De la Torre-Cruz, T., Luis-Rico, M.I., Di Giusto-Valle, C. y Pérez-Conde, M.L. (2026). Aprendizaje-servicio universitario para la configuración de la competencia emprendedora en la formación inicial docente. *Revista de Investigación Educativa*, 44. http://doi.org/10.6018/rie.697491

Aprendizaje-servicio universitario para la configuración de la competencia emprendedora en la formación inicial docente

University service-learning for the development of entrepreneurial competence in initial teacher training

Tamara de la Torre Cruz*[1], M. Isabel Luis Rico*, Cristina Di Giusto Valle* y María Luisa Pérez-Conde*

*Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Educación. Universidad de Burgos (España)

Resumen

En el contexto de una educación superior orientada hacia metodologías activas y socialmente comprometidas, el aprendizaje-servicio (ApS) constituye una estrategia que permite integrar la formación académica con la respuesta a necesidades del entorno. En este marco, el estudio analiza el impacto de un proyecto de ApS basado en el emprendimiento social sobre las dimensiones de la personalidad eficaz en alumnado universitario del ámbito educativo. Se desarrolló un estudio cuasiexperimental con diseño pretest-postest en el que participaron 121 estudiantes, que se distribuyeron en un grupo experimental, implicado activamente en el proyecto de ApS, y un grupo control, que siguió una metodología tradicional. Se evaluaron las dimensiones de fortalezas, demandas, retos y relaciones del yo, aplicándose pruebas estadísticas paramétricas y no paramétricas en función del cumplimiento de los supuestos de normalidad. Los resultados mostraron mejoras estadísticamente significativas en el grupo experimental en las dimensiones de fortalezas, demandas y retos del yo, así como avances en las relaciones del yo, aunque en esta última dimensión los cambios fueron más limitados. Por el contrario, en el grupo control no se observaron modificaciones relevantes entre las evaluaciones pretest y postest. Estos resultados evidencian el potencial del ApS vinculado al emprendimiento social para favorecer dimensiones relacionadas con la personalidad eficaz en la formación inicial docente y respaldan el interés de incorporar experiencias de aprendizaje activo, interdisciplinar y socialmente comprometido

1 **Correspondencia:** Tamara de la Torre Cruz, Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Educación. Universidad de Burgos, tdtorre@ubu.es

en la formación universitaria, tanto para promover la adquisición de conocimientos como para favorecer competencias personales y sociales relevantes para el futuro ejercicio profesional.

Palabras clave: aprendizaje-servicio; emprendimiento social; personalidad eficaz; formación inicial del profesorado.

Abstract

Against the backdrop of higher education's growing emphasis on active and socially engaged pedagogies, service-learning (SL) offers a means of integrating academic learning with efforts to address community needs. Within this context, this study examined the effects of a social entrepreneurship-based SL project on dimensions of effective personality among university students in education-related programmes. A quasi-experimental pretest-posttest study was conducted with 121 students assigned to either an experimental group, which actively participated in the SL project, or a control group, which received conventional instruction. Four dimensions of effective personality were assessed: self-strengths, self-demands, self-challenges, and self-relationships. Parametric or non-parametric statistical tests were applied, as appropriate, depending on whether the normality assumptions were met. The findings revealed statistically significant improvements in the experimental group in self-strengths, self-demands, and self-challenges. Improvements were also observed in self-relationships, although the changes in this dimension were more modest. By contrast, the control group showed no significant differences between the pretest and posttest assessments. These findings highlight the potential of social entrepreneurship-based SL to foster dimensions of effective personality in initial teacher education. They also support the integration of active, interdisciplinary, and socially engaged learning experiences into higher education, not only to promote knowledge acquisition but also to develop the personal and social competencies required for future professional practice.

Keywords: service-learning; social entrepreneurship; effective personality; initial teacher education.

Introducción

La educación universitaria está asumiendo el desafío de implementar una renovación metodológica acorde con las exigencias del siglo XXI. De hecho, son varios los organismos supranacionales, como la OREALC/UNESCO (2022), la OECD (2019) y la Comisión Europea (2022), los que, en el proceso de reconfiguración de las instituciones de educación superior, han desempeñado un papel decisivo al destacar la necesidad de fortalecer la dimensión social del Espacio Europeo de Educación Superior. A través de sus informes y recomendaciones, estas entidades han instado a una transformación profunda de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de los modelos pedagógicos, promoviendo enfoques centrados en el alumnado y articulados con el entorno social, tanto local como global. Esta perspectiva exige una apertura y flexibilidad crecientes en los espacios y tiempos de aprendizaje, en consonancia con las demandas contemporáneas (García-Gutiérrez y Ruiz-Corbella, 2022). Las universidades, en este contexto de transformación educativa, sitúan al alumnado como eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje desde enfoques pedagógicos activos y participativos, en los que el alumnado asume un rol protagonista en la construcción

del conocimiento, favoreciendo el aprendizaje y desarrollo de competencias además de su inserción en entornos sociales y profesionales dinámicos (Chiva-Bartoll et al., 2018; Merma-Molina et al., 2018).

En este escenario, el emprendimiento social y la personalidad eficaz se articulan de manera coherente, al tratarse de dos fenómenos íntimamente vinculados. No es posible imaginar, como señalan Torres y Torres (2013), una formación en personalidad eficaz que prescinda de los fundamentos del emprendimiento, ni un emprendimiento social sólido que no se apoye en el desarrollo de una personalidad eficaz. En el ámbito de la formación inicial docente, esta relación cobra especial relevancia, lo que hace imprescindible clarificar el concepto de personalidad eficaz, entendida como el conjunto de características personales o modos habituales mediante los cuales las personas afrontan su entorno de manera exitosa. En este sentido, la persona eficaz es aquella que logra alcanzar los objetivos que se propone, lo que implica saber gestionar de forma adecuada los distintos procesos implicados, movilizando conocimientos, capacidades, destrezas y habilidades con un determinado nivel de calidad y dedicación. Ello supone asignar a cada objetivo el tiempo y los recursos necesarios para conseguir, dentro de los plazos establecidos, los resultados que se pretenden alcanzar (Dapelo et al., 2012). Este constructo se estructura en torno a cuatro dimensiones del yo (Martín et al., 2008; Martín et al., 2015) que resultan especialmente relevantes para la comprensión del emprendimiento social. En primer lugar, las fortalezas del yo incluyen factores vinculados al autoconcepto realista y a la autoestima, y dan respuesta a las preguntas existenciales *¿quién soy?* y *¿cómo me valoro?*, constituyendo la base identitaria desde la que se inicia cualquier proyecto emprendedor. En segundo lugar, las demandas del yo agrupan aspectos relacionados con la motivación de logro, las atribuciones causales, el locus de control y las expectativas, respondiendo a cuestiones como *¿qué quiero conseguir?*, *¿qué expectativas tengo de lograrlo?* y *¿de quién o de qué depende su consecución?* En tercer lugar, los retos del yo se vinculan con los procesos de afrontamiento de problemas y la toma de decisiones, abordando interrogantes clave como *¿qué dificultades encuentro para alcanzar mis objetivos?* y *¿cómo tomo decisiones ante situaciones complejas?* Finalmente, las relaciones del yo integran factores interpersonales de especial relevancia, tales como la comunicación, la empatía y la asertividad, fundamentales para el trabajo colaborativo, el liderazgo y la construcción de redes propias del emprendimiento social.

El desempeño profesional eficaz se configura como el resultado de una interacción entre diversos factores del comportamiento, entre los que destacan los hábitos emprendedores, la competencia socioemocional y la ética del trabajo. No obstante, su consolidación no puede entenderse de manera aislada, sino que requiere de un entorno relacional que facilite la cooperación, la comunicación efectiva y la construcción de vínculos significativos. En este marco, se torna imprescindible el desarrollo de una sensibilidad interpersonal que permita identificar y responder adecuadamente a las demandas afectivas y sociales del contexto. En última instancia, la personalidad eficaz se expresa en la interiorización de valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad y la integridad, los cuales constituyen pilares fundamentales para una convivencia armónica, creativa y orientada al bien común al hilo con la metodología de ApS (Barbachán et al., 2018). El futuro profesorado tiene y tendrá en las aulas a

grupos de alumnado heterogéneo por lo que han de ser sensibles a las cuestiones culturales que promuevan la tolerancia y la cohesión social, por tanto, han de promover enfoques innovadores que se integren en los programas de formación inicial docente (Merma-Molina et al., 2018).

Por ello, este trabajo, se plantea el desarrollo de diversas competencias en el alumnado de los Grados en Magisterio y Pedagogía, con especial énfasis en la personalidad eficaz, a través de la formación inicial docente y mediante la metodología de ApS. El diseño de esta experiencia parte de la necesidad de incorporar la competencia emprendedora en la formación inicial docente, dada su relevancia como competencia transversal en la educación superior y la necesidad de reforzar su integración curricular (Lambarri Villa et al., 2025), específicamente desde la perspectiva del emprendimiento social, entendido como un motor de innovación orientado a la mejora de la sociedad y a la atención de sus necesidades. En consonancia con lo planteado por la OECD (2019), este enfoque responde a las principales megatendencias contemporáneas, globalización, digitalización, envejecimiento y migración, y requiere ser abordado desde criterios de sostenibilidad y resiliencia, dado que el valor generado trasciende lo económico para adquirir una dimensión social y cultural (Rychen, 2016).

La incorporación de la competencia emprendedora en la educación superior encuentra uno de sus principales referentes europeos en el marco EntreComp (Bacigalupo et al., 2016), que entiende el emprendimiento como la capacidad de transformar ideas y oportunidades en acciones que generen valor económico, social o cultural. Este marco organiza la competencia emprendedora en tres áreas, Ideas y oportunidades, Recursos y Pasar a la acción e integra capacidades como la creatividad, la iniciativa, la motivación, la resolución de problemas, la colaboración y la movilización de recursos. Su aplicación resulta especialmente pertinente en la formación inicial docente, donde estas competencias contribuyen a preparar profesionales capaces de afrontar contextos educativos complejos, innovar y responder a necesidades sociales, constituyendo EntreComp un marco de referencia para el desarrollo de la competencia emprendedora en educación superior (Bernadó y Bratzke, 2024). La necesidad de reforzar la educación emprendedora en la formación inicial docente (Athiende y Johnston, 2026) adquiere especial relevancia desde la perspectiva del emprendimiento social, entendido como un proceso orientado a crear valor para la sociedad mediante el cambio y la innovación, generando un impacto en la comunidad (Bravo Monge, 2016; Fernández-Laviada, 2015, 2016). En este contexto, se justifica el desarrollo del proyecto de emprendimiento social que, desde un enfoque activo y participativo, contribuya al desarrollo competencial del futuro profesorado mediante la aplicación de metodologías innovadoras orientadas a la transformación social. En este sentido, el estudio se inscribe en el ámbito de las metodologías transformadoras, en las que el ApS se configura como una estrategia que permite alcanzar los objetivos curriculares a través de la acción educativa y el compromiso con la realidad social (Dewey, 1950; Luis Rico et al., 2021; Zarzuela y García, 2021).

La metodología de ApS posibilita al alumnado participante en el proyecto implicarse de forma activa en la mejora social aplicando los conocimientos propios

de su desempeño profesional además de adquirir una experiencia práctica y desarrollar habilidades, como la comunicación, la resolución de problemas, el trabajo en equipo, el liderazgo y el pensamiento crítico (Guanlao et al., 2025; Robles et al., 2025; Santos et al., 2021), a la vez que adquiere los aspectos curriculares que le son propios al área de conocimiento sobre el que se trabaja, gracias a la reciprocidad establecida (Batlle, 2011; Chiva-Bartoll y Gil-Gómez, 2018; Martínez-Lozano et al., 2020; Zayas Latorre et al., 2019). En el ámbito de la formación inicial docente, el ApS también ha mostrado su potencial para favorecer el desarrollo de la competencia emprendedora y reforzar la dimensión social de la formación universitaria (Luis Rico et al., 2025).

También, la realización de actividades orientadas a mejorar las condiciones de otras personas o del entorno permite adquirir habilidades relevantes y recibir reconocimiento por parte de quienes se benefician. Estas experiencias enriquecen el desarrollo personal, fortalecen la autoconfianza y las relaciones interpersonales, impactando positivamente en la autoestima del alumnado (Mendia y Moreno, 2010).

Considerando el marco conceptual previamente desarrollado, en el que la educación superior se configura como un espacio clave para la formación integral del futuro profesorado, y en el que el ApS y el emprendimiento social se conciben como metodologías capaces de articular aprendizaje académico, compromiso social y desarrollo personal, surge la necesidad de indagar empíricamente en el potencial formativo de este tipo de experiencias. En este sentido, la presente investigación plantea la siguiente pregunta de investigación ¿en qué medida la participación en un proyecto de ApS basado en el emprendimiento social influye en el desarrollo de la personalidad eficaz del alumnado universitario? Desde esta perspectiva, el estudio tiene como objetivo analizar el impacto de un proyecto de ApS basado en el emprendimiento social sobre el desarrollo de la personalidad eficaz en el alumnado universitario. Este propósito se sustenta en la concepción de la personalidad eficaz como un constructo multidimensional que integra aspectos identitarios, motivacionales, cognitivos y relacionales, todos ellos especialmente relevantes para el ejercicio profesional docente en contextos educativos complejos y diversos. A partir de la pregunta planteada, se formulan las siguientes hipótesis:

H1. La participación en un proyecto de ApS basado en el emprendimiento social incrementa de forma significativa el factor de Fortalezas del yo (autoconcepto y autoestima).

H2. La participación en un proyecto de ApS basado en el emprendimiento social incrementa de forma significativa el factor de Demandas del yo (motivación, atribución y expectativas).

H3. La participación en un proyecto de ApS basado en el emprendimiento social incrementa de forma significativa el factor de Retos del yo (resolución de problemas y Toma de decisiones).

H4. La participación en un proyecto de ApS basado en el emprendimiento social incrementa de forma significativa el factor de Relaciones del yo (comunicación, empatía y asertividad).

H5. La metodología de trabajo incrementa de forma significativa todos los factores de Personalidad Eficaz en los grados que participan en el proyecto.

Método

Se llevó a cabo un estudio de carácter cuasiexperimental con diseño pretest–postest y grupo control no equivalente, cuyo objetivo fue analizar la eficacia de la participación en un proyecto de ApS en la adquisición y el desarrollo de las competencias vinculadas al modelo de Personalidad Eficaz. En la investigación participaron dos grupos diferenciados: un Grupo Experimental (GE), que participó de forma activa en el proyecto de ApS integrado curricularmente en su proceso formativo, y un Grupo Control (GC), que desarrolló la misma formación académica mediante una metodología de enseñanza tradicional, sin intervención basada en ApS. La variable independiente del estudio fue la metodología de enseñanza, operacionalizada mediante dos condiciones: participación en el proyecto de Aprendizaje-Servicio (grupo experimental) y metodología de enseñanza tradicional (grupo control). Las variables dependientes fueron las puntuaciones obtenidas en las dimensiones de fortalezas, demandas, retos y relaciones del yo evaluadas en ambos grupos en dos momentos temporales diferenciados, al inicio y al final del periodo de intervención (pretest y postest). Este procedimiento permitió, por un lado, comprobar la homogeneidad inicial de los grupos y, por otro, analizar los cambios producidos tras la implementación del programa, así como estimar el impacto específico de la metodología de ApS sobre el desarrollo de la personalidad eficaz en el alumnado universitario.

Participantes

La selección de la muestra se realizó mediante un muestreo no probabilístico de conveniencia. La muestra estuvo integrada por alumnado universitario de segundo curso de la Facultad de Educación de la Universidad de Burgos. La muestra estuvo compuesta por un total de 121 estudiantes: 38 conformaron el Grupo Control (GC), integrado por alumnado del Grado de Maestro en Educación Primaria (GMEP), mientras que 83 estudiantes constituyeron el Grupo Experimental (GE). Este último estuvo formado por 41 estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil (GMEI) y 42 estudiantes del Grado en Pedagogía (GP). El grupo experimental fue el alumnado matriculado en el aula donde se implementó el proyecto educativo objeto de evaluación. Esta elección respondió a criterios de viabilidad, accesibilidad y pertinencia ecológica, dado que la intervención estaba integrada en la práctica docente habitual y debía desarrollarse respetando la organización académica establecida por la Facultad. Mientras que el grupo control se seleccionó entre estudiantes de la misma Facultad, pertenecientes a un contexto académico semejante en cuanto a características institucionales, formación recibida y perfil educativo. Esta estrategia buscó minimizar las diferencias contextuales que podrían influir en las variables estudiadas y facilitar una comparación más rigurosa de los efectos de la intervención. En relación con la distribución por género, la muestra estuvo compuesta por 15 hombres (12,4%) y 106 mujeres (87,6%), con una edad media de 20,31 años (DT = 1,73). La composición por género de las personas participantes según el grupo y la titulación se presenta en las Figuras 1, 2, 3 y 4.

Figura 1

Grupo control por sexo: Grado en Maestro de Educación Primaria

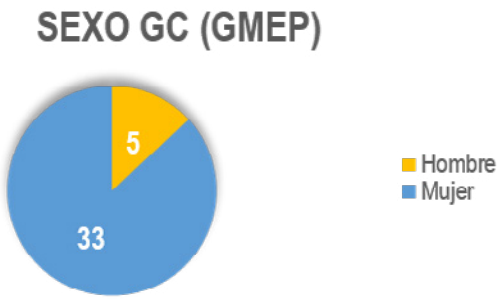


Figura 2

Grupo experimental por sexo. Grado en Maestro de Educación Infantil y Grado en Pedagogía

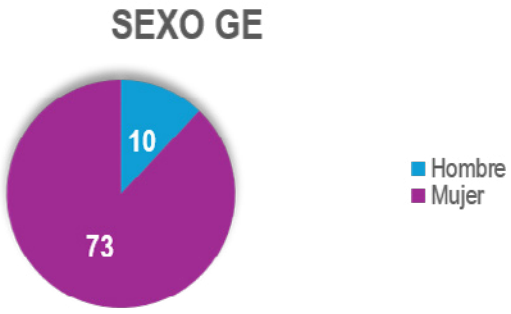


Figura 3

Grupo experimental por sexo. Grado en Maestro de Educación Infantil

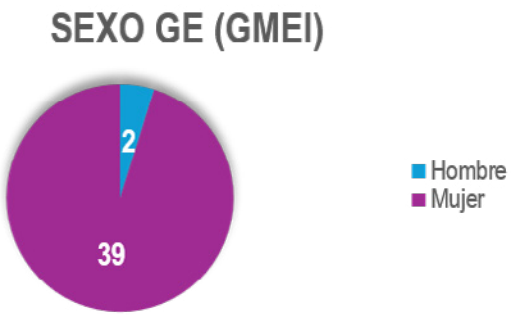
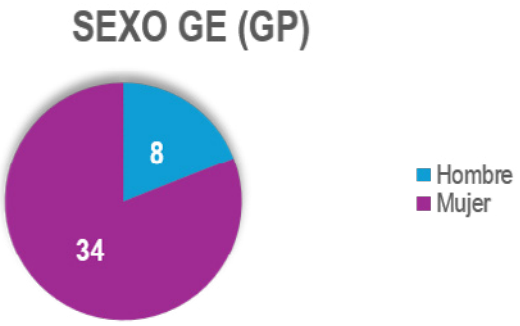


Figura 4

Grupo experimental por sexo. Grado en Pedagogía



Instrumento

El instrumento empleado para evaluar la Personalidad Eficaz fue el Cuestionario de Personalidad Eficaz en Población Universitaria (CPE-U) (Gómez Masera, 2012). Está compuesto por 30 ítems y presenta un alfa de Cronbach de .877 en población universitaria española. Evalúa las cuatro dimensiones que integran el constructo de Personalidad Eficaz: Fortalezas del Yo y Demandas del Yo, con ocho ítems cada una, Retos del Yo, con cinco ítems y Relaciones del Yo, con nueve ítems. El instrumento cuenta, además, con evidencias de validez interna, predictiva y de contenido. Los ítems se responden mediante una escala tipo Likert de cinco puntos, desde 1 (*totalmente en desacuerdo*) hasta 5 (*totalmente de acuerdo*). En el presente estudio, los coeficientes de consistencia interna fueron los siguientes: Fortalezas del Yo, $\alpha = .870$; Demandas del Yo, $\alpha = .733$; Retos del Yo, $\alpha = .637$; y Relaciones del Yo, $\alpha = .848$, siendo todos ellos adecuados, a excepción de Retos del Yo, que presenta una consistencia interna moderada al situarse por debajo del criterio convencional de .70 (Guilford, 1954; Nunnally, 1978).

Procedimiento

Durante el curso académico 2024/2025 se da continuidad a la experiencia de ApS desarrollada previamente en los cursos 2019/2020, 2020/2021, 2021/2022 y 2022/2023. Esta iniciativa se implementa en asignaturas de segundo curso del Grado de Maestro en Educación Infantil (GMEI), Educación Intercultural para la Paz y la Igualdad, Currículo y Aspectos Didácticos de la Educación Infantil, Psicología del Aprendizaje en Contextos Educativos, y Observación Sistemática e Investigación en Contextos Educativos, así como en la asignatura Técnicas Básicas de Investigación Educativa del segundo curso del Grado en Pedagogía (GP).

Al inicio del curso académico, se informó al alumnado del objetivo de la investigación, de los procedimientos a seguir y del tratamiento anonimizado de los datos. Asimismo, se les comunicó el carácter voluntario de su participación y la posibilidad

de abandonar el estudio en cualquier momento, sin que ello supusiera ningún tipo de perjuicio académico o personal. Durante los primeros días de clase se administró el cuestionario, a modo de pretest, al alumnado perteneciente tanto al Grupo Control como al Grupo Experimental. Posteriormente, durante el primer semestre, el alumnado participante, en el marco de los objetivos docentes de la asignatura de Observación Sistemática, elaboró una escala de observación de las interacciones sociales del alumnado de Educación Infantil (3–6 años), la cual fue aplicada mediante la observación de las relaciones establecidas durante el tiempo de recreo en los centros educativos colaboradores. Asimismo, diseñó una entrevista semiestructurada que fue administrada a los tutores y tutoras de las aulas de Educación Infantil implicadas en el estudio.

Durante el segundo semestre, el alumnado planificó, gestionó e implementó un proyecto de intervención orientado a dar respuesta a las necesidades detectadas, en consonancia con los objetivos docentes de las asignaturas Educación Intercultural para la Paz y la Igualdad, Psicología del Aprendizaje en Contextos Educativos y Currículo y Aspectos Didácticos de la Educación Infantil. La intervención se articuló en torno a una de las temáticas vinculadas al principio educativo de la inclusión, concretamente patios interculturales o patios coeducativos. La selección de la temática se realizó en función del análisis de la información obtenida a partir de la escala de observación y de las entrevistas realizadas a los tutores y tutoras de las aulas implicadas. Tras la intervención, el alumnado del Grado volvió a aplicar la escala de observación y las entrevistas con el fin de evaluar el impacto de las programaciones diseñadas. Durante el primer semestre, el alumnado del Grado en Pedagogía realizó una evaluación de las relaciones sociales del alumnado de tercero de Educación Infantil de los centros participantes mediante la aplicación del sociograma SR-CASA, instrumento que permite analizar las relaciones sociales en el ámbito educativo a través de tres dimensiones: académica, social y afectiva. La aplicación del instrumento, el análisis de los datos y la elaboración del informe de resultados fueron llevados a cabo por el propio alumnado del Grado en Pedagogía, constituyendo una base fundamental para la toma de decisiones educativas en el aula por parte de las tutoras implicadas. El proyecto culminó con la celebración de una Jornada de ApS en la Facultad de Educación, en la que el alumnado del Grado de Maestro en Educación Infantil presentó el trabajo desarrollado al conjunto de la comunidad universitaria y educativa.

Finalmente, antes de la finalización del periodo lectivo, se administró a todos los grupos el cuestionario en formato postest. Todas las aplicaciones se realizaron de manera voluntaria, en horario lectivo y en formato papel, garantizándose en todo momento la confidencialidad de los datos y su uso exclusivamente con fines estadísticos. La investigación contó con la aprobación del Comité de Bioética de la Universidad de Burgos.

Análisis de datos

Para la comprobación de las hipótesis relativas a la eficacia de la participación en un proyecto de Aprendizaje-Servicio (ApS) sobre los distintos factores de la Personalidad Eficaz, se llevaron a cabo análisis estadísticos tanto paramétricos como no paramétricos, dado que no se cumplían los supuestos necesarios para la aplicación de una prueba ANCOVA. En primer lugar, se examinó la homogeneidad inicial de los grupos en el

momento pretest. Para ello, se utilizó la prueba *t* de Student para muestras independientes cuando se cumplían los supuestos de normalidad y homocedasticidad, y la prueba *U* de Mann–Whitney cuando dichos supuestos no se cumplían. Posteriormente, con el fin de analizar la evolución de las puntuaciones entre el pretest y el postest en cada uno de los grupos, se aplicó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, al no cumplirse el supuesto de normalidad en las distribuciones. A continuación, se compararon las puntuaciones obtenidas en el postest entre el Grupo Experimental y el Grupo Control, utilizando nuevamente la prueba *t* de Student para muestras independientes o la prueba *U* de Mann–Whitney, en función del cumplimiento de los supuestos estadísticos correspondientes. Finalmente, para la comprobación de la última hipótesis, relativa a la existencia de diferencias en función de la metodología empleada en los distintos grados participantes, se realizó un análisis de la varianza (ANOVA) al cumplirse los supuestos de normalidad. En aquellos casos en los que se detectaron diferencias estadísticamente significativas, se aplicaron contrastes *post hoc* mediante la prueba HSD de Tukey o Games–Howell cuando no se cumplía el supuesto de igualdad de varianzas. Todos los análisis estadísticos se realizaron utilizando el programa SPSS, versión 25.0.

Resultados

La primera hipótesis (H1) plantea que la participación en un proyecto de ApS incrementa de forma significativa las fortalezas del yo, concretamente el autoconcepto y la autoestima. En la Tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos correspondientes a ambos grupos en los momentos pretest y postest.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos pretest y postest del factor Fortalezas

		GC			GE		
		N	**Media**	**DT**	**N**	**Media**	**DT**
Fortalezas	Pretest	38	3.46	.74	83	3.50	.64
	Postest	38	3.43	.67	83	3.74	.54

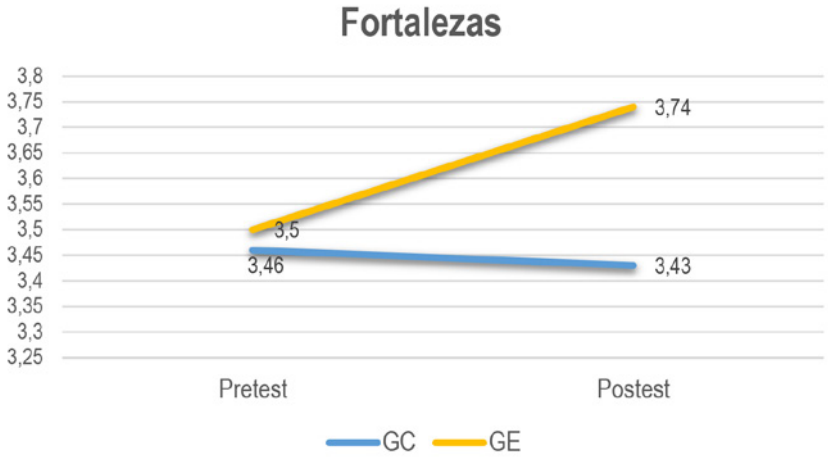
Con el fin de comprobar la eficacia del proyecto, se analizó en primer lugar la homogeneidad inicial de los grupos en el pretest. Los resultados de la prueba *t* de Student para muestras independientes indicaron que no existían diferencias estadísticamente significativas entre el Grupo Experimental y el Grupo Control ($t = -0.324$, $gl = 119$, $p = .746$, IC95%= -,304 a ,218, d=.06), lo que garantiza una adecuada equivalencia de partida entre ambos grupos. Posteriormente, el análisis de la evolución intra-grupo mediante la prueba de rangos con signo de Wilcoxon mostró la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el Grupo Experimental ($z = -5.075$, $p < .001$, r=.56), mientras que en el Grupo Control no se observaron cambios significativos entre el pretest y el postest ($z = -1.016$, $p = .309$, r=.16). Asimismo, la comparación inter-grupos en el momento postest reveló que la puntuación del Grupo Experimental fue estadís-

ticamente superior a la del Grupo Control, según la prueba *t* de Student (t = −2.723, gl = 119, p = .007, IC95%= -,539 a -,085, d=.52). Estos hallazgos revelan que ambos grupos partían de unas puntuaciones semejantes en fortalezas, con autoconcepto y autoestima similares en el pretest, existiendo una mejora significativa en el Grupo Experimental con un tamaño del efecto grande. Tras la intervención las fortalezas de este grupo son significativamente superiores al grupo control con un tamaño del efecto moderado.

En la Figura 5 podemos observar de forma gráfica la evolución de la dimensión de las fortalezas en el GC y en GE.

Figura 5

Fortalezas



Nota. Elaboración propia.

La segunda hipótesis (H2) plantea que la participación en un proyecto de Aprendizaje-Servicio (ApS) incrementa de forma significativa las demandas del yo, concretamente la motivación, la atribución y las expectativas. En la Tabla 2 se presentan los estadísticos descriptivos correspondientes a ambos grupos en los momentos pretest y postest.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos pretest y postest del factor Demandas

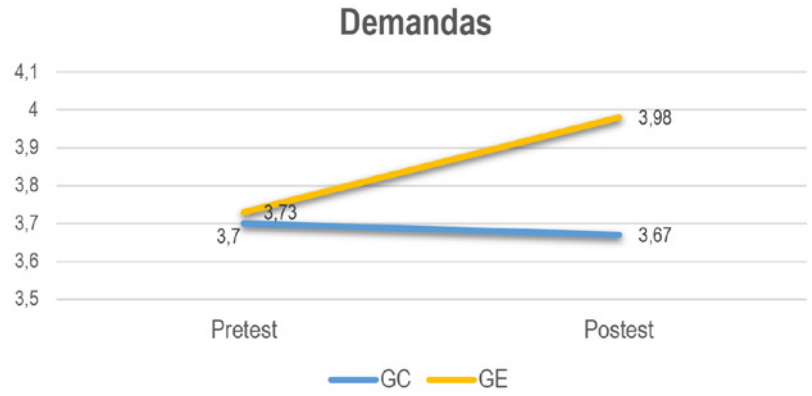
		GC			GE		
		N	**Media**	**DT**	**N**	**Media**	**DT**
Demandas	Pretest	38	3.70	.51	83	3.73	.44
	Postest	38	3.67	.47	83	3.98	.47

Con el fin de comprobar la eficacia del proyecto, se analizó en primer lugar la homogeneidad inicial de los grupos en el momento pretest. Los resultados de la prueba *t* de Student para muestras independientes indicaron que no existían diferencias estadísticamente significativas entre el Grupo Experimental y el Grupo Control (t = −0.240, gl = 119, p = .811, IC95%= -,203 a ,159, d=.05), lo que garantiza una adecuada equivalencia de partida entre ambos grupos. Posteriormente, el análisis de la evolución intra-grupo mediante la prueba de rangos con signo de Wilcoxon mostró la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el Grupo Experimental (z = −4.806, p < .001, r=.53), mientras que en el Grupo Control no se observaron cambios significativos entre el pretest y el postest (z = −0.945, p = .345, r=.15). Asimismo, la comparación inter-grupos en el momento postest reveló que la puntuación del Grupo Experimental fue estadísticamente superior a la del Grupo Control, según la prueba *t* de Student para muestras independientes (t = −3.298, gl = 119, p = .001, IC95%= -,488 a -,12184, d=.62). Estos hallazgos revelan que ambos grupos partían de unas puntuaciones semejantes en demandas, con motivación, atribución y expectativas similares en el pretest, existiendo una mejora significativa en el Grupo Experimental con un tamaño del efecto grande. Tras la intervención las demandas de este grupo son significativamente superiores al grupo control con un tamaño del efecto moderado.

En la Figura 6 podemos observar de forma gráfica la evolución de la dimensión de las Demandas en el GC y en GE.

Figura 6

Demandas



La tercera hipótesis (H3) plantea que la participación en un proyecto de ApS incrementa de forma significativa los retos del yo, concretamente el afrontamiento de problemas y la toma de decisiones.

En la Tabla 3 se presentan los estadísticos descriptivos correspondientes a ambos grupos en los momentos pretest y postest.

Tabla 3

Estadísticos descriptivos pretest y postest del factor Retos

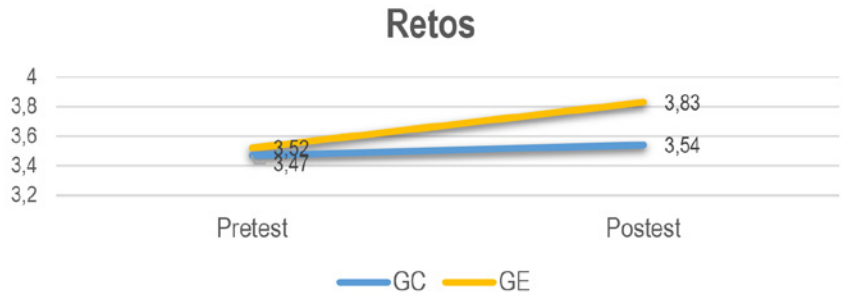
		N	Media	DT	N	Media	DT
Retos	Pretest	38	3.47	.65	83	3.52	.54
	Postest	38	3.54	.58	83	3.83	.48

Con el fin de comprobar la eficacia del proyecto, se analizó en primer lugar la homogeneidad inicial de los grupos en el momento pretest. Los resultados de la prueba *U* de Mann–Whitney indicaron que no existían diferencias estadísticamente significativas entre el Grupo Experimental y el Grupo Control (U = 1469.5, z = −0.604, p = .546, r=.05), lo que garantiza una adecuada equivalencia de partida entre ambos grupos. A fin de conocer la eficacia del programa la prueba de diferencias de Wilcoxon muestra que se dan diferencias estadísticamente significativas en el GE (z= -5.375, p < 0.001, r=.59) pero no en el GC (z= -1.363, p = .173, r=.22). Además, se comprobó que en el postest la puntuación del GE es estadísticamente superior (U= 1065,5, z= -2,875, p = .004, r=.26) al GC. Estos hallazgos revelan que ambos grupos partían de unas puntuaciones semejantes en retos, con resolución de problemas y toma de decisiones similares en el pretest, existiendo una mejora significativa en el Grupo Experimental con un tamaño del efecto grande. Tras la intervención los retos de este grupo son significativamente superiores al grupo control con un tamaño del efecto pequeño moderado.

En la Figura 7 podemos observar de forma gráfica la evolución de la dimensión de Retos en el GC y en GE.

Figura 7

Retos



La cuarta hipótesis (H4) plantea que la participación en un proyecto de ApS incrementa de forma significativa las relaciones del yo, concretamente la comunicación, la empatía y la asertividad. En la Tabla 4 se presentan los estadísticos descriptivos correspondientes a ambos grupos en los momentos pretest y postest.

Tabla 4

Estadísticos descriptivos pretest y postest del factor Relaciones

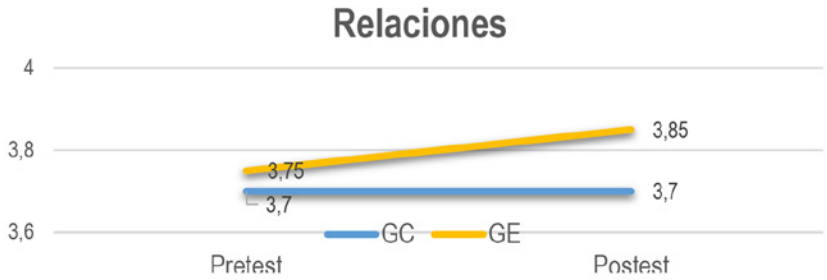
		GC			GE		
		N	**Media**	**DT**	**N**	**Media**	**DT**
Relaciones	Pretest	38	3.70	.83	83	3.75	.56
	Postest	38	3.70	.74	83	3.85	.58

Con el fin de comprobar la eficacia del proyecto, se analizó en primer lugar la homogeneidad inicial de los grupos en el momento pretest. Los resultados de la prueba *t* de Student para muestras independientes indicaron que no existían diferencias estadísticamente significativas entre el Grupo Experimental y el Grupo Control (t = −0.369, gl = 52.882, p = .713, IC95%= -,353 a ,243, d=.07), lo que garantiza una adecuada equivalencia de partida entre ambos grupos. Posteriormente, el análisis de la evolución intra-grupo mediante la prueba de rangos con signo de Wilcoxon mostró la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el Grupo Experimental (z = −2.657, p = .008, r=.29), mientras que en el Grupo Control no se observaron cambios significativos entre el pretest y el postest (z = −0.348, p = .727, r=.05). No obstante, la comparación inter-grupos en el momento postest, realizada mediante la prueba *U* de Mann–Whitney, indicó que no existían diferencias estadísticamente significativas entre el Grupo Experimental y el Grupo Control (U = 1439.5, z = −0.770, p = .442, r=.07). Estos hallazgos revelan que ambos grupos partían de unas puntuaciones semejantes en relaciones, con comunicación, empatía y asertividad similares en el pretest. Existe una evolución intragrupo positiva en el Grupo Experimental, pero no puede afirmarse que, tras la intervención, dicho grupo presente puntuaciones significativamente superiores al Grupo Control.

En la Figura 8 se representa gráficamente la evolución de la dimensión de las relaciones del yo en el Grupo Control y en el Grupo Experimental.

Figura 8

Relaciones



La quinta hipótesis (H5) plantea que la metodología de trabajo empleada incrementa de forma significativa los factores de la Personalidad Eficaz en función del grado y del nivel de implicación en el proyecto. Concretamente, se espera una mejora en todos los factores, fortalezas, demandas, retos y relaciones del yo, en el alumnado del GMEI, que participa en el proyecto de ApS durante ambos semestres; una mejora parcial, centrada en los factores de fortalezas, demandas y retos, en el alumnado del GP, que desarrolla el proyecto durante un único semestre; y la ausencia de mejoras significativas en el alumnado del GMEP, que sigue una metodología de enseñanza tradicional. En la Tabla 5 se presentan los estadísticos descriptivos correspondientes a los tres grupos en los momentos pretest y postest. Con el fin de comprobar la eficacia del proyecto, se analizó en primer lugar la homogeneidad inicial de los grupos en el momento pretest. Los resultados del análisis de la varianza (ANOVA) indicaron que no existían diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ($p > .05$), lo que garantiza una adecuada equivalencia de partida.

Tabla 5

Estadísticos descriptivos en función de la metodología en los Factores de Personalidad Eficaz en el pretest y postest

		GC GMEP			**GE 1 GMEI**			**GE 2 GP**		
		N	**Media**	**DT**	**N**	**Media**	**DT**	**N**	**Media**	**DT**
Fortalezas	Pretest	38	3.46	.74	41	3.46	.56	42	3.54	.72
	Postest	38	3.43	.67	41	3.74	.42	42	3.74	.64
Demandas	Pretest	38	3.70	.51	41	3.69	.46	42	3.76	.43
	Postest	38	3.67	.47	41	3.95	.46	42	4.00	.49
Retos	Pretest	38	3.47	.65	41	3.44	.50	42	3.59	.58
	Postest	38	3.54	.58	41	3.82	.45	42	3.84	.52
Relaciones	Pretest	38	3.70	.83	41	3.68	.55	42	3.82	.56
	Postest	38	3.70	.74	41	3.81	.58	42	3.88	.58

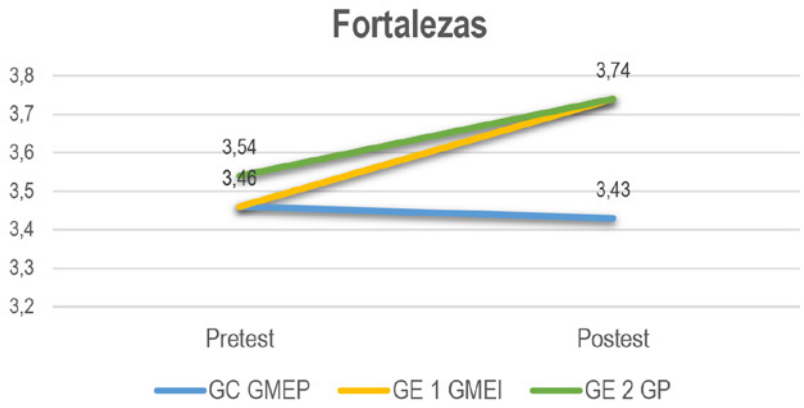
A fin de conocer la eficacia del programa, la prueba de diferencias de Wilcoxon muestra que se dan diferencias estadísticamente significativas en el alumnado del GMEI que realizan la metodología de ApS durante todo el curso en los cuatro factores de Personalidad Eficaz, en Fortalezas (z= -4.118, $p < 0.001$, r=.64), Demandas (z= -3.729, $p < 0.001$, r=.58), Retos (z= -4.042, $p < 0.001$, r=.63) y Relaciones (z= -2.361, $p = 0.018$, r=.37). En el GP que realizan el proyecto durante el primer semestre las diferencias se dan en los factores Fortalezas (z= -3.064, $p = 0.002$, r=-.47), Demandas (z= -3.131, $p = 0.002$, r=.48) y Retos (z= -3.626, $p < 0.001$, r=.56), pero no en Relaciones (z = -1.318, p = .187, r=.20). Mientras que en el GC con una metodología tradicional no hay diferencias estadísticamente significativas entre pretest y postest en ninguno de los factores ($p > .05$). Además, se comprobó, mediante la prueba ANOVA si existen diferencias entre los grupos en el postest, encontrando que existen entre los grupos en todos los factores ($p < .05$), a excepción de Relaciones donde no se dan ($p > .05$). Al analizar entre que

grupos se dan dichas diferencias, mediante la prueba post hoc de Games-Howell en Fortalezas muestra diferencias entre GMEI y GMEP y mediante el post hoc de HSD Tukey en Demandas y Retos indican diferencias estadísticamente significativas entre GMEP y los otros dos Grupos que participan en el ApS.

En la Figura 9 podemos ver de forma gráfica la evolución de los tres grupos GMEP, GMEI GP en la dimensión de fortalezas.

Figura 9

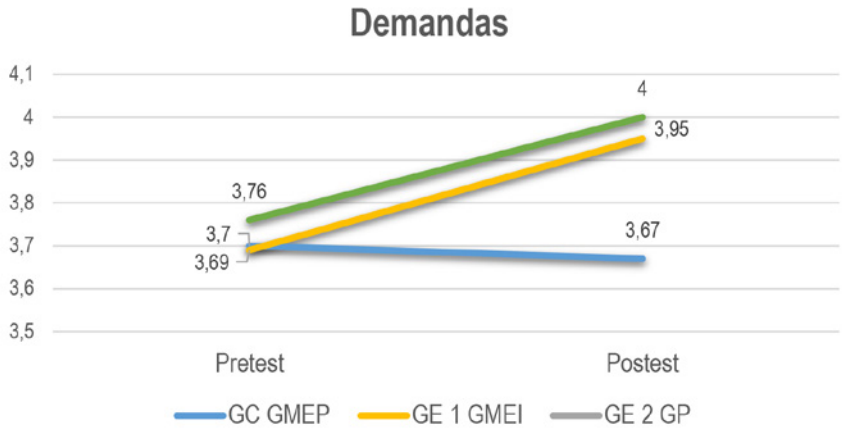
Fortalezas: GC-GMEP, GE-GMEI y GE-GP



En la Figura 10 podemos ver de forma gráfica la evolución de los tres grupos GMEP, GMEI GP en la dimensión de demandas.

Figura 10

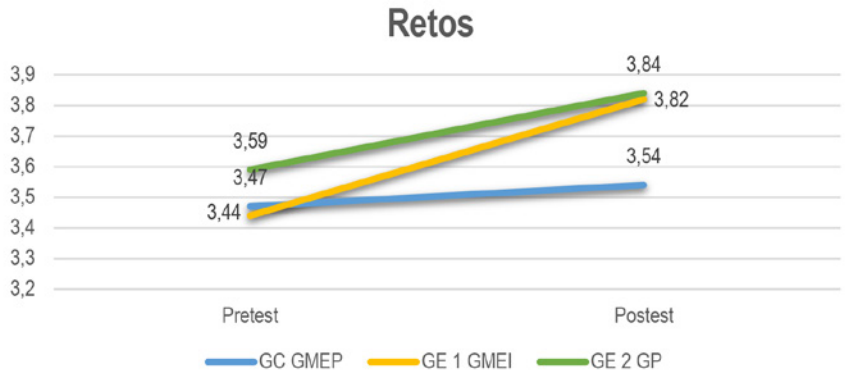
Demandas: GC-GMEP, GE-GMEI y GE-GP



En la Figura 11 podemos ver de forma gráfica la evolución de los tres grupos GMEP, GMEI GP en la dimensión de retos.

Figura 11

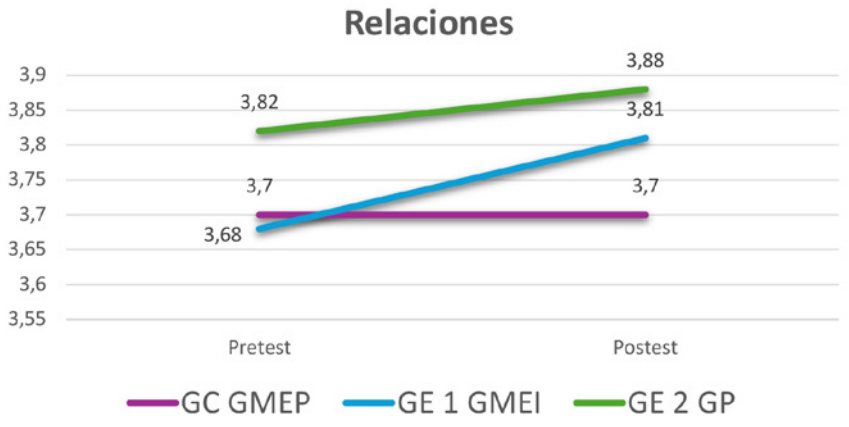
Retos: GC-GMEP, GE-GMEI y GE-GP



En la Figura 12 podemos ver de forma gráfica la evolución de los tres grupos GMEP, GMEI GP en la dimensión de relaciones.

Figura 12

Relaciones: GC-GMEP, GE-GMEI y GE-GP



Discusión y conclusiones

El carácter anual, global e interdisciplinar del proyecto de emprendimiento social permite al alumnado del Grado adquirir no solo las competencias propias de las materias

implicadas a través de la práctica y la acción, sino también tener un desempeño docente comprometido en la construcción de una sociedad inclusiva, innovadora y resiliente (Bravo Monge, 2016; Fernández-Laviada, 2015, 2016; Rychen, 2016). Estos resultados adquieren especial relevancia en el contexto de la formación inicial docente, donde se destaca la necesidad de integrar la educación emprendedora para desarrollar capacidades vinculadas con la creatividad, la resolución de problemas, la adaptabilidad y la innovación (Athiende y Johnston, 2026). En consonancia con el marco EntreComp, una revisión reciente reafirma el carácter transversal de las competencias emprendedoras y su orientación hacia la transformación de ideas y oportunidades en creación de valor (Bernadó y Bratzke, 2024).

Tras los análisis realizados hemos podido constatar el papel decisivo que tiene la participación en un proyecto de ApS basado en emprendimiento social en la configuración de la personalidad eficaz para la formación inicial docente en línea con Torres y Torres (2013) quien aúna las capacidades emprendedoras y la personalidad eficaz como dos fenómenos íntimamente unidos concibiéndolos de tal manera que una formación en uno de ellos no es imaginable sin los fundamentos del otro ni a la inversa. Los resultados obtenidos respaldan las hipótesis H1, H2 y H3, mientras que H4 y H5 encuentran un respaldo parcial. Se corrobora H1 dado que se dan diferencias estadísticamente significativas en el GE por lo que la participación en el proyecto se ha convertido en una experiencia que impacta positivamente en la autoestima del alumnado en sintonía con la investigación de Mendia y Moreno (2010). También, se confirma la H2, dado que la participación en el proyecto de ApS produjo una mejora significativa en la dimensión Demandas del yo, relacionada con la motivación, las atribuciones y las expectativas. Este resultado se sitúa en línea con los trabajos que destacan la contribución del aprendizaje-servicio al desarrollo de competencias vinculadas al emprendimiento en la formación inicial docente (Luis Rico et al., 2025). Del mismo modo la H3, a través de la metodología de ApS se posibilita al alumnado participante en el proyecto implicarse de forma activa en la mejora social desarrollando habilidades para la resolución de problemas (Robles et al., 2025). Asimismo, la consolidación del desempeño profesional eficaz no puede entenderse de manera aislada, sino que requiere de un entorno relacional que facilite la comunicación efectiva. En este marco, los resultados permiten considerar la H4 parcialmente respaldada, ya que, aunque el Grupo Experimental mostró una mejora significativa en la dimensión Relaciones del yo, esta no se tradujo en diferencias significativas respecto al Grupo Control. Estos resultados apuntan a una evolución positiva de las competencias relacionales vinculadas con la comunicación, la empatía y la asertividad, en consonancia con la dimensión interpersonal de la personalidad eficaz señalada por Barbachán et al. (2018). La ausencia de diferencias significativas en el postest entre ambos grupos plantea la conveniencia de explorar si el desarrollo de las competencias relacionales requiere intervenciones más intensas o prolongadas, así como instrumentos especialmente sensibles a los cambios interpersonales. En términos generales, estos resultados son coherentes con la evidencia metaanalítica reciente sobre el aprendizaje comprometido con la comunidad en educación superior, que muestra efectos positivos significativos en los ámbitos académico, social y ciudadano, aunque con una mayor variabilidad en las dimensiones de carácter personal (Guanlao et al., 2025).

Por último, los resultados relativos a la H5 muestran que el alumnado del GMEI, que participó en el proyecto de emprendimiento social durante ambos semestres, presentó mejoras significativas en los cuatro factores de Personalidad Eficaz, mientras que, en el GP, cuya participación se desarrolló durante un semestre, las mejoras se observaron en Fortalezas, Demandas y Retos. En el GMEP, que siguió una metodología tradicional, no se observaron mejoras significativas, por lo que la hipótesis queda parcialmente respaldada. Estos últimos resultados son compatibles con la hipótesis de que una intervención más prolongada e interdisciplinar pueda generar mayores efectos; sin embargo, el diseño del estudio no permite aislar completamente la duración de la intervención de otras posibles diferencias asociadas a las titulaciones.

Por todo lo expuesto, y retomando la pregunta de investigación planteada, es posible afirmar que la Educación Superior constituye un espacio crítico para la comprensión y transformación del mundo contemporáneo. Desde su misión de servicio a la ciudadanía, promueve procesos innovadores que estimulan la construcción de nuevos significados y perfiles profesionales. Asimismo, incorpora en su horizonte formativo principios fundamentales como la inclusión, la resiliencia, la equidad y la justicia social, impulsando una renovación metodológica a través del ApS y, de modo coherente, con las demandas del siglo XXI. La constatación de que la acción formativa incide en la mejora de la formación inicial docente sugiere como aplicación práctica en el ámbito de quienes toman decisiones sobre política educativa, *policy makers*, la necesidad de impulsar la construcción de modelos formativos y generalizar su integración curricular dentro de la formación inicial docente (De la Torre et al., 2023; Luis et al., 2025). Esta necesidad resulta especialmente relevante considerando que, aunque el alumnado universitario reconoce la importancia de la competencia emprendedora, su valoración continúa siendo inferior a la atribuida a otras competencias, lo que refuerza la conveniencia de avanzar hacia una integración transversal en los currículos universitarios (Lambarri Villa et al., 2025). Los resultados obtenidos deben interpretarse considerando las limitaciones del estudio, lo que abre diversas líneas de investigación futuras. En primer lugar, sería conveniente replicar el estudio con muestras más amplias y representativas, seleccionadas mediante procedimientos de muestreo probabilístico, con el fin de incrementar la validez externa de los hallazgos y favorecer su generalización a diferentes contextos universitarios y socioculturales. En segundo lugar, se debería profundizar en las propiedades psicométricas del factor retos que presentan niveles de fiabilidad moderados. Para ello, se recomienda ampliar el número de ítems que componen dichas dimensiones y contrastar su estructura factorial en muestras de mayor tamaño, lo que permitiría obtener estimaciones más robustas de su consistencia interna y validez. Asimismo, dado que algunos tamaños del efecto fueron entre pequeños y moderados, resulta pertinente explorar variables mediadoras y moderadoras que puedan explicar una mayor eficacia de la intervención. También cabe mencionar que la pertenencia del alumnado a titulaciones distintas está asociada a las diferentes condiciones de intervención, por tanto, no puede descartarse que determinadas diferencias entre grupos estén parcialmente relacionadas con características propias de las titulaciones y no únicamente con la metodología empleada o con su duración.

Del mismo modo, sería recomendable desarrollar estudios longitudinales que permitan analizar la estabilidad y permanencia de los efectos observados a medio y largo

plazo. Finalmente, futuras investigaciones podrían incorporar metodologías mixtas que combinen datos cuantitativos y cualitativos. La inclusión de entrevistas, grupos focales o análisis de narrativas permitiría comprender con mayor profundidad los procesos psicológicos y educativos subyacentes a los cambios observados, aportando evidencias complementarias a las obtenidas mediante los análisis estadísticos.

La evidencia presentada nos abre nuevos retos centrados en la formación inicial docente partiendo de la necesidad de seguir repensando los procesos de formación desde una perspectiva que integre las competencias transformadoras, no siendo un acto de osadía plantear el ApS como vehículo, para estimular estas capacidades clave para la innovación pedagógica, la autonomía profesional y el compromiso social (Hughson y Wood, 2022; OECD, 2019). De esta forma, nos alineamos con las prioridades estratégicas nacionales e internacionales en materia de educación superior, contribuyendo a la mejora de la calidad implementando modelos formativos holísticos que fomenten un enfoque integral que fortalezca la capacidad transformadora del profesorado en el sistema educativo. En definitiva, un modelo formativo centrado en la metodología ApS que impulse al futuro profesorado a liderar procesos educativos innovadores en contextos cambiantes a través del emprendimiento social (Comisión Europea, 2022; García-Gutiérrez y Ruiz-Corbella, 2022; OREALC/UNESCO, 2022; Zayas Latorre et al., 2019).

Referencias

Athiende, J. O., & Johnston, S. L. (2026). A systematic review of the factors of entrepreneurial education in pre-service teacher education. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, *9*(3), 416-449. https://doi.org/10.1177/25151274261433243

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2791/593884

Barbachán Ruales, E., Pareja Pérez, L., Bernardo Santiago, M., & Solano Gutiérrez, J. (2018). Preferencias cerebrales, capacidad emprendedora y personalidad eficaz. Una relación necesaria para los estudiantes universitarios de Perú. *Investigación y postgrado*, *33*(2), 31-49. https://doi.org/10.56219/investigacinypostgrado.v33i2.2805

Batlle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de Aprendizaje-Servicio? *Revista Crítica*, *61*(972), 49-56.

Bernadó, E., & Bratzke, F. (2024). Revisiting EntreComp through a systematic literature review of entrepreneurial competences. Implications for entrepreneurship education and future research. *The International Journal of Management Education*, *22*(3), 101010. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.101010

Bravo Monge, C. (2016). Las escuelas de pensamiento del emprendimiento social. *Tec Empresarial, 10*(3), 19-28. https://doi.org/10.18845/te.v10i3.2937

Chiva-Bartoll, Ó., & Gil-Gómez, J. (Eds.). (2018). *Aprendizaje-servicio universitario: modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente*. Ediciones Octaedro.

Chiva-Bartoll, O., Pallarés-Piquer, M., & Gil-Gómez, J. (2018). Aprendizaje-servicio y mejora de la Personalidad Eficaz en futuros docentes de Educación Física. *Revista Complutense de Educación, 29*(1), 181-197. https://doi.org/10.5209/RCED.52164

Comisión Europea. (2022). *Hacia la equidad y la inclusión en la educación superior en Europa. Informe Eurydice*. Oficina de publicaciones de la Unión Europea. https://doi.org/10.2797/631280

Dapelo Pellerano, B., Marcone Trigo, R., & Martín del Buey, F. (2012). Personalidad eficaz. Una aproximación conceptual y metodológica. En J. Catalán Hamuda (Ed.), *Investigación orientada al cambio en psicología educacional* (pp. 139-165). Editorial Universidad de la Serena.

de la Torre Cruz, T., Escolar-Llamazares, M. C., Di Giusto Valle, C., Luis Rico, I., Jiménez Eguizábal, A., & Jiménez, A. (2023). Creencias del profesorado y formación del potencial emprendedor en el alumnado. *Interciencia*, *48*(8), 398-408.

Dewey, J. (1950). *Las escuelas de mañana*. Losada.

Fernández-Laviada, A. (2015). *Informe GEM España 2014*. CISE Centro Internacional Santander Emprendimiento.

Fernández-Laviada, A. (2016). *Informe GEM España 2015*. CISE Centro Internacional Santander Emprendimiento.

García-Gutiérrez, J., & Ruiz-Corbella, M. (2022). La idea de Universidad desde un enfoque humanista: la contribución del Aprendizaje-Servicio como filosofía de la Educación Superior. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 34*(2), 159-176. https://doi.org/10.14201/teri.27887

Guilford, J. P. (1954). *Psychometric methods* (2nd ed.). McGraw-Hill.

Gómez Masera, R. (2012). *Evaluación de la personalidad eficaz en población universitaria* [Tesis doctoral, Universidad de Huelva]. https://hdl.handle.net/10272/5568

Guanlao, R., Pax, J., Wei, Y., & Zhang, W. (2025). A meta-analysis of community engaged learning and thriving in higher education. *Frontiers in Education,* 10, 1525176. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1525176

Hughson, T. A., & Wood, B. E. (2022). The OECD Learning Compass 2030 and the future of disciplinary learning: a Bernsteinian critique. *Journal of Education Policy*, *37*(4), 634-654. https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1865573

Lambarri Villa, M., Gordon-Isasi, J., & Arrondo Diez, E. (2025). Entrepreneurial competence in higher education: An assessment of the importance attributed to it by final-year undergraduate students. *World, 6*(3), 110. https://doi.org/10.3390/world6030110

Luis Rico, M. I., de la Torre Cruz, T., Escolar Llamazares, C., Palomares Ruiz, A., Jiménez Palmero, D., & Jiménez Eguizábal, A. (2021). Emprendimiento social y competencia changemaker: buenas prácticas en la formación inicial del profesorado. En A. Bernal Guerrero (Ed.), *Educación emprendedora. Fundamentos y elementos para la transferencia e innovación pedagógica* (pp. 167-178). Síntesis.

Luis Rico, M. I., de La Torre Cruz, T., Di Giusto Valle, C., Rodríguez Cano, S., & Pérez-Conde, M. L. (2025). Contribuciones del aprendizaje-servicio a la competencia emprendedora en la formación inicial docente. *Aula Abierta*, *54*(4), 373-385. https://doi.org/10.17811/rifie.21543

Martín del Buey, F. de A., Fernández Zapico, A., Martín Palacio, M. E., Dapelo Pellerano, B., Marcone Trigo, R., & Granados Urban, P. (2008). Cuestionario de personalidad eficaz para la formación profesional. *Psicothema, 20*(2), 224-228.

Martín del Buey, F. de A., Martín Palacio, M. E., Dapelo Pellerano, B., Pizarro Ruiz, J. P., Di Giusto Valle, C., Castellano Cano, S., Guerra Mora, P., & Arnaiz García, A. (2015). El constructo personalidad eficaz: últimos avances: Effective personality construct: recent developments. *Revista de Orientación Educacional*, *29*(55), 51-68.

Martínez-Lozano, V., Rodríguez, R., Marco, M., & Macías, B. (2020). Percepciones del alumnado universitario sobre el aprendizaje-servicio como herramienta para su desarrollo personal y profesional. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, 9*, 81-101. https://doi.org/10.1344/RIDAS2020.9.5

Mendia, R., & Moreno, V. (Coords.). (2010). *Aprendizaje y servicio solidario: una estrategia para la inclusión social (Guías zerbikas 3)*. Zerbikas Fundazioa. https://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/1273/9-ZER-GUI-3.pdf

Merma-Molina, G., Beresaluce Díez, R., & Blanes Mora, R. (2018). El desarrollo de la personalidad eficaz en la formación inicial de los maestros: situación y prospectivas. En R. Roig-Vila (Ed.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior (pp. 987-998).* Octaedro.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric t*heory (2nd ed.). McGraw-Hill.

OECD. (2019). *Future of Education and Skills 2030 project background.* https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/publications/Project%20background%20E2030%20Introduction_FINAL_rev.pdf

OREALC/UNESCO, O. (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. *Perfiles Educativos, 44*(177), 200-212. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.61072

Rychen, D. (2016). *Education Conceptual Framework 2030: Key Competencies for 2030 (DeSeCo 2.0)*. OECD.

Robles Pinto, J. Y., Delgado Ayllon, F. A., Sandoval de Malky, S. V., & Agrela Rodrigues, F. A. (2025). Aprendizaje servicio como estrategia metodológica para el aprendizaje activo y la solución de problemas reales. *Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinar*, *9*(1), 1495-1507. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.15912

Santos Rego, M. A., Mella-Núñez, Í., & García-Álvarez, J. (2021). Educación moral y ética de la acción en el aprendizaje-servicio universitario: La sombra de John Dewey. *Perfiles Educativos*, *43*(173), 166-182. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.173.59818

Torres Valladares, M., & Torres Lajo, M. (2013). Capacidades emprendedoras y personalidad eficaz en estudiantes de una universidad privada de Lima. *Revista IIPSI, 16*(2), 45-59. https://doi.org/10.15381/rinvp.v16i2.6546

Zarzuela Castro, A., & García García, M. C. (2021). Aprendizaje-servicio crítico en la formación inicial del profesorado a través de un itinerario curricular. *Holos*, *37*(2), 1-20. https://doi.org/10.15628/holos.2021.11986

Zayas Latorre, B., Gozálvez Pérez, V. E., & Gracia Calandín, J. (2019). La dimensión ética y ciudadana del Aprendizaje Servicio: Una apuesta por su institucionalización en la Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, *30*(1), 1-15. https://doi.org/10.5209/RCED.55443

Fecha de recepción: 17 enero, 2026
Fecha de revisión: 29 enero, 2026
Fecha de aceptación: 8 octubre, 2026