

Construcción y validación de un instrumento para la evaluación de la calidad de proyectos de aprendizaje-servicio universitario a través del método Delphi

Construction and validation of an instrument for evaluating the quality of university service-learning projects using the Delphi method

Dra. Elena LÓPEZ-DE-ARANA PRADO. Profesora Contratada Doctora. Universidad Autónoma de Madrid (elena.lopezdearana@uam.es).

Dr. L. Fernando MARTÍNEZ-MUÑOZ. Profesora Contratado Doctor. Universidad Autónoma de Madrid (f.martinez@uam.es).

Dra. María Teresa CALLE-MOLINA. Profesora Ayudante Doctora. Universidad Autónoma de Madrid (mariat.calle@uam.es).

Dra. Raquel AGUADO-GÓMEZ. Profesora Contratada Doctora. Universidad Autónoma de Madrid (raquel.aguado@uam.es).

Dra. M.^a Luisa SANTOS-PASTOR. Profesora Titular. Universidad Autónoma de Madrid (marisa.santos@uam.es).

Resumen:

El aprendizaje-servicio ha tenido un importante impulso en las últimas décadas en la docencia universitaria. Sus efectos, tanto en el ámbito académico (alumnado y profesorado) como en el comunitario (colectivos desfavorecidos en riesgo de exclusión social y entidades socioeducativas), han sido avalados por la investigación. Sin embargo, son escasas las referencias a la evaluación de estos proyectos,

y son limitados los instrumentos disponibles tanto para orientar su desarrollo como para valorar su calidad. El objetivo de este estudio ha sido la construcción de unos criterios para evaluar los proyectos de aprendizaje-servicio universitario. Para ello, se ha empleado el método Delphi, realizándose tres rondas de consulta a personas expertas. El resultado se concreta en la elaboración de una matriz de indicadores denominada aprendizaje-servicio

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 04-11-2022.

Cómo citar este artículo: López-de-Arana Prado, E., Martínez-Muñoz, L. F., Calle-Molina, M. T., Aguado-Gómez, R. y Santos-Pastor, M. L. (2023). Construcción y validación de un instrumento para la evaluación de la calidad de proyectos de aprendizaje-servicio universitario a través del método Delphi | *Construction and validation of an instrument for evaluating the quality of university service-learning projects using the Delphi method*. *Revista Española de Pedagogía*, 81 (285), 381-402. <https://doi.org/10.22550/REP81-2-2023-07>

<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

universitario, formada por 9 dimensiones y 43 indicadores. Se concluye que este instrumento, además de evaluar la calidad de los proyectos de aprendizaje-servicio, también podría ser válido para verificar la innovación social desde el ámbito educativo. Las limitaciones principales han sido superar la perspectiva asistencialista todavía existente y la dificultad para implicar a las personas receptoras del servicio.

Descriptores: aprendizaje-servicio, método Delphi, evaluación, instrumento, calidad de programas, educación superior.

Abstract:

Service-learning has spread significantly in higher education in recent decades. Its effects in the academic field (students and teachers) and in the community (disadvantaged groups at risk of social exclusion and socio-educational entities)

are backed by research. However, few works have considered the evaluation of these projects, and there are few instruments available for guiding their development and for assessing their quality. The aim of this study is to develop criteria to evaluate university service-learning projects. To do so, we used the Delphi method with three rounds of expert consultation. The result is a university service-learning, indicator matrix with 9 dimensions and 43 indicators. We conclude that, as well as evaluating the quality of service-learning projects, this instrument could also be valid for validating social innovation from the educational sphere. The principal limitations to overcome are the still-existing welfare perspective and difficulties with involving the recipients of the service.

Keywords: service-learning, Delphi method, evaluation, instrument, quality of programs, higher education.

1. Introducción

El aprendizaje-servicio universitario (ApSU) es un enfoque formativo que ensambla el compromiso social con el aprendizaje competencial del alumnado. Implica un aprendizaje experiencial, donde el alumnado aplica los conocimientos que adquiere en el ámbito educativo (Álvarez-Castillo et al., 2017; Galván et al., 2018), a la vez que trata de responder a las necesidades de un colectivo vulnerable en situación de necesidad o a un reto social de la comunidad (Batlle, 2020). Los procesos de reflexión que se explicitan en estas propuestas formativas enriquecen la vinculación entre el aprendizaje, el compromiso social y ético, dando

sentido *per se* a la experiencia (Dolgon et al., 2017; Santos-Pastor et al., 2021b).

En los últimos años ha habido una rápida expansión de esta propuesta formativa en todos los niveles educativos, que ha generado gran interés entre profesionales de distintas disciplinas (García-Romero y Lalueza, 2019; Lucas, 2021). Estas experiencias conectan muy directamente con la idea de innovación social que promueve la European Union (2013), que la define como:

el desarrollo y la aplicación de nuevas ideas (productos servicios y modelos) para satisfacer las necesidades sociales y crear

nuevas relaciones o colaboraciones sociales. Esto supone nuevas respuestas a demandas sociales apremiantes, que afectan al proceso de las interacciones sociales. Su objetivo es mejorar el bienestar humano. Las innovaciones sociales son innovaciones que son sociales tanto en sus fines como en sus medios. Son innovaciones que no solo son buenas para la sociedad, sino que también mejoran la capacidad de acción de los individuos (p. 7, traducción de los autores)¹.

Las dos partes que constituyen este enfoque formativo, el aprendizaje y el servicio, deben estar integradas en un proceso que se construya de manera intencional, con el fin de establecer un beneficio mutuo en todos los agentes participantes (Chiva-Bartoll y Fernández-Río, 2021). Esto proporciona al alumnado una situación real de aprendizaje y deja una huella en la comunidad a la que se da el servicio y en los organismos o agencias con las que se participa (Mtawa y Wilson-Strydom, 2018). Este enfoque pedagógico innovador pone en marcha diversos recursos, tanto académicos como comunitarios, posibilitando a los agentes participantes contribuir a la solución de problemas y convertirse en socios desde un enfoque horizontal (Furco y Norvell, 2019).

Desde esta visión de trabajo colaborativo de los diversos agentes socioeducativos, la universidad como institución debe dar respuesta a los diversos retos comunitarios (Menon y Suresh, 2020). De esta manera, autores como Choo et al. (2019) consideran que la misión de la universidad está en constante transformación y, actualmente, es importante la sensibilidad que las crecientes necesidades sociales demandan. Martínez-Usarralde et al. (2019) indican que la

misión de la universidad sobre la responsabilidad social plantea devolver parte de lo que se recibe de la sociedad, teniendo en cuenta el concepto de ciudadanía. Por tanto, el enfoque sobre el que «contribuyen» las universidades convive con la perspectiva de «devolver la deuda». Esta perspectiva es clave para entender que el servicio parte de la ética social y cívica, sin matices de altruismo o beneficencia, sino desde «la respuesta libre que damos al reconocimiento de la dignidad del otro, lo que lleva a ponernos en actitud de servicio, de cuidado y de responsabilidad» (García-Gutiérrez y Ruiz-Corbella, 2022, p. 169). El ApSU coadyuva en esta misión, pues supone una propuesta formativa que integra diversas instituciones y agentes en un esfuerzo común por generar una transformación beneficiosa en la comunidad. Así, en la *Guía para la innovación social* (European Union, 2013), ya se planteaba dar un paso más y hablar, no sobre un servicio a la comunidad que enmascararía un enfoque asistencialista, sino apostar por una construcción con la comunidad.

Esta relación recíproca establece las bases necesarias para participar en un proyecto de calidad, que pueda mejorar las necesidades de las personas receptoras o de la comunidad y, de forma paralela, potenciar un aprendizaje significativo en el alumnado, conectando con sus conocimientos previos, situándose en contextos reales de práctica, favoreciendo una participación voluntaria y una predisposición hacia su desarrollo competencial (Lorenzo et al., 2019). Con respecto a las competencias que adquiere en su proceso de aprendizaje, la literatura recoge principalmente las competencias éticas, sociales y ciudadanas (Bringle y Clayton, 2021; Chambers

y Lavery, 2022; Puig-Rovira, 2022; Salam et al., 2019). Estas son transversales y ayudan a construir los sistemas de valores sociales en el alumnado universitario, buscando «una convivencia pacífica en un sistema globalizado y multicultural» (Maravé-Vivas et al., 2022, p. 2), uno de los retos de la educación superior en la actualidad (McIlrath et al., 2019). Además, coexisten con la adquisición de otras muchas competencias específicas de tipo afectivo, profesional o académico (Chambers y Lavery, 2022), pues el ApSU se desarrolla desde las asignaturas de los planes de estudios de las diferentes titulaciones universitarias, tratando de generar y evaluar conocimientos concretos, al mismo tiempo que buscan un desarrollo integral en el alumnado que se implica en estos proyectos (MacPhail y Sohun, 2019).

Desde la perspectiva de la horizontalidad y reciprocidad de los agentes participantes en el ApSU, es preciso señalar los beneficios en las comunidades o personas que reciben el servicio (Tryon y Stoecker, 2008). Según la literatura revisada, son muy variados, en función de los tipos de colectivos o necesidades que se estén tratando de solventar o mejorar.

Este tipo de propuesta formativa requiere de unas fases y acciones muy concretas para su desarrollo, tales como preparación, planificación, ejecución y evaluación-reconocimiento (Billig y Waterman, 2014). En cada una de estas fases se distinguen a su vez unos agentes con roles y funciones delimitadas (Santos-Pastor et al., 2021a). Asimismo, un proyecto de ApSU deberá considerar unos indicadores de calidad precisos (partir de la necesidad social o problemática, determinar

objetivos de aprendizaje y servicio, adecuar el programa de acción, producir procesos de reflexión, valorar los resultados, reconocer y celebrar, etc.). Además, ha de integrar la evaluación del aprendizaje, del servicio y de la experiencia en el proceso, así como considerar la divulgación y difusión de los resultados. Por su parte, Patrascu (2022) pone de manifiesto que, a pesar del auge que están teniendo las innovaciones sociales y la puesta en marcha de proyectos de ApSU, es necesario diseñar y desarrollar sistemas de evaluación sobre los efectos y el impacto de dichos proyectos. En los últimos años se han podido encontrar algunas investigaciones que han abordado esta cuestión (Darby y Willingham, 2022; GREM, 2015; Redondo-Corcobado y Fuentes, 2020), tratando de dar respuesta a algunos de los interrogantes en torno a la evaluación de los proyectos de ApSU y poder dilucidar una serie de criterios que ayuden a elaborar proyectos de calidad. Sin embargo, son escasos los instrumentos existentes para orientar y guiar los procesos de preparación y desarrollo de los proyectos de ApSU.

En este sentido, el trabajo que se presenta pretende concretar los criterios de calidad que sirvan como pilares para la elaboración, seguimiento y evaluación de los proyectos de ApSU. Para ello, se ha construido una Matriz de Indicadores denominada *MI_ApSU*.

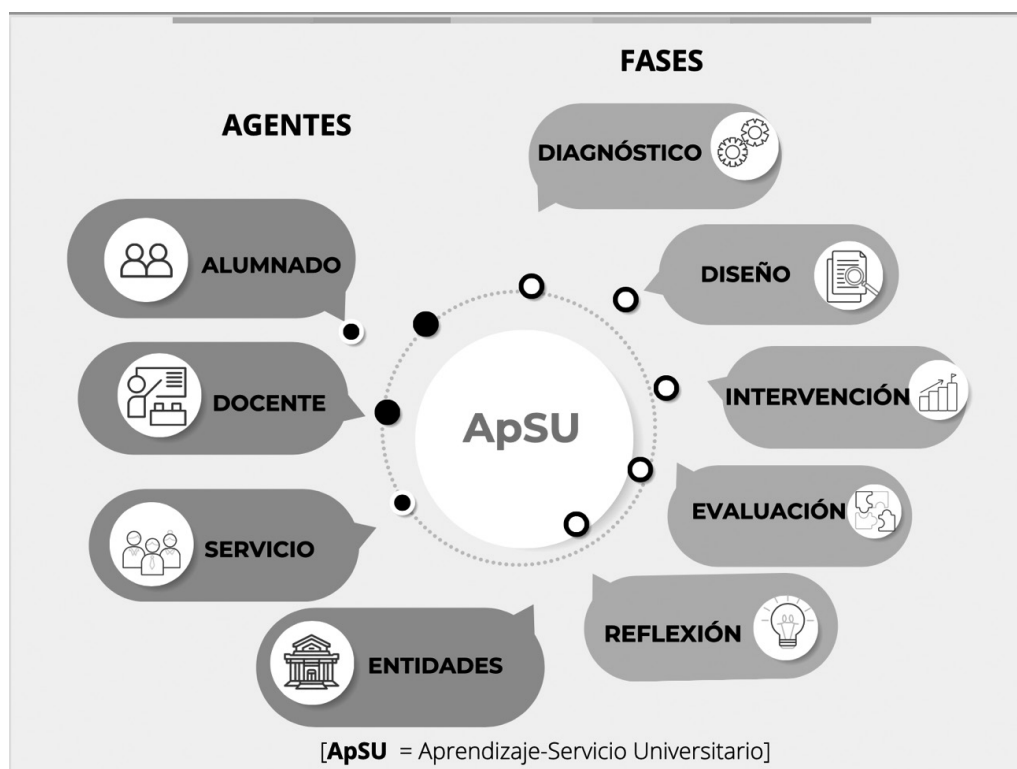
2. Material y métodos

Con el fin de responder al propósito de este estudio se ha empleado la consulta a personas expertas a través del método Delphi, según el modelo propuesto por López-Gómez (2018). Esta técnica nos ha permitido concretar los elementos clave (di-

menciones e indicadores) que configurarán la *MI_ApSU* con la que definir, concretar y orientar la calidad de los proyectos de ApSU. La *MI_ApSU* estuvo constituida en su diseño inicial por nueve dimensiones y 58 indicadores. Las dimensiones se organizaban de la siguiente manera: las cinco

primeras hacían referencia a las fases de un proyecto de ApSU (diagnóstico, diseño, intervención, evaluación y reflexión), mientras que las cuatro últimas dimensiones ponían el foco en los agentes implicados (colectivo receptor o reto social, alumnado, docentes y entidades) (ver Gráfico 1).

GRÁFICO 1. Dimensiones que estructuran la *MI_ApSU*.



Este método de consulta Delphi indica que es necesario crear un grupo de personas expertas que revisen el instrumento en sucesivas rondas (dos-tres) para valorar la adecuación de todos los indicadores y dimensiones. El número de rondas de consulta se determinará según se alcance el consenso. En este proceso en particular se realizaron tres rondas de consulta.

Para la selección de personas expertas que participaron en la validación del instrumento se establecieron como criterios de inclusión los siguientes:

1. Antecedentes y experiencia relacionada con el ApSU. De manera más precisa se delimitaron las siguientes consideraciones:

- Diversidad geográfica donde se llevan a cabo proyectos de ApSU.
- Haber liderado, coordinado y tutelado proyectos de ApSU.
- Paridad de género.
- Complementariamente se tuvo en cuenta:

Experiencia previa: haber participado en proyectos de ApSU, durante al menos dos cursos académicos.

Investigación: haber divulgado / publicado sobre ApSU.

2. Disponibilidad para poder participar durante el proceso de revisión. Igualmente se tuvo en cuenta que las personas participantes estuvieran motivadas y disponibles para implicarse en la validación.

A partir de estos criterios se obtuvo un listado de personas expertas, en el que se contemplaron aquellas que podían tener un rol destacado en los proyectos de ApSU (profesorado y responsables de las entidades). Inicialmente, se procedió a consultar su disponibilidad e interés en participar en el proceso de validación. Para ello, se les envió un formulario requiriéndoles su aceptación (o no) para formar parte del panel de personas expertas. En este mismo formulario se les solicitó que valoraran si cumplían los siguientes requisitos: voluntad e interés para participar en el estudio, disponibilidad, nivel de experiencia sobre el objeto de estudio y conocimiento sobre el tema. Una vez recibida su conformidad para participar en el estudio y comprobar que efectivamente cumplían con los criterios establecidos, se les envió una carta en la que se informaba con deta-

lle del propósito y objetivos de la consulta, la estimación de las fases y su temporalización, así como las condiciones de la consulta y los acuerdos de participación (características de la consulta, informes de las respuestas, anonimato de las personas participantes, consentimiento informado, etc.). Junto con la carta, se remitió a cada persona experta el documento de consentimiento para formar parte de esta investigación. Se les solicitó que lo devolvieran firmado. Asimismo, se adjuntó un documento de revocación por si en algún momento del proceso decidían dejar de participar en la investigación.

De acuerdo con los criterios inicialmente propuestos, se invitó a un total de 42 personas expertas, de las cuales 14 aceptaron participar (siete mujeres y siete hombres). No obstante, tras la primera consulta una de las personas expertas abandonó el proceso (un hombre), por lo que el grupo de personas expertas quedó conformado por un total de 13 participantes en la segunda ronda de consulta (Tabla 1).

Con relación al número de consultas a realizar, se tuvo como criterio lo establecido por la literatura (López-Gómez, 2018), priorizando así la búsqueda del consenso en la construcción de la *MI_ApSU*. En cada ronda de consulta se estableció un tiempo de respuesta de una semana. Entre las consultas se estableció un plazo de tres semanas para que el equipo de investigación elaborase un informe final, compendiando el análisis de las respuestas dadas por las personas expertas. A partir de este informe se diseñó la siguiente ronda de consultas. De este modo, en cada ronda de consulta, salvo en la primera, se aportaba el informe de resultados procedente de la consulta anterior (Gráfico 2).

TABLA 1. Relación de la participación de personas expertas.

Personas expertas	Primera Ronda (mujeres/hombres)	Segunda Ronda (mujeres/hombres)	Tercera Ronda (mujeres/hombres)
Profesorado Actividad Física y Deporte (Total=9)	3/6	3/5	3/5
Profesorado otras áreas (Total= 3)	3/0	3/0	2/0
Entidades (Total= 2)	1/1	1/1	1/1
Total	14	13	12

GRÁFICO 2. Proceso de consulta a través del método Delphi.



Durante el proceso, al grupo de personas expertas se les envió la *MI_ApSU* en un archivo Excel, en el que se exponían las dimensiones y los indicadores con su descripción. Para ello, se estableció una plantilla con una escala Likert (1, nada relevante/claro - 4 muy relevante/claro) para valorar cada uno de los indicadores y dimensiones que componían la *MI_ApSU*. Además, se

añadían unas preguntas abiertas para justificar sus respuestas, señalando el motivo por el que consideraban que alguna dimensión y/o indicador no fuera adecuado o pertinente, además de poder incorporar otras observaciones que se considerasen necesarias. De este modo se obtuvo una valoración cuantitativa y otra cualitativa de las diferentes personas expertas participantes.

El análisis de la información recogida en cada una de las consultas tuvo en cuenta las respuestas emitidas sobre la relevancia de cada dimensión y/o indicador (1 al 4), así como las observaciones-aportaciones realizadas sobre su relevancia y claridad. Por un lado, el análisis cuantitativo se realizó a través del programa estadístico SPSS calculando los resultados descriptivos (media, desviación típica, percentiles). Por otro, se analizó el contenido de los datos cualitativos, revisando los comentarios emitidos por las personas expertas en el apartado de observaciones. Estos datos se organizaron en un documento aparte, que ayudaba a organizar y contrastar la información cualitativa procedente de las aportaciones de las personas expertas.

3. Resultados

En este apartado se muestran los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos durante las diversas rondas de consulta a las personas expertas. Con respecto a los resultados cuantitativos obtenidos se han estructurado en función de las rondas que se han realizado para validar el instrumento construido. En total, se han realizado tres rondas, en las que paulatinamente el contenido de cada consulta va reduciéndose, clarificando aquello que se consideraba relevante.

En cuanto a los resultados cualitativos, se han estructurado en función de las dimensiones e indicadores que constituyen la *MI_ApSU*, de manera que se agrupan y sintetizan los resultados obtenidos de las tres rondas.

3.1. Resultados cuantitativos

3.1.1. Resultados de la primera ronda

Para la validación del instrumento creado, se preguntó al grupo de personas

expertas sobre la relevancia y claridad de las dimensiones e indicadores que lo constituían, presentando nueve dimensiones y 58 indicadores.

Se realizó un análisis descriptivo en función de las respuestas que dieron las personas expertas consultadas. Los criterios establecidos de aceptación estuvieron vinculados a la media y los percentiles. Por un lado, siguiendo a George y Trujillo (2018), se dio por válido que la media fuese de 3.5 o superior. En base a los percentiles se establecieron diferentes criterios. El primer criterio coincide con el utilizado por López-de-Arana et al. (2021), ya que se mantienen todas las dimensiones e indicadores que obtenían una valoración «muy relevantes y claros» en un 75 %. Además, cuando la evaluación era «muy relevante y claro» entre el 50 %-75 % se revisó la información cualitativa aportada por el grupo de personas expertas. Y, por último, se decidió eliminar aquellos indicadores y dimensiones que obtuvieron menos del 50 % de acuerdo en la valoración de «muy relevante y claro».

La Tabla 2 muestra los resultados obtenidos. Como se puede observar, no se eliminó ninguna de las dimensiones, manteniéndose las nueve. Sin embargo, según las respuestas de las personas expertas, emerge la necesidad de reformular la definición de dos de ellas (diagnóstico y reflexión). Así, de los 58 indicadores definidos, se evidencia la necesidad de eliminar dos, de reformular 19 y de aceptar 37 indicadores del instrumento inicial.

En todas las dimensiones hay indicadores validados y reformulados, salvo en la dimensión de *docente*, en la que se validaron todos menos uno, que fue eliminado.

TABLA 2. Resultados obtenidos a través de la primera ronda de consulta realizada.

Dimensión	Indicadores	Media	Desviación típica	Percentil	Decisión
DIAGNÓSTICO media: 3.64; desviación típica: 0.63; percentil: 71.4; decisión: Reformular	Sistemático	3.54	0.66	61.50	Reformular
	Participativo	3.38	0.87	61.50	Reformular
	Realista	3.62	0.65	69.20	Reformular
	Reflexivo	2.85	1.21	46.20	Eliminado
DISEÑO media:3.86; desviación típica: 0.36; percentil: 85.7; decisión: Validado	Objetivo (Alineado)	3.71	0.61	78.60	Validado
	Dialogado	3.50	0.76	64.30	Reformular
	Programado	4.00	0.00	100.00	Validado
	Sostenible	3.93	0.44	92.90	Validado
	Vinculación curricular	3.64	0.27	64.30	Reformular
INTERVENCIÓN media:3.86; desviación típica: 0.36; percentil: 85.7; decisión: Validado	Definida	3.29	1.07	64.30	Reformular
	Coherente	3.64	0.84	78.60	Validado
	Recíproca	3.64	0.93	85.70	Validado
	Transferencia	3.5	0.76	64.30	Reformular
	Planificada	3.64	0.84	78.60	Validado
	Comprometida	3.54	0.66	61.50	Reformular
	Flexible	3.77	0.44	85.70	Validado
EVALUACIÓN media:3.86; desviación típica: 0.36; percentil: 85.7; decisión: Validado	Planificada	3.75	0.62	83.30	Validado
	Alineada	4.00	0.00	100.00	Validado
	Sostenible	3.83	0.39	83.30	Validado
	Integrada	3.25	1.05	58.30	Reformular
	Participativa	3.54	0.77	69.20	Reformular
	Competencial	3.62	0.77	76.90	Validado
	Inclusiva	3.79	0.58	85.70	Validado
	Diagnóstica	3.21	1.12	57.10	Reformular
	Formativa	3.92	0.29	91.70	Validado
	Sumativa	3.50	0.80	66.70	Reformular

REFLEXIÓN media: 3.71; desviación típica: 0.47; percentil: 71.4; decisión: Reformular	Sistemática	3.93	0.27	92.90	Validado
	Comprometida y crítica	3.86	0.36	85.70	Validado
	Orientada sobre NECESIDADES	4.00	0.00	100.00	Validado
	Orientada sobre APRENDIZAJES	4.00	0.00	100.00	Validado
	Conectada (necesidades-aprendizajes)	3.46	0.97	69.20	Reformular
	Compartida	3.93	0,27	92.90	Validado
ESTUDIANTES media: 3.93; desviación típica: 0.27; percentil: 92.9; decisión: Validado	Predisposición	3.64	0.74	78.60	Validado
	Cooperación	3.85	0.37	84.60	Validado
	Empatía social	3.79	0.58	85.70	Validado
	Pensamiento crítico	3.46	0.97	69.20	Reformular
	Comportamiento proactivo-resolutivo	3.86	0.53	92.90	Validado
	Compromiso	4.00	0.00	100	Validado
DOCENTE media: 3.86; desviación típica: 0.36; percentil: 85.7; decisión: Validado	Reflexión	3.08	0.95	46.20	Eliminado
	Iniciativa-autonomía	3.77	0.44	76.90	Validado
	Acompañamiento	3.77	0.44	76.90	Validado
	Coordinación institucional	3.85	0.37	84.60	Validado
	Cívico-prosocial	3.77	0.60	84.60	Validado
	Conexión curricular	4.00	0.00	100.00	Validado
SERVICIO media: 3.69; desviación típica: 0.75; percentil: 84.6; decisión: Validado	Trabajo en red	3.75	0.62	83.30	Validado
	Necesidad	3.62	0.87	76.90	Validado
	Planificado	3.62	0.87	76.90	Validado
	Altruista	3.62	0.65	69.20	Reformular
	Reconocimiento	3.69	0.63	76.90	Validado
	Reciproco	3.38	0.87	53.80	Reformular
MODIFICAR POR Colectivo Receptor/Reto Social	Movilización	3.38	0.87	61.50	Reformular
	Relevante	3.83	0.39	83.30	Validado
ENTIDADES media: 3.86; desviación típica: 0.36; percentil: 85.7; decisión: Validado	Alianzas	4.00	0.00	100.00	Validado
	Responsabilidad	3.43	0.75	57.10	Reformular
	Colaboración	4.00	0.00	100.00	Validado
	Compromiso	3.71	0.61	78.60	Validado
	Valoración	3.79	0.43	78.60	Validado
	Interdependencia	3.50	0.94	71.40	Reformular

3.1.2. Resultados de la segunda ronda

Al igual que en la ronda anterior, para la validación del instrumento creado, se preguntó al grupo de personas expertas sobre la relevancia y claridad de las dimensiones e indicadores reformulados, en total dos dimensiones y 19 indicadores. Cabe señalar que, siguiendo las indicaciones cualitativas de la ronda anterior, se ha incluido un indicador en la dimensión de alumnado (competencia). Por lo tanto, en esta segunda ronda de consulta se revisaron un total de 20 indicadores.

Se realizó un análisis descriptivo siguiendo los mismos criterios de aceptación que en la ronda anterior. Por un lado, se dio por válido que la media fuese de 3.6 o superior. Respecto al criterio relacionado con los percentiles, coincidió con el utilizado en la ronda anterior, manteniendo las dimensiones e indicadores que lograron una valoración de «muy relevante y claro» del 75 % o más de las personas expertas. Aquellos que obtuvieron la valoración entre 65 % - 75 % como «muy relevante y claro» se reformularon conforme a la información cualitativa y, finalmente, aquellas dimensiones o indicadores que tuvieron una valoración por debajo del 65 % como «muy relevante» fueron eliminados.

La Tabla 3 muestra los resultados obtenidos. Como se puede observar, al redefinir las dimensiones *diagnóstico* y *reflexión*, se incrementó el acuerdo obtenido en su valoración como «muy relevante y claro», por lo que se mantuvieron ambas, quedando aceptadas las nueve dimensiones que se propusieron desde el inicio. De los 20 indicadores definidos, se evidenció la necesidad de eliminar siete, reformular dos y

aceptar 11 después de la segunda ronda. Entre los indicadores eliminados y los que fueron validados, la mayoría de las dimensiones quedaron validadas en esta segunda ronda (*diseño, intervención, evaluación, reflexión, alumnado, colectivo receptor-reto social*). Sin embargo, dos dimensiones (*diagnóstico y entidades*) presentaban algún indicador que requería de una última consulta, ya que no cumplían el criterio relacionado con el percentil para ser aceptadas, aunque sí con el criterio de la media.

3.1.3. Resultados de la tercera ronda

En esta tercera y última ronda, para finalizar la validación del instrumento creado, se preguntó al grupo de personas expertas si consideraban que los dos indicadores que no habían alcanzado el porcentaje de acuerdo mínimo exigido en la ronda anterior debían de ser incluidos o excluidos porque, aunque no habían sido considerados suficientemente relevantes, tampoco existían aportaciones para que fuesen modificados en una u otra dirección, o justificaciones claras para que fuesen retirados.

Para este último análisis, se estableció el criterio de que el 90 % de las personas expertas debían de estar a favor (o en contra) de su inclusión, para mantener (o eliminar) dichos indicadores (Gráfico 3).

Finalmente, tras el proceso de validación, el instrumento quedó constituido por nueve dimensiones y 43 indicadores (Gráfico 4). Se puede acceder a la estructura completa de la Matriz de Indicadores de ApSU validada a través del siguiente enlace ([MI_ApSU] <https://view.genial.ly/645e0beea5818f0017a7c8b0/interactive-content-copia-ingles-metododelphi-indicadores-aps>).

TABLA 3. Resultados obtenidos a través de la segunda ronda de consulta realizada.

Dimensión	Indicadores	Media	Desviación típica	Percentil	Decisión
DIAGNÓSTICO media: 3.93; desviación típica: 0.26; percentil: 92.9; decisión: Validado	Sistemático	3.79	0.423	78.6	Validado
	Participativo	3.64	0.63	71.4	Reformular
	Realista	3.71	0.72	85.7	Validado
DISEÑO	Dialogado	3.50	0.65	57.1	Eliminado
	Vinculación curricular	3.93	0.27	92.9	Validado
INTERVENCIÓN	Definida	3.71	0.72	85.7	Validado
	Transferencia	3.64	0.84	78.6	Validado
	Comprometida	3.43	0.94	64.3	Eliminado
EVALUACIÓN	Integrada	3.71	0.72	85.7	Validado
	Participativa	3.43	0.85	64.3	Eliminado
	Diagnóstica	3.57	0.64	64.3	Eliminado
	Sumativa	3.57	0.64	64.3	Eliminado
REFLEXIÓN media: 3.79; desviación típica: 0.42; percentil: 78.6; decisión: Validado	Conectada (necesidades-aprendizajes)	3.79	0.42	78.6	Validado
ALUMNADO	Pensamiento crítico	3.86	0.36	85,7	Validado
	COMPETENCIA (NUEVO indicador)	3.93	0.27	92,9	Validado
COLECTIVO RECEPTOR/ RETO SOCIAL	Altruista	2.79	1.31	42.9	Eliminado
	Reciproco	3.57	0.64	57.1	Eliminado
	TRANSFORMADOR (anteriormente movilización)	3.86	0.36	85.7	Validado
ENTIDADES	Responsabilidad	3.71	0.47	71.4	Reformular
	Interdependencia	3.43	0.94	64.3	Eliminado

GRÁFICO 3. Resultados obtenidos a través de la tercera ronda de consulta realizada.

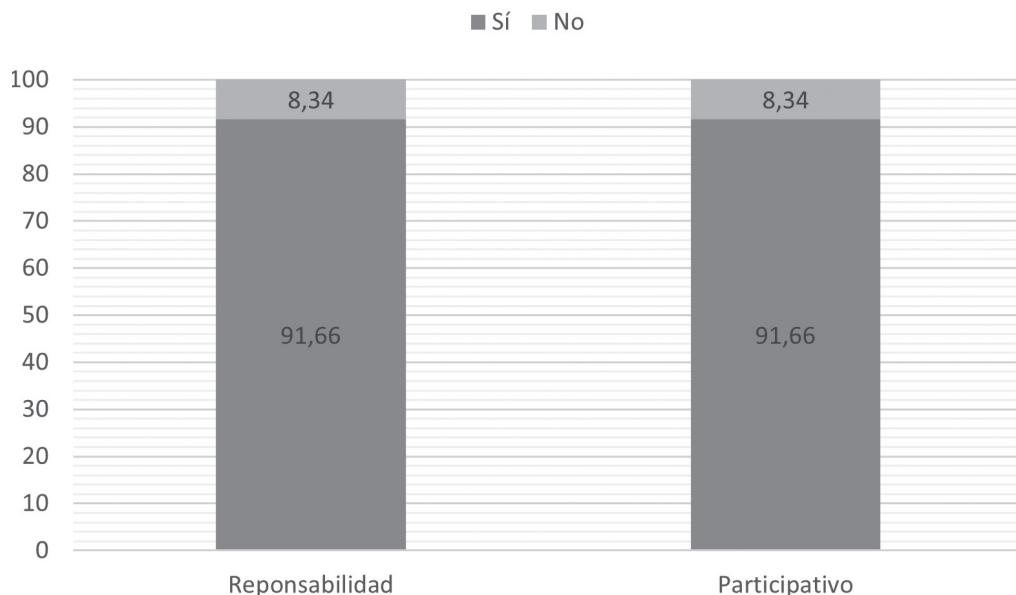


GRÁFICO 4. Estructura final de la *MI_ApSU*.

DIMENSIONES	INDICADORES					
AGENTES						
COLECTIVO RECEPTOR/RETO SOCIAL	NECESIDAD	PLANIFICADO	TRANSFORMACIÓN	RELEVANTE		
ENTIDADES	ALIANZAS	RESPONSABILIDAD	COLABORACIÓN	VALORACIÓN		
PROFESORADO	INICIATIVA-AUTONOMÍA	ACOMPANIAMIENTO	COORDINACIÓN INSTITUCIONAL	CÍVICO-PROSOCIAL	CONEXIÓN CURRICULAR	TRABAJO EN RED
ALUMNADO	PREDISPOSICIÓN	COOPERACIÓN	EMPATÍA SOCIAL	PENSAMIENTO CRÍTICO	COMPORTAMIENTO PROACTIVO-RESOLUTIVO	COMPROMISO
FASES PROYECTO						
DIAGNOSTICO	SISTEMÁTICO	PARTICIPATIVO	REALISTA			
DISEÑO	PROGRAMADO	SOSTENIBLE	VINCULACIÓN CURRICULAR			
INTERVENCIÓN	DEFINIDA	COHERENTE	RECÍPROCA	TRANSFERENCIA	PLANIFICADA	FLEXIBLE
EVALUACIÓN	PLANIFICADA	ALINEADA	SOSTENIBLE	INTEGRADA	FORMATIVA	
REFLEXIÓN	SISTEMÁTICA	COMPROMETIDA Y CRÍTICA	Orientada sobre NECESIDADES	Orientada sobre APRENDIZAJES	CONECTADA (NECESIDADES-APRENDIZAJES)	COMPARTIDA

3.2. Resultados cualitativos

A partir de los resultados cuantitativos obtenidos, se han analizado los datos cualitativos aportados por las personas expertas consultadas durante las tres rondas, con el

propósito de obtener una mayor comprensión de la coherencia de la *MI_ApSU*. A continuación, se expone el debate producido en torno a la concreción de las diferentes dimensiones y sus indicadores.

3.2.1. Dimensiones e indicadores sobre los agentes

a) Colectivo receptor/reto social

La dimensión *servicio*, después de la primera ronda, pasó a denominarse *colectivo receptor/reto social* teniendo en cuenta las aportaciones de las personas expertas. Esta dimensión se define como el punto de partida que motiva la acción del servicio en la comunidad, bien sean personas que reciben el servicio (receptoras) o sea la causa/necesidad/problema que motiva el proyecto. En la primera ronda, de los siete indicadores que componían esta dimensión, se validaron cuatro (necesidad, planificado, reconocimiento y relevante) y tres tuvieron que reformularse (altruista, recíproco y movilización) a partir de las aportaciones de las personas expertas antes de pasar a la siguiente ronda. Estos tres indicadores sufrieron cambios con respecto a su descripción, sin embargo, el indicador «movilización» sufrió cambios también en su denominación, pasando a denominarse «transformador». En este caso, las aportaciones de dos personas expertas señalaron que esta nueva denominación supone la transformación de conciencias, discursos, actos, contextos, personas y relaciones, término que coincide con el propuesto por otros autores (Carrington et al., 2015; Deeley, 2016). En la segunda ronda, dos de los indicadores tuvieron que eliminarse «altruista y recíproco» y quedó validado el indicador «transformador». Finalmente, esta dimensión quedó constituida por los indicadores: necesidad, planificado, transformación y relevante.

b) Alumnado

La denominación de la dimensión *estudiantes*, tras la primera ronda, atendiendo a la sugerencia de una de las personas expertas, se cambió por *alumnado*. Se decidió valorar este cambio, ya que no alteraba la definición de la dimensión, sino, al contrario, posibilitaba un enfoque inclusivo de la misma. Esta dimensión considera al alumnado como una figura que destaca por su papel activo en el aprendizaje, su carácter autónomo en la búsqueda de información y en la generación de nuevos conocimientos, su capacidad de reflexión, de aplicación de estrategias adecuadas ante la resolución de problemas y dificultades que puedan acontecer, su talante cooperativo y su sentido de la responsabilidad que le acompaña en todas las facetas del aprendizaje (Galván et al., 2018). En la primera ronda de consulta se validaron seis indicadores, todos excepto uno que sufrió cambios menores de reformulación (pensamiento crítico), quedando definido de la siguiente manera: «analiza y evalúa la realidad, en distintos momentos-acciones y con distintos agentes, razonando de manera clara, precisa y justificada, y tomando decisiones adecuadas». Además, teniendo en cuenta los comentarios de carácter cualitativo de las personas expertas, seis de ellas propusieron añadir un nuevo indicador «competencia», que se definió como «el alumnado aprende competencias específicas y transversales (conocimientos, habilidades y actitudes)», competencias que son subrayadas por la literatura especializada (Bringle y Clayton, 2021; Chambers y Lavery, 2022). Estos dos indicadores pasaron a la segunda ronda para su revisión, en la que ambos

fueron validados. Finalmente, esta dimensión quedó constituida por los indicadores: predisposición, cooperación, empatía social, pensamiento crítico, comportamiento proactivo-resolutivo y compromiso.

c) Profesorado

La dimensión *profesorado* hace referencia a la persona que guía y orienta el proyecto que desarrolla el alumnado, asesorando y acompañando el proceso. Tras la consulta a las personas expertas, en la primera ronda se validaron todos los indicadores, excepto «reflexión» que fue eliminado, pues ya aparecía como una propia dimensión y además se considera que debía estar presente durante todo el proceso (MacPhail y Sohun, 2019) y, por tanto, se consideraba transversal. Esta dimensión, tras la primera ronda, atendiendo a estas cuestiones, quedó cerrada y validada como definitiva, sin tener que pasar a siguientes rondas. Finalmente, esta dimensión quedó constituida por los indicadores: iniciativa-autonomía, acompañamiento, coordinación institucional, cívico-prosocial, conexión curricular y trabajo en red.

d) Entidades

La dimensión *entidades* comprende la organización social ubicada geográficamente en un contexto determinado (desde una institución administrativa hasta un aula ordinaria), que se beneficia del servicio recibido. No obstante, conviene aclarar que la entidad no siempre está presente, especialmente cuando los colectivos o retos sociales no forman parte de una organización/entidad.

En esta dimensión de *entidades* se concluye que hay indicadores que desde el inicio tuvieron aceptación, tales como alianzas, colaboración, compromiso y valoración, cuestiones ya sugeridas en el estudio de Alonso-Sáez et al. (2013). Otros en cambio generaron duda, como son la responsabilidad y la interdependencia. El primero no fue aceptado, pero tampoco obtuvo un porcentaje suficiente para ser rechazado y las personas expertas no aportaron reflexiones que ayudasen a clarificar dicho indicador. Por este motivo, se volvió a preguntar por este indicador, obligando a las personas expertas a posicionarse, optando finalmente por aceptarlo. Si bien es cierto que el concepto de responsabilidad no aparece de forma explícita en la literatura, hay autoras y autores que relatan el rol que las entidades deberían o podrían adoptar participando en el proceso formativo y transformador (Liesa-Orus et al., 2019). El segundo indicador (interdependencia) fue rechazado. Finalmente, esta dimensión quedó constituida por los indicadores: alianzas, responsabilidad, colaboración, compromiso y valoración.

3.2.2. Dimensiones e indicadores sobre las fases

a) Diagnóstico

La dimensión de *diagnóstico* incluye un proceso sistemático de exploración y análisis de la realidad para conocerla y actuar en coherencia, de acuerdo con las necesidades/problemáticas detectadas. Esta dimensión ha sido una de las más controvertidas. A pesar de que las voces expertas reivindicaron esta fase como imprescindible en

los procesos de ApSU (Conner y Erickson, 2017), ninguno de los indicadores fue validado desde el inicio. De hecho, la definición de la propia dimensión tuvo que ser revisada. Atendiendo a los comentarios de las personas expertas, en la segunda ronda se consiguieron validar dos indicadores: realista y sistemático (Pino et al., 2016). Sin embargo, el indicador «participativo» no consiguió ser considerado suficientemente relevante, pero las personas expertas tampoco hicieron aportaciones para que fuese modificado. En esta última consulta, parece que las voces de las personas expertas se alinearon con la literatura, considerando que es importante hacer partícipes en este proceso de detección de las necesidades a las personas receptoras y al alumnado (GREM, 2015). Finalmente, esta dimensión se concretó en los indicadores: sistemático, participativo y realista.

b) Diseño

La dimensión *diseño* hace referencia a la elaboración de un plan de acción en consonancia con las necesidades/problemáticas detectadas en el diagnóstico de la realidad. Tras la consulta de expertos se eliminaron dos de los indicadores propuestos inicialmente: objetivo y dialogado, ya que el reto social propuesto o las necesidades del colectivo, se han de considerar previamente en el diagnóstico. Además, estas necesidades deben ser compartidas y acordadas entre los agentes (Case et al., 2020). Asimismo, se menciona explícitamente la necesidad de hacer referencia al diseño como planificación del proceso, recogiendo las fases que integra un proyecto de ApSU (objetivos, contenidos, acciones, temporalización, eva-

luación, etc.). Igualmente, se consideró conveniente vincular el diseño con las competencias propias del programa educativo en el que se enmarca y no restringirlo, exclusivamente, al ámbito de la asignatura (Miller, 2012). Finalmente, esta dimensión quedó constituida por los indicadores: programado, sostenible y vinculación curricular.

c) Intervención

La dimensión de *intervención* inicialmente se denominó implementación, fue modificada a propuesta de las personas expertas por considerar que esta tenía un carácter más general. Por tanto, esta dimensión hace referencia a la puesta en práctica del plan de acción diseñado con el fin de dar respuesta a los objetivos planteados. De la propuesta inicial, se eliminó tan solo el indicador de «comprometida», al entender que está implícito en otros indicadores y dimensiones. No obstante, se hizo explícita la importancia de adquirir un compromiso, al tiempo que se determina la dificultad de poder valorarlo, a pesar de que el compromiso cívico sea un propósito explícito del ApSU (De Castro et al., 2017). Asimismo, en el grupo de personas expertas destacaron la importancia que tienen los procesos de reflexión durante el desarrollo de la intervención, debatiéndose la necesidad de incluirla como indicador (Sanders et al., 2015). Además, no se consideró incluirlo como algo específico o particular de la intervención, en tanto que estaría contemplada en una dimensión específica de reflexión. Además, se señala la importancia de considerar la experimentación de esta fase para proponer soluciones a los problemas y atender al carácter

imprevisible de cualquier acción educativa, algo que es más acusado en contextos con colectivos desfavorecidos, que tienen una casuística diversa, por lo que la flexibilidad de la intervención es fundamental (Conner y Erickson, 2017). Finalmente, esta dimensión quedó constituida por los indicadores: definida, coherente, recíproca, transferencia, planificada y flexible.

d) Evaluación

La dimensión *evaluación* incluye el proceso de recogida y análisis de información destinado a describir la realidad, emitir juicios de valor y facilitar la toma de decisiones (Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, 2019). A pesar de que la evaluación deba ser un proceso que integre todos los elementos del proyecto (proceso, resultados y agentes), esta dimensión se refiere a la evaluación del aprendizaje de los proyectos vinculados al ApSU (Ward y Wolf-Wendel, 2000). Desde este punto de vista, las personas expertas consideran la evaluación como un elemento importante que se ha de integrar en todas las fases de manera continua y un proceso para obtener retroalimentación constante, que ayude a hacer ajustes y producir aprendizajes significativos (desafíos y retos). Se insiste en la importancia de contemplar la evaluación de todas las acciones e implicar a todos los agentes en la misma (competencial y participativa). Asimismo, la reflexión sobre la evaluación se vuelve a concebir como una cuestión principal (Ash et al., 2005). Se desestimaron los indicadores: participativa, competencial, inclusiva, diagnóstica y sumativa. Finalmente, esta dimensión quedó constituida por los indicadores: planificada, alineada, sostenible, integrada y formativa.

e) Reflexión

La dimensión *reflexión* se entiende como el mecanismo de optimización del aprendizaje, que permite reconsiderar o hacer consciente la experiencia vivida para darle sentido (Ruíz-Corbella y García-Gutiérrez, 2019). Las personas expertas propusieron incluir un nuevo indicador (competencial), pero tras el debate, se eliminó por considerar que es intrínseco al proceso. Asimismo, se indicó la importancia de considerar y destacar el carácter pedagógico y formativo de la reflexión y el interés de convertirlo en un proceso sistemático, delimitando qué, cómo, cuándo y sobre qué reflexionar. Igualmente, se insistió en la conveniencia de que sea una reflexión potencialmente formativa y permanente en el tiempo, procurando registros escritos o narrados de las vivencias y experiencias (Escofet y Rubio, 2017). También, se señaló la necesidad de que la reflexión pueda aportar un sentido solidario y una mirada crítica (injusticias sociales), así como el valor/sentido que aporta el servicio al aprendizaje y el aprendizaje al servicio, vinculándolo con lo curricular y el desarrollo competencial (Furco y Norvell, 2019). Finalmente, esta dimensión quedó constituida por los indicadores: sistemática, comprometida y crítica, orientada sobre necesidades y sobre aprendizajes, conectada (necesidades y aprendizajes) y compartida.

4. Conclusiones

Se constata que el método Delphi es adecuado para la validación de instrumentos (Sánchez-Taraza y Ferrández-Berruoco, 2022). Además, a la luz de los resultados,

se puede afirmar que el instrumento elaborado en forma de Matriz de Indicadores de ApSU queda validado cuantitativa y cualitativamente, coincidiendo las decisiones con la literatura existente.

A partir de las dimensiones e indicadores elaborados, se puede afirmar que la *MI_ApSU* podría ser válida para verificar si los proyectos responden a lo que se entiende por innovación social en educación superior (European Union, 2013), ya que permite evaluar la capacidad de cada proyecto para responder a las necesidades sociales desde la colaboración con otras entidades (Ward y Wolf-Wendel, 2000). De este modo, se responde a la inexistencia de instrumentos para evaluar las innovaciones sociales implementadas en el ámbito educativo (Patrascu, 2022). En lo relativo a la discusión derivada de los datos cualitativos, parece que subyacen en el debate tensiones originadas en torno a las diferentes orientaciones o perspectivas que puede tener un proyecto de ApSU. Se han identificado dos tipos de aportaciones: (1) aquellas que estaban cercanas a un enfoque tradicional de carácter asistencialista; y (2) aquellas que estaban cercanas a un enfoque crítico, orientado a la transformación y el empoderamiento.

Para terminar, es necesario señalar que ha existido una gran dificultad a hora de implicar a las personas receptoras del servicio. Quizá reformulando los criterios de selección de las personas expertas esta limitación podría superarse, asegurando así la horizontalidad y reciprocidad entre los agentes participantes (Clark-Taylor, 2017) y construyendo o transformando con la comunidad (European Union, 2013).

Nota

¹ La *Revista Española de Pedagogía* se publica en español y en inglés. Por este motivo, sigue el criterio, cuando se citan textos ajenos, de acudir a los originales que están escritos en esas lenguas y de poner su traducción oficial, cuando tal texto se haya editado también en el otro idioma. En caso de que no se haya producido esa traducción oficial, el texto citado se ofrecerá a los lectores traducido o por el autor del artículo (señalándose que la traducción es del autor del artículo), o por el traductor jurado contratado por la revista.

Referencias bibliográficas

- Alonso-Sáez, I., Arandia, M., Martínez, I., Martínez, B., y Gezuraga, M. (2013). El Aprendizaje-Servicio en la innovación universitaria. Una experiencia realizada en la formación de educadoras y educadores sociales. *RIEJS, Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2 (2), 195-216. <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/art10.pdf>
- Álvarez-Castillo, J. L., Martínez-Usarralde, M. J., González González, H., y Buenestado Fernández, M. (2017). El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (267), 199-217. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-02>
- Ash, S. L., Clayton, P. H., y Atkinson, M. P. (2005). Integrating reflection and assessment to capture and improve student learning [Integrar la reflexión y la evaluación para captar y mejorar el aprendizaje de los estudiantes]. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 49-60. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0011.204>
- Batlle, R. (2020). *Aprendizaje-servicio. Compromiso social en acción*. Santillana.
- Billig, S. H., y Waterman, A. S. (2014). *Studying service-learning: Innovations in education research methodology [Estudiar el aprendizaje-servicio: innovaciones en la metodología de la investigación educativa]*. Routledge.
- Bingle, R. G., y Clayton, P. H. (2021). Civic learning: A sine qua non of service learning [Aprendizaje cívico: una condición sine qua non del

- Aprendizaje-Servicio]. *Front. Educ*, 6, 606443. <http://doi.org/10.3389/educ.2021.606443>
- Carrington, S., Mercer, K. L., Iyer, R., y Selva, R. (2015). The impact of transformative learning in a critical service-learning program on teacher development: building a foundation for inclusive teaching [El impacto del aprendizaje transformador en un programa de aprendizaje-servicio crítico en el desarrollo del profesorado: construyendo una base para la enseñanza inclusiva]. *Reflective Practice*, 16 (1), 61-72. <http://doi.org/10.1080/14623943.2014.969696>
- Case, L., Schram, B., Jung, J., Leung, W., y Yun, J. (2020). A meta-analysis of the effect of adapted physical activity service-learning programs on college student attitudes toward people with disabilities [Un meta-análisis del efecto de los programas de aprendizaje-servicio de actividad física adaptada sobre las actitudes de los estudiantes universitarios hacia las personas con discapacidad.]. *Disability and Rehabilitation*, 43 (21), 2990-3002. <http://doi.org/10.1080/09638288.2020.1727575>
- Chambers D., y Lavery, S. (2021). International service learning: benefits, challenges and experiences of pre-service teachers [Aprendizaje servicio internacional: beneficios, retos y experiencias de los profesores en formación.]. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 1-17. <http://doi.org/10.1080/1359866X.2022.2050355>
- Chiva-Bartoll, O., y Fernández-Río, J. (2021). Advocating for Service-Learning as a pedagogical model in Physical Education: towards an activist and transformative approach [Abogando por el Aprendizaje-Servicio como modelo pedagógico en Educación Física: hacia un enfoque activista y transformador]. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27 (5), 545-558. <http://doi.org/10.1080/17408989.2021.1911981>
- Choo, J., Kong, T. Y., Ong, F., Shiuan, T. S., Nair, S., Ong, J., y Chan A. (2019). What works in service-learning? Achieving civic outcomes, academic connection, career preparation and personal growth in students at Ngee Ann Polytechnic [¿Qué funciona en el aprendizaje-servicio? Lograr resultados cívicos, conexión académica, preparación profesional y crecimiento personal en los estudiantes del Politécnico de Ngee Ann]. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 25 (2), 95-132. <http://doi.org/10.3998/mjcsloa.3239521.0025.208>
- Clark-Taylor, A. (2017). Developing critical consciousness and social justice self-efficacy: Lessons from feminist community engagement student narratives [Desarrollar la conciencia crítica y la autoeficacia para la justicia social: lecciones de las narrativas de los estudiantes de compromiso comunitario feminista]. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 21 (4), 81-116. <http://bit.ly/2Xh5Y7h>
- Conner, J., y Erickson, J. (2017). When does service-learning work? Contact theory and service-learning courses in higher education [¿Cuándo funciona el aprendizaje-servicio? Teoría del contacto y cursos de aprendizaje-servicio en la enseñanza superior]. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 23, 53-65. <http://doi.org/10.3998/mjcsloa.3239521.0023.204>
- Darby, A., y Willingham, L. (2022). Faculty motivation in service-learning based on expectancy x value theory [Motivación del profesorado en el aprendizaje-servicio basada en la teoría de la expectativa x el valor]. *Journal of Experiential Education*, 45 (3). <http://doi.org/10.1177/10538259211058292>
- De Castro, A., Amaris, M. C., y Guerra, D. (2017). A manera de conclusión: experiencia del aprendizaje-servicio en la Universidad del Norte. En A. de Castro y E. Domingues (Eds.), *Transformar para Educar 4. Aprendizaje-Servicio* (pp. 241-264). Universidad del Norte.
- Deeley, S. J. (2016). *El aprendizaje-servicio en educación superior: Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Narcea.
- Dolgon, C., Mitchell, T. D., y Eatman, T. K. (2017). *The Cambridge handbook of service learning and community engagement [Manual Cambridge de aprendizaje a través del servicio y compromiso con la comunidad]*. Cambridge University Press.
- Escofet, A., y Rubio, L. (2017). El valor de la reflexión en el aprendizaje-servicio. En L. Rubio y A. Escofet (Eds.), *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la universidad* (pp. 83-96). Octaedro.
- European Union. (2013). *Guide on social innovation [Guía sobre innovación social]*. <http://doi.org/10.2776/72046>

- Furco, A., y Norvell, K. (2019). What is service-learning? Making sense of the pedagogy and practice [¿Qué es el aprendizaje-servicio? Dar sentido a la pedagogía y a la práctica]. En P. Aramburuzabala, L. McIlrath y H. Opazo (Eds.), *Embedding service-learning in European higher education. Developing a culture of civic engagement* (pp. 13-36). Routledge.
- Galván, C., Meaney, K., y Gray, V. (2018). Examining the reciprocal nature of service-learning for underserved students and preservice teachers [Examinar la naturaleza recíproca del aprendizaje-servicio para los estudiantes desatendidos y los profesores en formación]. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37 (4), 363-372. <http://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0051>
- García-Gutiérrez, J., y Ruiz-Corbella, M. (2022). La idea de universidad desde un enfoque humanista: la contribución del aprendizaje-servicio como filosofía de la educación superior. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34 (2), 159-176. <http://doi.org/10.14201/teri.27887>
- García-Romero, D., y Lalueza, J. L. (2019). Procesos de aprendizaje e identidad en aprendizaje-servicio universitario: una revisión teórica. *Educación XXI*, 22 (2), 45-68. <https://doi.org/10.5944/educxx1.22716>
- George, C. E., y Trujillo, L. (2018). Aplicación del método Delphi modificado para la validación de un cuestionario de incorporación de las TIC en la práctica docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11 (1), 113-135. <http://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.007>
- GREM (2015). *Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de aprendizaje-servicio*. Fundació Jaume Bofill. <https://bit.ly/33FhY2F>
- Liesa-Orus, M., Cored, S., Latorre, C., Vázquez, S., y Revilla, A. (2019). *El impacto de la mentoría entre profesores universitarios en programas de Aprendizaje-Servicio*. Universidad de Zaragoza.
- López-de-Arana Prado, E., Aramburuzabala Higuera, P., y Opazo Carvajal, H. (2020). Diseño y validación de un cuestionario para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje-servicio universitario. *Educación XXI*, 23 (1), 319-347. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23834>
- López-Gómez, E. (2018). El método Delphi en la investigación actual en educación: una revisión teórica y metodológica. *Educación XXI*, 21 (1), 17-40. <http://doi.org/10.5944/educxx1.20169>
- Lorenzo, M., Ferraces-Otero, M. J., Pérez, C., y Naval, C. (2019). El profesorado universitario ante el aprendizaje-servicio: variables explicativas. *Revista de Educación*, 386, 37-61. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-386-426>
- Lucas, S. (2021). *Aprendizaje-servicio en la universidad. Desarrollo de proyectos emprendedores socialmente responsables con la comunidad*. Dykinson. <https://www.dykinson.com/libros/aprendizaje-servicio-en-la-universidad/9788413779133>
- MacPhail, A., y Sohun, R. (2019). Interrogating the enactment of a service-learning course in a physical education teacher education programme: Less is more? [Analizando la puesta en práctica de un curso de aprendizaje-servicio en un programa de formación de profesores de educación física: ¿Menos es más?]. *European Physical Education Review*, 25 (3), 876-892. <http://doi.org/10.1177/1356336X18783922>
- Maravé-Vivas, M., Gil-Gómez, J., Valverde-Estevé, T., Salvador-García, C., y Chiva-Bartoll, O. (2022). A longitudinal study of the effects of servicelearning on physical education teacher education students [Un estudio longitudinal de los efectos del aprendizaje-servicio en los estudiantes de magisterio de educación física]. *Frontiers in Psychology*, 13. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.787346>
- Martínez-Usarralde, M. J., Gil-Salom, D., y Macías-Mendoza, D. (2019). Revisión sistemática de responsabilidad social universitaria y aprendizaje servicio. Análisis para su institucionalización. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24 (80), 149-172. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000100149&lng=es&nrm=iso
- McIlrath, L., Aramburuzabala, P., y Opazo, H. (2019). Introduction. En P. Aramburuzabala, L. McIlrath y H. Opazo (Eds.), *Embedding service learning in European higher education: Developing a culture of civic engagement* (pp. 1-9). Routledge.
- Menon, S., y Suresh, M. (2020). Synergizing education, research, campus operations, and community engagements towards sustainability in higher education: A literature review [La

- sinergia entre la educación, la investigación, el funcionamiento del campus y el compromiso de la comunidad hacia la sostenibilidad en la educación superior: una revisión de la literatura]. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21 (5), 1015-1051. <http://doi.org/10.1108/IJSHE-03-2020-0089>
- Miller, M. (2012). The role of service-learning to promote early childhood physical education while examining its influence upon the vocational call to teach [El papel del aprendizaje-servicio para promover la educación física en la primera infancia, al tiempo que se examina su influencia en la vocación docente]. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17 (1), 61-77. <http://doi.org/10.1080/17408981003712810>
- Mtawa, N., y Wilson-Strydom, M. (2018). Community service learning: Pedagogy at the interface of poverty, inequality and privilege [Aprendizaje servicio comunitario: Pedagogía en la interfaz de la pobreza, la desigualdad y el privilegio]. *Journal of Human Development and Capabilities*, 19 (2), 249-265. <http://doi.org/10.1080/19452829.2018.1448370>
- Patrascu, C. (2022). 'Scaling up' the social impact of innovation in services - significant findings and best practice examples from specialty research [Aumentar el impacto social de la innovación en los servicios: resultados significativos y ejemplos de buenas prácticas de la investigación especializada]. *LUMEN Proceedings*, 17, 552-558. <http://doi.org/10.18662/wlc2021/56>
- Pino, E., Rojas, W., Tamayo, M., y Castro, J. (2016). Programa de aprendizaje-servicio en la educación superior. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 4 (1), 101-111. <http://doi.org/10.26423/rcpi.v4i1.122>
- Puig-Rovira, J. M. (2022). Aprendizaje-servicio, cambio de paradigma y revolución educativa. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 12-35. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2022.14.2>
- Redondo-Corcobado, P., y Fuentes, J. L. (2020). La investigación sobre el aprendizaje-servicio en la producción científica española: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 31 (1), 69-82. <https://doi.org/10.5209/reed.61836>
- Ruiz-Corbella, M., y García-Gutiérrez, J. (2019). *Aprendizaje-servicio: los retos de la evaluación*. Narcea.
- Salam, M., Awang Iskandar, D. N., Ibrahim, D. H. A., y Farooq, M. S. (2019). Service learning in higher education: a systematic literature review [El aprendizaje-servicio en la educación superior: una revisión sistemática de la literatura]. *Asia Pacific Education Review*, 20, 573-593. <http://doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6>
- Sánchez-Taraza, L., y Ferrández-Berruero, R. (2022). Aplicación del método Delphi en el diseño de un marco para el aprendizaje por competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 40 (1), 219-235. <http://doi.org/10.6018/rie.463611>
- Sanders, M. J., Vans, T., y McGeary, S. (2015). Analyzing reflections in service learning to promote personal growth and community self-efficacy [Analizar las reflexiones en el aprendizaje servicio para promover el crecimiento personal y la autoeficacia comunitaria]. *Journal of Experiential Education*, 39, 73-88. <http://doi.org/10.1177/1053825915608872>
- Santos-Pastor, M. L., Ruiz-Montero, P. J., Chiva-Bartoll, O., y Martínez-Muñoz, L. F. (2021a). *Guía práctica para el diseño e intervención de programas de aprendizaje-servicio en actividad física y deporte*. Junta de Andalucía. <http://digibug.ugr.es/handle/10481/70964>
- Santos-Pastor, M. L., Martínez-Muñoz, L. F., Garoz-Puerta, I., y García-Rico, L. (2021b). La reflexión en el aprendizaje-servicio universitario en actividad física y deporte. Claves para el aprendizaje personal, académico y profesional. *Contextos Educativos*, 27 (1), 9-29. <https://doi.org/10.18172/con.4574>
- Tryon, E., y Stoecker, R. (2008). The unheard voices: Community organizations and service-learning [Las voces no escuchadas: las organizaciones comunitarias y el aprendizaje-servicio]. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 12 (3), 47-60. <http://cutt.ly/VTkU4mH>
- Ward, K., y Wolf-Wendel, L. (2000). Community-centered service learning: Moving from doing for to doing with [Aprendizaje servicio centrado en la comunidad: pasar de hacer para a hacer con]. *American Behavioral Scientist*, 43, 767-780. <http://doi.org/10.1177/00027640021955586>

Biografía de los autores

Elena López-de-Arana Prado. Profesora Contratada Doctora de la Universidad Autónoma de Madrid. Doctora en Humanidades y Educación en las Entidades del Futuro por la Universidad de Mondragón. Sus líneas de investigación se centran en los procesos de mejora en los centros educativos, la formación del profesorado (prácticum, TICs, etc.), la justicia social y el aprendizaje-servicio. Ha liderado varios proyectos sobre aprendizaje-servicio universitario.



<https://orcid.org/0000-0002-6962-5469>

L. Fernando Martínez-Muñoz. Profesor Contratado Doctor del Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana de la Universidad Autónoma de Madrid. Su campo de investigación se relaciona con la evaluación formativa y las metodologías activas en Educación Física, con especial interés en el aprendizaje-servicio y el desarrollo de actividades físico-deportivas en el medio natural. Actualmente es miembro de RIADIS, REEFNAT y REFyCE.



<https://orcid.org/0000-0001-5209-7527>

María Teresa Calle-Molina. Profesora Ayudante doctora en el Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana de la Universidad Autónoma de Madrid. Sus líneas de investigación se centran en la historia del deporte y el olimpismo, la actividad física y las personas con discapacidad intelectual y el aprendizaje-

servicio. Miembro de la Red Nacional de Investigación en Aprendizaje-Servicio en Actividad Física y el Deporte para la Inclusión Social (RIADIS).



<https://orcid.org/0000-0001-7877-8283>

Raquel Aguado-Gómez. Doctora en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Trabaja en el Departamento de Educación Física Deporte y Motricidad Humana de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Forma parte del Grupo de Investigación GEDAF, de la Red de Investigación en aprendizaje-servicio en Actividad Física y el Deporte para la Inclusión Social, y del equipo de la Cátedra UNESCO en Educación para la Justicia Social.



<https://orcid.org/0000-0002-7943-7744>

M.^a Luisa Santos-Pastor. Profesora Titular de la Universidad Autónoma de Madrid. Doctora en Educación Física por la Universidad de Valladolid. Su campo de investigación se relaciona con el aprendizaje-servicio universitario, la evaluación formativa y metodologías activas, así como en el ámbito de las actividades físicas en el medio natural. Ha dirigido seis tesis doctorales. Coordina la Red de Investigación en Aprendizaje-Servicio en Actividad Física y el Deporte para la Inclusión Social del Consejo Superior de Deportes (Convocatoria 2019, 2020 y 2022).



<https://orcid.org/0000-0002-4985-0810>

Sumario *

Table of Contents **

José Antonio Ibáñez-Martín

Palabras finales

Last words

Elías Said-Hung y Juan Luis Fuentes

Editorial

Editorial

Estudios Studies

Catherine L'Ecuyer

Montessori: origen y razones de las críticas a una de las pedagogías más controvertidas de la historia

Montessori: Origin and reasons for the criticisms of one of the most controversial pedagogies of all time

251

Fátima Olivares, Raquel Fidalgo y Mark Torrance

Efectos de una instrucción estratégica-autorregulada en el proceso de comprensión y autoeficacia lectora del alumnado de educación primaria

Effects of self-regulated strategy instruction on the reading comprehension process and reading self-efficacy in primary student

271

Rocío Peña-Vázquez, Olga González Morales, Pedro

Ricardo Álvarez-Pérez y David López-Aguilar

Construyendo el perfil del alumnado con intención de abandono de los estudios universitarios

Building the profile of students with the intention of dropping out of university studies

291

Paula Herrero-Diz, Milagrosa Sánchez-Martín, Pilar Aguilar y José Antonio Muñiz-Velázquez

La vulnerabilidad de los adolescentes frente a la desinformación: su medición y su relación con el pensamiento crítico y la desconexión moral

Adolescents' vulnerability to disinformation: Its measurement and relationship to critical thinking and moral disengagement

317

Notas Notes

Camino Ferreira, Alba González-Moreira y Ester Benavides

Análisis y buenas prácticas del sistema de orientación universitaria para estudiantes con discapacidad

Analysis and good practices of the university guidance system for students with disabilities

339

Arminda Suárez-Perdomo, Yaritza Garcés-Delgado, Edgar García-Álvarez y Zuleica Ruiz-Alfonso

Propiedades psicométricas del cuestionario de adicción a las redes sociales (ARS) a población universitaria

Psychometric properties of the Social Network Addiction Questionnaire (SNAQ) for undergraduates

361

Elena López-de-Arana Prado, L. Fernando Martínez-Muñoz, María Teresa Calle- Molina, Raquel Aguado Gómez y M.ª Luisa Santos-Pastor

Construcción y validación de un instrumento para la evaluación de la calidad de proyectos de aprendizaje-servicio universitario a través del método Delphi

Construction and validation of an instrument for evaluating the quality of university service-learning projects using the Delphi method

381

* Todos los artículos están también publicados en inglés en la página web de la revista: <https://revistadepedagogia.org/en>.

** All the articles are also published in English on the web page of the journal: <https://revistadepedagogia.org/en>.

Reseñas bibliográficas

Curren, R. (2022). *Handbook of philosophy of education [Manual de filosofía de la educación]* (Ka Ya Lee y Eric Torres). **Belando Montoro, M. (2022). (Ed.).** *Participación cívica en un mundo digital* (Tania García Bermejo). **Ruiz-Corbella, M. (Ed.).** *Escuela y primera infancia. Aportaciones desde la Teoría de la Educación* (Ana Caseiro Vázquez). **Ahedo, J., Caro, C. y Arteaga-Martínez, C. (Coords.) (2022).** *La familia: ¿es una escuela de amistad?* (Paula Álvarez Urda).

403

Informaciones

Convocatoria de número monográfico: «Nuevos enfoques en la investigación en Educación Musical»; Congreso «Character and virtue education in Europe: Challenges and opportunities»; Congreso «The value of diversity in education and educational research» ECER 2023; VII Congreso Anual del Aretai Center on Virtues «Phronesis, virtues, and meta-virtues»; XXXV Congreso Internacional de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social; 49º Congreso de la Association for Moral Education «Positive youth development and moral education: Building bridges».

419

Instrucciones para los autores

Instructions for authors

427



ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid

Construction and validation of an instrument for evaluating the quality of university service-learning projects using the Delphi method

Construcción y validación de un instrumento para la evaluación de la calidad de proyectos de aprendizaje-servicio universitario a través del método Delphi

Elena LÓPEZ-DE-ARANA PRADO, PhD. Associate Professor. Universidad Autónoma de Madrid (elena.lopezdearana@uam.es).

L. Fernando MARTÍNEZ-MUÑOZ, PhD. Associate Professor. Universidad Autónoma de Madrid (f.martinez@uam.es).

María Teresa CALLE-MOLINA, PhD. Assistant Professor. Universidad Autónoma de Madrid (maria.t.calle@uam.es).

Raquel AGUADO-GÓMEZ, PhD. Associate Professor. Universidad Autónoma de Madrid (raquel.aguado@uam.es).

M.^a Luisa SANTOS-PASTOR, PhD. Associate Professor. Universidad Autónoma de Madrid (marisa.santos@uam.es).

Abstract:

Service-learning has spread significantly in higher education in recent decades. Its effects in the academic field (students and teachers) and in the community (disadvantaged groups at risk of social exclusion and socio-educational partners) are backed by research. However, few works have considered the evaluation of these projects, and there are few instruments available for guiding their development and for assessing their quality. The

aim of this study is to develop criteria to evaluate university service-learning projects. To do so, we used the Delphi method with three rounds of expert consultation. The result is a university service-learning, indicator matrix with 9 dimensions and 43 indicators. We conclude that, as well as evaluating the quality of service-learning projects, this instrument could also be valid for validating social innovation from the educational sphere. The principal limitations to overcome are the still-ex-

Revision accepted: 2022-11-04.

This is the English version of an article originally printed in Spanish in issue 285 of the **Revista Española de Pedagogía**. For this reason, the abbreviation EV has been added to the page numbers. Please, cite this article as follows: López-de-Arana Prado, E., Martínez-Muñoz, L. F., Calle-Molina, M. T., Aguado-Gómez, R., & Santos-Pastor, M. L. (2023). Construcción y validación de un instrumento para la evaluación de la calidad de proyectos de aprendizaje-servicio universitario a través del método Delphi | *Construction and validation of an instrument for evaluating the quality of university service-learning projects using the Delphi method*. *Revista Española de Pedagogía*, 81 (285), 381-402. <https://doi.org/10.22550/REP81-2-2023-07>

<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Print), 2174-0909 (Online)

isting welfare perspective and difficulties with involving the recipients of the service.

Keywords: service-learning, Delphi method, evaluation, instrument, quality of programs, higher education.

Resumen:

El aprendizaje-servicio ha tenido un importante impulso en las últimas décadas en la docencia universitaria. Sus efectos, tanto en el ámbito académico (alumnado y profesorado) como en el comunitario (colectivos desfavorecidos en riesgo de exclusión social y entidades socioeducativas), han sido avalados por la investigación. Sin embargo, son escasas las referencias a la evaluación de estos proyectos, y son limitados los instrumentos disponibles tanto para orientar su desarrollo como para valorar su calidad. El objetivo de este estudio

ha sido la construcción de unos criterios para evaluar los proyectos de aprendizaje-servicio universitario. Para ello, se ha empleado el método Delphi, realizándose tres rondas de consulta a personas expertas. El resultado se concreta en la elaboración de una matriz de indicadores denominada aprendizaje-servicio universitario, formada por 9 dimensiones y 43 indicadores. Se concluye que este instrumento, además de evaluar la calidad de los proyectos de aprendizaje-servicio, también podría ser válida para verificar la innovación social desde el ámbito educativo. Las limitaciones principales han sido superar la perspectiva asistencialista todavía existente y la dificultad para implicar a las personas receptoras del servicio.

Descriptores: aprendizaje-servicio, método Delphi, evaluación, instrumento, calidad de programas, educación superior.

1. Introduction

University service-learning (USL) is an educational focus that combines social commitment with learners' development of competences. It involves experiential learning, in which learners apply the knowledge they acquire through their education (Álvarez-Castillo et al., 2017; Galván et al., 2018), and at the same time it aims to respond to the needs of a disadvantaged group in a position of need or to a social challenge that affects the community (Battle, 2020). The reflection processes that feature in these educational initiatives enrich the link between learning, and social and ethical commitment, making sense of

the experience per se (Dolgon et al., 2017; Santos-Pastor et al., 2021b).

This type of educational initiative has spread rapidly in recent years at all educational levels, inspiring considerable interest among professionals from different disciplines (García-Romero & Lalueza, 2019; Lucas, 2021). These experiences connect very directly with the idea of social innovation promoted by the European Union (2013), which defines it as:

the development and implementation of new ideas (products, services and models) to meet social needs and create new

social relationships or collaborations. It represents new responses to pressing social demands, which affect the process of social interactions. It is aimed at improving human well-being. Social innovations are innovations that are social in both their ends and their means. They are innovations that are not only good for society but also enhance individuals' capacity to act. (p. 7)

The two parts of this educational focus — learning and service — must be integrated into a process constructed with the deliberate aim of creating mutual benefit for all participating agents (Chiva-Bartoll & Fernández-Río, 2021). This provides students with a real learning situation and leaves a mark in the community that receives their service and in the bodies or agencies with which they participate (Mtawa & Wilson-Strydom, 2018). This innovative pedagogical focus brings into play a range of academic and community-based resources, enabling participating agents to help solve problems and become partners from a horizontal outlook (Furco & Norvell, 2019).

In this vision of collaborative work by a variety of socio-educational agents, the university, as an institution, must respond to the various community challenges (Menon & Suresh, 2020). Accordingly, authors such as Choo et al. (2019) consider that the mission of the university is constantly changing and the sensitivity required by growing social needs is important at present. Martínez-Usarralde et al. (2019) indicate that the social responsibility mission of universi-

ties seeks to give back part of what it receives from society, taking the concept of citizenship into account. Therefore, the focus with which universities “contribute” coexists with a perspective of “repaying a debt”. This perspective is key to understanding that the service is built on social and civic ethics. It does not have elements of altruism or charity, but rather “the free response that we give to recognising another person’s dignity, which leads us to take on an attitude of service, care and responsibility” (García-Gutiérrez & Ruiz-Corbella, 2022, p. 169). USL contributes to this mission, as it involves an educational initiative that combines various institutions and agents in a shared effort to create a beneficial change in the community. So, the *Guide to social innovation* (European Union, 2013) suggested going a step further and calling for projects to be designed with the community rather than a service to the community that would mask a welfare focus.

This reciprocal relationship lays the necessary foundations for participating in a quality project that can address the needs of the recipients or the community and, in parallel, promoting meaningful learning in learners, making connections with their prior knowledge, positioning itself in real practical settings, and favouring voluntary participation and a predisposition towards competence development (Lorenzo et al., 2019). With regards to the competences they acquire in their learning process, the literature principally lists ethical, social, and citizenship ones (Bringle & Clayton, 2021;

Chambers & Lavery, 2022; Puig-Rovira, 2022; Salam et al., 2019). These are transversal and help establish systems of social values in university students, seeking “peaceful coexistence in a globalised and multicultural system” (Maravé-Vivas et al., 2022, p. 2), one of the current challenges in higher education (McIlrath et al., 2019). These competences also coexist with the acquisition of many other specific affective, professional or academic ones (Chambers & Lavery, 2022), as USL is developed through the subjects in the syllabuses of the different university programmes, seeking to create and evaluate specific knowledge, while at the same time pursuing integral development of the students involved in these projects (MacPhail & Sohun, 2019).

From the perspective of the horizontality and reciprocity of the agents participating in USL, we should note the benefits for the communities and individuals that receive the service (Tryon & Stoecker, 2008). According to the literature we reviewed, these vary greatly depending on the types of groups or needs that the projects seek to resolve or improve.

This type of educational initiative requires very specific phases and actions for its development, such as preparation, planning, execution, and assessment-recognition (Billig & Waterman, 2014). Agents with specific roles and functions can be identified in each of these phases (Santos-Pastor et al., 2021a). A USL project should also consider specific quality indicators (starting with the social need

or problem, determining learning and service objectives, tailoring the action plan, producing reflection processes, evaluating results, recognising, and celebrating etc.). Furthermore, it must integrate assessment of the learning, the service, and the experience in the process, as well as considering outreach and dissemination of results. For her part, Patrascu (2022) notes that, despite the upturn in social innovations and the implementation of USL projects, it is necessary to design and develop systems to evaluate the effects and impact of these projects. We have found research from recent years that tackles this question (Darby & Willingham, 2022; GREM, 2015; Redondo-Corcobado & Fuentes, 2020) and attempts to respond to some of the questions concerning the assessment of USL projects and to elucidate a series of criteria that help to develop quality projects to be established. However, there are few instruments for directing and guiding the processes of preparing and developing USL projects.

In this sense, the present work sets out to pinpoint the quality criteria that provide the foundations for the elaboration, follow-through, and assessment of USL projects. To do so, we constructed a matrix of indicators called *IM_USL*.

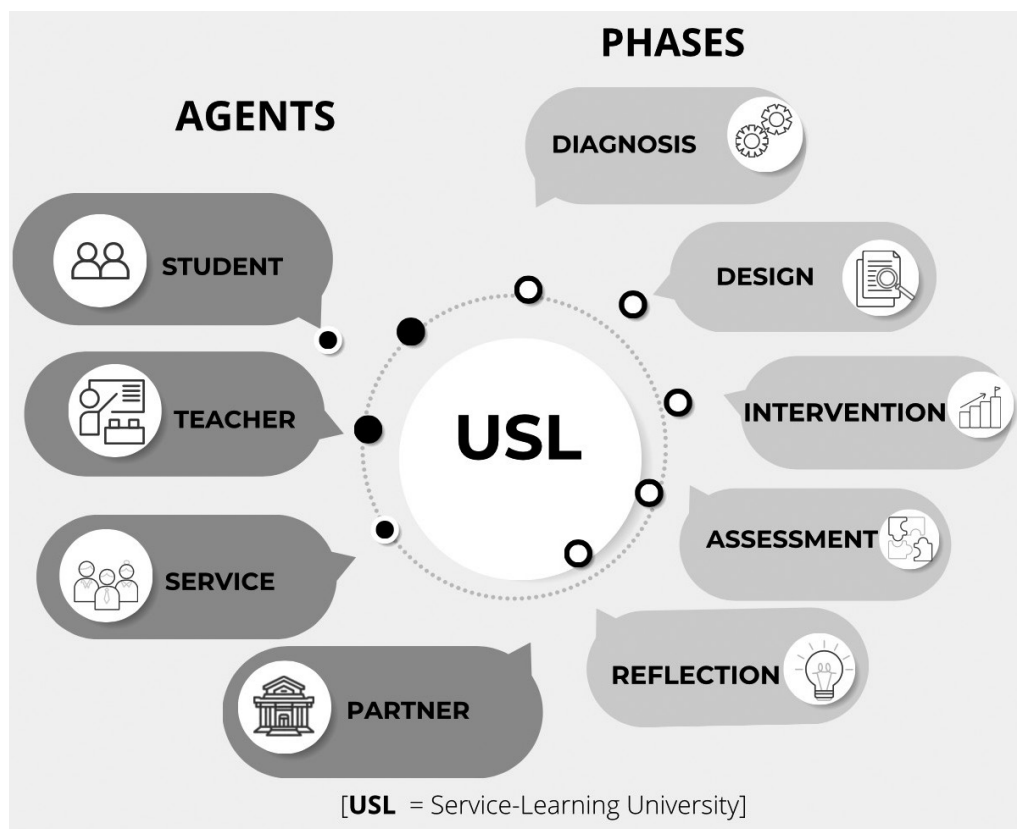
2. Material and methods

To fulfil the aim of this study, we consulted experts using the Delphi method, in accordance with the model proposed by López-Gómez (2018). This technique allows us to pinpoint the key elements

(dimensions and indicators) that would comprise the *IM_USL* with which to define, specify, and direct the quality of USL projects. The initial *IM_USL* design comprised nine dimensions with 58 indicators. The first five dimensions referred to the

phases of a USL project (diagnosis, design, intervention, assessment, and reflection), while the final four focussed on the agents involved (recipient group or social challenge, students, teachers, and partners) (see Graph 1).

GRAPH 1. Dimensions of the *IM_USL*.



In the Delphi consultation method, a group of experts is formed to review the instrument in successive rounds (two-three) and evaluate the adequacy of all of the indicators and dimensions. The number of consultation rounds is decided by when a consensus is achieved. This particular process included three rounds of consultation.

We established the following inclusion criteria to select experts to participate in the validation of the instrument:

1. A background in and experience of USL. We defined the following more precise considerations:

- The range of geographical locations where the USL projects are implemented.
- Having led, coordinated, and tutored USL projects.
- Gender parity.
- We also took into account:

Prior experience: having taken part in USL projects, for at least two academic years.

Research: having disseminated/published on USL.

2. Availability to participate in the review process. We also considered whether the participants were willing and available to be involved in the validation.

Based on these criteria, we drew up a list of experts from which we considered those who could have a prominent role in USL

projects (teachers and people in charge of the entities). First, we checked their availability and interest in participating in the validation process. To do this, we sent them a form asking whether (or not) they would be willing to join the panel of experts. This form also asked them to decide whether they met the following requirements: willingness and interest in participating in the study, availability, level of experience relating to the subject matter, and knowledge of the subject matter. Once they had agreed to participate in the study and we had checked that they fulfilled the criteria, we sent out a letter setting out in detail the aim and objectives of the consultation, the estimated phases and their timings, as well as the conditions of the consultation and the participation agreements (characteristics of the consultation, reports on responses, anonymity of participants, informed consent, etc.). Along with the letter, each expert was sent the consent form to take part in this research. We asked them to sign and return it. We also provided a withdrawal document in case anyone decided to stop participating in the research at any stage in the process.

TABLE 1. List of participating experts.

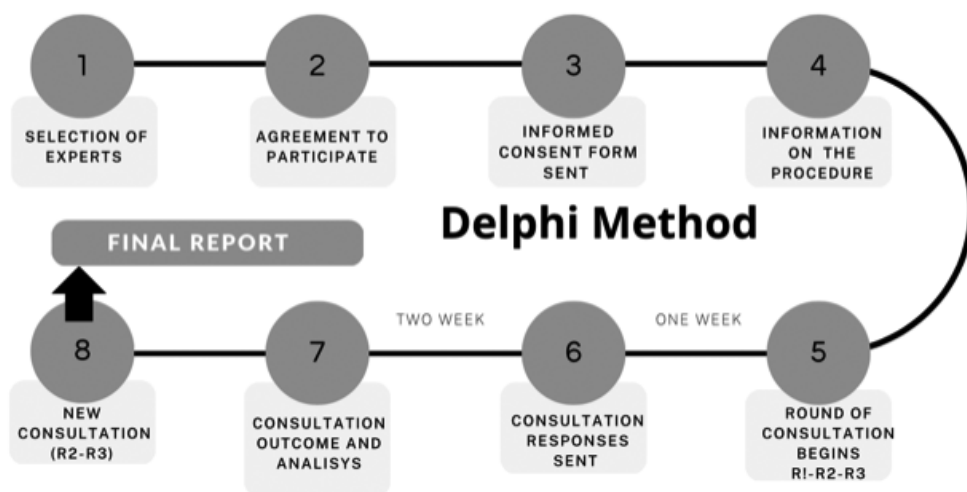
Experts	First Round (women/men)	Second Round (women/men)	Third Round (women/men) ^g
Physical activity and sports teachers (Total = 9)	3/6	3/5	3/5
Teachers from other areas (Total = 3)	3/0	3/0	2/0
Partners (Total = 2)	1/1	1/1	1/1
Total	14	13	12

In accordance with the initially proposed criteria, we invited a total of 42 people, of whom 14 agreed to participate (seven female and seven male). However, after the first consultation, one expert (male) withdrew from the process, and so the group of experts in the second consultation round comprised 13 participants (Table 1).

In relation to the number of consultations to perform, we used what the literature establishes as the criterion (López-

Gómez, 2018), prioritising the search for consensus in the construction of the *IM_USL*. Each consultation round had a response time of one week. We allowed a period of three weeks between the consultations so that the research team could draw up a final report, summarising the analysis of the answers given by the experts. The following consultation round was then designed based on this report. Each round, apart from the first one, drew on the results from the preceding consultation (Graph 2).

GRAPH 2. Consultation process using the Delphi method.



During the process, we sent the *IM_USL* to the group of experts as an Excel file, listing the dimensions and indicators with descriptions of them. We provided a template with a Likert scale (1, not at all relevant/clear - 4, very relevant/clear) to evaluate each of the indicators and dimensions that made up the *IM_USL*. There were also open questions so that the experts could explain their answers, stating why they believed that a dimension and/

or indicator was not appropriate or pertinent, and also add any other observations they considered necessary. This gave a quantitative assessment and another qualitative assessment from the different participating experts.

The analysis of the information collected in each of the consultations took into account the responses regarding the relevance of each dimension and/or indicator

(1 to 4), as well as the observations-contributions made regarding their relevance and clarity. We used the SPSS statistics software package for the quantitative analysis, calculating the descriptive results (mean, standard deviation, percentiles). We also analysed the content of the qualitative data by reviewing the comments made by the experts in the observations section. These data were set out in a separate document, which helped to organise and contrast the qualitative information deriving from the contributions of the experts.

3. Results

This section shows the quantitative and qualitative results obtained during the various rounds of expert consultation. The quantitative results are structured according to the rounds that were carried out to validate the instrument. A total of three rounds were carried out, with the content of each consultation gradually being reduced and what is considered relevant clarified.

The qualitative results have been structured according to the dimensions and indicators of the *IM_USL*, so that the results obtained from the three rounds are grouped and summarised.

3.1. Quantitative results

3.1.1. Results from the first round

To validate the instrument, we asked the group of experts about the relevance and clarity of its dimensions and indicators, presenting nine dimensions and 58 indicators to them.

A descriptive analysis was performed based on the answers that the experts gave. The acceptance criteria established were linked to the means and the percentiles. Following George and Trujillo (2018), the dimensions and indicators were taken to be valid if the mean was 3.5 or higher. We established different criteria based on the percentiles. The first criterion matches the one used by López-de-Arana et al. (2021), as all of the dimensions and indicators that were rated as “very relevant and clear” by at least 75% of the experts were kept. Furthermore, the qualitative information provided by the group of experts was revised when 50%-75% of them rated the dimensions or indicators as “very relevant and clear”. Finally, we eliminated indicators and dimensions where fewer than 50% of the experts described them as “very relevant and clear”.

Table 2 shows the results. As it shows, no dimensions were eliminated, with all nine being maintained. Nonetheless, according to the experts’ answers, the definitions of two dimensions had to be reformulated (diagnosis and reflection). Of the 58 indicators defined in the initial instrument, it was apparent that it was necessary to eliminate two indicators, reformulate 19, and accept 37.

All of the dimensions include indicators that were validated and ones that were reformulated, apart from the *teacher* dimension, where all of the indicators were validated apart from the one that was eliminated.

TABLE 2. Results obtained through the first consultation round performed.

Dimension	Indicators	Mean	Standard deviation	Percentile	Decision
DIAGNOSIS mean: 3.64; standard deviation: 0.63; percentile: 71.4; decision: Reformulate	Systematic	3.54	0.66	61.50	Reformulate
	Participatory	3.38	0.87	61.50	Reformulate
	Realistic	3.62	0.65	69.20	Reformulate
	Reflexive	2.85	1.21	46.20	Eliminated
DESIGN mean: 3.86; standard deviation: 0.36; percentile: 85.7; decision: Validated	Objective (Aligned)	3.71	0.61	78.60	Validated
	Negotiated	3.50	0.76	64.30	Reformulate
	Programmed	4.00	0.00	100.00	Validated
	Sustainable	3.93	0.44	92.90	Validated
	Link with curriculum	3.64	0.27	64.30	Reformulate
INTERVENTION mean: 3.86; standard deviation: 0.36; percentile: 85.7; decision: Validated	Defined	3.29	1.07	64.30	Reformulate
	Coherent	3.64	0.84	78.60	Validated
	Reciprocal	3.64	0.93	85.70	Validated
	Transference	3.5	0.76	64.30	Reformulate
	Planned	3.64	0.84	78.60	Validated
	Committed	3.54	0.66	61.50	Reformulate
	Flexible	3.77	0.44	85.70	Validated
ASSESSMENT mean: 3.86; standard deviation: 0.36; percentile: 85.7; decision: Validated	Planned	3.75	0.62	83.30	Validated
	Aligned	4.00	0.00	100.00	Validated
	Sustainable	3.83	0.39	83.30	Validated
	Integrated	3.25	1.05	58.30	Reformulate
	Participatory	3.54	0.77	69.20	Reformulate
	Competence	3.62	0.77	76.90	Validated
	Inclusive	3.79	0.58	85.70	Validated
	Diagnosis	3.21	1.12	57.10	Reformulate
	Formative	3.92	0.29	91.70	Validated
	Summative	3.50	0.80	66.70	Reformulate

REFLECTION mean: 3.71; standard deviation: 0.47; percentile: 71.4; decision: Reformulate	Systematic	3.93	0.27	92.90	Validated
	Committed and critical	3.86	0.36	85.70	Validated
	NEEDS oriented	4.00	0.00	100.00	Validated
	LEARNING oriented	4.00	0.00	100.00	Validated
	Connected (needs-learning)	3.46	0.97	69.20	Reformulate
	Shared	3.93	0,27	92.90	Validated
STUDENTS mean: 3.93; standard deviation: 0.27; percentile: 92.9; decision: Validated	Predisposition	3.64	0.74	78.60	Validated
	Cooperation	3.85	0.37	84.60	Validated
	Social empathy	3.79	0.58	85.70	Validated
	Critical Thinking	3.46	0.97	69.20	Reformulate
	Proactive-problem-solving behaviour	3.86	0.53	92.90	Validated
	MODIFY TO LEARNERS Commitment	4.00	0.00	100	Validated
TEACHER mean: 3.86; standard deviation: 0.36; percentile: 85.7; decision: Validated	Reflection	3.08	0.95	46.20	Eliminated
	Initiative-autonomy	3.77	0.44	76.90	Validated
	Accompaniment	3.77	0.44	76.90	Validated
	Institutional coordination	3.85	0.37	84.60	Validated
	Civic-prosocial	3.77	0.60	84.60	Validated
	Curriculum connection	4.00	0.00	100.00	Validated
SERVICE mean: 3.69; standard deviation: 0.75; percentile: 84.6; decision: Validated	Groupwork	3.75	0.62	83.30	Validated
	Need	3.62	0.87	76.90	Validated
	Planned	3.62	0.87	76.90	Validated
	Altruistic	3.62	0.65	69.20	Reformulate
	Recognition	3.69	0.63	76.90	Validated
	Reciprocal	3.38	0.87	53.80	Reformulate
MODIFY TO Receptor Group/ Social Challenge	Mobilisation	3.38	0.87	61.50	Reformulate
	Relevant	3.83	0.39	83.30	Validated
PARTNERS mean: 3.86; standard deviation: 0.36; percentile: 85.7; decision: Validated	Partnerships	4.00	0.00	100.00	Validated
	Responsibility	3.43	0.75	57.10	Reformulate
	Collaboration	4.00	0.00	100.00	Validated
	Commitment	3.71	0.61	78.60	Validated
	Value	3.79	0.43	78.60	Validated
	Interdependence	3.50	0.94	71.40	Reformulate

3.1.2. Results from the second round

As in the previous round, to validate the instrument we had created, we asked the group of experts about the relevance and clarity of the reformulated dimensions and indicators, two dimensions and 19 indicators in total. It should be noted that, following the qualitative comments from the previous round, one indicator was added to the learners dimension (competence). Consequently, a total of 20 indicators were reviewed in this second round.

We performed a descriptive analysis using the same acceptance criteria as in the previous round. The indicators were taken to be valid if the mean was 3.6 or higher. The percentile criterion was the same as the one used in the previous round, maintaining the dimensions and indicators that achieved a valuation of “very relevant and clear” from 75% or more of the experts. Ones that obtained a valuation of “very relevant and clear” from 65%-75% were reformulated in accordance with the qualitative information and, finally, dimensions or indicators that had a valuation of “very relevant” from under 65% were eliminated.

Table 3 shows the results. As can be seen, when the *diagnosis* and *reflection* dimensions were redefined, the level of consensus on them being “very relevant and clear” increased, and so both were kept with the nine dimensions proposed from the start being accepted. Of the 20 indicators defined, it was apparent after the second round that seven had to be

eliminated, two reformulated, and 11 accepted. Among the indicators eliminated and the ones that were validated, most of the dimensions were validated in this second round (*design, intervention, assessment, reflection, learners, receptor group-social challenge*). However, two dimensions (*diagnosis and partners*) included indicators that required a final consultation, as they did not meet the percentile criterion for acceptance, although they did meet the mean criterion.

3.1.3. Results from the third round

To complete the validation of the instrument, in this third and final round we asked the group of experts if they believed that the two indicators that had not reached the minimum agreement percentage required in the previous round should be included or excluded because, although they had not been considered sufficiently relevant, no comments calling for them to be modified one way or another, or clear arguments for their removal had been made.

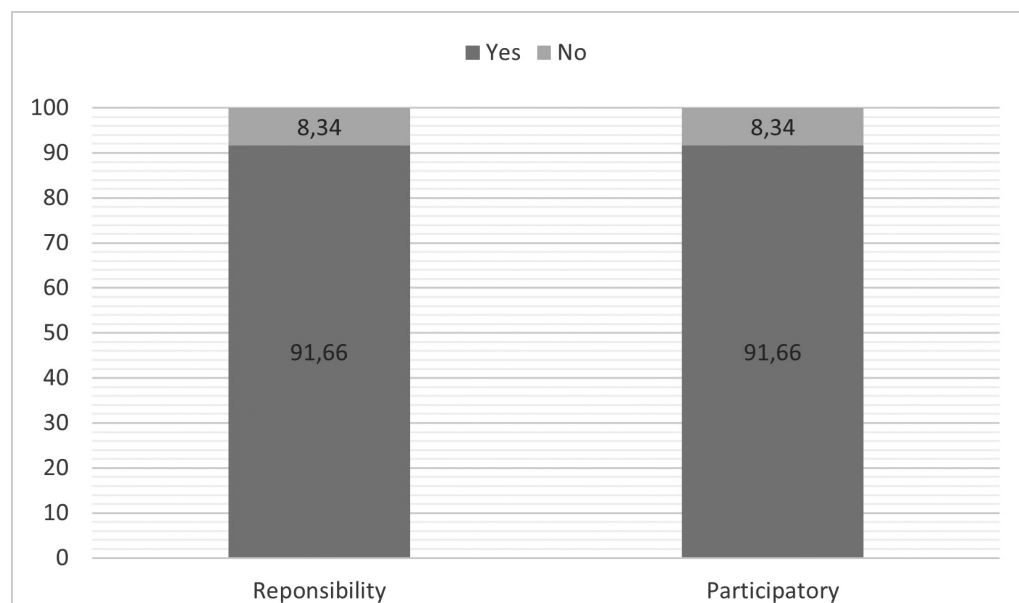
For this final analysis, we set the criterion that 90% of the experts had to be in favour of (or against) including these indicators in order to keep (or eliminate) them (Graph 3).

After the validation process, the instrument finally comprised nine dimensions and 43 indicators (Graph 4). The complete structure of the validated USL matrix of indicators can be accessed at the following link ([IM_USL] <https://view.genial.ly/645e0beea5818f0017a7c8b0/interactive-content-copia-ingles-metododelphi-indicadores-aps>).

TABLE 3. Results obtained through the second validation round performed.

Dimension	Indicators	Mean	Standard deviation	Percentile	Decision
DIAGNOSIS mean: 3.93; standard deviation: 0.26; percentile: 92.9; decision: Validated	Systematic	3.79	0.423	78.6	Validated
	Participatory	3.64	0.63	71.4	Reformulate
	Realistic	3.71	0.72	85.7	Validated
DESIGN	Negotiated	3.50	0.65	57.1	Eliminated
	Link with curriculum	3.93	0.27	92.9	Validated
INTERVENTION	Defined	3.71	0.72	85.7	Validated
	Transference	3.64	0.84	78.6	Validated
	Committed	3.43	0.94	64.3	Eliminated
ASSESSMENT	Integrated	3.71	0.72	85.7	Validated
	Participatory	3.43	0.85	64.3	Eliminated
	Diagnosis	3.57	0.64	64.3	Eliminated
	Summative	3.57	0.64	64.3	Eliminated
REFLECTION mean: 3.79; standard deviation: 0.42; percentile: 78.6; decision: Validated	Connected (needs-learning)	3.79	0.42	78.6	Validated
STUDENTS	Critical Thinking	3.86	0.36	85,7	Validated
	COMPETENCE (NEW indicator)	3.93	0.27	92,9	Validated
RECEPTOR GROUP/ SOCIAL CHALLENGE	Altruistic	2.79	1.31	42.9	Eliminated
	Reciprocal	3.57	0.64	57.1	Eliminated
	TRANSFORMATIVE (previously mobilisation)	3.86	0.36	85.7	Validated
PARTNERS	Responsibility	3.71	0.47	71.4	Reformulate
	Interdependence	3.43	0.94	64.3	Eliminated

GRAPH 3. Results obtained through the third consultation round.

GRAPH 4. Final Structure of the *IM_USL*.

DIMENSIONS		INDICATORS				
AGENTS						
TARGET GROUP/SOCIAL CHALLENGE	NEED	PLANNED	TRANSFORMATION	RELEVANT		
PARTNERS	PARTNERSHIPS	RESPONSABILITY	COLLABORATION	VALUE		
TEACHERS	INITIATIVE/AUTONOMY	ACCOMPANIMENT	INSTITUTIONAL COORDINATION	CIVIC-PROSOCIAL	CURRICULUM CONNECTION	GROUPWORK
STUDENTS	PREDISPOSITION	COOPERATION	SOCIAL EMPATHY	CRITICAL THINKING	RESOLUTE/PROACTIVE BEHAVIOUR	COMMITMENT
PHASES PROJECT						
DIAGNOSIS	SYSTEMATIC	PARTICIPATORY	REALISTIC			
DESIGN	PROGRAMMED	SUSTAINABLE	LINK WITH CURRICULUM			
INTERVENTION	DEFINED	COHERENT	RECIPROCAL	TRANSFERENCE	PLANNED	FLEXIBLE
ASSESSMENT	PLANNED	ALIGNED	SUSTAINABLE	INTEGRATED	FORMATIVE	
REFLECTION	SYSTEMATIC	COMMITMENT AND CRITICAL	NEED oriented	LEARNINGS oriented	CONNECTED (NEEDS-LEARNINGS)	SHARED

3.2. Qualitative Results

Based on the quantitative results obtained, we analysed the qualitative data that the experts provided during the three rounds in order to better understand the coherence of the *IM_USL*. The debate surrounding the specification of the different

dimensions and their indicators is set out below.

3.2.1. Dimensions and indicators relating to agents

a) Receptor group/social challenge

The *service* dimension was renamed as *receptor group/social challenge* after the first round in light of the expert contributions. This dimension is defined as the starting point that motivates the community service activity, whether it be people who receive the service (receivers) or the cause/need/problem that inspires the project. In the first round, four of the seven indicators that comprised this dimension were validated (need, planned, recognition, and relevant) and three were reformulated (altruistic, reciprocal, and mobilisation) based on the experts' contributions, before moving on to the next round. The descriptions of these three indicators were changed and the "mobilisation" indicator was renamed "transformative". In this case, two experts noted in their contributions that this new name involves the transformation of consciences, discourses, actions, contexts, people, and relationships, a term that matches that proposed by other authors (Carrington et al., 2015; Deeley, 2016). In the second round, two of the indicators — "altruistic and reciprocal" — were eliminated, and the "transformative" indicator was validated. The final version of this dimension comprised the following indicators: need; planned; transformative; and relevant.

b) Learners

After the first round, the *students* dimension was renamed to *learners* following the suggestion of one of the experts. We decided to accept this change, as it did not affect the definition of the dimension, but instead enabled it to have an inclusive focus. This dimension con-

siders learners to be figures who stand out for their active role in learning, their autonomous character when searching for information and creating new knowledge, their capacity for reflection, for applying appropriate strategies to solve any problems and challenges that occur, their cooperative disposition, and their sense of responsibility, which accompanies them in all aspects of learning (Galván et al., 2018). The first consultation round validated six of these indicators, leaving just one (critical thinking), which underwent minor changes to its wording and was redefined as follows: "analyses and evaluates reality, in different moments-actions and with different agents, reasons clearly, precisely, and with justifications, and takes appropriate decisions". In addition, with regards to the experts' qualitative comments, six of them suggested adding a new "competence" indicator, which was defined as "learners acquire specific and transversal competences (knowledge, skills, and attitudes)", competences that are underlined by the specialist literature (Bingle & Clayton, 2021; Chambers & Lavery, 2022). These two indicators went into the second round for review, where both of them were validated. The final version of this dimension comprised the following indicators: predisposition; cooperation; social empathy; critical thinking; proactive-problem-solving behaviour; and commitment.

c) Teacher

The *teacher* dimension relates to the person who guides and directs the project that the learners carry out, assisting and accom-

panying the process. The expert consultation validated all of the indicators in the first round, apart from “reflection”, which was eliminated, as it already appeared as a dimension and it was also felt that it should be present throughout the process (MacPhail & Sohun, 2019) and so was regarded as transversal. This dimension, in view of these questions, was closed and deemed to be definitive after the first round, without having to continue in the following rounds. This final version of this dimension comprised the following indicators: initiative-autonomy; accompaniment; institutional coordination; civic-prosocial; connection to the curriculum; and groupwork.

d) Partners

The *partners* dimension relates to the social organisation that is geographically situated in a particular context (from an administrative institution to an ordinary classroom), that benefits from the service received. However, we should clarify that there is not always an entity, especially when the groups or social challenges are not part of an organisation/entity.

In this *partners* dimension, some indicators were accepted from the start, such as partnerships, collaboration, commitment, and valuation, questions that were already suggested in the study by Alonso-Sáez et al. (2013). Others, in contrast, raised doubts, such as responsibility and interdependence. The former was not accepted but also did not reach a sufficient percentage to be rejected and the experts did not make reflections that helped clarify

this indicator. As a result, we asked about this indicator again, obliging the experts to take a position, and they finally chose to accept it. While it is true that the concept of responsibility does not appear explicitly in the literature, some authors describe the role that partners should or could adopt when participating in the formative and transformative process (Liesa-Orus et al., 2019). The second indicator (interdependence) was rejected. This dimension eventually comprised the indicators: partnerships; responsibility; collaboration; commitment; and valuation.

3.2.2. Dimensions and indicators regarding phases

a) Diagnosis

The *diagnosis* dimension includes a systematic process of exploration and analysis of reality to understand it and act cohesively, in accordance with the needs/problems detected. This dimension was one of the most disputed ones. Although the experts maintained that this phase is indispensable in USL processes (Conner & Erickson, 2017), none of the indicators was validated from the start. Indeed, the definition of the dimension had to be reviewed. Taking into account the comments of the experts, the second round validated two indicators: realistic and systematic (Pino et al., 2016). The “participatory” indicator was not considered sufficiently relevant, but the experts made no suggestions for modifying it. In the final consultation, the experts’ views seemed to align with the literature, stating that it is important to make the recipients and the

learners participants in this process of detection of needs (GREM, 2015). This dimension eventually comprised the following indicators: systematic; participatory; and realistic.

b) Design

The *design* dimension refers to the preparation of a plan of action in accordance with the needs/problems detected in the diagnosis of the situation. Two of the initially proposed indicators — objective and negotiated — were eliminated after the consultation of experts as the social challenge proposed or the needs of the group must be considered earlier in the diagnosis. Furthermore, these needs must be shared and agreed upon between the agents (Case et al., 2020). The need to refer to the design as planning of the process was also explicitly mentioned, including the phases that make up a USL project (objectives, content, actions, timing, assessment, etc.). Moreover, it was deemed desirable to link the design to the competences of the educational programme in which it is framed and not restrict it exclusively to the field of the subject (Miller, 2012). This dimension finally comprised the following indicators: programmed; sustainable; and Link with curriculum.

c) Intervention

The *intervention* dimension was initially called implementation. This was changed at the suggestion of the experts as they felt that the original name was more general in character. Consequently, this dimension refers to the implementation of

the plan of action designed with the aim of responding to the proposed objectives. Only the “committed” indicator was eliminated from the initial proposal, as this was held to be implicit in other indicators and dimensions. Nonetheless, the importance of making a commitment was made explicit, while at the same time the difficulty of evaluating it was noted, even though civic commitment is an explicit goal of USL (De Castro et al., 2017). Likewise, the group of experts underlined the importance of reflection processes during the course of the intervention, discussing the need to include this as an indicator (Sanders et al., 2015). Furthermore, including it as something specific or particular to the intervention was not considered, insofar as it would be contemplated in a specific dimension for reflection. In addition, the importance of considering the experimentation in this phase to propose solutions to problems and respond to the unpredictable character of any educational action was noted. This is more marked in contexts with disadvantaged groups, which vary greatly, and so flexibility in the intervention is fundamental (Conner & Erickson, 2017). This dimension eventually comprised the following indicators: defined; coherent; reciprocal; transference; planned; and flexible.

d) Assessment

The *assessment* dimension includes the process of collecting and analysing information with the aim of describing reality, making value judgements, and facilitating decision-making (Ruiz-Corbella & García-Gutiérrez, 2019). Although assessment must be a process that integrates all of the

elements of the project (process, results, and agents), this dimension refers to the assessment of the learning from the projects linked to USL (Ward & Wolf-Wendel, 2000). From this perspective, the experts regarded assessment as an important element that must continuously be integrated into all of the phases and as a process for obtaining constant feedback, which helps to make changes and produce meaningful learning (challenges and obstacles). The importance of contemplating the assessment of all actions and involving all of the agents in this assessment (competence and participatory) is underlined. Similarly, the reflection on assessment was again viewed as a primary question (Ash et al., 2005). The participatory, competence, inclusive, diagnosis and summative indicators were rejected. This dimension finally comprised the following indicators: planned; aligned; sustainable; integrated; and formative.

e) Reflection

The *reflection* dimension is understood to be the mechanism for optimising learning, making it possible to reconsider or be aware of lived experience in order to give it meaning (Ruíz-Corbella & García-Gutiérrez, 2019). The experts suggested including a new indicator (competence), but following discussion, it was decided not to as this was considered to be intrinsic to the process. Similarly, they noted the importance of considering and emphasising its pedagogical and formative character and the interest of converting it into a systematic process, specifying what, how, when and on what to reflect. Equally, they insisted on the advisability of this

being a reflection that is potentially formative and permanent over time, seeking written or narrated records of the experiences (Escofet & Rubio, 2017). The need for the reflection to be able to contribute a supportive sense and a critical outlook (social injustices) was also noted, as was the value/meaning that service contributes to learning and learning contributes to service, linking it to the curriculum and the development of competences (Furco & Norvell, 2019). This dimension ultimately comprised the following indicators: systematic; committed and critical; focussed on needs and learning; connected (needs and learning); and shared.

4. Conclusions

It is confirmed that the Delphi method is appropriate for validating the instruments (Sánchez-Taraza & Ferrández-Berrueco, 2022). Furthermore, in light of the results, we can say that the instrument developed in the form of a matrix of USL indicators is quantitatively and qualitatively validated, with the decisions agreeing with the existing literature.

Based on the dimensions and indicators developed, we can state that the *IM_USL* could be valid for verifying whether the projects respond to what is understood by social innovation in higher education (European Union, 2013), as it makes it possible to evaluate each project's capacity to respond to social needs through collaboration with other partners (Ward & Wolf-Wendel, 2000). Accordingly, it reacts to the lack of instruments for evaluating social innovations that are implemented

in the field of education (Patrascu, 2022). In relation to the discussion deriving from the qualitative data, the debate appears to be underpinned by tensions regarding the different orientations or perspectives that a USL project can have. Two types of contribution have been identified: (1) those that are close to a traditional welfare focus; and (2) those that were close to a critical focus, geared towards transformation and empowerment.

We should note that there have been significant difficulties with involving the people who receive the service. This limitation could perhaps be overcome by modifying the selection criteria for experts, thus ensuring horizontality and reciprocity among the participating agents (Clark-Taylor, 2017) and constructing or making changes with the community (European Union, 2013).

References

- Alonso-Sáez, I., Arandia, M., Martínez, I., Martínez, B., & Gezuraga, M. (2013). El Aprendizaje-Servicio en la innovación universitaria. Una experiencia realizada en la formación de educadoras y educadores sociales [Service-learning in university innovation an experience conducted in the training of social educators]. *RIEJS, Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2 (2), 195-216. <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/art10.pdf>
- Álvarez-Castillo, J. L., Martínez-Usarralde, M. J., González González, H., & Buenestado Fernández, M. (2017). El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas [Service-learning in teacher training in Spanish universities]. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (267), 199-217. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-02>
- Ash, S. L., Clayton, P. H., & Atkinson, M. P. (2005). Integrating reflection and assessment to capture and improve student learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 49-60. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0011.204>
- Batlle, R. (2020). *Aprendizaje-servicio. Compromiso social en acción [Service-learning. Social commitment in action]*. Santillana.
- Billig, S. H., & Waterman, A. S. (2014). *Studying service-learning: Innovations in education research methodology*. Routledge.
- Bingle, R. G., & Clayton, P. H. (2021). Civic learning: A sine qua non of service learning. *Front. Educ*, 6, 606443. <http://doi.org/10.3389/educ.2021.606443>
- Carrington, S., Mercer, K. L., Iyer, R., & Selva, R. (2015). The impact of transformative learning in a critical service-learning program on teacher development: building a foundation for inclusive teaching. *Reflective Practice*, 16 (1), 61-72. <http://doi.org/10.1080/14623943.2014.969696>
- Case, L., Schram, B., Jung, J., Leung, W., & Yun, J. (2020). A meta-analysis of the effect of adapted physical activity service-learning programs on college student attitudes toward people with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 43 (21), 2990-3002. <http://doi.org/10.1080/09638288.2020.1727575>
- Chambers D., & Lavery, S. (2022). International service learning: benefits, challenges and experiences of pre-service teachers. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 1-17. <http://doi.org/10.1080/1359866X.2022.2050355>
- Chiva-Bartoll, O., & Fernández-Río, J. (2021). Advocating for service-learning as a pedagogical model in Physical Education: Towards an activist and transformative approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27 (5), 545-558. <http://doi.org/10.1080/17408989.2021.191191>
- Choo, J., Kong, T. Y., Ong, F., Shiuan, T. S., Nair, S., Ong, J., & Chan A. (2019). What works in service-learning? Achieving civic outcomes, academic connection, career preparation and personal growth in students at Ngee Ann Polytechnic. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 25 (2), 95-132. <http://doi.org/10.3998/mjcsloa.3239521.0025.208>

- Clark-Taylor, A. (2017). Developing critical consciousness and social justice self-efficacy: Lessons from feminist community engagement student narratives. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 21 (4), 81-116. <http://bit.ly/2Xh5Y7h>
- Conner, J., & Erickson, J. (2017). When does service-learning work? Contact theory and service-learning courses in higher education. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 23, 53-65. <http://doi.org/10.3998/mjcsloa.3239521.0023.204>
- Darby, A., & Willingham, L. (2022). Faculty motivation in service-learning based on expectancy x value theory. *Journal of Experiential Education*, 45 (3). <http://doi.org/10.1177/10538259211058292>
- De Castro, A., Amaris, M. C., & Guerra, D. (2017). A manera de conclusión: experiencia del aprendizaje-servicio en la Universidad del Norte [By way of conclusion: Service-learning experience at Universidad del Norte]. In A. de Castro, & E. Domingues (Eds.), *Transformar para Educar 4. Aprendizaje-Servicio* (pp. 241-264). Universidad del Norte.
- Deeley, S. J. (2016). *El aprendizaje-servicio en educación superior: Teoría, práctica y perspectiva crítica [Service-learning in higher education: Theory, practice and critical perspective]*. Narcea.
- Dolgon, C., Mitchell, T. D., & Eatman, T. K. (2017). *The Cambridge handbook of service learning and community engagement*. Cambridge University Press.
- Escofet, A., & Rubio, L. (2017). El valor de la reflexión en el aprendizaje-servicio [The value of reflection in service-learning]. In L. Rubio & A. Escofet (Eds.), *Aprendizaje-Servicio (ApS): Claves para su desarrollo en la universidad* (pp. 83-96). Octaedro.
- European Union (2013). *Guide to social innovation*. <http://doi.org/10.2776/72046>
- Furco, A., & Norvell, K. (2019). What is service-learning? Making sense of the pedagogy and practice. In P. Aramburuzabala, L. McIlrath, & H. Opazo (Eds.), *Embedding service-learning in European higher education. Developing a culture of civic engagement* (pp. 13-36). Routledge.
- Galván, C., Meaney, K., & Gray, V. (2018). Examining the reciprocal nature of service-learning for underserved students and preservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37 (4), 363-372. <http://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0051>
- García-Gutiérrez, J., & Ruiz-Corbella, M. (2022). La idea de universidad desde un enfoque humanista: la contribución del aprendizaje-servicio como filosofía de la educación superior [The idea of university from a humanist approach: The contribution of service-learning as a philosophy of higher education]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34 (2), 159-176. <http://doi.org/10.14201/teri.27887>
- García-Romero, D., & Lalueza, J. L. (2019). Procesos de aprendizaje e identidad en aprendizaje-servicio universitario: una revisión teórica [Learning and identity processes in university service-learning: A theoretical review]. *Educación XXI*, 22 (2), 45-68. <https://doi.org/10.5944/educxx1.22716>
- George, C. E., & Trujillo, L. (2018). Aplicación del método Delphi modificado para la validación de un cuestionario de incorporación de las TIC en la práctica docente [Application of the modified Delphi method for the validation of a questionnaire on the incorporation of ICT in teaching practice]. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11 (1), 113-135. <http://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.007>
- GREM. (2015). *Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de aprendizaje-servicio [Rubric for self-assessment and improvement of service-learning projects]*. Fundació Jaume Bofill. <http://bit.ly/33FhY2F>
- Liesa-Orus, M., Cored, S., Latorre, C., Vázquez, S., & Revilla, A. (2019). *El impacto de la mentoría entre profesores universitarios en programas de aprendizaje-servicio [The impact of mentoring among university professors in service-learning programmes]*. Universidad de Zaragoza.
- López-de-Arana Prado, E., Aramburuzabala Higuera, P., & Opazo Carvajal, H. (2020). Diseño y validación de un cuestionario para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje-servicio universitario [Design and validation of a questionnaire for selfassessment of university service-learning experiences]. *Educación XXI*, 23 (1), 319-347. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23834>

- López-Gómez, E. (2018). El método Delphi en la investigación actual en educación: una revisión teórica y metodológica [The Delphi method in current educational research: A theoretical and methodological review]. *Educación XX1*, 21 (1), 17-40. <http://doi.org/10.5944/educxx1.20169>
- Lorenzo, M., Ferraces-Otero, M. J., Pérez, C., & Naval, C. (2019). El profesorado universitario ante el aprendizaje-servicio: variables explicativas [The professor in the service-learning: Explanatory variables]. *Revista de Educación*, 386, 37-61. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-386-426>
- Lucas, S. (2021). *Aprendizaje-servicio en la universidad. Desarrollo de proyectos emprendedores socialmente responsables con la comunidad* [Service-learning at the university. Development of socially responsible entrepreneurial projects with the community]. Dykinson. <https://www.dykinson.com/libros/aprendizaje-servicio-en-la-universidad/9788413779133>
- 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. <http://doi.org/10.1177/1356336X18783922>
- Maravé-Vivas, M., Gil-Gómez, J., Valverde-Esteve, T., Salvador-García, C., & Chiva-Bartoll, O. (2022). A longitudinal study of the effects of servicelearning on physical education teacher education students. *Frontiers in Psychology*, 13. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.787346>
- Martínez-Usarralde, M. J., Gil-Salom, D., & Macías-Mendoza, D. (2019). Revisión sistemática de responsabilidad social universitaria y aprendizaje servicio. Análisis para su institucionalización [Systematic review of university social responsibility and service learning. Analysis for institutionalization]. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24 (80), 149-172. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000100149&lng=es&nrm=iso
- McIlrath, L., Aramburuzabala, P., & Opazo, H. (2019). Introduction. In P. Aramburuzabala, L. McIlrath, & H. Opazo (Eds.), *Embedding service learning in European higher education: Developing a culture of civic engagement* (pp. 1-9). Routledge.
- Menon, S., & Suresh, M. (2020). Synergizing education, research, campus operations, and community engagements towards sustainability in higher education: A literature review. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21 (5), 1015-1051. <http://doi.org/10.1108/IJSHE-03-2020-0089>
- 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 and Sport Pedagogy*, 17 (1), 61-77. <http://doi.org/10.1080/17408981003712810>
- Mtawa, N., & Wilson-Strydom, M. (2018). Community service learning: Pedagogy at the interface of poverty, inequality and privilege. *Journal of Human Development and Capabilities*, 19 (2), 249-265. <http://doi.org/10.1080/19452829.2018.1448370>
- Patrascu, C. (2022). 'Scaling up' the social impact of innovation in services - significant findings and best practice examples from specialty research. *LUMEN Proceedings*, 17, 552-558. <http://doi.org/10.18662/wlc2021/56>
- Pino, E., Rojas, W., Tamayo, M., & Castro, J. (2016). Programa de aprendizaje-servicio en la educación superior [Service-learning program in higher education]. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 4 (1), 101-111. <http://doi.org/10.26423/rcpi.v4i1.122>
- Puig-Rovira, J. M. (2022). Aprendizaje-servicio, cambio de paradigma y revolución educativa [Service-learning, paradigm shift and educational revolution]. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 12-35. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2022.14.2>
- Redondo-Corcobado, P., & Fuentes, J. L. (2020). La investigación sobre el aprendizaje-servicio en la producción científica española: una revisión sistemática [Research on service-learning in the Spanish scientific production: A systematic review]. *Revista Complutense de Educación*, 31 (1), 69-82. <https://doi.org/10.5209/rced.61836>
- Ruiz-Corbella, M., & García-Gutiérrez, J. (2019). *Aprendizaje-servicio: los retos de la evaluación* [Service-learning: the challenges of assessment]. Narcea.
- Salam, M., Awang Iskandar, D. N., Ibrahim, D. H. A., & Farooq, M. S. (2019). Service learning in higher education: A systematic literature review. *Asia Pacific Education Review*, 20, 573-593. <http://doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6>

Sánchez-Taraza, L., & Ferrández-Berruero, R. (2022). Aplicación del método Delphi en el diseño de un marco para el aprendizaje por competencias [Application of the Delphi method in the design of a competency-based education framework]. *Revista de Investigación Educativa*, 40 (1), 219-235. <http://doi.org/10.6018/rie.463611>

Sanders, M. J., Vans, T., & McGeary, S. (2015). Analyzing reflections in service learning to promote personal growth and community self-efficacy. *Journal of Experiential Education*, 39, 73-88. <http://doi.org/10.1177/1053825915608872>

Santos-Pastor, M. L., Ruiz-Montero, P. J., Chiva-Bartoll, O., & Martínez-Muñoz, L. F. (2021a). *Guía práctica para el diseño e intervención de programas de aprendizaje-servicio en actividad física y deporte* [Practical guide for the design and intervention of service-learning programmes in physical activity and sport]. Junta de Andalucía. <http://digibug.ugr.es/handle/10481/70964>

Santos-Pastor, M. L., Martínez-Muñoz, L. F., Garoz-Puerta, I., & García-Rico, L. (2021b). La reflexión en el aprendizaje-servicio universitario en actividad física y deporte. Claves para el aprendizaje personal, académico y profesional [Reflection in university service-learning in physical activity and sport. Keys to personal, academic and professional Learning]. *Contextos Educativos*, 27 (1), 9-29. <https://doi.org/10.18172/con.4574>

Tryon, E., & Stoecker, R. (2008). The unheard voices: Community organizations and service-learning. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 12 (3), 47-60. <http://cutt.ly/VTkU4mH>

Ward, K., & Wolf-Wendel, L. (2000). Community-centered service learning: Moving from doing for to doing with. *American Behavioral Scientist*, 43, 767-780. <http://doi.org/10.1177/00027640021955586>

Authors' biographies

Elena López-de-Arana Prado. Associate Professor at the Universidad Autónoma de Madrid. PhD in Humanities and

Education in the Entities of the Future from the Universidad de Mondragon. Her lines of research focus on improvement processes in educational centres, teacher training (practicum, ICTs, etc.), social justice and service-learning. She has led several projects on university service-learning.



<https://orcid.org/0000-0002-6962-5469>

L. Fernando Martínez-Muñoz. Associate Professor at the Department of Physical Education, Sport and Human Motricity of the Universidad Autónoma de Madrid. His field of research is related to formative assessment and active methodologies in Physical Education, with special interest in service-learning and the development of physical-sports activities in the natural environment. He is currently a member of RIADIS, REEFNAT and REFyCE.



<https://orcid.org/0000-0001-5209-7527>

María Teresa Calle-Molina. Assistant Professor at the Department of Physical Education, Sport and Human Motricity at the Universidad Autónoma de Madrid. Her lines of research focus on the history of sport and Olympism, physical activity and people with intellectual disabilities and service-learning. Member of the National Research Network on Service-Learning in Physical Activity and Sport for Social Inclusion (RIADIS).



<https://orcid.org/0000-0001-7877-8283>

Raquel Aguado-Gómez. PhD in Physical Activity and Sport Sciences. She works in the Department of Physical

Education, Sport and Human Motricity of the Faculty of Teacher Training and Education of the Universidad Autónoma de Madrid. She is a member of the GEDAF Research Group, of the Research Network on Service-Learning in Physical Activity and Sport for Social Inclusion, and of the team of the UNESCO Chair in Education for Social Justice.



<https://orcid.org/0000-0002-7943-7744>

M^a Luisa Santos-Pastor. Lecturer at the Universidad Autónoma de Ma-

drid. PhD in Physical Education from the Universidad de Valladolid. Her field of research is related to university service-learning, formative assessment and active methodologies, as well as in the field of physical activities in the natural environment. She has supervised six doctoral theses. She coordinates the Research Network on Service-Learning in Physical Activity and Sport for Social Inclusion of the Consejo Superior de Deportes (Call 2019, 2020 and 2022).



<https://orcid.org/0000-0002-4985-0810>

Table of Contents

Sumario

José Antonio Ibáñez-Martín

Last words

Palabras finales

Elias Said-Hung, & Juan Luis Fuentes

Editorial

Editorial

Studies

Estudios

Catherine L'Ecuyer

Montessori: Origin and reasons for the criticisms of one of the most controversial pedagogues of all time

Montessori: origen y razones de las críticas a una de las pedagogas más controvertidas de la historia

243

247

251

271

291

Fátima Olivares, Raquel Fidalgo, & Mark Torrance

Effects of self-regulated strategy instruction on the reading comprehension process and reading self-efficacy in primary student

Efectos de una instrucción estratégica-autorregulada en el proceso de comprensión y autoeficacia lectora del alumnado de educación primaria

Rocío Peña-Vázquez, Olga González Morales, Pedro Ricardo Álvarez-Pérez, & David López-Aguilar

Building the profile of students with the intention of dropping out of university studies

Construyendo el perfil del alumnado con intención de abandono de los estudios universitarios

Paula Herrero-Diz, Milagrosa Sánchez-Martin, Pilar Aguilar, & José Antonio Muñiz-Velázquez

Adolescents' vulnerability to disinformation: Its measurement and relationship to critical thinking and moral disengagement

La vulnerabilidad de los adolescentes frente a la desinformación: su medición y su relación con el pensamiento crítico y la desconexión moral

317

Notas

Notes

Camino Ferreira, Alba González-Moreira, & Ester Benavides

Analysis and good practices of the university guidance system for students with disabilities

Análisis y buenas prácticas del sistema de orientación universitaria para estudiantes con discapacidad

339

Arminda Suárez-Perdomo, Yaritza Garcés-Delgado, Edgar García-Álvarez, & Zuleica Ruiz-Alfonso

Psychometric properties of the Social Network Addiction Questionnaire (SNAQ) for undergraduates

Propiedades psicométricas del cuestionario de adicción a las redes sociales (ARS) a población universitaria

361

Elena López-de-Arana Prado, L. Fernando Martínez-Muñoz, María Teresa Calle-Molina, Raquel Aguado-Gómez, & M.ª Luisa Santos-Pastor

Construction and validation of an instrument for evaluating the quality of university service-learning projects using the Delphi method

Construcción y validación de un instrumento para la evaluación de la calidad de proyectos de aprendizaje-servicio universitario a través del método Delphi

381

Book reviews

Curren, R. (2022). *Handbook of philosophy of education* (Ka Ya Lee and Eric Torres). **Belando Montoro, M. (2022). (Ed.).** *Participación cívica en un mundo digital [Civic participation in a digital world]* (Tania García Bermejo). **Ruiz-Corbella, M. (Ed.).** *Escuela y primera infancia. Aportaciones desde la Teoría de la Educación [School and early childhood: Contributions from the theory of education]* (Ana Caseiro Vázquez). **Ahedo, J., Caro, C., & Arteaga-Martínez, C. (Coords.) (2022).** *La*

familia: ¿es una escuela de amistad? [The family: Is it a school for friendship?] (Paula Álvarez Urda). **403**

Call for papers for the monographic issue:

"New approaches to research in Music Education"

Convocatoria de número monográfico:

«Nuevos enfoques en la investigación en Educación Musical» **419**

Instructions for authors

Instrucciones para los autores **421**

This is the English version of the research articles and book reviews published originally in the Spanish printed version of issue 285 of the **Revista Española de Pedagogía**. The full Spanish version of this issue can also be found on the journal's website <http://revistadepedagogia.org>.



ISSN: 0034-9461 (Print), 2174-0909 (Online)

<https://revistadepedagogia.org/>

Legal deposit: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid