

ESTUDIOS

Mediciones del impacto en el desarrollo de actitudes sociales y cívicas en programas de aprendizaje-servicio. Un estudio de caso¹

Cecilia Arriba Rivas², Lorenzo Estepa Mohedano³, Eduardo Ibáñez⁴

Resumen: El Aprendizaje-Servicio (ApS), se ha consolidado como una metodología de enseñanza-aprendizaje innovadora y eficaz para generar conciencia crítica sobre la realidad local y mundial, que permite la participación y transformación social en línea con los ODS. En el marco de una asignatura transversal, el alumnado trabaja sobre el enfoque de derechos, las desigualdades, el género y los procesos de paz y justicia, en su contexto local/global; y desarrollan unas competencias cívicas y sociales como futuros profesionales, en colaboración con ONGD.

Para evaluar los efectos del programa realizado en la Universidad Loyola Andalucía se utiliza un instrumento validado CASQ (Ortega et al., 2021) y el método experimental de diferencias en diferencias, comparando las respuestas pre y post a la experiencia de ApS entre el grupo de tratamiento y el grupo de control. Los resultados muestran una dispersión del impacto no concluyente acerca de la eficacia del programa. Se sugiere realizar una evaluación comparada entre las diferentes experiencias de aprendizaje-servicio que realizan los estudiantes y profundizar en una evaluación del impacto a medio plazo de estas experiencias.

¹ Artículo proveniente de la colaboración con el Primer Congreso de la Red Andaluza de Aprendizaje-Servicio Universitario.

² Universidad Loyola Andalucía, <https://orcid.org/0000-0003-1553-4438>, carriba@uloyola.es.

³ Universidad Loyola Andalucía, <https://orcid.org/0000-0002-2883-4280>, lestepa@uloyola.es.

⁴ Universidad Loyola Andalucía, <https://orcid.org/0000-0001-7649-0294>, eibanez@uloyola.es.

Palabras clave: *Aprendizaje-servicio universitario; ciudadanía; impacto; investigación; migración; derechos humanos.*

Fecha de recepción: 4 de diciembre de 2024.

Fecha de admisión definitiva: 17 de julio de 2025.

Measuring the impact on the development of social and civic attitudes in service-learning programmes. A case study

Abstract: Service-learning (ApS) has established itself as an innovative and effective teaching-learning methodology for raising critical awareness of local and global realities, enabling participation and social transformation in line with the SDGs. Within the framework of a cross-curricular subject, students work on the focus of rights, inequalities, gender, and peace and justice processes in their local/global context, and develop civic and social skills as future professionals in collaboration with NGDO.

To evaluate the effects of the programme carried out at Loyola University Andalusia, a validated CASQ instrument (Ortega et al., 2021) and the experimental method of differences in differences are used, comparing the pre- and post-responses to the ApS experience between the treatment group and the control group. The results show an inconclusive dispersion of impact regarding the programme's effectiveness. It is suggested that a comparative evaluation be carried out between the different service-learning experiences undertaken by students and that a more in-depth evaluation of the medium-term impact of these experiences be carried out.

Keywords: *University service-learning; citizenship; impact; research; migration; human rights.*

Mesures de l'impact sur le développement des attitudes sociales et civiques dans les programmes d'apprentissage par le service. Une étude de cas

Résumé : L'apprentissage par le service (ApS) s'est imposé comme une méthodologie d'enseignement et d'apprentissage innovante et efficace pour sensibiliser les élèves à la réalité locale et mondiale, qui favorise la participation et la transformation sociale conformément aux ODD. Dans le cadre d'un cours transversal, les étudiants travaillent sur l'approche des droits, les inégalités, le genre et les processus de paix et de justice, dans leur contexte local/mondial ; et développent des compétences civiques et sociales en tant que futurs professionnels, en collaboration avec des ONGD.

Pour évaluer les effets du programme mis en œuvre à l'université Loyola Andalusia, un instrument validé CASQ (Ortega et al., 2021) et la méthode expérimentale des différences dans les différences sont utilisés, en comparant les réponses avant et après l'expérience d'ApS entre le groupe de traitement et le groupe de contrôle. Les résultats montrent une dispersion de l'impact non concluante quant à l'efficacité du programme. Il est suggéré de réaliser une évaluation comparative entre les différentes expériences d'apprentissage-service réalisées par les étudiants et d'approfondir l'évaluation de l'impact à moyen terme de ces expériences.

Mots clés : *Apprentissage-service universitaire; citoyenneté; impact; recherche; migration; droits humains.*

I. Introducción

El aprendizaje-servicio universitario se ha ido consolidando en los últimos años como una metodología de enseñanza-aprendizaje innovadora y eficaz (Blanco Cano & García Martín, 2021). Sus fundamentos teóricos tienen su raíz en metodologías activas y en pedagogías significativas que han ido concretándose en una orientación hacia el compromiso con la comunidad.

En la conceptualización estructural de esta metodología concurren dos elementos básicos: el contenido académico y el servicio a la comunidad, a través de la integración de actividades de servicio en el currículum, donde los estudiantes utilizan los contenidos y herramientas académicas en atención a necesidades reales de la comunidad, y donde ambos se benefician de esta actividad (Furco, 1996). En el desarrollo de su aplicación se han ido incorporando enfoques orientados hacia el pensamiento crítico, la ciudadanía activa y la transformación social, en un sentido de justicia social, como se recoge en esta definición: «el aprendizaje-servicio es un método de enseñanza-aprendizaje innovador y de carácter experiencial que integra el servicio a la comunidad y la reflexión crítica con el aprendizaje académico, el crecimiento personal y la responsabilidad cívica» (Aramburuzabala, 2013).

1.1. El enfoque de justicia social en el aprendizaje-servicio

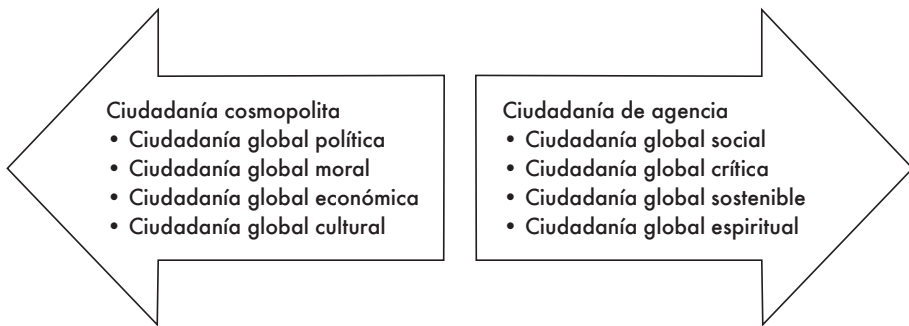
Existen investigaciones que cuestionan el impacto del aprendizaje-servicio si no se realiza desde un enfoque de aprendizaje-servicio crítico (Butin, 2015). Este concepto, también conocido como «critical service learning» (CSL), se ha desarrollado desde principios del milenio por diferentes investigadores en contraposición al «traditional service-learning» (Mitchell, 2008). Este último pregona una intención transformadora en sus programas, desde el fomento de valores de tolerancia, respeto, empatía, interculturalidad, liderazgo o habilidades de comunicación. Sin embargo, el enfoque más crítico afirma que estos programas son asistencialistas y no ahondan en las raíces de los problemas estructurales de la pobreza y la justicia social. Mientras que no exista un ejercicio de cuidado y una conciencia que preste atención a los fundamentos de los problemas y se involucre en iniciativas que incidan en dichas causas; el aprendizaje-servicio no puede llegar más que a concienciar con buenos valores a los estudiantes; pero no tendrá un fin transformador.

De la misma manera, en la conceptualización del término «educación para la ciudadanía global», existe una extensa literatura donde Oxley y Morris (2013) distinguieron dos bloques de ciudadanía global (Fig. 1): aquellos que se fundamentaban desde una ciuda-

danía cosmopolita y, los que promueven una ciudadanía de agencia o empoderamiento. De un lado, la ciudadanía cosmopolita, se dividía en cuatro categorías: primero, una *ciudadanía global política*, centrada en los cambios a nivel nacional, individual y otras políticas; después la *ciudadanía global moral*, fundamentada sobre la concepción de los derechos humanos y la empatía; la *ciudadanía global económica*, centrada en la fuerza de trabajo y las demandas del mercado global; y por último, una *ciudadanía global cultural*, centrada en los símbolos culturales y estructuras que dividen y unen a los individuos de las diferentes sociedades que conviven en el mundo.

De otro lado, la ciudadanía de agencia se subdivide en cuatro categorías: una *ciudadanía global social*, que pretende darle voz a todos los individuos y grupos de las sociedades; una *ciudadanía global crítica*, centrada en la opresión, las desigualdades y visiones poscoloniales; una *ciudadanía global sostenible*, que fundamenta los objetivos de desarrollo sostenible; y, por último, una *ciudadanía global espiritual*, que se fundamenta en aspectos inmensurables de las relaciones humanas como el cuidado y las conexiones emocionales y espirituales.

FIGURA I



Fuente: Elaboración propia en base a Oxley y Morris (2013).

Por otro lado, el estudio de Pashby analiza diferentes acepciones de lo que es la ciudadanía global (Pashby et al., 2020) desde tres vértices: *enfoque neoliberal* (regido por el mercado, la comercialización y la mercantilización), *liberal* (desarrollo personal y búsqueda del bien público) y *crítico* (justicia social, cuestionamiento de los prejuicios y el *statu quo*). Y fruto de su investigación, se añade otra categoría que se antepone a la relación de los otros tres, que es la *pos-crítica* o *decolonial*, que construye el concepto de ciudadanía global desde una cosmovisión diferente, antagónica a lo colonial y anclada en un cuestionamiento de los compromisos normativos definidos a nivel global

y que se reafirma en la realidad de lo diferente o del otro. Aun cuando se pueden ver conexiones entre las tres primeras, en cuanto a las metodologías y cuestionamientos epistemológicos, no se puede avanzar hacia la construcción de nuevos paradigmas si no existe un cuestionamiento ontológico del concepto de «ciudadanía global» que abrace esta cuarta categoría, que es el enfoque pos-crítico o decolonial.

El marco desde el que se define la «educación para la ciudadanía global» influye, por tanto, en las prácticas pedagógicas que enmarcan los programas de aprendizaje-servicio. Es necesario, para superar visiones asistencialistas del aprendizaje-servicio, promover un pensamiento crítico que cuestione aquello que se da por sentado sobre los problemas sociales (Pashby et al., 2020).

Mitchell pone especial atención en la necesidad de enmarcar los programas de aprendizaje-servicio en un marco de justicia social. Esto significaría, cuestionar la forma en la que se configura quién ofrece el servicio y quién lo recibe; en el CSL se incorpora un cuestionamiento de los privilegios y se formulan preguntas como: ¿Por qué existen brechas económicas entre diferentes grupos sociales y etnias?, ¿Por qué las mujeres siguen enfrentando desigualdades económicas y sociales?, etc. En este sentido se trabajaría un cuestionamiento tanto individual como social e institucional para dismantelar el *statu quo* y poder construir alternativas encaminadas a una justicia social real, lo que reconoce un carácter más político de las prácticas educativas (Mitchell, 2008).

1.2. Contexto del aprendizaje-servicio en la Universidad Loyola Andalucía

El desarrollo del ApS universitario, en el ámbito internacional y en España, está siendo muy intenso y está aún en proceso de reconocimiento e institucionalización, aunque ya ha habido documentos, como el de la (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, 2015), que destacaban la virtualidad de su incorporación en la enseñanza universitaria. Más recientemente en España, esta metodología ha sido reconocida a través de su inclusión en la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU) en dos artículos de la misma: en el artículo 18 sobre el papel de la Universidad en la cohesión social y territorial donde el aprendizaje-servicio se presenta como un instrumento privilegiado de colaboración para su consecución; y, así mismo, en el artículo 33, referido a los derechos relativos a la formación académica, donde se recoge que el alumnado tiene derecho al reconocimiento académico de las actividades de aprendizaje-servicio dando un impulso a los esfuerzos de institucionalización que se van realizando desde las diferentes universidades (Ley Orgánica 2/2023 Del Sistema Universitario).

La Universidad Loyola Andalucía desde hace una década está implementando programas de aprendizaje-servicio en diferentes grados y asignaturas con ánimo de transversalizar esta metodología. Los resultados y el impacto de estos programas han sido objeto de diferentes análisis y estudios que se han ido presentando en diferentes foros académicos nacionales e internacionales con el objeto de compartir la experiencia y en la búsqueda de mejorar tanto los programas como la capacidad de evaluar estos de la mejor manera posible (de Arriba Rivas & Ibáñez-Ruiz del Portal, 2023; Ibáñez-Ruiz del Portal et al., 2018, 2021).

Uno de los elementos que han dado un mayor impulso y que ha generado un proceso de institucionalización de los programas de aprendizaje-servicio en la Universidad Loyola Andalucía es la integración de la metodología del aprendizaje-servicio como una de las herramientas referentes de la pedagogía ignaciana propia de los centros universitarios de la Compañía de Jesús. Concretamente en España, la asociación de estas universidades (UNIJES) ha publicado una serie de cuadernos de pedagogía ignaciana que son fruto del proceso de transversalización de pedagogías que refuerzan esta identidad común recogida en la tradición del paradigma pedagógico ignaciano (Agúndez, 2008). Entre estos cuadernos se encuentra uno de ellos dedicado exclusivamente al aprendizaje-servicio que sirve de guía de implementación de estos programas en los diferentes centros universitarios (Mellén i Vinagre et al., 2022).

En el curso 2014-2015, en la Universidad Loyola Andalucía se pusieron en marcha los programas de aprendizaje-servicio. Desde sus inicios ha existido una preocupación por evaluar estos programas de la manera más objetiva posible para poder ir mejorando en su calidad e impacto en el alumnado, en los docentes, en la universidad y en la sociedad en general. Paralelamente se ha ido trabajando con las entidades y colectivos con los que se han implementado los programas para su mejora. En este camino, desde hace tres años, se ha estado implementando un instrumento validado CASQ (Ortega et al., 2021) que ha permitido rastrear los efectos de los programas en las competencias cívicas y solidarias de los estudiantes, comparando los que han realizado alguna intervención de aprendizaje-servicio, frente a los que no lo han realizado. Este artículo trata de reflejar los primeros resultados y análisis que se ha podido concluir de los cuestionarios evaluados.

El objetivo general de la iniciativa de aprendizaje-servicio es la promoción, desde la universidad, de una ciudadanía activa, participativa, responsable y crítica a través de los programas de aprendizaje servicio en la Universidad Loyola Andalucía. El objetivo específico de esta investigación es evaluar el nivel de desarrollo de competencias cívicas y sociales a través de un cuestionario validado y empleando la metodología de diferencias en diferencias para analizar los cambios desde el inicio y final de la expe-

riencia de aprendizaje-servicio realizada. Este análisis permitirá evaluar los resultados de la experiencia y orientar las prácticas de aprendizaje-servicio en consonancia con la justicia global y la ciudadanía crítica.

El artículo se completa con la explicación de la metodología empleada, el diseño de la evaluación, la presentación de los resultados y discusión de los hallazgos y finalmente las conclusiones.

2. Metodología

El programa de aprendizaje-servicio objeto de estudio de este artículo, se inserta en una asignatura transversal a todos los grados que se imparten en la Universidad, y que aborda temáticas de ética y filosofía política. Uno de los objetivos que se plantea en la asignatura es: «analizar los procesos cognitivos y críticos mediante los cuales los individuos se posicionan ante la realidad, evalúan críticamente su entorno y toman decisiones que reflejan su compromiso personal y social», que está relacionado con los objetivos esperados de esta parte de la asignatura. La propuesta de aprendizaje-servicio es voluntaria y supone un 30% de la asignatura, lo que ha permitido comparar entre el alumnado que opta por esta propuesta (grupo de tratamiento) y aquellos/as que optan realizar un trabajo teórico (grupo de control. El hecho de que el alumnado que participa en ApS (grupo de tratamiento) y el que no lo hace (grupo de control) sean de una misma asignatura relacionada con los asuntos que aborda el programa, permite que sean considerados grupos gemelos y por lo tanto sean comparables. El programa de aprendizaje servicio se ofrece como una experiencia educativa en diferentes ONGDs de Sevilla y Córdoba durante 6-8 semanas donde el alumnado entra en contacto con diferentes temáticas sociales desde la óptica de la educación para la ciudadanía global: medioambiente desde el ODS «Acción por el clima» con la ONGD Entreculturas; género desde el Proyecto «Toca Igualdad» para la prevención de violencias machistas en los centros educativos de ONGD InteRed; migraciones desde el proyecto de Hospitalidad y Acogida de la Asociación Claver y con la interculturalidad y derechos humanos desde la ONGD Córdoba Acoge. A partir de una primera fase de análisis del contexto de cada temática, el alumnado propone una serie de acciones y actividades que pretenden abordar los temas tratados: acción por el clima, género, migraciones y la interculturalidad.

2.1. Cuestionario CASQ

El cuestionario de actitudes y habilidades cívicas CASQ (Moely et al., 2002) tiene 44 afirmaciones que el alumnado tiene que valorar en una escala Likert del 1 al 10. Las 44 afirmaciones están organizadas según las siguientes categorías: Acción cívica (8 ítems), Habilidades interpersonales y de resolución de problemas (12 ítems), Conciencia Política (6 ítems), Habilidades de liderazgo (5 ítems), Actitudes de justicia social (8 ítems) y Actitudes hacia la diversidad (5 ítems). (Ver Anexo II).

El cuestionario CASQ fue validado (alfa de Cronbach 0.98), adaptado al español y aplicado por Ortega et al. (2021) en un estudio pre-post intrasujeto, para analizar los cambios producidos en las actitudes cívicas, habilidades interpersonales e intenciones de participar en acciones sociales de un grupo de 162 estudiantes universitarios.

Como se puede comprobar el contenido del cuestionario CASQ responde tanto a los objetivos del programa de Aprendizaje Servicio en la Universidad, como a los objetivos general y específicos de esta investigación. Además, el cuestionario ya ha sido utilizado en otras investigaciones (Ortega et al, 2021) para los mismos fines que se plantean en este estudio.

En los cursos 2022/23 y 2023/24, este cuestionario fue aplicado a los alumnos participantes en el estudio (alfa de Cronbach 0.91). Participan de manera anónima a través de dispositivos electrónicos en modo online, no obstante, se solicita al alumnado la utilización de un identificador que permitiera la posterior comparación de sus respuestas antes y después de la experiencia. El cuestionario es respondido por los estudiantes el primer y último día de clase, añadiendo una pregunta sobre su participación o no en el programa aprendizaje-servicio, en el momento final.

2.2. Método diferencias en diferencias

Basados en los principios de la economía experimental (Estepa Mohedano, 2022) se ha propuesto la realización de una evaluación de impacto para determinar el efecto del aprendizaje-servicio durante en los cursos de estudio.

Para estimar el impacto se ha utilizado el método de las diferencias en diferencias (DiD) (Gertler et al., 2017). El impacto es el efecto que una intervención (en este caso el aprendizaje-servicio) tiene sobre la variable objetivo (las definidas en el cuestionario CASQ). En este caso se quiso observar cómo cambia el grado de acuerdo con las afirmaciones propuestas de los alumnos/as que han participado en aprendizaje-servicio.

El punto central de una evaluación de impacto es la variación de la variable objetivo como resultado del programa, es decir, lo que cambia dicha variable. Por tanto, el impacto es la diferencia entre el valor actual de la variable, Y_1 , una vez terminado el programa (después) y el valor original de la misma, Y_0 , cuando aún no se había producido ninguna intervención (antes).

2.3. Muestra de población

El alumnado participante en el estudio pertenece grados universitarios de Psicología, Comunicación, Economía, Criminología, Derecho, Educación, Matemática aplicada o Relaciones Internacionales.

Para hacer el análisis de datos y la discusión se ha designado la siguiente nomenclatura para facilitar la exposición de los resultados:

TABLA 1. Características de participantes en el estudio y grados universitarios

Grupo 1 de estudio	Grupo 2 de estudio
Año académico 2022-23 2º cuatrimestre <ul style="list-style-type: none"> • Grado en Derecho • Grado en Relaciones Internacionales • Grado en Administración de Empresas • Grado en Criminología 	Año académico 2023-24 1º cuatrimestre <ul style="list-style-type: none"> • Grado en Matemáticas Aplicadas • Grado en Educación • Grado en Psicología • Grado en Comunicación • Grado en Derecho • Grado en Criminología

En total participaron 328 estudiantes: 186 estudiantes forman parte del grupo tratamiento y 142 estudiantes forman parte del grupo de control. La tabla 2 refleja la distribución de los/as participantes de cada grupo de estudio, en los grupos de tratamiento (estudiantes que optan al trabajo teórico) y de control (aquellos que optan por el aprendizaje-servicio).

TABLA 2. Distribución de participantes en grupos de estudio, tratamiento y control

	Grupo 1 de estudio	Grupo 2 de estudio	Total
Grupo tratamiento	140	46	186
Grupo control	40	102	142
Total	180	148	328

3. Resultados

Este apartado presenta los resultados más relevantes haciendo un estudio comparativo entre el grupo 1 y grupo 2 y, de forma transversal, entre géneros y entre grados. Se aprecian cambios significativos en alguno de los bloques de estudio en 23 afirmaciones de las 44 del cuestionario (ver tabla en Anexo 1); siendo estos cambios más comunes en el estudio específico por género (en 10 de las 23); o por grado en Derecho, Criminología y Educación (en 19 de las 23 afirmaciones). Sin embargo, de carácter general, sólo se aprecian cambios significativos en 4 afirmaciones para el grupo 2 de estudio; y sólo en una en el grupo 1 de estudio.

Se ha elegido un "p valor" de 0,1 para determinar si los resultados son estadísticamente significativos. En adelante se indicará el nivel de significación de los resultados de la manera siguiente: ***= $p < 0.01$, **= $p < 0.05$, *= $p < 0.1$. Esta indicación aparecerá en todas las tablas en las que se muestren resultados del estudio.

3.1. Sobre los resultados generales

El principal cuestionamiento que plantean los resultados de este estudio es la baja capacidad de impacto de las experiencias y la metodología empleada para la consecución del objetivo docente, que se ha identificado como «la promoción, desde la universidad, de una ciudadanía activa, participativa, responsable y crítica a través de los programas de aprendizaje servicio en la Universidad Loyola Andalucía». Aunque, por otro lado, también se puede asumir que este es un objetivo de gran calado y, por tanto, no se trata de evaluar su posible consecución o realización total por la programación de una actividad de aprendizaje-servicio realizada, sino que la actividad que se ha realizado y de la que se evalúa su impacto, aporte en esa dirección.

En primer lugar, los resultados del análisis de los cuestionarios no son del todo concluyentes, lo que hace pensar que la experiencia puede tener limitaciones por su duración y su impacto en el alumnado; por otro lado, el sistema de medición de impacto elegido no alcanza a medir el nivel de consecución del objetivo planteado. En todo caso, se han apreciado mayores cambios significativos en el grupo 2 de estudio que en el grupo 1 de estudio; donde, en el grupo 2 hay impacto significativo en 4 de las 43 cuestiones planteadas en el cuestionario (ver Tabla 3); mientras que, en el grupo 1, sólo se ha encontrado cambio en una afirmación: «Es importante que exista igualdad de oportunidades para todo el mundo» (Actitudes de justicia social). Esta afirmación no se contiene dentro de los cambios significativos del grupo 2 de estudio, sin embargo, en este grupo, se aprecian cambios significativos en preguntas de la misma categoría: «actitudes de justicia social», que, en este caso se centran más en la comprensión de la realidad de las personas más pobres o desaventajadas. La categoría de «actitudes hacia la justicia social» contiene 8 afirmaciones, y sólo se aprecian cambios significativos en 2 de ellas para el grupo 2 y en una de ellas para el grupo 1. De nuevo, se considera que no existen cambios relevantes en ese sentido; lo que señala que la experiencia no logra profundizar suficientemente en la complejidad de la comprensión de la justicia global. De hecho, las afirmaciones que quedan fueran de este análisis se relacionan con: «entender los problemas de las personas más allá de ellas», «tenemos que cambiar la política pública» o «necesitamos cambiar las actitudes de la gente con el fin de solucionar los problemas sociales».

Dentro del objetivo de promover una «ciudadanía activa, participativa, responsable y crítica» no se está respondiendo a la dimensión de participación y ciudadanía activa, en tanto en cuanto el alumnado no se reconoce como agente de cambio y promotor del cambio de la agenda pública. Esto también se puede apreciar porque no se han apreciado cambios significativos en la categoría de «conciencia política».

Por otro lado, en el grupo 2 de estudio se aprecian cambios significativos en la categoría «actitudes hacia la diversidad», demostrando una mayor apertura a personas de diferente cultura u origen. Esto se puede relacionar con la promoción de competencias cívicas y sociales en el alumnado, parte esencial también para ser una «ciudadanía activa, participativa, responsable y crítica»

En todo caso es más interesante el análisis de los resultados desagregados por género y por grado, puesto que ofrecen un mayor impacto significativo como se ve a continuación.

TABLA 3. Desglose de categorías e ítems en los resultados generales

Categoría	Ítem	Afirmación	Valor
Actitudes de justicia social	32	No entiendo porque hay personas pobres cuando hay disponibles infinitas oportunidades	-0.780**
Actitudes de justicia social	34	Las personas son responsables de sus propias desgracias	-0.538*
Actitudes hacia la diversidad	42	Encuentro difícil relacionarme con personas de diferente raza o cultura	-0.479*
Actitudes hacia la diversidad	43	Me gusta conocer a gente con orígenes muy diferentes a los míos	0.564*

Aquellos valores con mayores niveles de significatividad se han señalado con asterisco, según el valor "p"; donde: ***= $p < 0.01$, **= $p < 0.05$, *= $p < 0.1$.

3.2. Desagregación por género

En la desagregación por género se encuentra que los datos muestran una mayor dispersión y diversidad de impacto según sea medido en los hombres o en las mujeres y en cada grado. De hecho, los resultados son tan variables que no coinciden en las mismas afirmaciones, es decir, cada grupo de estudio por grado tiene cambios significativos en 5-6 afirmaciones; pero todas ellas son diferentes entre sí. De hecho, en el caso de las mujeres, en el grupo 1 de estudio, existe al menos un cambio significativo en cada categoría; mientras que, en el grupo 2 de estudio, los cambios en las mujeres se concentran sólo en 1 de las 6 categorías: conciencia política; y en el caso de hombres, en 3 de las 6: conciencia política, actitudes hacia la justicia social y hacia la diversidad.

En el grupo 1 de estudio resulta especialmente interesante que, para las categorías de «actitudes hacia la justicia social» y «actitudes hacia la diversidad», sus cambios hayan tenido un efecto contrario al esperado; puesto que están menos de acuerdo en «cambiar la política pública» o en «que exista igualdad de oportunidades para todo el mundo». Estas respuestas tienen cierta coherencia con otras afirmaciones con las que han estado de acuerdo, como es «prefiero que otra persona tome la iniciativa» o «soy mejor seguidor que líder». Por tanto, el objetivo de promover una ciudadanía activa; no se puede considerar que este programa de aprendizaje-servicio haya motivado cambios sustanciales en el alumnado en este respecto. Por otro lado; en cambio, sí se aprecia un cambio significativo en «acción cívica», donde el alumnado

afirma estar más de acuerdo con «ser miembro activo de mi comunidad» (Ver tabla 4, a continuación).

TABLA 4. Grupo Mujeres. Grupo I de estudio

Categoría	Ítem	Afirmación	Valor
Acción cívica	4	Pretendo llegar a ser un miembro activo en mi comunidad	0.346*
Habilidades interpersonales y resolución de problemas	18	Soy capaz de pensar de forma analítica para resolver problemas	0.267*
Conciencia política	27	Soy mejor seguidor que líder	0.418*
Habilidades de liderazgo	30	Prefiero que otra persona tome la iniciativa para buscar soluciones	0.352*
Actitudes de justicia social	36	Para que los problemas se resuelvan, tenemos que cambiar la política pública	-0.364**
Actitudes hacia la diversidad	39	Es importante que exista igualdad de oportunidades para todo el mundo	-0.311*

Aquellos valores con mayores niveles de significatividad se han señalado con asterisco, según el valor “p”; donde: ***= $p < 0.01$, **= $p < 0.05$, *= $p < 0.1$.

En el grupo 2 de estudio, existen mayores cambios significativos en el caso de los hombres; centrándose todas ellas en 3 categorías: conciencia política, actitudes de justicia social y actitudes hacia la diversidad (Ver Tabla 5). Resulta interesante que los cambios son favorables porque inciden en una mayor comprensión de los problemas que suceden en el mundo, en las oportunidades de las personas más pobres y en la actitud ante el trabajo con personas de otros orígenes. En cambio, aunque en el caso de las mujeres, sólo existe un cambio significativo en una de las afirmaciones; esta tiene resultados no tan favorables hacia el objetivo que se quiere cumplir; porque expresan que reducen su nivel de comprensión a la hora de entender los problemas de su comunidad. Por otro lado, se puede interpretar también que las experiencias de aprendizaje-servicio les han hecho darse cuenta de que no conocían la realidad de la manera que pensaban que lo hacían a principio del cuatrimestre.

**TABLA 5. Comparativo Mujeres (M) – Hombres (H).
Grupo 2 de estudio**

Categoría	Ítem	Afirmación	Valor
Conciencia Política	23	Estoy bien informado de los problemas que suceden en el mundo	H: 0.882 *
Conciencia política	26	Entiendo los problemas que tiene mi comunidad	M: -0.706 *
Actitudes de justicia social	32	No entiendo porque hay personas pobres cuando hay disponibles infinitas oportunidades	H: -1.299 ***
Actitudes hacia la diversidad	40	Es difícil que un grupo funcione de manera efectiva cuando la gente que lo forma tiene diversos orígenes	H: -1.041 *
Actitudes hacia la diversidad	42	Encuentro difícil relacionarme con personas de diferente raza o cultura	H: -1.803 ***

Aquellos valores con mayores niveles de significatividad se han señalado con asterisco, según el valor "p"; donde: ***= $p < 0.01$, **= $p < 0.05$, *= $p < 0.1$.

3.3. Desagregación por titulación de Grado

Este cuestionario ha permitido analizar el impacto de una experiencia que se aplica en diferentes grados en el marco de una asignatura común. Esto hace interesante analizar de forma comparada, por grados, para ver de qué manera la experiencia incide en cada uno de ellos. Aunque se aprecian algunos cambios significativos en los grados de Relaciones Internacionales, Comunicación, Matemáticas aplicadas o Psicología; donde más cambios significativos se aprecian es en el grupo de mujeres de Derecho, Criminología y Educación.

En la categoría de «acción cívica», se dan cambios en gran parte de las afirmaciones, sobre todo, en el caso de Criminología y Educación, pero para los 3 grados, los cambios son desfavorables sobre el objetivo; ya que, están menos de acuerdo con afirmaciones que están relacionadas con participar en un programa de acción social, o ser miembro activo de la comunidad o ayuda a otros que lo necesiten. El aprendizaje-servicio no habría promovido una actitud favorable para involucrarse con los demás, un ingrediente básico para una ciudadanía participativa.

Por otro lado, en la categoría de «habilidades interpersonales y resolución de conflictos», para el caso de las mujeres de Derecho, se han detectado cambios significativos en 5 afirmaciones. En este caso los cambios se relacionan con un efecto positivo, porque los estudiantes afirman haber aprendido a trabajar cooperativamente, a comunicarse bien con otras personas, a ponerse en el lugar de otros, a pensar de forma lógica los conflictos o a hacer más amistades. Estas habilidades blandas son fundamentales para promover una ciudadanía responsable y activa, porque promueve la relación con los demás.

TABLA 6. Grupo de Mujeres en Derecho

Categoría	Ítem	Afirmación	Valor
Acción cívica	1	Planeo realizar algún trabajo voluntario	-0.885*
Habilidades interpersonales y resolución de problemas	10	Puedo trabajar cooperativamente con un grupo de personas	0.780***
Habilidades interpersonales y resolución de problemas	11	Puedo pensar de manera lógica para la resolución de problemas	1.403***
Habilidades interpersonales y resolución de problemas	12	Puedo comunicarme bien con otras personas	0.652***
Habilidades interpersonales y resolución de problemas	17	Hago amigos fácilmente	0.670**
Habilidades interpersonales y resolución de problemas	19	Intento ponerme en el lugar de los otros para entender su situación	-0.521*
Conciencia política	23	Estoy bien informado de los problemas que suceden en el mundo	-1.058*
Actitudes de justicia social	37	Necesitamos realizar reformas dentro de nuestro sistema actual para cambiar nuestras comunidades	1.294*
Actitudes de justicia social	38	Necesitamos cambiar las actitudes de la gente con el fin de solucionar problemas sociales	0.909***

Aquellos valores con mayores niveles de significatividad se han señalado con asterisco, según el valor “p”; donde: ***= $p < 0.01$, **= $p < 0.05$, *= $p < 0.1$.

Por último, otra categoría en la que, de nuevo, se vuelve a apreciar cambios significativos es: «actitudes de justicia social»; sin embargo, los efectos no son favorables en todos los casos. Mientras que en el grado de Derecho las mujeres han aumentado su

nivel de acuerdo con respecto a «realizar reformas para cambiar las comunidades» o a «cambiar las actitudes con el fin de solucionar problemas sociales»; en el caso de las mujeres de Criminología su grado de acuerdo disminuye. Resulta interesante cómo un programa que es similar para ambos grados tiene efectos tan diferentes en cada caso. Por lo que, respecto del objetivo de promover una ciudadanía crítica, en este programa de aprendizaje-servicio no se puede llegar a afirmar en el caso del grado de Criminología.

4. Conclusiones

La evaluación del aprendizaje-servicio sobre el desarrollo de habilidades y competencias en el alumnado se había analizado anteriormente; sin embargo, era necesario incorporar análisis más completos que logran analizar el impacto sobre el alumnado desde que empieza en el programa hasta que termina; como así se recomendó en una revisión sistemática sobre evaluación de aprendizaje-servicio (Blanco Cano & García Martín, 2021). Este análisis aplica una metodología de análisis basado en la diferencia de diferencias que se empleó en otro estudio que no tuvo resultados concluyentes (de Arriba Rivas et al., 2023; Ibáñez-Ruiz del Portal et al., 2021). Con la intención de mejorar el estudio se ha acudido a un instrumento de evaluación validado para el estudio del desarrollo de competencias cívicas y actitudes hacia la justicia social; sin embargo, aunque los resultados son diferentes, no llegan a ser, de nuevo, concluyentes.

Esta investigación ha analizado el impacto en dos muestras de estudiantes de un programa de aprendizaje-servicio mediante el instrumento validado CASQ y la metodología de diferencias en diferencias que ha permitido comparar la evolución del alumnado que realiza el programa con los que no han participado del mismo. La primera conclusión es que los resultados no son concluyentes porque no se consigue alcanzar resultados suficientemente significativos y concluyentes. Como se ha ido desgranando en los resultados se entiende que las causas son complejas, o que no obedecen a un solo o principal motivo, ya que pueden estar motivados por el diseño y desarrollo de las experiencias de aprendizaje-servicio pero también porque el objetivo docente propuesto, es de mayor calado que el resultado que se puede esperar de una actividad realizada durante una parte de un cuatrimestre; además, algunos de los efectos de la actividad pueden ir dándose a medio plazo y se entiende que el cuestionario dispensado mide el efecto o impacto en el corto plazo.

Se han realizado numerosos estudios sobre el impacto de programas de ciudadanía global, pero los métodos de evaluación no han resultado fiables por ser subjetivos y

con limitaciones. Aunque esta investigación incorpora un análisis con grupos de control, todavía existen métodos de análisis, como la segregación de los datos por variables como diversidad cultural, sexual o de raza, que no se han incorporado; y esto nos permitiría realizar más comparaciones en los datos. Una de las principales críticas en este tipo de programas es que sólo se dirigen a estudiantes occidentales de raza blanca y con un status socioeconómico alto, que, en ocasiones, perpetúan las situaciones de desigualdad e inequidad y no generan mayores cambios. La ausencia de estos análisis más exhaustivos hace que esta evaluación de impacto sobre los programas pueda ser más débil (Ahmed, E. & Mohammed, 2021).

Por otro lado, el instrumento validado está compuesto por variables amplias que cubren aspectos relacionados con las personas, el nivel social y el nivel político o de ciudadanía comprometida. Eso lo hace un instrumento más válido para realizar evaluaciones de ciudadanía global más holísticas, ya que, incorpora no sólo aspectos interculturales sino también el sentido de pertenencia a la comunidad y la responsabilidad social como se indica en este estudio (Gaitán-Aguilar et al., 2024).

Por tanto, este método de análisis es suficientemente eficaz para identificar en qué medida se produce, en un corto plazo de tiempo, un cambio de actitudes y habilidades sociales y cívicas entre el alumnado que realiza aprendizaje-servicio; aunque, las experiencias de aprendizaje-servicio no suponen una oportunidad de cambio suficiente para que se logre apreciar los cambios que se esperan para desarrollar una «ciudadanía activa, participativa, responsable y crítica».

Se han identificado categorías que se relacionan directamente con la promoción de una ciudadanía de estas características, que no han alcanzado valores suficientemente significativos. Por ejemplo, en lo referente a conciencia política, actitudes hacia la justicia social y acción cívica. También se han identificado actitudes que denotan una falta de desarrollo de habilidades y competencias personales, necesarias para promover una ciudadanía activa y participativa (caso comentado sobre el alumnado de Criminología).

Existen muchos estudios (Pashby et al., 2020) que evidencian las diferentes cualidades que pueden abarcar la terminología de ciudadanía global (liberal, neoliberal o crítica); lo que lo hace también más difícil de medir. En estudios más vinculados al campo educativo, se suele evaluar basándose en la competencia intercultural; mientras que en estudios de psicología social se centran más en el sentido de pertenencia a una comunidad local y global (Gaitán-Aguilar et al., 2024; UNESCO, 2015), también considera que para promocionar la ciudadanía global es necesario desarrollar cambios cognitivos, socioemocionales y de comportamiento.

Las experiencias de aprendizaje-servicio potencian el desarrollo de habilidades personales y sociales, pero no llegan a potenciar otras competencias que los conviertan en agentes de cambio. Se entiende entonces que el programa de aprendizaje-servicio se enmarca en la promoción de una ciudadanía cosmopolita (Oxley & Morris, 2013), donde se desarrollan valores como el respeto, la tolerancia, la empatía; pero no se llega a conseguir un cuestionamiento de las causas de la pobreza y la desigualdad. Como apunta Mitchell (2008) es necesario incorporar un enfoque de justicia social que cuestione tanto individual como socialmente la realidad para dismantlar el *statu quo* y construir propuestas plurales y diversas. Se considera que para ello se requiere un proceso continuado en el tiempo y las experiencias de aprendizaje-servicio se desarrollan en el marco de un cuatrimestre que son cortas en el tiempo para lograr un cuestionamiento para la justicia social. Por otro lado, sería interesante profundizar más en el tipo de sensibilización y competencias para cada ONG o entidad, ya que cada una se centra en temáticas diferentes y no se conoce la distinción en el desarrollo de competencias según la ONG. Si se incorporan análisis sectoriales podría conocerse el nivel de profundidad y compromiso social de cada grupo. Hay que mencionar también otras evaluaciones de impacto sobre ciudadanía global que vislumbran resultados parecidos, puesto que llegan a desarrollar competencias interculturales, pero no llegan a conseguir un compromiso ciudadano (Chan et al., 2022).

Por otro lado, en otras revisiones sistemáticas sobre la evaluación de impacto se incorporan datos sobre los docentes, evidenciando que es necesario formar a los profesores para que acompañen en el desarrollo de las competencias para la ciudadanía global (Aydin & Cinkaya, 2018). En este tipo de evaluación sólo se han medido los cambios del alumnado, pero no se ha identificado los esfuerzos comparativos de los docentes en la promoción de la ciudadanía global.

Se concluye que esta forma de medir el impacto en el alumnado es muy relevante para medir el desarrollo de competencias cívicas y sociales; sin embargo, es necesario definir de forma más concreta las actividades de aprendizaje-servicio sobre temáticas específicas y poder comparar, entre las experiencias, el impacto. Las experiencias de aprendizaje-servicio deberían desarrollar competencias de agencia de ciudadanía para que el alumnado se convierta en agente de cambio, como marca el enfoque de Mitchell de CSL. Se deben incorporar nuevos análisis que incorporen un plazo más largo para saber si se desarrollan este tipo de competencias más adelante o con nuevas intervenciones de aprendizaje-servicio.

5. Referencias bibliográficas

AGÚNDEZ, M. A. (2008). "El paradigma universitario Ledesma-Kolvenbach". *Revista de Fomento Social*, 603-631. <https://doi.org/10.32418/rfs.2008.252.2044>

AHMED, E., & MOHAMMED, A. (2021). "Evaluating the impact of global citizenship education programmes: a synthesis of the research". *Education, Citizenship and Social Justice*, 17(2), 122-140. <https://doi.org/10.1177/17461979211000039>

ARAMBURUZABALA, P. (2013). "Aprendizaje-servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social". *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 2(2). <https://doi.org/10.15366/riejs2013.2.2>

AYDIN, H., & CINKAYA, M. (2018). "Global citizenship education and diversity (GCEDS): A measure of students' attitudes related to social studies program in higher education". *Journal for Multicultural Education*, 12(3), 221-236. <https://doi.org/10.1108/JME-05-2017-0030>

BLANCO CANO, E., y GARCÍA MARTÍN, J. (2021). "El impacto del aprendizaje-servicio (ApS) en diversas variables psicoeducativas del alumnado universitario: las actitudes cívicas, el pensamiento crítico, las habilidades de trabajo en grupo, la empatía y el autoconcepto. Una revisión sistemática". *Revista Complutense de Educación*. <https://doi.org/10.5209/rced.70939>

BUTIN, D. (2015). "Dreaming of justice: Critical service-learning and the need to wake up". *Theory Into Practice*, 54(1), 5-10. <https://doi.org/10.1080/00405841.2015.977646>

CHAN, S. C. F., NGAI, G., YAU, J. H.-Y., & KWAN, K. P. (2022). "Enhancing the impacts of international service-learning on intercultural effectiveness and global citizenship development through action research". *Educational Action Research*, 30(3), 526-541. <https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1860106>

CONFERENCIA DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS. COMISIÓN DE SOSTENIBILIDAD. (2015). *El Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad*. Recuperado de: <https://www.crue.es>

DE ARRIBA RIVAS, C., ESTEPA MOHEDANO, L., y IBÁÑEZ-RUIZ DEL PORTAL, E. (2023). "El aprendizaje servicio como herramienta de educación para el desarrollo en el ámbito universitario".

In *Universidades y Agenda 2030. La cooperación universitaria andaluza comprometida con los ODS*, 513–526. Comares. Recuperado de: <https://www.comares.com/>

DE ARRIBA RIVAS, C., & IBÁÑEZ-RUIZ DEL PORTAL, E. (2023). "Teachers' insights from an ethics of care programme aimed at promoting global citizenship education in the classroom". *Teaching and Teacher Education*, 126, 104075. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104075>

ESTEPA MOHEDANO, L. (2022). *Economía experimental del desarrollo: Midiendo expectativas y preferencias por el riesgo en honduras, nigeria y españa* [Universidad Loyola Andalucía]. Recuperado de: <https://repositorio.uloyola.es/handle/20.500.12412/3276>

FURCO, A. (1996). Service-learning: "A balanced approach to experiential education. *Service Learning*", *General*, 128. <https://digitalcommons.unomaha.edu/>

GAITÁN-AGUILAR, L., HOFHUIS, J., & JANSZ, J. (2024). "A review of research on global citizenship in higher education: Towards a holistic approach". *International Journal of Intercultural Relations*, 102, 102050. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2024.102050>

GERTLER, P. J., MARTÍNEZ, S., PREMAM, P., y RAWLINGS, L. B. (2017). *La evaluación de impacto en la práctica*. World Bank Publications. <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-8681-1>

IBÁÑEZ-RUIZ DEL PORTAL, E., DE ARRIBA RIVAS, C., y ESTEPA MOHEDANO, L. (2021). *El aprendizaje-servicio como herramienta de educación para la ciudadanía global en la educación superior. Una aplicación de la pedagogía ignaciana en la Universidad*. Universidad Loyola Andalucía. Recuperado de: <https://repositorio.uloyola.es/handle/20.500.12412/3264>

IBÁÑEZ-RUIZ DEL PORTAL, E., FONT OPORTO, P., SEPÚLVEDA DEL RÍO, I., y PÉREZ ESPIGARES, P. (2018). "El aprendizaje servicio y la idea de la justicia del enfoque de la capacidad". In *El Aprendizaje-Servicio en la Universidad. Una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y el desarrollo sostenible*, 69–72. Comunicación Social. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12412/902>

Ley Orgánica 2/2023 del Sistema Universitario. (2023). Recuperado de: <https://www.boe.es>

MELLÉN I VINAGRE, T., PENA MARDARAS, C., PERALTA RAMOS, J., SÁNCHEZ MARTÍN, M., y TORRES LUCAS, J. (2022). *Aprendizaje-Servicio: Cuadernos de Pedagogía Ignaciana Universitaria*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11531/78159>

MITCHELL, T. D. (2008). "Traditional vs. critical service-learning: Engaging the literature to differentiate two models". *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14(2), 50–65. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0014.205>

MOELY, B. E., MERCER, S. H., ILUSTRE, V., MIRON, D., & MCFARLAND, M. (2002). "Psychometric properties and correlates of the Civic Attitudes and Skills Questionnaire (CASQ): A measure of students' attitudes related to service-learning". *Michigan Journal of Community Service Learning*, 8(2). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0008.202>

ORTEGA, J. M., DÍAZ-PAREJA, E. M., y CÁMARA-ESTRELLA, Á. M. (2021). "Futuros educadores, compromiso social y Aprendizaje-Servicio". *Publicaciones*, 51(1), 139–173. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i1.15746>

OXLEY, L., & MORRIS, P. (2013). "Global citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions". *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301–325. <https://doi.org/10.1080/00071005.2013.798393>

PASHBY, K., DA COSTA, M., STEIN, S., & ANDREOTTI, V. (2020). "A meta-review of typologies of global citizenship education". *Comparative Education*, 56(2), 144–164. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1723352>

UNESCO. (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. Pedagogical guidance. <https://doi.org/10.54675/DRHC3544>

ANEXO I. Tabla resumen de cambios significativos segregado por grupo de estudio analizado

Cat ⁵	Nº	Afirmación	General	Género	Derecho	Criminología	Educación
1	1	Planeo realizar algún trabajo voluntario			-0.885* (Mujeres)		
1	3	Pretendo participar en algún programa de acción social/comunitaria					-1.313* (General) -1.473** (Mujeres)
1	4	Pretendo llegar a ser un miembro activo en mi comunidad		0.346* (Mujeres 1)			-1.53** (General) -2.014*** (Mujeres)
1	6	Planeo ayudar a otros que lo necesitan				-1.833** (Hombres)	
1	7	Me comprometo a marcar la diferencia en positivo				-1.917** (Hombres)	0.512** (General)
2	10	Puedo trabajar cooperativamente con un grupo de personas			0.780*** (Mujeres)		
Aquellos valores con mayores niveles de significatividad se han señalado con asterisco, según el valor "p"; donde: ***=p<0.01, **=p<0.05, *p<0.1							
2	11	Puedo pensar de manera lógica para la resolución de problemas			1.403*** (Mujeres)		-1.250* (Hombres)
2	12	Puedo comunicarme bien otras personas			0.652*** (Mujeres)		

⁵ Categorías:

1. Acción cívica.
2. Habilidades interpersonales y resolución de problemas.
3. Conciencia política.
4. Habilidades de liderazgo.
5. Actitudes hacia la justicia social.
6. Actitudes hacia la diversidad.

Cat ⁵	Nº	Afirmación	General	Género	Derecho	Criminología	Educación
2	15	Intento encontrar formas efectivas de resolver problemas					1.639*** (General) 1.498** (Mujeres)
2	17	Hago amigos fácilmente			0.670** (Mujeres)		
2	18	Soy capaz de pensar de forma analítica para resolver problemas		0.267* (Mujeres 1)			
2	19	Intento ponerme en el lugar de los otros para entender su situación			-0.521* (Mujeres)		
3	23	Estoy informado de los problemas que suceden en el mundo			-1.058* (Mujeres X) 0.882* (Hombres 2)		
3	26	Entiendo los problemas que tiene mi comunidad		-0.706* (Mujeres 2)			
<p>Aquellos valores con mayores niveles de significatividad se han señalado con asterisco, según el valor "p"; donde: *** = p<0.01, ** = p<0.05, * = p<0.1.</p>							
4	27	Soy mejor seguidor que líder		0.418* (Mujeres 1)		0.638* (General) 0.779* (Mujeres)	
4	30	Prefiero que otra persona tome la iniciativa para buscar soluciones		0.352* (Mujeres 1)			1.227** (General)
4	31	Siento que puedo hacer algo diferente en este mundo					1.110* (General)
5	32	No entiendo porque hay personas pobres cuando hay disponibles infinitas oportunidades	-0.780** (Grupo 2)	-1.229*** (Hombres 2)			

Cat ⁵	Nº	Afirmación	General	Género	Derecho	Criminología	Educación
5	33	Hay personas pobres porque eligen serlo					-1.670** (General) -1.6737* (Mujeres)
5	34	Las personas son responsables de sus propias desgracias	-0.538* (Grupo 2)				
5	36	Para que los problemas se resuelvan, tenemos que cambiar la política pública		-0.364** (Mujeres 1)		-0.733** (Mujeres)	
5	37	Necesitamos realizar reformas dentro de nuestro sistema actual para cambiar nuestras comunidades			1.294* (Mujeres)	-0.625** (General) -0.749*** (Mujeres)	
<p>Aquellos valores con mayores niveles de significatividad se han señalado con asterisco, según el valor "p"; donde: ** = p < 0.01, * = p < 0.05, * = p < 0.1.</p>							
5	38	Necesitamos cambiar las actitudes de la gente con el fin de solucionar problemas sociales			0.909*** (Mujeres)	-0.463** (General)	
5	39	Es importante que exista igualdad de oportunidades para todo el mundo		-0.311* (Mujeres 1)			
6	40	Es difícil que un grupo funcione de manera efectiva cuando la gente que lo forma tiene diversos orígenes		-1.041* (Hombres 2)			
6	42	Encuentro difícil relacionarme con personas de diferente raza o cultura	-0.479* (Grupo 2)	-1.803*** (Hombres)			
6	43	Me gusta conocer gente con orígenes muy diferentes a los míos	0.564* (Grupo 2)				
<p>Aquellos valores con mayores niveles de significatividad se han señalado con asterisco, según el valor "p"; donde: ** = p < 0.01, * = p < 0.05, * = p < 0.1.</p>							

ANEXO II. Enunciados del cuestionario por categorías

Nº pregunta	Categoría 1: Acción Cívica
1	Planeo realizar algún trabajo voluntario
2	Planeo llegar a involucrarme en mi comunidad para transformarla
3	Pretendo participar en algún programa de acción social comunitaria
4	Pretendo llegar a ser un miembro activo en mi comunidad
5	En el futuro, planeo participar en servicios comunitarios
6	Planeo ayudar a otros que lo necesiten
7	Me comprometo a marcar la diferencia en positivo
8	Planeo involucrarme en programas de ayuda para cuidar el medio ambiente

Nº pregunta	Categoría 2: Habilidades interpersonales y de resolución de problemas
9	Puedo escuchar las opiniones de otras personas
10	Puedo trabajar cooperativamente con un grupo de personas
11	Puedo pensar de manera lógica para la resolución de problemas
12	Puedo comunicarme bien con otras personas
13	Soy capaz de resolver con éxito los conflictos que me surgen con otras personas
14	Suelo llevarme bien con la gente
15	Intento encontrar formas efectivas de resolver problemas
16	Cuando intento entender la posición de otros, me pongo en su lugar
17	Hago amigos fácilmente
18	Soy capaz de pensar de forma analítica para resolver problemas
19	Intento ponerme en el lugar de los otros para entender su situación
20	Tiendo a resolver problemas hablando sobre ellos

Nº pregunta	Categoría 3: Conciencia Política
21	Estoy al tanto de los acontecimientos actuales
22	Entiendo los problemas que suceden en mi país
23	Estoy bien informado de los problemas que suceden en el mundo
24	Estoy al tanto de los acontecimientos que suceden en mi comunidad
25	Pretendo participar en procesos políticos
26	Entiendo los problemas que tiene mi comunidad

Nº pregunta	Categoría 4: Habilidades de liderazgo
27	Soy mejor seguidor que líder
28	Soy un buen líder
29	Soy capaz de liderar a un grupo de personas
30	Prefiero que otra persona tome la iniciativa para buscar soluciones
31	Siento que puedo hacer algo diferente en este mundo

Nº pregunta	Categoría 5: Actitudes de justicia social
32	No entiendo porque hay personas pobres cuando hay disponibles infinitas oportunidades
33	Hay personas pobres porque eligen serlo
34	Las personas son responsables de sus propias desgracias
35	Para entender los problemas de las personas no necesitamos mirar más allá de ellas
36	Para que los problemas se resuelvan, tenemos que cambiar la política pública

Nº pregunta	Categoría 6: Actitudes hacia la diversidad
40	Es difícil que un grupo funcione de manera efectiva cuando la gente que lo forma tiene diversos orígenes
41	Prefiero la compañía de gente que se parece a mi
42	Encuentro difícil relacionarme con personas de diferente raza o cultura
43	Me gusta conocer a gente con orígenes muy diferentes a los míos
44	La diversidad cultural dentro de un grupo lo hace más interesante y eficaz