objetivo de comprender las vivencias del estudiantado respecto a las implicaciones de su participación en el proyecto de ApS, este apartado refleja el resultado del análisis cualitativo de las entrevistas y diarios de seguimiento. Con él se aspira a alcanzar un conocimiento relevante que permita responder a la pregunta de investigación. A continuación se clasifican los resultados en torno a las dimensiones de la “Personalidad Eficaz”.

En cuanto a la “Autoeficacia resolutive”, entendida como afrontamiento eficaz ante los retos y la toma de decisiones, los participantes del programa de ApS se vieron inmersos en un proceso constante de toma de decisiones y de afrontamiento de problemas. Este escenario les llevó a percibir de manera positiva su eficacia en la resolución de las situaciones cambiantes derivadas del ApS.

Tener que preparar más actividades por lo que pudiera pasar. Estar haciendo una actividad y de repente tener que cambiarla totalmente improvisando, (...) pues eso yo creo que se soluciona con la experiencia vivida. Por mucha teoría que sepas hasta que no estás ahí y lo vives no puedes aprenderlo realmente. (D-17)

En esta línea el estudiantado afirma haber aprendido a reaccionar ante situaciones diversas para ajustarse a las necesidades e intereses del momento. Otro ejemplo de ello:

Ahora me vería más capacitado para sacar adelante este tipo de sesiones, porque aunque tengas un esquema programado, puede que al llevarlo a cabo con los niños no encaje, porque se aburren, porque les resulta demasiado fácil o difícil, etc. (E -12)

Por tanto, el estudiantado sí percibió el desarrollo de aprendizajes relacionados con la “Autoeficacia resolutive”, sobre todo en términos de planificación y toma de decisiones, aprendiendo a acomodarse a las demandas del momento y a recaudar la mayor cantidad de información posible.

Por otra parte, en relación a la “Autoestima”, existen numerosas descripciones en las que los universitarios explican que se sentían satisfechos con ellos mismos y con el trabajo realizado. Este hecho tiene una conexión directa con la autoestima y el auto-concepto.

Había un nena que no hablaba nada ni con ningún profesor ni nada y nosotras hemos conseguido que nos hable; y eso, la verdad, es que te alegra bastante... y que una niña tenga confianza... que no hable con nadie y que de repente te hable a ti. Es, no sé, me ha llamado la atención también. (D- 43)

A priori, es razonable pensar que la satisfacción ocasionada por la sensación del trabajo bien hecho y el cumplimiento de los objetivos repercute directamente sobre la autoestima de los estudiantes de magisterio. Asimismo, el enorme potencial que la modalidad de servicio directo implica se vio incrementado, si cabe, por tratarse de un servicio con menores con discapacidad.

Las sensaciones que experimentas tras el contacto con estos niños es sensacional. Para mí son un gran ejemplo de lucha y superación ya que en ocasiones me decían que querían un juego más difícil o lanzar la pelota desde más lejos. (D- 17)

Esta sensación de trabajo bien hecho, derivada del comportamiento y satisfacción del colectivo de niñas y niños con diversidad funcional, podría conllevar una alta valoración y confianza en los propios recursos cognitivo-motivacionales y sociales del alumnado universitario, pudiendo repercutir directamente con el incremento de la autoestima.

En cuanto a la “Autorrealización social”, en los diarios y entrevistas se observa cómo la interacción social con los diferentes agentes del programa ayuda al alumnado a percibir una mejora de la “Autorrealización social”, entendida como vinculación entre la autopercepción de capacidad para establecer y mantener relaciones con los otros y las expectativas de éxito de esa interacción.

Para preparar las sesiones de juegos motores hemos realizado seis o siete reuniones. El hecho de comentar y discutir las cosas con los compañeros te permite ver las cosas desde otro punto de vista. (E- 1)

En general el alumnado percibe la puesta en acción y perfeccionamiento de las habilidades comunicativas, así como de comportamientos empáticos y asertivos.

Si ahora tuviera que volver a hacer un trabajo en grupo y tuviera un problema con alguien le diría las cosas claras desde el primer momento. Creo que lo mejor es poner todas las cartas sobre la mesa desde el principio. (E- 5)

Por otra parte, también existe una clara autopercepción de la capacidad para establecer y mantener relaciones con los otros. Este hecho les llevó, en algunos casos, a mejorar sus expectativas de éxito sobre relaciones sociales futuras.

Esta interacción [con el resto de agentes implicados en el ApS] nos ha servido para aprender a conectar y entendernos con gente diferente, ampliando nuestro bagaje en este sentido. (D- 47)

De manera que desde su punto de vista, la participación en ApS contribuyó a que el alumnado mejorara la autovaloración de sus propios recursos para establecer nuevas relaciones sociales.

Por último, en lo referido a la “Autorrealización académica”, definida a partir de las expectativas y atribuciones de desempeño académico, el discurso generalizado se distribuye en base a la complementación entre teoría y práctica. En este sentido, destaca la capacidad de aplicar en contextos prácticos los conocimientos teóricos trabajados, reforzándose así el aprendizaje y favoreciendo un verdadero aprendizaje competencial.

Pero que está bien tener asignaturas como esta para poder [...] tener contacto directo con los niños y poder adaptar un poco la teoría a la práctica, porque cambia tanto... yo creo que cambia muchísimo de la teoría a la práctica. Es totalmente diferente. Muchas veces la teoría te lo pinta muy bonito y luego llegas allí y no es tan bonito. (D- 16)

Por tanto, queda patente que el ApS refuerza en el alumnado la percepción de haber adquirido competencias relacionadas con el saber hacer docente que, desde un enfoque metodológico más tradicional, probablemente, no habría alcanzado. Sin duda, esta impresión tiene una relación casi directa con la “Autorrealización académica”.

4. Discusión

Los resultados proporcionados por el enfoque metodológico mixto complementan la respuesta al problema de investigación. Respondiendo a la hipótesis inicial y a la pregunta de investigación del estudio, todo indica que la participación en el programa de ApS mejoró la “Personalidad Eficaz” de los estudiantes de magisterio. Esta afirmación se sostiene tanto desde la significatividad estadística de la comparación entre el grupo experimental y el grupo control, a favor del grupo experimental; como desde las percepciones narradas por el propio estudiantado. En términos generales, estos resultados están en consonancia con los que apuntaban Conrad y Hedin (1991) y, más recientemente, Bernadowski, et al. (2013), cuando constatan cómo los estudiantes de magisterio que participan en ApS se convierten en personas más reflexivas y capaces de resolver problemas de interacción, tanto con los compañeros de clase como con el resto de agentes sociales implicados. Por lo que puede indicarse que el ApS influye tanto en términos de aprendizaje de contenidos, como de crecimiento profesional.

Para tener mayor conocimiento de qué rasgos o factores en particular son objeto de mejora tras la participación en el programa de ApS, se ha realizado un contraste estadístico comparando las diferentes dimensiones que constituyen el constructo “Personalidad Eficaz”. Respecto al factor “Autorrealización académica”, los resultados obtenidos también muestran diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental. Esta dimensión encierra dos aspectos fundamentales como son la motivación y las atribuciones hacia el desempeño académico. En lo relativo a la motivación, los resultados alcanzados son acordes con lo indicado por Billig et al. (2005), quienes constatan mejores puntuaciones en este sentido, aunque sin alcanzar diferencias significativas. Por su parte, Furco (2003) hace un análisis crítico de diferentes estudios y programas alcanzando conclusiones globales también alineadas con la mejora de la motivación. Del mismo modo, Hatcher et al. (2002) atribuyen al ApS la capacidad de retener al alumnado en la carrera académica y mantenerlo motivado durante los primeros años de universidad.

En relación con las expectativas y atribuciones de desempeño académico, aunque no se han encontrado estudios con los que comparar directamente los resultados, estos podrían encontrar correspondencia con lo establecido por Moser y Rogers (2005), Shaffer (1993), Shumer (1994) y Stupik (1996) al referir un aumento de la predisposición del alumnado hacia el aprendizaje, incrementando así su capacidad de esfuerzo y, probablemente, sus expectativas de éxito.

En cuanto a la dimensión “Autorrealización social”, referida a la comunicación, la asertividad y la empatía, el análisis estadístico no evidencia diferencias estadísticamente significativas entre el grupo que participó en el ApS y el grupo que no. A priori todo parece indicar que el ApS representa un escenario inmejorable para el desarrollo de la empatía y las habilidades de comunicación. Máxime cuando numerosos estudios sobre los efectos del ApS apuntan a mejoras en las habilidades sociales del alumnado. Como muestras más representativas Billig (2002), Conway, Amel y Gerwien (2009), Warren (2013) y Yorio y Ye (2012), lo muestran en sendas revisiones bibliográficas y meta-análisis. Sin embargo, los resultados obtenidos en el presente estudio no muestran evidencias concluyentes en la misma línea, coincidiendo por ejemplo con el estudio de Moely et al. (2002), quienes tampoco encuentran mejoras claras en este campo. Sin embargo, este hecho contrasta con la percepción reflejada por el alumnado en la vertiente cualitativa del estudio. Los resultados del informe cualitativo, sin embargo, sí apuntan a una percepción de mejora satisfactoria en las habilidades de interacción social. Este hecho podría deberse a que solo cuando el alumnado contextualiza sus respuestas sobre experiencias vividas es capaz de ser plenamente consciente de las mismas.

En la “Autoestima” tampoco se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos. El resultado incumple nuevamente las expectativas iniciales, mostrando que los principales rasgos incluidos en esta dimensión (autoestima y auto-concepto) no obtienen valores significativamente mayores en el grupo que participó en el ApS. Así pues, aunque el grupo experimental sí obtiene puntuaciones medias más elevadas, al no ser estadísticamente significativas, el resultado aquí obtenido es afín a los estudios de Conway et al. (2009) y Johnson y Notah (1999), quienes no señalan mejoras claras en la dimensión de cambios personales. En cambio, los resultados del estudio son opuestos a los de otras investigaciones en que el ApS provoca efectos de mejora en el auto-concepto y la autoestima del alumnado (Morgan y Streb, 1999; McMahon, 1998; Shaffer, 1993). Por una parte, puede justificar esta disparidad de resultados el hecho de que la autoestima, a pesar de ser modificable según las propias vivencias, no es un rasgo de la personalidad susceptible de cambiar en cortos períodos de tiempo. En nuestro caso, este resultado puede ser complementado con la percepción vertida por el alumnado en los diarios y entrevistas. Desde el análisis cualitativo todos los indicios apuntan a que existió una sensación de satisfacción y de trabajo bien hecho que, a priori, debería haber incrementado la autoestima del alumnado. Sin embargo, a nivel cuantitativo, estos síntomas no habrían permitido cristalizar en diferencias estadísticamente significativas, aunque sí podrían explicar la favorable diferencia de medias.

Finalmente, la “Autoeficacia resolutoria”, que se compone de rasgos como el afrontamiento eficaz ante los retos y los problemas, la planificación de las decisiones a tomar y el análisis de las situaciones y conflictos que se presentan, revela diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental. Este resultado concuerda con numerosos estudios que apuntan a la influencia del ApS sobre la mejora de rasgos como el empoderamiento y la eficacia personal del alumnado. Por ejemplo, Bernadowski et al. (2013) aluden a mejoras alcanzadas por estudiantes de magisterio respecto a la percepción de su habilidad como futuros docentes. Covitt (2002) y Morgan y Streb (1999) hacen referencia a la mejora del empoderamiento, la eficacia personal y la resiliencia del alumnado. Del mismo modo, McMahon (1998) señala beneficios del ApS sobre la mejora en la percepción de la capacidad para tomar decisiones.

5. Conclusiones

El presente estudio nacía con el interés de abrir una línea de investigación destinada a examinar si la participación en programas de ApS podría mejorar la “Personalidad Eficaz” de los estudiantes universitarios; poniendo especial énfasis en la formación de los futuros docentes del área de Educación Física. Dado que la revisión bibliográfica sobre los efectos del ApS permitía albergar expectativas favorables en torno a dicha hipótesis, el trabajo ha procurado constatar la certeza de tal suposición a través de un modelo de investigación mixto. La aproximación cuantitativa confirma que el grupo que participó en el programa de ApS obtuvo mejoras, estadísticamente significativas, en el cuestionario de Personalidad Eficaz respecto al grupo que no participó en ApS. Al analizar por separado las dimensiones constitutivas del cuestionario, se concluye que dichas mejoras se produjeron de un modo significativo únicamente para la “Autorrealización Académica” y “Autoeficacia resolutoria”, quedando la “Autoestima” y la “Autorrealización Social” con medias también superiores a favor del grupo experimental, aunque sin alcanzar valores estadísticamente significativos.

Estos resultados cuantitativos coincidieron con la percepción manifestada por los propios estudiantes en las entrevistas y diarios de seguimiento. Esta complementariedad permite vislumbrar que, a pesar de que las diferencias estadísticas no fueron significativas para todas las dimensiones por igual, la percepción sí es positiva en todos los casos. Este hecho podría deberse, por una parte, a que determinados rasgos de la personalidad necesitan mayores períodos de tiempo para modificarse definitivamente; y, por otra, a que la reflexión inherente al proceso de escritura de los diarios y a la verbalización de las entrevistas habría incrementado, a diferencia de la realización del test, su conciencia acerca de los aprendizajes relativos a las distintas dimensiones.

En el apartado de limitaciones del estudio conviene incidir en la complejidad de medir un concepto tan complejo como el de “Personalidad Eficaz”, además del tamaño de la muestra y la dificultad de determinar una certidumbre causal.

En definitiva, dados los resultados favorables alcanzados se invita desde aquí a la ejecución de nuevas investigaciones que profundicen sobre la relación entre el ApS y la “Personalidad Eficaz”, pudiendo compararse resultados de distintas áreas de aplicación, así como en función de determinadas variables del programa de ApS como la duración, el tipo de servicio, el sistema de reflexión, etc.

6. Referencias bibliográficas

- Álvarez-Rojo, V; Romero, S.; Gil-Flores, J.; Rodríguez-Santero, J.; Clares, J.; Asensio, I. t al. (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al espacio europeo de educación superior (EEES). *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, v.17, n.1, http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1_1.htm. Recuperado el 3-11-2014.
- Bandura, A. (1975). The ethics and social purposes of behavior modification. En C. M. Franks y G. T. Wilson (Eds.), *Annual review of behavior therapy theory and practice* (Vol. 3). New York: Brunner/Mazel.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI), *Psicothema*, 18, 13-25.

- Berglund, H. (2005). *Toward a Theory of Entrepreneurial Action*, Chapter 3 - Methodology, PhD, Chalmers University of Technology.
- Bernadowski, C., Perry, R. y Del Greco, R. (2013). Improving Preservice Teachers' Self-Efficacy through Service Learning: Lessons Learned, *International Journal of Instruction*, 6, (2)67-86.
- Billig, S. H. (2000). Research on K-12 school-based service-learning: the evidence builds, *Phi Delta Kappan*, 81, 658-664.
- Billig, S. H., Root, S. y Jesse, D. (2005). The impact of participation in service-learning on high school students' civic engagement. *Circle Working Paper 33*. College Park, MD: Center for Information and Research on Civic Engagement and Learning.
- Calvo-Bernardino, A. y Mingorance-Arnáiz, A.C. (2009). La estrategia de las universidades frente al Espacio Europeo de Educación Superior, *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 319-342.
- Capella, C., Gil, J. y Martí, M. (2014). La metodología del aprendizaje-servicio en la educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*. 116 (2), 33-43.
- Capella, C., Gil, J., Martí, M., y Chiva, Ó. (2015). Estudio de caso múltiple con historias de vida en el grado de educación infantil: Aprendizaje-Servicio en la didáctica de la educación física. *Profesorado*, 19 (1), 334-348.
- Carbonero, M.A. y Merino Tejedor, E. (2004). Autoeficacia y madurez vocacional, *Psicothema*, 16(2), 229-234.
- Carson, R. L. y Raguse, A. L. (2014) Systematic Review of Service-Learning in Youth Physical Activity Settings, *Quest*, 66(1), 57-95.
- Cervantes, C. M., y Meaney, K. S. (2013). Examining service-learning literature in physical education teacher, *Quest*, 65, 332-353.
- Conrad, D. y Hedin, D. (1991). School-based community service: What we know from research and theory. *Phi Delta Kappan*, 72, (10)743-749.
- 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.
- Corbatón, R., Moliner, L., Martí, M., Gil, J., y Chiva, Ó. (2015). Efectos académicos, culturales, participativos y de identidad del Aprendizaje-Servicio en futuros maestros a través de la educación física. *Profesorado*, 19 (1), 281-297.
- Covitt, B. (2002). Motivating environmentally responsible behavior through service-learning. En Billig, S.H. y Furco, A: *Advances in service-learning research: Vol.2. Service-learning through a multidisciplinary lens (pp. 177-197)*. Greenwich, CT.
- Dapelo, B. y Martín del Buey, F. (2006). Estudiante eficaz en el contexto de formación de profesores. Adaptación del cuestionario de personalidad eficaz en el ámbito universitario, *Revista de Orientación Educativa*, 20(38), 65-79.
- Eyler, J. S. (2000). What Do We Most Need To Know about the Impact of Service-Learning on Student Learning? *Michigan Journal of Community Service Learning*, Fall, 11-17.
- Eyler, J. y Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fontes, S., García, C., Garriga, A. J., Pérez-Llantada, M. C. y Sarriá, E. (2001). *Diseños de investigación en psicología*. Madrid: UNED.
- Furco, A. (2003). Issues of definition and programme diversity in the study of service-learning. En: Billig, S.H. y Waterman, A.S., *Studying service-learning: Innovations in educational research methodology*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.

- Gallini, S. y Moely, B., (2003). Service-learning and engagement: Academic challenge and retention. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 10(1). 5-14.
- García, R., Gozávez, V., Vázquez, V. y Escámez, J. (2010). *Repensando la Educación: cuestiones y debates para el siglo XXI*. Valencia: Brief Ediciones.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21 st Century*. Nueva York: Basic Books.
- Gil, J., Chiva, O. y Martí, M. (2015). The impact of service learning on the training of pre-service teachers: Analysis from a physical education subject. *European Physical Education Review*, 21(4) 467-484.
- Gil, J., Moliner, O., Chiva, O. y 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.
- Gómez, R. (2012). *Evaluación de la personalidad eficaz en población universitaria. Tesis doctoral*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Hardin, E.E. (2005). Use of PowerPoint in college lecture classes: A controlled investigation of its impact on student learning and attitudes. Comunicación presentada en el 113th Annual Convention of the American psychological Association, Washington, DC.
- Hatcher, J. A., Bringle, R. G., y Muthiah, R. (2002). The role of service learning on retention of first-year students. Comunicación presentada en la American Association of Higher Education National Conference, Chicago, IL.
- Heath, D.H. (1965). *Explorations of maturity*. N.Y. Apleton: Century Crofts
- Heath, D.H. (1977). *Maturity and competence: a transcultural view*. N.Y.: Gardner Press.
- Helson, R. y Wink, p. (1987). Two conceptions of maturity examined in the findings of a longitudinal study, *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 531-541.
- Johnson, A. M., y Notah, D. T. (1999). Service-learning: History, literature review, and a pilot study of English eighth graders. *The Elementary School Journal*, 99, 452-467.
- Kahne, J. y Westheimer, I. (2002). The limits of efficacy: Educating citizens for democratic action. Comunicación presentada en el Annual Meeting of the American Political Science Association. Boston, MA.
- Leming, J. S. (2001). Integrating a structural ethical reflection curriculum into high school community service experiences: Impact on students' sociomoral development. *Adolescence*, 36(141).
- Lewellyn, A. y Kiser, p. M. (2014). Conceptualizing critically as a guiding principle for high quality academic service learning. *International journal of teaching and learning in higher education*, 26, 1, 147-156.
- Martín del Buey, F. (2013). *Programas de desarrollo de la personalidad eficaz en contextos escolares: desarrollo de competencias personales y socio-afectivas*. Presentación de Simposio en el III Congreso Internacional de Convivencia Escolar. Almería.
- Martín del Buey, F., Martín, E., Fernández, A., Dapelo, B. y Marcone, R. (2004). Evaluación de la personalidad eficaz en contextos educativos: primeros resultados, *Revista de Orientación Educativa*, 33-34, 79-101.
- Martín del Buey, F., Fernández, A., Martín, E., Dapelo, B., Marcone, R., y Granados p. (2008). Cuestionario de personalidad eficaz para la formación profesional. *Psicothema*, 20(2), 224-228.
- Martín del Buey, F., Fernández, A., E., Dapelo, B., Marcone, R., y Granados, p. (2008). Cuestionario de personalidad eficaz para la formación profesional, *Psicothema*, 20(2), 224-228.
- Martín del Buey, F., Granados, P.; Martín, M^a E., Juárez, A., García, A. y Álvarez, M. (2000). *Desarrollo de la Personalidad Eficaz en Contextos Educativos. Marco Conceptual*. Oviedo: FMB.

- Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, (42), 85-102.
- Maynes, N., Hatt, B. y Wideman, R. (2013). Service Learning as a Practicum Experience in a Pre-Service Education Program, *Canadian Journal of Higher Education*, 43, 80-99.
- McMahon, R. (1998). Service-learning: perceptions of preservice teachers. 27th Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Melchior, A. (2000). Costs and Benefits of Service Learning. *The entity from which ERIC acquires the content, including journal, organization, and conference names, or by means of online submission from the author. School Administrator*, 57, (7)26-31.
- Melchior, A., y Orr, L. (1995). *Final report: National evaluation of Serve America*. Washington, DC: Corporation for National and Community Service.9
- Miller, M. (2012). The role of service-learning to promote early childhood physical education while examining its influence upon the vocational call to teach, *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(1), 61-77.
- Moely, B. E., McFarland, M., Miron, D., Mercer, S., y Ilustre, V. (2002). Changes in college students' attitudes and intentions for civic involvement as a function of service-learning experiences. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 9, 18-26.
- Morgan, W., y Streb, M. (1999). *How quality service-learning develops civic values*. Bloomington, IN: Indiana University, Center for Participation and Citizenship.
- Moser, J. M. y Rogers, G. E. (2005). The power of linking service to learning. *Tech Directions*, 64(7), 18-21.
- Novak, J., Murray, M., Scheuermann, A. y Curran, E. (2009). Enhancing the preparation of special educators through service learning: evidence from two preservice courses. *International Journal of Special Education*, 24, 1.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (3rd Ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Perry, J. L. y Katula, M. C. (2001). Does service affect citizenship? *Administration & Society*, 33, 330-365.
- Rodríguez, M. R. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25, 95-113.
- Salovey, p. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence, *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Shaffer, B. (1993). *Service-Learning: An Academic Methodology*. Stanford, CA.
- Shumer, R. (1994). Community-Based Learning: Humanizing Education. *Journal of Adolescence*, 17, 4, 357-367.
- Simó, S. (2013). El aprendizaje servicio universitario: materializando el compromiso social de la universidad desde una educación basada en la excelencia, *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 19, 1027-1036.
- Steinberg, L., Elmen, J.D. y Mounts, N.S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity and academic success among adolescents, *Child development*, 60, 1424-1436.
- Stupik, J. (1996). *Valued Youth Partnerships: Programs in Caring*. San Antonio, TX: Intercultural Research and Development Association.
- Touriñán, J.M. (2007) Valores y convivencia ciudadana: una responsabilidad de formación compartida y derivada. *Bordón*, (59), 261-311.
- Vaillant, G.E. y Milofsky, E. (1980). Natural history of male psychological health, *American Journal of Psychiatry*, 1348-1359.
- Waters, S. y Anderson-Lain, K. (2014). Assessing the Student, Faculty, and Community Partner in Academic Service-Learning: A Categorization of Surveys Posted Online at

- Campus Compact Member Institutions, *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 18, (1)89-122.
- Weiler, D., La Goy, A., Crane, E. y Rovner, A. (1998). *An evaluation of K-12 service-learning in California: Phase II final report*. Emeryville, CA: RPP International with the Search Institute.
- Wendler, R. (2012). Human Subjects Protection: A Source for Ethical Service-Learning Practice, *Michigan Journal of Community Service Learning*, 29-39.
- Warren, J. L. (2012). Does Service-Learning Increase Student Learning? A Meta-Analysis. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 56-61.
- Yorio, p. y Ye, F. (2012). A Meta-Analysis on the Effects of Service-Learning on the Social, Personal, and Cognitive Outcomes of Learning, *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 11, No.1, 9-27.
- Zhang, G., Zeller, N., Griffith, R., Metcalf, D., Williams, J., Shea, C. y Misulis, K. (2011). Using the Context, Input, Process, and Product Evaluation Model (CIPP) as a Comprehensive Framework to Guide the Planning, Implementation, and Assessment of Service-learning Programs, *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 15-35.