

# EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LAS UNIVERSIDADES

APS(U)<sup>5</sup>

De la iniciativa individual  
al apoyo institucional

Pilar Aramburuzabala, Héctor Opazo y Juan García-Gutiérrez

*Editores*



Título: *El Aprendizaje-Servicio en las universidades. De la iniciativa individual al apoyo institucional*

© Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 2015

© Los autores

© Los editores Pilar Aramburuzabala, Héctor Opazo y Juan García-Gutiérrez.



Las obra se publican bajo una licencia Creative Commons Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional. Se pueden copiar, usar, difundir, transmitir y exponer públicamente, siempre que: i) se cite la autoría y la fuente original de su publicación (autor, editores, editorial); ii) no se usen para fines comerciales; iii) se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia de uso.

Diseño y composición: Héctor Opazo

Diseño logo: Laura Gómez

ISBN: 978-84-608-2874-7

Año de edición: 2015



**IMPACTO DE UN PROGRAMA DE APRENDIZAJE-SERVICIO  
UNIVERSITARIO EN EL BIENESTAR PSICOLÓGICO  
DE LOS ESTUDIANTES**

Vanesa Lorenzo Baz y Begoña Matellanes Febrero

Universidad de Deusto



## 1. INTRODUCCIÓN

La práctica de aprendizaje-servicio (ApS de aquí en adelante) ha sido asociada en la literatura principalmente con efectos beneficiosos en el desarrollo académico, social y ético (p. e., Aramburuzabala y García-Peinado, 2012; Batchelder y Root, 2004; Chaverri, 2013; Eyler, Giles, Stenson y Gray, 2001; Folgueiras y Martínez, 2009; Gil, Chiva y Martí, 2013; Haski-Leventhal et al., 2010; Melchior y Bailis, 2002; Yorio y Ye, 2012). Sin embargo, ha sido un área escasamente abordada desde la perspectiva psicológica. El hecho de que el ApS integre elementos que han demostrado su efecto beneficioso en el bienestar psicológico, permite inferir los efectos del ApS a este nivel en los estudiantes participantes en la experiencia.

Entre estos elementos se encuentran el servicio solidario y las conductas prosociales. La literatura en torno a los efectos beneficiosos en el bienestar psicológico del servicio solidario (Cheung y Kwan, 2006; Piliavin y Siegl, 2007; Post, 2005; Poulin, 2014; Thoits y Hewitt, 2001; Van Willigen, 2000), estudiado ampliamente desde el área del voluntariado, y de la prosocialidad (p. e., Haroz, Murray, Bolton, Betancourt y Bass, 2013; Roche, 1995, 2010; Roche y Sol, 1998), parten de la premisa de que las actitudes y conductas de ayuda al otro son beneficiosas para el que las proporciona y no sólo para el que las recibe. A este respecto Roche (1995, 2010) destaca el potencial de la educación prosocial para la promoción de la salud psíquica, al impactar en aspectos como la autoestima, los valores o la capacidad empática.

Asimismo, la educación socio-afectiva, integrada en el ApS, favorece la adquisición de competencias emocionales y sociales, permitiendo la capacitación para la vida y la adaptación al entorno, lo que repercute en un aumento del bienestar personal y social (Bisquerra, 2003; Lorenzo y Matellanes, 2013). En este sentido, se ha evidenciado como el desarrollo de competencias socio-emocionales mejora la resistencia psicológica (p. e., Bear, Manning y Izard, 2003; Taylor y Dymnicki, 2007; Zins, Weissberg, Wang y Walberg, 2004), además del desarrollo de conductas adaptativas y saludables, disminución de conductas de riesgo y desarrollo de mejores relaciones interpersonales (Pacheco y Berrocal, 2004). De manera consistente, la inteligencia emocional ha sido asociada a un mayor bienestar psicológico (Ferragut y Fierro, 2012; Fierro, 2006a), no hallándose tal relación entre el bienestar psicológico y la inteligencia intelectual.

La reflexión crítica sistemática, otro componente fundamental del ApS, ha sido evidenciada en la literatura como promotora de bienestar psicológico (Pennebaker, 1997) y establecida como mediadora de los efectos positivos del ApS (Eyler y Giles, 1999; Ngai y Ngai, 2005). Pennebaker (1997) encontró beneficios en el bienestar de personas que realizaban ejercicios de reflexión escrita, particularmente en aquellas que construían historias que contenían pensamiento causal, introspección y auto-reflexión. Asimismo, para que una auténtica reflexión crítica pueda activarse, ha de haber cierto grado de problematización, dificultad, ambigüedad o disonancia en la experiencia, tal y como ofrecen las experiencias en primera persona de ApS (Páez y Puig, 2013). Las experiencias, especialmente las que están fuertemente matizadas por la emoción, permiten la reconsideración de los valores y del sentido que se le da al proyecto vital de una forma que no es posible llevar a cabo sólo mediante discusiones hipotéticas. Lo anterior sugiere que las actividades de reflexión que promueven el significado personal así como la exploración académica significativa de las experiencias pueden encon-

trar en el ApS un marco potencial para producir beneficios no sólo en el aprendizaje, sino también en el bienestar psíquico (Billig y Eyler, 2003; Lorenzo, 2013).

El modelo de Mezirow (1997, 1998) para el aprendizaje transformativo en el adulto proporciona un marco teórico útil para el efecto transformador del ApS en los estudiantes universitarios a través de la reflexión crítica (Bamber y Hankin, 2011; Kiely, 2005; Larsen y Gough, 2013). Según Mezirow (1997), influido por las posturas constructivistas de aprendizaje (Bouchard, 2014) y la obra de autores como Habermas (1981) o Freire (1978), una condición definitoria de la experiencia humana es que necesitamos dotarla de significado. De acuerdo al autor, en las sociedades contemporáneas, donde todo cambia rápidamente, no basta con ser meros receptores pasivos de las explicaciones transmitidas por alguna figura de autoridad, sino que debemos aprender a hacer nuestras propias interpretaciones más que actuar sobre los propósitos, creencias, juicios y sentimientos de otros. Se trata así de lograr la competencia de poder cuestionar el exceso de información que se recibe, ser flexibles, poder cuestionarse los supuestos preconcebidos e integrar otros nuevos. La reflexión crítica de los supuestos personales y socio-culturales es clave para transformar marcos de referencia y aprender a adaptarse al cambio, así como para dotar de significado a la experiencia, y reconsiderar los propios valores, sentido de vida y el modo de relacionarnos con los demás, factores asociados al bienestar psicológico (Davis, 2009; Fierro, 2006b; Fierro, Jiménez y Fierro-Hernández, 2003; Frankl, 2004).

Esta reflexión crítica favorece además el pensamiento autónomo. El fomento de la autonomía personal es otro factor clave en las experiencias de ApS, al situar al estudiante como protagonista de su proceso de aprendizaje. Esto le dota de recursos de afrontamiento y refuerza su autoestima al sentirse útil y capaz, lo que favorece estados de ánimo positivos y un mayor sentimiento de autoeficacia. La autoeficacia (Bandura, 1986) ha sido asociada con las prácticas de ApS (p. e., Astin, Vogelgesang, Ikeda y Yee, 2000; Eyler, Giles y Braxton, 1997; Simons y Cleary, 2006). Una percepción de alta autoeficacia no sólo repercute en el nivel académico y el sentimiento de logro, sino que también proporciona bienestar psicológico y tiene consecuencias positivas para el funcionamiento de la persona (p. e., Villamaría-Cid, 1990; Wiedenfeld et al., 1990).

El aumento del contacto social que favorece el ApS (con los compañeros de clase, los profesores, las personas de la comunidad a las que se presta el servicio, otros voluntarios o los socios comunitarios) también permite pensar en un impacto positivo de esta experiencia en el bienestar psicológico de los estudiantes. Además, este desarrollo de redes interpersonales facilita que más agentes reconozcan el valor y la competencia de la persona, lo que refuerza la autoestima y la integración social del estudiante (Mendía y Moreno, 2010), factor considerado como clave para el bienestar psicológico de las personas (Barrón y Sánchez, 2001).

### 1.1. Objetivos e Hipótesis

Por tanto, el presente estudio tuvo como objetivo general comprobar el impacto de un programa de ApS universitario en el bienestar psicológico de los estudiantes que lo realizan. Para ello se planteó una investigación con la población universitaria de la Universidad de Deusto que cursa un programa de la modalidad de ApS.

Algunos autores diferencian dos medidas del bienestar psicológico: una propiamente psicológica y una referida al bienestar material (Sánchez-Cánovas, 2007). En el estudio instrumental desarrollado por Sánchez-Cánovas (2007, p. 8), el constructo de bienestar psicológico consta de cuatro sub-componentes: “bienestar psicológico subjetivo, material, laboral y relaciones con la pareja”. Para el presente estudio se seleccionaron dos indicadores de bienestar psicológico: bienestar psicológico subjetivo y bienestar material. El primero hace referencia al grado en que las personas manifiestan estar subjetivamente satisfechas con su vida en general o con dominios específicos de ella y ha sido definido como “una amplia categoría de fenómenos que incluye las respuestas emocionales, las satisfacciones de dominio y los juicios globales de la satisfacción con la vida” (Diener, Suh, Lucas, y Smith, 1999, p. 277). El bienestar material hace referencia a la percepción subjetiva de la persona acerca de las posesiones materiales, ingresos económicos y otros índices semejantes, no según índices objetivos externos (Sánchez-Cánovas, 2007).

La hipótesis general fue que los estudiantes que realizasen el programa de ApS de la Universidad de Deusto mejorarían su bienestar psicológico más que aquellos estudiantes que no lo realizaran. Las hipótesis específicas fueron que los estudiantes que realizaran el programa de ApS aumentarían sus niveles de bienestar psicológico subjetivo y de bienestar material más que los que no lo cursasen. Para ello, se evaluaron y compararon dos grupos de alumnos en base a haber cursado o no el programa de ApS, con medidas pre y post programa.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Participantes

La población de la que se extrajo la muestra de la presente investigación corresponde a los estudiantes universitarios de 2º de grado de todas las facultades del campus de Bilbao de la Universidad de Deusto (UD de aquí en adelante), curso que en el que es ofertado el programa de ApS.

La muestra final compuesta por 234 participantes (88 hombres, 146 mujeres,  $M_{\text{edad}} = 19.21$  años,  $DT = 0.96$ , rango de edad: 18-25 años) que estaban presentes en el momento de las mediciones en las aulas universitarias, en el transcurso de asignaturas correspondientes al programa de ApS (Grupo Experimental, GE aquí en adelante) o a asignaturas troncales de 2º de grado de las cinco facultades de la UD (Grupo Control, GC de aquí en adelante). Se permitió así que todos los alumnos inscritos en el programa de ApS tuvieran la opción de participar en el estudio (GE) y, a través de la selección de asignaturas troncales de las cinco facultades, se buscó que todos los alumnos de 2º de grado tuvieran posibilidad de acceder al estudio (GC). Se empleó un muestreo intencional, dada la especificidad y la homogeneidad de los grupos de estudio. Puesto que no era posible extraer el GC aleatoriamente de la muestra general, no podía garantizarse en primera instancia la homogeneidad de las condiciones iniciales, pero los análisis intergrupos en el pre-test determinaron la ausencia inicial de diferencias significativas entre el GE y el GC en las variables dependientes.

El conjunto de la muestra se distribuyó en dos grupos en base al programa de ApS: estudiantes matriculados en el programa (GE) y estudiantes no matriculados (GC). El GE quedó

constituido por 98 alumnos (64 mujeres, 34 hombres,  $M_{edad} = 19.2$  años,  $DT = 0.97$ , rango de edad: 18-25 años). El GC fue conformado por un conjunto de 136 alumnos comparable (82 mujeres, 54 hombres,  $M_{edad} = 19.22$  años,  $DT = 0.94$ , rango de edad: 18-25 años), pertenecientes al mismo curso (2º de grado) y a las mismas facultades de origen, pero no matriculados en el programa de ApS.

Con respecto a la distribución por facultades, las facultades de Psicología y Educación y Ciencias Empresariales son las que cuentan con una mayor concentración tanto en el GE (31.63% y 25.51% respectivamente) como en el GC (20.59 y 41.91% respectivamente). Las facultades de Derecho (GE: 15.31%; GC; 17.65%) e Ingeniería (GE: 9.18%; GC: 11.76%) obtienen una proporción similar en ambos grupos, mientras que la proporción de la facultad de Ciencias Sociales y Humanas es menor en el GC (8.09 %, frente al 18.37% en el GE).

Hubo mortandad experimental entre las mediciones pre-test y post-test. De los 396 participantes de la muestra inicial, 234 completaron los datos en ambas mediciones, por lo que se perdió un total de 162 participantes (41%) (39 del GE, 28.5%; 123 del GC, 47.5%).

## 2.2. Diseño

El diseño del estudio fue cuasi-experimental con grupo de control no equivalente, ya que los grupos ya estaban formados en base a la realización o no del programa, no siendo la asignación a los mismos aleatoria (Alaminos y Castejón, 2006); fue además intergrupo, al haber dos grupos independientes: un GE que cursa el programa y un GC que no lo cursa; unifactorial, al evaluarse un único factor: programa de ApS; multivariado, al estudiarse dos variables dependientes: bienestar psicológico subjetivo y bienestar material; con medidas pre y post-test, al evaluarse las variables dependientes, previa y posteriormente a la realización del programa de ApS por parte del GE.

## 2.3. Variables Dependientes e Instrumentos

Para obtener la medida de las variables dependientes, se administró la Escala de Bienestar Psicológico (EBP) de José Sánchez-Cánovas (2007) que consta de cuatro subescalas de las que se obtiene una medida global de bienestar psicológico. No obstante, para los fines de esta investigación, se aplicaron dos subescalas: bienestar psicológico subjetivo, que valora la satisfacción personal de la vida, el sentido de felicidad o bienestar; y bienestar material, que valora la percepción subjetiva de la persona de su bienestar material. Ambas subescalas están configuradas por un total de 40 ítems en escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta. A mayor puntuación, mayor percepción subjetiva de bienestar. La puntuación máxima para bienestar psicológico subjetivo es de 150, y de 50 para bienestar material. La consistencia interna de la prueba es elevada para ambas subescalas. El coeficiente alpha de cronbach para

bienestar psicológico subjetivo es de .93, y de .90 para bienestar material (Sanchez-Cánovas, 2007).

#### 2.4. Variables Extrañas

- Edad. Se pudo controlar al haber obtenido prácticamente la misma media en ambos grupos (edad media del GE: 19.20, DT = 0.97; edad media del GC: 19.22, DT = 0.94).
- Sexo. Se puede considerar controlada al haber obtenido una distribución similar en ambos grupos (GE: 65.3% mujeres, 34.7% hombres; GC: 60.3% mujeres, 39.7% hombres). Esta distribución sigue el mismo comportamiento que la población universitaria de la UD y que la correspondiente a los alumnos matriculados en el programa de ApS, donde hay un predominio del sexo femenino sobre el sexo masculino.

#### 2.5. Variable Independiente: Programa de Aprendizaje-Servicio

La variable independiente de este estudio fue un programa de ApS desarrollado en la UD a lo largo de un curso académico. El programa se desarrolla en el marco de dos asignaturas encuadradas en la metodología de ApS, “Participación Social y Valores” y “Desarrollo Global y Migraciones” y forma parte del *Módulo de Formación Humana en Valores*, destinado a alumnos de todas las titulaciones de la UD. El objetivo general del Programa es ofrecer a los estudiantes una experiencia de participación social directa y de reflexión, vinculada a contenidos específicos, que permita alcanzar el objetivo de la formación y desarrollo integral como personas, profesionales y ciudadanos (Gorbeña et al., 2006). Se centra específicamente en el desarrollo de actitudes y valores como la apertura a la realidad social en todas su complejidad y la sensibilidad hacia la injusticia global, la exclusión social y la situación de las personas víctimas de esa realidad, teniendo como elemento central la participación de los estudiantes en un servicio solidario, destinado a cubrir necesidades reales de la comunidad y planificado institucionalmente en forma integrada con el currículum. En la Tabla 1 se exponen las unidades didácticas que componen el programa.

Tabla 1.  
*Unidades didácticas del Programa de Aprendizaje-Servicio de la Universidad de Deusto*

UNIDAD 1	Introducción al aprendizaje y servicio solidario.
UNIDAD 2	Habilidades sociales - Comunicación interpersonal. La escucha activa. Estrategias de afrontamiento y resolución de conflictos.
UNIDAD 3	Inclusión y Exclusión Social. Migraciones y Desarrollo; La realidad de la injusticia en el mundo; Migraciones, ciudadanía y convivencia.
UNIDAD 4	Acción social, participación, voluntariado y desarrollo profesional.

*Nota.* Adaptado de V. Lorenzo y B. Matellanes (2013). Desarrollo y evaluación de competencias psicosociales en estudiantes universitarios a través de un programa de Aprendizaje-Servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(2), 155-176.

De este modo, el programa busca la adquisición de las competencias genéricas de:

- Diversidad e interculturalidad.
- Sentido ético.

Y de las siguientes competencias específicas:

- Reflexionar sobre la realidad a partir de la experiencia para desarrollar una conciencia social y una actitud solidaria.
- Realizar acciones con colectivos desfavorecidos que fomenten la igualdad de derechos y oportunidades y la diversidad para promover una realidad igualitaria e inclusiva.

### 2.5.1. Características

A continuación se detallan las características específicas del programa de ApS de la UD (Lorenzo y Matellanes, 2013, 164-165):

#### 2.5.1.1. Estructura

El programa se compone de cinco elementos principales que se exponen a continuación.

- **Realización de un servicio solidario** que se basa en una experiencia de participación directa, no profesional, en torno a determinadas realidades sociales de personas en situación/riesgo de exclusión social o con dificultades especiales (discapacidad intelectual o física; salud mental o física; ex drogodependencias; personas que han salido de prisión; tercera edad, infancia o inmigración en situación de vulnerabilidad; solicitantes de asilo o refugiados). Así, los estudiantes asisten a un centro, institución, ONG o servicio concreto donde el tipo de servicio solidario a desarrollar es muy variado en función del mismo. En general, se trata de funciones de acompañamiento y apoyo en actividades ocupacionales o en actividades de ocio y tiempo libre; de apoyo socio-educativo; de apoyo en procesos de inclusión social; de cooperación para el desarrollo o de sensibilización orientada tanto a colectivos específicos como a la comunidad en general. En todos los tipos de servicio que realizan los alumnos ponen en práctica los contenidos curriculares de la asignatura (habilidades sociales y de comunicación interpersonal, específicamente la escucha activa y el manejo de conflictos; inclusión social; análisis de realidad; acción y participación social presente y futura), movilizandando las competencias genéricas planteadas para la misma.
- **Participación en un grupo universitario de reflexión.** Durante el curso, los alumnos forman parte de un grupo pequeño de estudiantes (12-16 alumnos) que realizan su participación en distintos centros, conducido por un profesor-tutor. Los objetivos son favorecer el intercambio de experiencias; realizar un seguimiento de los alumnos a lo largo del proceso; conocer y trabajar las dificultades que los estudiantes puedan estar experimentando en el ejercicio de su servicio solidario y favorecer la reflexión sobre el impacto de la experiencia en su mundo de valores, en su desarrollo personal-profesional y sobre las implicaciones sociales.
- **Actividades formativas en la Universidad,** mediante seminarios de formación, talleres, dinámicas grupales y trabajos personales asociados a la temática de cada unidad didáctica. A través de estas actividades se proporcionan herramientas que favorezcan y conecten los aprendizajes y el desempeño del servicio, así como la reflexión personal sobre las implicaciones éticas, personales y sociales de la experiencia.

- **Elaboración de una memoria final de la experiencia** que integre los resultados de aprendizaje logrados y la aportación personal realizada en el servicio solidario, junto con la reflexión personal y la lectura de la realidad.
- **Tutorías individuales** con el profesor-tutor, para supervisar la experiencia y el aprendizaje, así como para trabajar la posible existencia de dificultades o necesidades que requieran de una atención más personalizada.

#### 2.5.1.2. Agentes

Cada alumno dispone de una persona de referencia en la Universidad (profesor-tutor) y una persona de referencia en el centro (tutor de centro), que están en contacto a lo largo del curso realizando el seguimiento y acompañamiento del alumno.

#### 2.5.1.3. Duración y distribución horaria

El Programa se prolonga durante un curso académico completo. El total medio de horas que los alumnos invierten en el Programa es de unas 150 horas (100 horas en los centros y 50 horas de seguimiento, formación y trabajo personal en la Universidad).

#### 2.5.1.4. Evaluación y reconocimiento

La evaluación se realiza por todas las partes implicadas. Se distribuye de la siguiente manera:

- Evaluación por parte del tutor del centro: 20%
- Evaluación por parte del profesor-tutor en los grupos de reflexión: 32%
- Evaluación del profesor-tutor del trabajo escrito realizado por el alumno en cada unidad didáctica: 18%
- Memoria final: 30%

El cumplimiento satisfactorio de todos los requisitos permite la superación de la asignatura y la obtención de los créditos asignados.

## 2.6. Procedimiento

Hubo dos momentos de medición, al inicio del curso académico 2011-2012, al inicio del programa de ApS (octubre 2011) y al final de curso (mayo 2012), coincidiendo con la finalización del programa. Se siguió en ambos el mismo procedimiento.

Para obtener la muestra correspondiente al GE, se solicitó la participación voluntaria en el estudio a los estudiantes inscritos en el programa de ApS, en el transcurso de una de las clases del programa. Para administrar los instrumentos, se contó con la colaboración del equipo docente del programa, que previa instrucción por parte de la investigadora principal, los aplicaron a su respectivo grupo de alumnos en el mismo día y horario. Para obtener los participantes que conformarían el GC, la misma evaluadora solicitó, en cada facultad, la

participación voluntaria en el estudio a los alumnos presentes en el aula en el transcurso de una asignatura troncal.

Los alumnos que aceptaron participar en el estudio, previo consentimiento informado, recibieron las instrucciones para la cumplimentación de los instrumentos de forma tanto oral como escrita. Los participantes completaron los instrumentos de forma colectiva y anónima en una única sesión de aproximadamente 30 minutos (no se fijó un límite de tiempo) acompañados por el mismo evaluador en ambas mediciones.

Para unir los datos de las mediciones pre-test y post-test, fue necesario solicitar a los estudiantes un código numérico que fue recogido en un cuestionario de información general, manteniendo así el anonimato de la identidad de cada participante.

## 2.7. Análisis de Datos

Para realizar el análisis de datos se empleó el paquete estadístico SPSS en su versión 17.0. En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo y exploratorio de las variables dependientes objeto de estudio. La normalidad de cada variable dependiente se comprobó mediante el estadístico Kolmogorov-Smirnov y la homocedasticidad mediante la prueba Levene. A pesar de la no normalidad hallada las variables, se emplearon contrastes paramétricos (*T de Student*) ya que son más potentes estadísticamente que los contrastes no paramétricos y el cumplimiento del supuesto de normalidad en la *prueba T*, aunque es un supuesto esencial para la demostración de su validez, se puede obviar al haberse demostrado empíricamente que esta prueba funciona muy bien para muestras grandes aunque no haya normalidad (Newbold, Carlson y Thorne, 2008). No es el caso de las pruebas paramétricas de homogeneidad de varianzas, ya que los contrastes de varianza son muy sensibles a las condiciones de normalidad, por lo que la *prueba T* sólo podrá interpretarse en el caso de que lleve a las mismas conclusiones tanto si hay homogeneidad de varianzas como si no, puesto que opera con distintas fórmulas en cada supuesto.

Dada la ausencia de normalidad, en todos los análisis posteriores en los que se usan técnicas paramétricas se utilizaron también posteriormente las correspondientes técnicas no paramétricas, y las conclusiones se confirmaron en todos los casos.

En segundo lugar, se realizó un análisis intragrupos, con el fin de detectar cambios significativos después de la intervención con el programa en el GE. El análisis se llevó a cabo tanto en el GE como en el GC. Para ello, se emplearon contrastes paramétricos (*t-student*) de muestras emparejadas entre las mediciones pre y post-test.

En tercer lugar, con objeto de dar respuesta a las hipótesis planteadas, se realizó un estudio intergrupos de las diferencias en las variables dependientes entre el GE y el GC, antes y después de que el GE realizara el programa. Para ello, inicialmente se llevó a cabo un análisis intergrupos mediante contrastes paramétricos (*t-student*) para muestras independientes con el fin de detectar diferencias en el pre-test, en cada variable estudiada, entre el GE y el GC. Posteriormente, se analizaron las diferencias en las puntuaciones medias en el post-test entre ambos grupos. Adicionalmente, se calculó el tamaño del efecto intergrupo mediante el estadístico *d* de Cohen (1988). Ante la ausencia de normalidad de las variables, se realizó

un cálculo confirmatorio del tamaño del efecto mediante la  $\Delta$  (Delta) de Glass y la  $g$  de Hedges, obteniendo resultados similares. Para confirmar los resultados obtenidos y estudiar la comparación de los cambios entre las mediciones pre-test y post-test entre el GE y el GC, se crearon unas nuevas variables “Cambio = valor antes – valor después” para cada variable, que medirían la variación en las puntuaciones. El objetivo era comprobar si el cambio difería entre el GE y el GC. Para ello, se aplicaron los contrastes de muestras independientes mediante análisis paramétricos (*t-student*) sobre las “Variables Cambio”.

Para todos los contrastes se aceptó un valor de significación estadística ( $p$ ) menor o igual a 0.05 para un nivel de confianza del 95%.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. Análisis Descriptivo y Exploratorio

A continuación se muestran los descriptivos generales de las variables dependientes utilizadas en el estudio para ambas condiciones experimentales (Tablas 2 y 3) y para el total de la muestra (Tabla 4), tanto en el pre-test como en el post-test. En las dos variables se especifica el tamaño muestral de los casos válidos, la media, la desviación típica y los valores mínimo y máximo.

Tabla 2.  
*Descriptivos Generales de las Variables Dependientes en el Grupo Experimental*

	Pre-test					Post-test				
	n	M	DT	Min	Max	n	M	DT	Min	Max
Bienestar psicológico subjetivo	98	113.07	14.63	76.00	139.00	98	117.37	15.87	46.00	145.00
Bienestar material	98	39.53	6.15	23.00	49.00	98	40.29	6.95	18.00	50.00

Tabla 3.  
*Descriptivos Generales de las Variables Dependientes en el Grupo Control*

	Pre-test					Post-test				
	n	M	DT	Min	Max	n	M	DT	Min	Max
Bienestar psicológico subjetivo	136	111.12	14.82	69.00	144.00	136	112.26	15.67	60.00	148.00
Bienestar material	136	40.25	5.48	26.00	50.00	136	39.89	5.81	26.00	50.00

Tabla 4.  
*Descriptivos Generales de las Variables Dependientes en el Total de la Muestra*

	Pre-test					Post-test				
	n	M	DT	Min	Max	n	M	DT	Min	Max
Bienestar psicológico subjetivo	234	111.94	14.74	69.00	144.00	234	114.40	15.92	46.00	148.00
Bienestar material	234	39.95	5.77	23.00	50.00	234	40.06	6.30	18.00	50.00

Estos datos son indicativos de un óptimo estado de partida con respecto a las variables dependientes objeto de estudio. Específicamente, los valores son ligeramente superiores a las

puntuaciones medias de la muestra original en bienestar psicológico subjetivo ( $M = 105.09$ ,  $DT = 18.29$ ) y en bienestar material ( $M = 33.45$ ,  $DT = 8.9$ ).

### 3.2. Análisis de la Normalidad y Homocedasticidad

Se realizó un análisis de la normalidad de las variables dependientes tanto en el pre-test como en el post-test, así como en la muestra total y en cada una de las condiciones experimentales. Los contrastes descartaron la normalidad en las variables (al nivel del 5%). Además, el contraste de homogeneidad de varianzas indicó homogeneidad para las dos variables tanto el pre-test como en el post-test. Sin embargo, se tuvieron en cuenta ambas condiciones de homocedasticidad en los contrastes paramétricos al haberse descartado la normalidad, obteniendo idénticas conclusiones.

### 3.3. Análisis Intragrupo

#### 3.3.1. Grupo Experimental

El análisis intragrupo para comprobar el cambio entre las medidas pre-test y post-test del GE con respecto a las variables dependientes, evidenció diferencias estadísticamente significativas en la dirección esperada en la variable de bienestar psicológico subjetivo, no resultando significativa en bienestar material. Se muestran los resultados en la Tabla 5.

Tabla 5.  
*Diferencias de Medias en el Grupo Experimental*

	<i>t</i> (gl)	95 % IC	<i>P</i>
Bienestar psicológico subjetivo	-3.73 (97)	[-6.58, -2.01]	.000*
Bienestar material	-1.44 (97)	[-1.81, -0.28]	.151

Nota. \*  $p < .05$ , significativo; IC = intervalo de confianza

#### 3.3.2. Grupo Control

El análisis del cambio en las variables dependientes entre las medidas pre-test y post-test del GC no arrojó diferencias estadísticamente significativas para ninguna de las variables, al nivel del 5% (Tabla 6).

Tabla 6.  
*Diferencias de Medias en el Grupo Control*

	<i>t</i> (gl)	95 % IC	<i>P</i>
Bienestar psicológico subjetivo	-1.09 (135)	[-3.22, 0.93]	.277
Bienestar material	.877 (135)	[-0.46, 1.18]	.388

Nota. \*  $p > .05$ , no significativo; IC = intervalo de confianza.

### 3.4. Análisis Intergrupo

#### 3.4.1. Diferencias en el pre-test

El análisis en el pre-test constató la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre el GE y el GC en las variables dependientes (Tabla 7).

Tabla 7.  
*Diferencias de Medias en el Pre-Test entre el Grupo Experimental y el Grupo Control en las Variables Dependientes*

	Estadístico <i>t</i> (gl)	<i>P</i>
Bienestar psicológico subjetivo	1.000 (232)	.318
Bienestar material	-0.941 (232)	.348

Nota.  $p > .05$ , no significativo.

### 3.4.2. Diferencias en el post-test

Sin embargo, el análisis en el post-test indicó diferencias estadísticamente significativas y, de manera consistente, una magnitud del efecto entre pequeña y moderada en la variable de bienestar psicológico subjetivo, resultando no significativa para bienestar material (Tabla 8).

Tabla 8  
*Diferencias de Medias en el Post-Test entre el Grupo Experimental y el Grupo Control en las Variables Dependientes*

	Estadístico		Tamaño del efecto
	<i>t</i> (gl)	<i>p</i>	
Bienestar psicológico subjetivo	2.44 (232)	.015*	0.32
Bienestar material	0.486 (232)	.628	0.06

Nota. \*  $p < .05$ , significativo.

### 3.4.3. Análisis confirmatorio: "Variables Cambio"

El análisis de las diferencias entre el GE y el GC en el cambio en las variables dependientes del pre-test al post-test, confirmó la presencia de diferencias estadísticamente significativas indicativas de mejoría, al nivel del 5%, entre la variación media antes-después en la variable de bienestar psicológico subjetivo  $t(232) = -1.99$ ,  $p = .047$ , no haciéndolo para bienestar material  $t(232) = -1.69$ ,  $p = .092$ .

## 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo general de este estudio fue comprobar la mejora del bienestar psicológico de los estudiantes a través de un programa de ApS de la UD. La hipótesis general fue que los estudiantes que realizasen el programa de ApS de la UD mejorarían su bienestar psicológico más que aquellos estudiantes que no lo realizan. Las hipótesis específicas fueron que los estudiantes que realizaran el programa de ApS aumentarían sus niveles de bienestar psicológico subjetivo y de bienestar material más que los que no lo cursasen.

Los resultados permitieron confirmar la mejora en los niveles de bienestar psicológico subjetivo, descartándola en los niveles de bienestar material.

Cabía esperar que una experiencia en primera persona de ApS como la que en este estudio se presenta, donde los alumnos están en contacto con grupos en riesgo de exclusión social con escasos recursos socio-económicos, entrando en contacto directo con condiciones de vida más desfavorables a la propia, pudiera promover una relativización de la propia situación socio-económica y contribuyera a elevar los niveles de percepción de bienestar material.

Entre los motivos que podrían explicar la ausencia de efecto significativo a este nivel, se encuentra la coyuntura económica progresivamente desfavorable coetánea a la progresión de las mediciones, que habría podido influir negativamente en la percepción subjetiva del

bienestar material. Por el contrario, otra posibilidad es que la buena percepción del bienestar material de partida de la muestra, con niveles ligeramente superiores a la media, pudiera hacer que los efectos posibles a este nivel fueran muy sutiles. Por último, es posible que programas como el que en este estudio se presenta no tengan el potencial de producir un efecto significativo a este nivel.

Con respecto al impacto en el bienestar psicológico subjetivo, el hecho de que los estudiantes fueran comparados con alumnos de características similares (edad, facultades, cursos) pero que no realizaban el programa de ApS, sugiere que la causa no es atribuible a la mera maduración durante el curso. Asimismo, no existían diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos antes de que el GE cursara el programa. Lo anterior permite asegurar la influencia del programa en el bienestar psicológico subjetivo de los estudiantes participantes.

Este resultado es consistente con la literatura del ApS que evidencia que sus efectos trascienden los beneficios a nivel académico, ético y cívico, mostrando un impacto también en variables personales y sociales, como el autoconcepto, la autoeficacia, la autoestima, la autonomía, el desarrollo afectivo o diversas habilidades interpersonales, entre otros (p. e., Conway, Amel y Gerwien, 2009; Eyler et al., 2001; Yorio y Ye, 2012).

Asimismo, los resultados son consistentes con la evidencia que relaciona el bienestar psicológico con el servicio solidario y las actitudes o conductas prosociales (p. e., Cheung y Kwan, 2006; Haroz et al., 2013; Piliavin y Siegl, 2007; Post, 2005; Poulin, 2014; Roche, 1995, 2010; Thoits y Hewitt, 2001; Van Willigen, 2000), así como con el desarrollo de competencias psicosociales (p. e., Bear, Manning y Izard, 2003; Ferragut y Fierro, 2012; Taylor y Dymnicki, 2007; Zins, Weissberg, Wang y Walberg, 2004). Además, otros elementos centrales del programa ApS como la reflexión crítica, el situar al estudiante como protagonista del proceso de aprendizaje, fomentando su autonomía y autoeficacia, o la orientación al proceso en lugar de al resultado, elementos asociados en la literatura psicológica con un mayor bienestar psíquico (Bandura, 1986; Csikszentmihaly 1997, 2000; Eyler y Giles, 1999; Mendía y Moreno, 2010; Ngai y Ngai, 2005; Pennebaker, 1997), pudieron contribuir a los resultados obtenidos en este estudio.

En el área de investigación del bienestar psicológico, las teorías de la actividad sostienen que éste es consecuencia de la actividad humana, del proceso, más que el alcance de un fin (Diener, 1984; Csikszentmihaly 1997, 2000). El ApS busca que el estudiante se enriquezca del proceso, no focalizando sus objetivos simplemente en el resultado, en la obtención de unas calificaciones o unos créditos académicos. Asimismo, es posible que la reflexión crítica en el marco de la experiencia ApS por parte de jóvenes adultos promueva el desarrollo y conformación de la identidad, lo que se asocia a un psiquismo sano, y por tanto a un mayor bienestar psicológico subjetivo. (Lorenzo, 2013). El inicio de la edad adulta sigue siendo un periodo clave de conformación de la identidad y la personalidad (Erikson, 1968). El desarrollo de la identidad ha sido asociado a las experiencias de ApS (Eyler et al., 2001; Yorio y Yee, 2012), que posibilita considerar la propia búsqueda de objetivos y significado en la vida, y moverse en la dirección de los objetivos que son personalmente significativos. Cabe destacar que es necesario que haya una crisis de identidad para poder llegar a cierta resolución y a la estabilidad de una identidad desarrollada. Es posible que el ApS ayude a desarrollar aspectos identitarios a través del cuestionamiento de valores y significados y el consiguiente

incremento de autoconciencia. Esto es, el ApS puede posibilitar una crisis de valores, creencias, significados y sentido que uno tiene sobre sí mismo y el mundo, para poder resignificarlos y reconstruirlos de una manera más desarrollada, más integrada y sana, lo que repercute, en última instancia, en un mayor bienestar psicológico (Lorenzo, 2013).

Entre las limitaciones del presente estudio, cabe mencionar la pérdida de participantes, lo que contribuyó a una desigualdad en los tamaños muestrales de cada condición experimental. Se perdieron un total de 162 participantes, al haber completado datos de sólo una de las medidas (pre o post-test), lo que supuso la pérdida del 69% de la muestra.

Sin embargo, la limitación más destacable fue la especificidad de la población de la investigación, estudiantes universitarios de 2º de grado de la UD. Por ello, para poder consolidar, completar y generalizar los resultados hallados, se plantea como futura línea de investigación la replicación del estudio con poblaciones de otras características.

Asimismo, se propone seguir estudiando la variable de bienestar material para comprobar si programas de ApS como el que en este estudio se presenta pueda tener efectos significativos a este nivel.

Además, se propone como futura línea de investigación el aumento de la inclusión de variables psicológicas en el estudio empírico del ApS, así como el estudio del impacto psicológico del ApS en el resto de agentes intervinientes en las experiencias de ApS (p. e., receptores del servicio, docentes, socios comunitarios).

En conclusión, el ApS se perfila como un agente promotor de bienestar psicológico en los estudiantes en el marco de la educación superior y puede suponer una oportunidad de integración de la promoción de la salud psicológica de los estudiantes con los objetivos académicos y de responsabilidad social de las instituciones educativas.

## REFERENCIAS

- Alaminos, A. y Castejón, C. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Universidad de Alicante: Editorial Marfil S. A.
- Aramburuzabala, P. y García-Peinado, R. (2012). *El aprendizaje-servicio en la formación de maestros*. Recuperado de <http://www.cidui.org/>
- Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K. y Yee, J. A. (2000). *How service learning affects students*. Los Angeles: Higher Education Research Institute, UCLA. Recuperado de <http://heri.ucla.edu/pdfs/hslas/hslas.pdf>
- Bamber, P. y Hankin, L. (2011). Transformative Learning through Service-Learning: No Passport Required. *Education & Training*, 53(2-3), 190-206.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359-373. doi:10.1521/jscp.1986.4.3.359
- Barrón, A. y Sánchez, E. (2001). Estructura social, apoyo social y salud mental. *Psicothema*, 13(1), 17-23.
- Batchelder, T. H. y Root, S. (1994). Effects of an undergraduate program to integrate academic learning and service: Cognitive, prosocial, cognitive, and identity outcomes. *Journal of Adolescence*, 17, 341-355.

- Bear, G. G., Manning, M. A. y Izard, C. E. (2003). Responsible behavior: The importance of social cognition and emotion. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 140-157. doi:10.1521/scpq.18.2.140.21857
- Billig, S. H. y Eyler, J. (2003). *Deconstructing service-learning: Research exploring context, participation, and impacts*. *Advances in service-learning research*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bouchard, J. (2014). Transformative Learning. *Transformative Learning - Research Starters Education*, 1, 1-11.
- Chaverri, P. (2013). El Trabajo Comunal Universitario (TCU) en la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología (ULACIT) y la Responsabilidad Social (RS): ¿Tiene el TCU efecto en la percepción de la RS de los estudiantes que lo realizan? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(2), 217-253.
- Cheung, C. y Kwan, A.Y. (2006). Inducting older adults into volunteer work to sustain their psychological well-being. *Ageing International*, 31(1), 44-58.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences* (2ª ed.) Hillsdale: Erlbaum.
- Conway, J. M., Amel, E. L. y Gerwien, D. P. (2009). Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service-learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes. *Teaching of Psychology*, 36(4), 233-245. doi:10.1080/00986280903172969
- Csikszentmihalyi, M. (1997). Happiness and creativity: Going with the flow. *Futurist*, 31(5), 8-12.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Fluir (Flow): Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Davis, J. (2009). Complementary research methods in humanistic and transpersonal psychology. *The Humanistic Psychologist*, 37, 4-23.
- Diener, E. (1984). Subjective well being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. y Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: youth and crisis*. Oxford England: Norton & Co.
- Eyler, J. S. y Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Eyler, J. S., Giles, D. E. y Braxton, J. (1997). The impact of service-learning on college students. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 4, 5-15.
- Eyler, J. S., Giles, D. E., Stenson, C. M. y Gray, C. J. (2001). *At a glance: What we know about the effects of service-learning on college students, faculty, institutions and communities, 1993-2000: Third edition*. Recuperado de <http://www.servicelearning.org/filemanager/download/aag.pdf>
- Ferragut, M. y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104.
- Fierro, A. (2006b). Bienestar personal, adaptación social y factores de personalidad: Estudios con las Escalas Eudemon. *Clínica y Salud*, 17(3), 297-318.
- Fierro, A. (2006a). La inteligencia emocional ¿Se asocia a la felicidad? Un apunte provinciano. *Ansiedad y Estrés*, 12(2/3), 241-249.
- Fierro, A., Jiménez, J. y Fierro-Hernández, C. (2003). Bienestar personal y adaptación social: Correlatos en variables de personalidad, cognitivas y clínicas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56(3), 281-295.

- Folgueiras P. y Martínez, M. (2009). Desarrollo de competencias en la universidad a través del aprendizaje y servicio solidario. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia (RIED)*, 2(1), 55-76.
- Frankl, V. (2004). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Freire, P. (1978). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gil, J., Chiva, O. y Martí, M. (2013). La adquisición de la competencia social y ciudadana en la universidad mediante el Aprendizaje-Servicio: Un estudio cuantitativo y cualitativo en el ámbito de la Educación Física. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(2), 89-108.
- Gorbeña, S., Martínez-Pampliega, A., Caballero, I., Deusto, C., León, M., de Lucas, B. (2006). *Participación Social y Valores*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Habermas, J. (1981). Talcott Parsons: Problems of theory construction. *Sociological Inquiry*, 51(3/4), 173-196.
- Haroz, E. E., Murray, L. K., Bolton, P., Betancourt, T. y Bass, J. K. (2013). Adolescent resilience in Northern Uganda: The role of social support and prosocial behavior in reducing mental health problems. *Journal of Research on Adolescence*, 23(1), 138-148. doi:10.1111/j.1532-7795.2012.00802.x
- Haski-Leventhal, D., Grönlund, H., Holmes, H., Mejis, L. C. P. M., Cnaan, R. A.; Brudney, J.,...Ranade, B. (2010). Service-Learning: Findings from a 14-nation study. *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*, 22(3), 161-179. doi:10.1080/10495141003702332
- Kiely, R. (2005). A transformative learning model for Service-Learning: A longitudinal case study. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 12(1), 5-22.
- Larsen, M. A. y Gough, R. (2013). Personal and political transformation: Two case studies of a university based International Service-Learning internship. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(2), 109-129.
- Lorenzo, V. (2103). *Efectos de un programa de aprendizaje-servicio en la salud integral de estudiantes universitarios* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Deusto, Facultad de Psicología y Educación.
- Lorenzo, V. y Matellanes, B. (2013). Desarrollo y evaluación de competencias psicosociales en estudiantes universitarios a través de un programa de Aprendizaje-Servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(2), 155-176.
- Melchior, A. y Bailis, N. B. (2002). Impact of service learning on civic attitudes and behaviors of middle and high school youth: Findings from three national evaluations. En A. Furco y S. H. Billig (2002), *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy*. Advances in Service-Learning Research (pp. 201-22). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Mendia, R y Moreno, V. (2010). *Guía Zerbikas 3: Aprendizaje y Servicio Solidario, una estrategia para la inclusión social*. Bilbao: Zerbikas Fundazioa.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions For Adult & Continuing Education*, 74, 5-13.
- Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 48(3), 185-199.
- Ngai S. y Ngai N. (2005). Differential effects of service experience and classroom reflection on service-learning outcomes: A study of university students in Hong-Kong. *International Journal of Adolescence and Youth*, 12(3), 231-250. doi: 10.1080/02673843.2005.9747954
- Newbold, P., Carlson, W. L. Y Thorne, B. N. (2008). *Estadística para administración y economía*. Madrid: Pearson Educación S. A.

- Pacheco, N. y Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15(2), 117-137.
- Páez, M. y Puig, J. M. (2013). La reflexión en el Aprendizaje-Servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(2), 13-32.
- Pennebaker, J. W. (1997). *Opening up: The healing power of expressing emotions* (rev. ed.). New York, NY US: Guilford Press.
- Piliavin, J. A. y Siegl, E. (2007). Health benefits of volunteering in the Wisconsin longitudinal study. *Journal of Health and Social Behavior*, 48, 450-464. doi:10.1177/002214650704800408
- Post, G. S. (2005). Altruism, happiness, and health: It's good to be good. *International Journal of Behavioral Medicine*, 12(2), 66-77. doi:10.1207/s15327558ijbm1202\_4
- Poulin, M. J. (2014). Volunteering predicts health among those who value others: Two national studies. *Health Psychology*, 33(2), 120-129. doi: 10.1037/a0031620
- Roche, R. (1995). *Psicología y Educación para la Prosocialidad. Col. Ciencia y Técnica*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Roche, R. (2010). *Prosocialidad: Nuevos desafíos. Métodos y pautas para la optimización creativa del entorno*. Buenos Aires: Ed. Ciudad Nueva.
- Roche, R. y Sol, N. (1998). *Educación Prosocial de las Emociones, Valores y Actitudes Positivas*. Barcelona: Ed. Blume.
- Sánchez-Cánovas, J. (1998). *Escala de Bienestar Psicológico*. Manual. Madrid: Tea.
- Simons, L y Cleary, B. (2006). The influence of service learning on students' personal and social development. *College Teaching*, 54(4), 307-319.
- Taylor, R. D. y Dymnicki, A. B. (2007). Empirical evidence of social and emotional learning's influence on school success: A commentary on "building academic success on social and emotional learning: What does the research say?," a book edited by Joseph E. Zins, Roger P. Weissberg, Margaret C. Wang, and Herbert J. Walberg. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 17(2-3), 225-231.
- Thoits y Hewitt (2001). Volunteer work and well-being. *Journal of Health and Social Behavior*, 42(2), 115-131. doi:10.2307/3090173
- Van Willigen, M. (2000). Differential benefits of volunteering across the life course. *Journal of Gerontology*, 55(5), 308-318.
- Villamaría-Cid, F. (1990). Papel de la autoeficacia en los trastornos de Ansiedad y depresión. *Análisis y Modificación de Conducta*, 16(47), 55-79.
- Wiedenfeld, S. A., O'Leary, A., Bandura, A., Brown, S., Levine, S. y Raska, K. (1990). Impact of perceived self-efficacy in coping with stressors on components of the immune system. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(5), 1082-1094. doi:10.1037/0022-3514.59.5.1082
- Yorio, P. L. y Ye, F. (2012). A meta-analysis on the effects of service-learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11(1), 9-27.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. y Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York, NY US: Teachers College Press.