

INVESTIGACIONES

Los servicios como eje vertebrador del Aprendizaje-Servicio universitario: una panorámica desde el ámbito educativo

Services as the Core Axis of University Service-Learning: An Overview from the Educational Field

Rakel Gamito-Gómez^a
Haizea Galarraga-Arrizabalaga^a
Lucía Campo-Carrasco^b
Nerea Permach-Martín^c

^a Universidad del País Vasco, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Vitoria-Gasteiz. Araba, España.
rakel.gamito@ehu.eus, haizea.galarraga@ehu.eus

^b Universidad del País Vasco, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Leioa. Bizkaia, España.
lucia.campo@ehu.eus

^c Universidad del País Vasco, Departamento de Didáctica y Organización Escolar,
Donostia-San Sebastián. Gipuzkoa, España.
nerea.permach@ehu.eus

RESUMEN

El artículo estudia los servicios generados en proyectos de Aprendizaje-Servicio Universitario (ApSU) desarrollados por alumnado del ámbito educativo de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU, España) dentro del proyecto “Transformando realidades”. Desde una perspectiva cualitativa, se analizan 63 TFG y TFM (2020-2025) para identificar ámbitos, tipos de servicio, metas, evaluación y factores que influyen en su implementación. La revisión de los trabajos escritos permite conocer la percepción del estudiantado sobre el valor y el impacto de los servicios. Se aplica una matriz sistematizada de variables, combinados con un análisis de categorías inspiradas en la teoría fundamentada. Los resultados evidencian una mayor presencia de servicios directos en centros educativos y entidades sociales, dirigidos a alumnado de Primaria, profesionales y usuarios. Predominan temas de inclusión, género, innovación y TIC. Los factores clave se organizan en dimensiones organizativa, comunicativa y pedagógica, destacando recursos, colaboración y reflexión, frente a limitaciones de tiempo y ajustes de diseño. Estos resultados destacan el valor del aprendizaje-servicio para transformar realidades comunitarias y fortalecer la formación pedagógica universitaria.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio Universitario, educación, servicio, socio-comunitario, evaluación.

ABSTRACT

The article examines the services generated in University Service-Learning (USL) projects developed by education students at the University of the Basque Country (EHU/UPV, Spain) within the “Transforming realities” project. From a qualitative perspective, 63 undergraduate and master’s theses (2020–2025) are analyzed to identify service areas, types, aims, evaluation processes, and the factors influencing their implementation. Reviewing the written theses makes it possible to understand students’ perceptions of the value and impact of the services provided. A systematized variable matrix is applied, combined with a category analysis inspired by grounded theory. The results show a greater presence of direct services in schools and social organizations, aimed at primary school pupils, education professionals, and service users. Topics related to inclusion, gender, innovation, and ICT predominate. Key factors are organized into organizational, communicative, and pedagogical

dimensions, highlighting resources, collaboration, and reflection, versus time constraints and design adjustments. These findings underscore the value of service-learning in transforming community realities and strengthening university pedagogical training.

Key words: university service-learning, service, education community partner, evaluation.

1. INTRODUCCIÓN

Los servicios realizados por el alumnado universitario que analiza este estudio se enmarcan en una visión amplia y crítica que reconoce el Aprendizaje-Servicio (ApS) y su aplicación universitaria (ApSU) como una metodología transformadora, orientada tanto a la excelencia académica como a la responsabilidad social. Así, estudiar los ámbitos de actuación, las entidades colaboradoras, la tipología de los servicios, sus objetivos y valoraciones, permite no solo documentar buenas prácticas, sino también avanzar hacia modelos de ApS más integrales, coherentes y comprometidos con los desafíos sociales contemporáneos.

1.1. FUNDAMENTOS DEL APRENDIZAJE-SERVICIO UNIVERSITARIO

El ApS es una estrategia pedagógica que combina de manera intencionada y estructurada el aprendizaje académico con el servicio a la comunidad (Battle, 2020). Es decir, el alumnado adquiere conocimientos y habilidades a través de la acción para la resolución conjunta y colaborativa de necesidades reales del entorno (Balduzzi et al., 2025). Así, se basa en la teoría del aprendizaje experiencial y se nutre del potencial educativo de la experiencia, siendo la interacción social una de sus claves (Santos et al., 2025).

Al tratarse de una metodología con doble impacto, se considera un puente entre el conocimiento académico y la vida social, dando sentido al aprendizaje y promoviendo una ciudadanía activa y transformadora (Candela-Soto et al., 2021; Santos-Rego y Lorenzo, 2018). Por un lado, favorece el aprendizaje profundo y significativo del alumnado, ya que promueve la aplicación práctica del conocimiento, el desarrollo del pensamiento crítico y la adquisición de competencias transversales como el trabajo en equipo, la comunicación interpersonal o la responsabilidad social (Butler et al., 2021; Giles et al., 2021). Por otro lado, genera un impacto social positivo, ya que contribuye a mejorar las condiciones de vida de personas o colectivos en situación de vulnerabilidad, a través de servicios pertinentes y contextualizados (Mayor, 2021; Santos-Pastor et al., 2021). Además, se alinea con las bases, principios y habilidades de la educación para la sostenibilidad (Granados, 2010) y los objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda 2030 (UNESCO, 2017).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje-servicio universitario, se sitúa y responde al marco institucional de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) que legitima y potencia estas prácticas, al tiempo que exige una evaluación sistemática y rigurosa de sus impactos. La RSU implica que la universidad no solo debe formar profesionales competentes, sino también personas comprometidas con la justicia social, el desarrollo sostenible y la transformación de su contexto, mientras se responde a una sociedad cada vez más compleja y desigual (Vallaes, 2014).

Por lo tanto, el ApSU representa una herramienta privilegiada y efectiva para operacionalizar la RSU, al promover prácticas pedagógicas que articulan los fines académicos con el rol activo como agente de cambio, implicado en la mejora comunitaria

(Martínez, 2016; Ley Orgánica 2/2023). En definitiva, es una metodología necesaria para el presente y el futuro (UNESCO, 2021).

1.2. NATURALEZA, SENTIDO Y ALCANCE DE LOS SERVICIOS EN EL APRENDIZAJE-SERVICIO UNIVERSITARIO

Los servicios que el alumnado ofrece a través de los proyectos de ApSU constituyen el núcleo operativo de la metodología y la expresión más visible de su doble finalidad educativa y social. Son, al mismo tiempo, el vehículo del compromiso ético de la universidad con la comunidad.

Los servicios buscan responder, de manera colaborativa, a una necesidad real percibida en el entorno próximo: “[...] siempre parten de situaciones sociales que plantean un problema y permiten identificar una necesidad que se debe satisfacer. Esta necesidad se concreta en un reto que merece la pena abordar mediante el estudio y la intervención en la realidad” (Puig, 2025, p. 15). La tipología de los servicios, por tanto, se califica según el ámbito de actuación (disciplinas implicadas), los contextos territoriales o las personas destinatarias y los objetivos del servicio. A modo de ejemplo, se pueden mencionar servicios vinculados al refuerzo o acompañamiento escolar, a talleres educativos para colectivos vulnerables, acompañamiento a personas mayores, apoyo a colectivos en riesgo de exclusión (personas migrantes, personas con discapacidad, mujeres víctimas de violencia), promoción de hábitos saludables, apoyo psicosocial, preservación del medio ambiente, dinamización cultural, intervención artística, procesos participativos en barrios o municipios... (Puig, 2015).

A través de los servicios, el conocimiento adquiere una función social concreta, y el aprendizaje se sitúa en contextos reales donde las competencias profesionales, éticas y ciudadanas se ponen en juego (Capella-Peris et al., 2020). En este sentido, los servicios se convierten en un espacio de mediación entre teoría y práctica, entre universidad y sociedad, entre saber y acción (Aramburuzabala et al., 2015).

Al mismo tiempo, los servicios se caracterizan por su intencionalidad transformadora. A diferencia de las prácticas preprofesionales o las actividades de voluntariado, los servicios no buscan únicamente proporcionar una ayuda puntual, sino contribuir colectivamente a la mejora estructural de situaciones o colectivos concretos (Avilés y Payá, 2025; Fernández-Hawrylak et al., 2020), de manera bidireccional, con beneficio mutuo. Requieren una identificación participativa de necesidades reales, en colaboración y diálogo con las entidades del entorno, y una planificación conjunta que asegure la pertinencia, la continuidad y la reciprocidad de la acción (Chiva-Bartoll et al., 2018). Además, deben culminar con una evaluación multifocal que combine la valoración social del servicio con la autorreflexión académica (Santos et al., 2025). La comunidad deja de ser objeto de intervención para convertirse en sujeto de un proceso recíproco, donde quienes sirven aprenden y quienes reciben el servicio participan activamente en su desarrollo (Alonso-Sáez et al., 2015).

Desde el punto de vista institucional, los servicios desarrollados en los proyectos de ApSU reflejan también el grado de responsabilidad social universitaria alcanzado por las instituciones de educación superior (Gezuraga, 2014; Martínez, 2025). La manera en que se conciben, gestionan y evalúan estos servicios constituye un indicador del compromiso real de la universidad con su entorno (Aramburuzabala et al., 2019). Así, cada proyecto de servicio universitario puede interpretarse como una manifestación concreta del compromiso institucional con los valores de justicia, sostenibilidad y equidad (Campo, 2014).

Por lo tanto, los servicios ApSU se alejan de modelos asistencialistas y enfatizan la necesidad de establecer relaciones horizontales de cooperación con participantes del territorio (Chika-James, 2020). El vínculo con entidades sociales, ONGs, centros educativos, servicios públicos o asociaciones vecinales es clave en los servicios de ApSU (Agrafojo et al., 2017). Además, dicho vínculo y colaboración debe darse también durante la evaluación, eje transversal de los servicios (Paz-Lourido, 2017). Los procesos de transformación social son difícilmente cuantificables, pero ello no es excusa para afrontar el reto de recoger evidencias y hacer partícipe a todas las voces implicadas a la hora de reflexionar sobre la adecuación y el impacto de las acciones (Campo, 2017; Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, 2019). Y es que la eficacia de los servicios no se mide únicamente por la cantidad de actividades realizadas, sino por la capacidad del proyecto para generar cambios positivos en las comunidades implicadas (Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, 2019).

Por tanto, analizar y evaluar servicios de ApSU ofrece una vía para comprender la manera en que la educación superior puede articular su misión académica con su responsabilidad pública, fortaleciendo el vínculo entre la formación del alumnado y la transformación social. Así, el estudio empírico que se plantea, ofrece una panorámica sistematizada de los servicios desarrollados en el marco del ApSU y de su contribución a la transformación del entorno.

El objetivo principal de este trabajo es estudiar los ámbitos, las tipologías y las valoraciones de los servicios realizados por alumnado universitario de formación inicial docente de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) y vinculados al proyecto “Transformando realidades” del programa CBL (Campus Bizia Lab, novena edición), impulsado por la dirección de Desarrollo Social y Compromiso Social de la universidad (UPV/EHU). Además de una panorámica descriptiva de los proyectos ApSU, se pretende analizar los trabajos escritos del alumnado universitario para profundizar en aquellos aspectos facilitadores y obstaculizadores que aparecen en el desarrollo y aplicación de los servicios. El objetivo es dar un paso más allá de la mera descripción de las acciones y acceder a una lectura más profunda sobre las problemáticas abordadas, las alianzas establecidas con las entidades del entorno y la evaluación de los servicios, para así poder dibujar líneas de futuro en el ApS y su aplicación universitaria.

2. MÉTODO

2.1. DISEÑO

La presente investigación se inscribe en el enfoque cualitativo dentro del ámbito educativo, dado que este tipo de estudio se caracteriza por atender a la experiencia humana en su vivencia y significado (Sherman y Webb, 1988). Desde esa óptica, el interés radica en comprender los procesos y promover su mejora a partir de distintas aproximaciones interpretativas (Sandín, 2003).

Para ello, se ha combinado la narrativa educativa con el estudio de caso, una estrategia que permite construir una visión amplia y detallada de las experiencias analizadas (Simons, 2011; Stake, 1998). Con el propósito de explorar dichas experiencias, se han analizado producciones elaboradas por estudiantado universitario, consideradas como testimonios que recogen la mirada protagonista (Susinos y Parrilla, 2016). De esta manera, se ha buscado un

acercamiento a los servicios implementados mediante el ApSU que permita comprender de manera global los procesos vinculados a su desarrollo (Woods y Smith, 2018).

2.2. CONTEXTO Y PARTICIPANTES

Este trabajo se vincula al proyecto “Transformando realidades: Universidad y Comunidad cooperando en aras de humanizar la educación a través del Aprendizaje-Servicio (ApS) en los Trabajos Fin de Grado y Master”, perteneciente al programa CBL (Campus Bizia Lab), bajo la Dirección para el Desarrollo Sostenible y Compromiso Social de la Universidad del País Vasco (EHU/UPV) (España). A su vez, este proyecto establece vinculación con un proyecto I+D+i sobre el ApSU y una red de colaboración investigadora con universidades de España, Chile y Ecuador.

El programa “Transformando realidades” tiene como propósito fomentar la interdisciplinariedad y la sostenibilidad, a través del desarrollo de Trabajos Fin de Grado (TFG) y Trabajos Fin de Máster (TFM). El alumnado debe abordar cuestiones socioeducativas desde su área de conocimiento particular. Dentro de este marco, el proyecto “Transformando realidades” se configura como una iniciativa de innovación docente que promueve la aplicación metodológica del ApS en la realización de TFG y TFM del ámbito educativo. Se busca minimizar situaciones de desigualdad y contribuir a los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4 (educación de calidad), 5 (igualdad de género) y 10 (reducción de las desigualdades) en beneficio de la justicia social. Para ello, el personal docente participante cuenta con un recorrido interdisciplinar y el alumnado asume un rol activo y reflexivo durante todo el proceso de aprendizaje.

Para la elaboración de este estudio se han analizado 63 TFG y TFM desarrollados en el marco del proyecto “Transformando realidades”. La muestra inicial, compuesta por un centenar de trabajos, se ha reducido mediante la aplicación de los siguientes criterios de inclusión: disponer del consentimiento informado firmado por el alumnado para el uso de los datos con fines de investigación o la publicación del trabajo en el repositorio público institucional de la universidad. Asimismo, la participación ha sido totalmente voluntaria y en todo momento se han tenido en cuenta los principios éticos y el Reglamento General de Protección de Datos.

La autoría de los trabajos analizados corresponde a estudiantes de formación inicial docente y ámbitos socioeducativos, principalmente de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria, así como del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Todos los TFG y TFM analizados han sido dirigidos y defendidos en una de las tres facultades de educación de la Universidad del País Vasco: Facultad de Educación y Deporte (Campus de Vitoria-Gasteiz), Facultad de Educación de Bilbao (Campus de Leioa) y Facultad de Educación, Filosofía y Antropología (Campus de Donostia-San Sebastián).

En cuanto a la distribución temporal, los trabajos participantes en el estudio abarcan los cursos 2019-2020 (n=20), 2020-2021 (n=8), 2021-2022 (n=9), 2022-2023 (n=9), 2023-2024 (n=12) y 2024-2025 (n=5).

2.3. INSTRUMENTOS

Para el análisis cualitativo de los datos se llevó a cabo un análisis documental de los TFG y TFM seleccionados. Este análisis es un procedimiento sistemático para evaluar documentos,

que puede utilizarse para proporcionar contexto, generar preguntas, suplementar otros tipos de datos, analizar el cambio a lo largo del tiempo, o corroborar otros datos (Bowen, 2009). Con este propósito, se elaboró una matriz como instrumento de análisis, con el fin de extraer los datos y analizarlos de manera sistemática (Dalgish et al., 2020).

Por tanto, se elaboró un instrumento ad-hoc que consistió en una matriz de datos. Las variables que se tuvieron en cuenta para la extracción de datos fueron las siguientes:

Tabla 1. Matriz de variables para la extracción y análisis de datos

<i>Variable</i>	<i>Descripción</i>
Curso académico de defensa	Curso en el que se defendió el TFG o TFM. Opciones: 2019-2020; 2020-2021; 2021-2022; 2022-2023; 2023-2024; 2024-2025.
Título	Título del TFG o TFM.
Tipología	Tipo de trabajo. Opciones: Trabajo Fin de Grado (TFG); Trabajo Fin de Máster (TFM)
Estudios	Titulación cursada por la persona autora. Opciones: Grado en Educación Infantil; Grado en Educación Primaria; Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idioma; Pedagogía; Educación Social.
Descripción del servicio	Breve descripción del objetivo principal del servicio.
Temas principales	Principales áreas conceptuales abordadas.
Tipo de entidad colaboradora	Tipo de entidad con la que se ha colaborado. Opciones: asociación; centro educativo.
Tipo de servicio	Tipo de servicio diseñado e implementado. Opciones: directo (implementación con grupo usuario); indirecto (diseños, materiales...).
Personas receptoras	Personas destinatarias del servicio. Opciones: estudiantes de Educación Infantil; estudiantes de Educación Primaria; estudiantes de Educación Secundaria; personas usuarias de asociaciones o fundaciones; profesionales de centros educativos; profesionales de asociaciones; profesionales administrativos; familias.
Valoración	Indica si se realizó algún proceso para recoger la valoración de las personas receptoras o de las entidades colaboradoras. Opciones: sí; no.
Instrumento de valoración	Instrumentos utilizados para la recogida de valoraciones.
Participantes en la valoración	Personas que evalúan el servicio.
Aspectos facilitadores	Aspectos positivos identificados y subrayados por las y los autores de los TFG y TFM en relación al diseño y desarrollo del servicio.
Aspectos obstaculizadores	Dificultades identificadas y subrayadas por las y los autores de los TFG y TFM en relación al diseño y desarrollo del servicio.

Nota. Elaboración propia.

2.4. PROCEDIMIENTO

A través del proyecto “Transformando realidades”, los TFG y TFM buscan, por un lado, identificar una necesidad social en entornos vulnerables para diseñar, implementar y evaluar un servicio solidario en coordinación con la comunidad; y, por otro, reflexionar sobre el proceso de Aprendizaje-Servicio para reconocer las competencias adquiridas. Para valorar la pertinencia del servicio y el progreso personal, el alumnado elabora un diario reflexivo con enfoque autoetnográfico, donde registra experiencias, valoraciones de la planificación, aspectos de la implementación y evaluación, emociones, hechos críticos y factores que facilitaron u obstaculizaron el proceso. Esta narración se complementa con observaciones, notas de campo y otras evidencias significativas, incluida la retroalimentación de beneficiarios y entidades colaboradoras.

Tras finalizar el servicio, el alumnado analiza cualitativamente la información de sus diarios, así como las otras evidencias, mediante codificación, categorización e interpretación, lo que permite elaborar el informe final del TFG o TFM. Durante todo el proceso cuentan con acompañamiento académico del profesorado.

Una vez analizados los TFG y TFM, para poder preparar los datos, las autoras se aseguraron de que todos los trabajos tenían firmado el permiso para su uso con fines de investigación. Como se ha mencionado, este permiso se ha utilizado como criterio de inclusión para esta investigación. Asimismo, los datos han sido tratados respetando la privacidad del alumnado. Los datos fueron extraídos y recopilados en tablas en hojas de cálculo, para poder codificarlos. La codificación fue revisada por todas las investigadoras participantes en este estudio con el fin de aportar validez a los datos.

2.5. ANÁLISIS DE DATOS

En primer lugar, los TFG y TFM analizados han sido codificados asignado un identificador alfanumérico a cada documento, siguiendo la fórmula: E (de “estudiante”), el número asignado según el orden alfabético del nombre de la persona autora, y el año de defensa del trabajo (por ejemplo, E3_2020). En todos los casos se ha contado con el consentimiento informado necesario para el tratamiento de la información documental.

A continuación, y con el fin de proporcionar contexto, corroborar y complementar los datos (Bowen, 2009), el primer paso del análisis se basó en el modelo de *READ* (ready materials, extract data, analyse data, distil findings), y se completó la matriz sistematizada de extracción de información (Dalgish et al., 2020) (Tabla 1). Los datos correspondientes a las variables han sido recopilados y codificados en hojas de cálculo, y en la mayoría de los casos se ha aplicado un análisis de frecuencias.

En el caso de las dos últimas variables, es decir, para la extracción de datos de los aspectos facilitadores y obstaculizadores percibidos sobre los servicios, se realizó un análisis cualitativo basado en los principios de la teoría fundamentada (*grounded theory*). Se construyeron categorías que permiten reducir y organizar los datos, con el fin de alcanzar explicaciones, interpretaciones y aplicaciones vinculadas a la realidad estudiada (Flick, 2015; Glaser y Strauss, 2006; Hernández-Sampieri et al., 2006). Al análisis se añadieron las frecuencias de mención, con el fin de conocer qué categorías presentan mayor prevalencia. La estructura analítica descrita ha guiado la organización del apartado de resultados.

3. RESULTADOS

Por un lado, se presenta una panorámica general de los aspectos definitorios de los servicios desarrollados, con el fin de entender cuáles son las tendencias principales. Por otro lado, se analizan las evaluaciones que el alumnado universitario realiza sobre sus propios servicios, con el objetivo de entender qué aspectos facilitan y obstaculizan el éxito de los servicios ofrecidos.

3.1. PANORÁMICA DE LOS SERVICIOS REALIZADOS

Los proyectos se han desarrollado en marcos institucionales diversos: centros educativos, entidades sociales, asociaciones o ayuntamientos. Como se observa en la Tabla 2, la mayoría se vinculan a centros educativos (68,3%), y gran parte las de aplicaciones han sido de tipo directo con las personas usuarias, en el caso de las asociaciones (85%), o el alumnado, en el caso de los centros educativos (55,8%). Cabe destacar que el porcentaje de aplicaciones indirectas fue mayor en los cursos 2019-2020 y 2020-2021, debido a la gran incidencia que tuvo la pandemia del Covid-19 en los contextos de aplicación.

Tabla 2. Frecuencias y porcentajes de servicio directos e indirectos según el tipo de entidad y las personas receptoras del servicio

<i>Tipo entidad</i>	Personas receptoras	Servicio directo		Servicio indirecto		Total	Porc.(%)
		<i>Frec. (N)</i>	<i>Porc.(%)</i>	<i>Frec. (N)</i>	<i>Porc. (%)</i>		
<i>Asociación</i>		17	85	3	15	20	31,7
	Personas usuarias	16	100	0	0	16	25,4
	Profesionales	1	33,3	3	66,6	4	6,3
<i>Centro educativo</i>		24	55,8	19	44,2	43	68,3
	Alumnado ESO	2	100	0	0	2	3,2
	Alumnado EP	18	90	2	10	20	31,8
	Alumnado EI	3	100	0	0	3	4,8
	Profesionales	1	0,6	17	94,4	18	28,6
Total		41	65,1	22	34,9	63	100

Nota. Elaboración propia.

En cuanto a la recepción de los servicios de ApSU, la mayoría se han dirigido a alumnado de Educación Primaria (31,8%), profesionales de centros educativos (28,6%), y personas usuarias de distintas asociaciones (25,4%) (Tabla 2).

Por otro lado, los temas principales que abordan los TFG y TFM analizados son diversos. La inclusión y/o escuela inclusiva (n=9) es el tema más frecuente, junto a áreas más específicas relacionadas como la diversidad funcional (n=3), el Trastorno de Espectro

Autista (n=4), o la interculturalidad (n=4). En un segundo nivel, se hallan temas vinculados a los procesos de enseñanza-aprendizaje y didácticas específicas, como son las Tecnologías de la Información y la Comunicación (n=8), la cooperación (n=7), la expresión corporal (n=6) o la educación física (n=4). En un tercer nivel, encontramos temas aún más específicos: género o educación sexual-afectiva (n=6), coeducación (n=4) o lengua y literatura (n=4) y cultura vasca (n=3).

Los servicios ofrecidos mediante la metodología ApS en la universidad han perseguido objetivos diversos pero interrelacionados, centrados principalmente en la inclusión, el desarrollo cognitivo-emocional, la educación lúdica y tecnológica, la promoción cultural y lingüística, y la prevención y concienciación social. En el ámbito de la inclusión, las intervenciones han buscado facilitar la participación de niñas y niños con discapacidades físicas o intelectuales, promoviendo actividades adaptadas como talleres multisensoriales, juegos cooperativos y el uso de herramientas de comunicación digital. Paralelamente, se han fomentado competencias cognitivas y socioemocionales mediante experimentación científica y dinámicas de reflexión sobre identidad, convivencia y emociones. La dimensión lúdico-tecnológica se ha materializado en talleres de robótica educativa, programación, *escape rooms* y recursos interactivos que combinan aprendizaje y entretenimiento. Asimismo, se ha promovido la lengua y cultura vasca mediante actividades artísticas, literarias y teatrales contextualizadas, integrando valores culturales y lingüísticos en la práctica educativa. Entre los objetivos de prevención y concienciación han destacado la sensibilización sobre género y diversidad, la educación sexual inclusiva, la seguridad digital y la promoción del bienestar físico y mental.

De forma transversal, los proyectos evidencian patrones recurrentes como la implicación activa de la comunidad educativa y local, la adaptación de las intervenciones a las necesidades específicas de las personas participantes y la interdisciplinariedad en el diseño de actividades. Áreas innovadoras emergentes incluyen el uso de tecnologías para la inclusión, el diseño de espacios educativos inclusivos y la integración de la cultura y lengua propias en contextos tecnológicos y lúdicos, consolidando así una metodología con impacto social tangible.

Siguiendo la premisa que subraya la literatura sobre la importancia de la valoración y la participación de las personas receptoras en la misma, en el 68,3 % (n = 43) de los proyectos se ha llevado a cabo un proceso de recogida de valoraciones. Para ello, el instrumento más utilizado ha sido el cuestionario, con preguntas tipo test y respuesta de escala tipo Likert combinadas con preguntas abiertas (42,9%, n=27). En otros casos se ha utilizado la entrevista (9,5%) o alguna dinámica para recoger la opinión (9,5%). En cuanto a los agentes participantes de la valoración del servicio, las personas profesionales se posicionan en primer lugar (profesionales de asociaciones n=8 y profesionales de la educación n=13), seguidas de personas usuarias (n=10) y alumnado (n=16). En este análisis también se refleja una diferencia durante los cursos alrededor de 2020, donde hallamos 11 trabajos que no recogen valoración alguna por parte de las personas receptoras del servicio.

3.2. VALORACIÓN DE LOS SERVICIOS: FACTORES FACILITADORES Y OBSTACULIZADORES

Las menciones del alumnado se han agrupado en tres dimensiones principales comunes en ambos casos (organizativa y contextual del servicio; relacional y comunicativa; pedagógica y de diseño del proyecto) (Tabla 3). Algunos aspectos, subrayados en la tabla, aparecen

en ambos sentidos, dado que el alumnado los identifica tanto como facilitadores y como obstaculizadores. Es decir, las mismas categorías que actúan como facilitadores pueden convertirse en obstáculos cuando las condiciones cambian o son insuficientes. Todo ello da cuenta de la complejidad y la riqueza interpretativa de las experiencias analizadas.

Tabla 3. Facilitadores y obstaculizadores de los servicios: dimensiones, categorías y frecuencias

FACILITADORES	n° de menciones		OBSTACULIZADORES
1- DIMENSIÓN ORGANIZATIVA Y CONTEXTUAL DEL SERVICIO	30	40	1- DIMENSIÓN ORGANIZATIVA Y CONTEXTUAL DEL SERVICIO
<u>Recursos y condiciones (espacio, tiempo...)</u>	1	22	<u>Recursos y condiciones (espacio, tiempo...)</u>
Contexto (ciudad, centro, grupo...)	10	3	Desconocimiento o desorientación inicial
Proactividad e interés del centro/entidad	18	1	Prejuicios
Relación con universidad y su tutor/a	1	9	Contexto pandemia COVID
		4	Desconocimiento del grupo usuario
		1	Carencia de financiación
2- DIMENSIÓN RELACIONAL Y COMUNICATIVA	26	24	2- DIMENSIÓN RELACIONAL Y COMUNICATIVA
<u>Comunicación, interacción y relaciones</u>	4	4	<u>Comunicación, interacción y relaciones</u>
<u>Adaptación a las circunstancias</u>	1	7	<u>Adaptación a las circunstancias</u>
<u>Implicación familiar</u>	1	1	<u>Implicación familiar</u>
<u>Motivación y/o actitud del alumnado/usuario</u>	17	8	<u>Motivación y/o actitud del alumnado/usuario</u>
Valoración de la diversidad	3	2	Barreras lingüísticas del grupo usuario
		1	Necesidades individuales diversas
		1	Gestión de conflictos
3- DIMENSIÓN PEDAGÓGICA Y DE DISEÑO DEL PROYECTO	36	24	3- DIMENSIÓN PEDAGÓGICA Y DE DISEÑO DEL PROYECTO
Innovación de la propuesta	2	4	No implementación
Metodología del servicio	9	2	Falta de evaluación de usuarios
Vinculación teórica	1	2	Brecha entre diseño e implementación
Formación docente	2	7	Nerviosismo y falta de confianza y seguridad
Importancia de la temática particular	6	2	Carga de trabajo y/o mala organización
Utilidad y practicidad	12	1	Dificultades técnicas
Compromiso social	1	2	Carencia de formación y/o material del centro/entidad
Observación y reflexión crítica del estudiantado universitario	3	4	Desconocimiento de la temática particular

3.2.1. Factores facilitadores: Dimensión organizativa y contextual del servicio

Entre las condiciones externas valoradas por el alumnado universitario como favorables para la buena marcha del servicio, destaca la disposición de recursos adecuados (espacios físicos y materiales apropiados, flexibilidad en tiempos de dedicación y apoyo logístico), dado que favorece el sentimiento de acompañamiento y ofrece margen para innovar, lo cual redundará en una mayor implicación y satisfacción. Junto a ello, características propias del contexto se perciben, en muchas ocasiones, como favorables, ya sea la ciudad, centro o entidad en la que se está trabajando (por sus aspectos organizativos o filosóficos).

Al entrar en el aula han venido desde su patio a saludarme, y nos hemos sentado en círculo. Enseguida me he dado cuenta de que el espacio era adecuado para realizar el servicio. Además, he observado que en el aula había una especie de sofá para Amets (el peluche protagonista de la propuesta), y hemos acordado que ese sería su rincón. (E41_2021)

Otro elemento reiteradamente valorado es la proactividad y el interés del centro o entidad colaboradora y sus responsables (n=18). La existencia de instituciones receptivas, que comparten la filosofía del ApS y muestran disposición para integrar la intervención en su dinámica habitual, se traduce en un clima de colaboración y confianza mutua.

En todo momento las personas voluntarias me han ofrecido su ayuda, y es destacable la fuerza y las ganas de hacer cosas que han mostrado los y las usuarias. (E9_2020)

Asimismo, la relación con la universidad y especialmente con la figura del tutor o tutora académica aparece como factor estructurante. Un estudiante en concreto reconoce explícitamente la orientación recibida en la planificación, seguimiento y evaluación del servicio, clave para ajustar sus decisiones a los marcos teóricos y metodológicos pertinentes. Dicho apoyo se percibe como una condición de seguridad y de coherencia formativa que sustenta el desarrollo del servicio.

Cuando los contextos son receptivos, los recursos suficientes y las relaciones fluidas se configura un entorno facilitador que permite al alumnado desplegar competencias profesionales y sociales con sentido.

3.2.2. Factores facilitadores: Dimensión relacional y comunicativa

El alumnado subraya que la comunicación constante, el diálogo y la cooperación entre los distintos actores implicados (profesorado universitario, tutores de centro, alumnado participante, familias o personas usuarias del servicio) son condicionantes para la implementación efectiva del proyecto. Una comunicación clara y bidireccional permite ajustar las expectativas, resolver incidencias y construir colectivamente el sentido del servicio, transformando la intervención en un espacio de aprendizaje compartido. Esta misma categoría se repite en aspectos negativos y, en consecuencia, se erige como un elemento clave en el éxito de los servicios prestados.

En la fase de planificación y diseño del proyecto fue fundamental la interacción que mantuve con los profesionales del aula, ya que recibí varias propuestas que me

ayudaron a clarificar mi perspectiva y a comprender mejor cómo podía participar cada estudiante. (E68_2024)

Otro elemento emergido es la implicación familiar y comunitaria. En los servicios desarrollados en contextos escolares, la colaboración de las familias se menciona como clave para reforzar la participación del alumnado y legitimar la intervención ante la comunidad educativa. Y es que percibir el entusiasmo, la apertura y la colaboración del equipo destinatario facilitan la implementación de las actividades y, al mismo tiempo, devuelve un reconocimiento simbólico que incrementa la satisfacción.

Creo que los principales factores que han facilitado llevar adelante la propuesta han sido, sobre todo, sus ganas y su ilusión. Además, la participación de las personas voluntarias también ha ayudado mucho. (E17_2020)

Asimismo, el contacto con grupos heterogéneos se describe como una fuente de crecimiento personal y profesional, que amplía la sensibilidad hacia la inclusión y la equidad educativa.

3.2.3. Factores facilitadores: Dimensión pedagógica y de diseño del proyecto

Con 36 menciones, esta es la dimensión más citada, lo que evidencia que el alumnado universitario percibe el propio proceso de diseño e implementación como el principal factor facilitador de aprendizaje y éxito del servicio. Entre los elementos más destacados se encuentra la innovación de la propuesta, entendida como la capacidad de ofrecer respuestas creativas y novedosas a problemas reales. La metodología del servicio es otro facilitador clave. Valoran positivamente las propuestas que incorporan metodologías activas, materiales propios o enfoques transversales, siendo los que con mayor frecuencia se asocian a resultados satisfactorios.

La propuesta de crear un *videolit* combinando el uso de la literatura y las TIC resulta innovadora y atractiva. [...] Esta combinación puede generar una experiencia de aprendizaje más enriquecedora, adaptada a las necesidades e intereses actuales del alumnado. (E78_2024)

La formación docente percibida y la coherencia entre la propuesta diseñada y la literatura científica también se valoran como aspectos facilitadores, en algunos pocos casos. Cuando la temática particular escogida (principalmente en temas de género y diversidad) se relacionan estrechamente con necesidades educativas en auge, se incrementa la motivación, el compromiso con la calidad del trabajo y la percepción de competencia del alumnado universitario.

A través del servicio, el alumnado conoce nuevos cuentos de forma divertida e interactiva, y se fomenta la reflexión y el pensamiento en torno al tema de género y coeducación (E26_2020).

Por ello, la utilidad, practicidad y significatividad de la propuesta se valora positivamente (n=10). Se busca que el servicio sea una respuesta real, tenga un sentido

claro y una aplicación directa en el contexto y ello se traduce en un alto nivel de implicación y satisfacción personal. En muchos trabajos, los y las participantes destacan que ver la utilidad tangible de su intervención les permite comprender mejor la finalidad social de su formación y percibir el valor transformador de su tarea.

[...] convirtiéndose en un aprendizaje significativo, útil y motivador. El alumnado busca, no solo ofrecer un servicio a la comunidad y contribuir a mejorar las necesidades detectadas en su entorno, sino también tomar conciencia de los beneficios que puede generar en todos los y las participantes (E20_2020).

Por último, la reflexión crítica y la observación sistemática (realizados, principalmente, a través de diarios o narraciones etnográficas del estudiantado universitario) aparecen como núcleos articuladores en el seguimiento y mejora del servicio. Así, la práctica reflexiva sobre el diseño pedagógico estructura el servicio, además de impulsar una transformación personal y social coherente.

Gracias a la redacción del diario, que ha sido imprescindible en este trabajo, he tenido la oportunidad de recordar una y otra vez las sesiones, y de identificar esos aspectos que necesitan ser mejorados sin quitarles valor a aquellos que han hecho que el servicio llegue a todo el alumnado de la mejor manera posible (E14_2020).

3.2.4. Factores obstaculizadores: Dimensión organizativa y contextual del servicio

Esta es la dimensión que concentra mayores dificultades (n=40). El déficit de recursos materiales, temporales (la más repetida, con diferencia) o humanos aparece como el obstáculo más recurrente, con 22 alusiones. Parece evidente que la falta de tiempo para desarrollar las actividades planificadas, las limitaciones de espacio o la carencia de materiales específicos reducen la calidad y alcance del servicio. En varios trabajos analizados se señala que el calendario académico no siempre se ajusta al ritmo de las entidades colaboradoras, generando tensiones entre las exigencias universitarias y las necesidades del contexto. Un proyecto de ApS requiere tiempo, pausa y continuidad para poder desarrollarse de manera significativa, permitiendo madurar y consolidarse de forma progresiva, y los plazos académicos demasiado breves o rígidos son factores limitantes.

El número de sesiones fue muy limitado (dos o cinco sesiones), lo que no permite cambiar por completo la forma de vida ni la manera de pensar del alumnado; es decir, el servicio tiene sus límites a la hora de generar un impacto profundo (E25_2020).

Asimismo, el desconocimiento inicial del contexto y sus necesidades particulares es otro obstáculo importante. Algunos documentos refieren que la falta de información sobre las características del entorno retrasó la puesta en marcha del servicio o generó desajustes en los objetivos. En la misma línea, también se hace alusión a prejuicios previos sobre el grupo usuario como elementos difíciles de afrontar.

Por otra parte, la pandemia Covid-19 se menciona en numerosas ocasiones, en trabajos del curso 2020-2021, como factor externo que condicionante. Las restricciones limitaron la interacción y redujeron el impacto comunitario: “(Las mascarillas) supusieron un gran

obstáculo a la hora de llevar a cabo las sesiones, ya que tenían un efecto claramente negativo en la comunicación con los usuarios” (E42_2022).

3.2.5. Factores obstaculizadores: Dimensión relacional y comunicativa

Esta dimensión evidencia que las dinámicas interpersonales pueden ser también fuente de tensiones o dificultades (n=24). En varios de los TFG y TFM analizado se describen dificultades de comunicación entre los agentes implicados, derivadas de la falta de claridad en los roles o la escasa respuesta de algunos interlocutores institucionales. Lo mismo ocurre con la implicación familiar, mencionada como obstáculo con misma frecuencia que aparece como elemento facilitador.

La adaptación a las circunstancias (mencionada como fortaleza en algún caso, y como obstáculo en 7 ocasiones) puede volverse dificultosa cuando los cambios son frecuentes o imprevisibles y la experiencia docente del alumnado universitario todavía demasiado novel, obligando a modificar la planificación sin mucha seguridad: “[...] es fundamental tener presente que en el aula pueden producirse cambios que requieren dar la respuesta más adecuada ante cualquier situación” (E20_2020).

La motivación y actitud del alumnado o de las personas usuarias aparece también de forma reiterada en los trabajos como un factor decisivo para el buen desarrollo del servicio (n=8). Cuando el grupo destinatario se caracteriza por falta de interés, absentismo, conductas disruptivas o escasa participación, el avance del servicio se dificulta y exige un mayor esfuerzo de gestión por parte del estudiantado universitario. Estas situaciones ponen de manifiesto la complejidad del trabajo con grupos reales y la importancia de las estrategias de dinamización y acompañamiento, así como la gestión de conflictos (capacidad para mediar, contener y reconducir tensiones). Además, se deben tener también en cuenta las posibles barreras lingüísticas o culturales de los contextos de diversidad, así como la heterogeneidad de las necesidades individuales, dado que pueden generar inseguridad durante la implementación de un servicio.

3.2.6. Factores obstaculizadores: Dimensión pedagógica y de diseño del proyecto

Esta dimensión concentra tanto dificultades de planificación como factores emocionales y técnicos (n=24). Uno de los obstáculos más recurrentes es la imposibilidad de implementar por completo la propuesta, bien por falta de tiempo, por cambios en el contexto o por dificultades logísticas o de pandemia. También se identifican carencias en la evaluación, puesto que en ocasiones no se han recogido valoraciones de las personas receptoras del servicio.

Destaca en algún caso la debilidad para vincular teoría y práctica, impidiendo cerrar adecuadamente el ciclo reflexivo del ApS. Ese aspecto pone de relieve la importancia, y al mismo tiempo la dificultad, de trasladar a la práctica lo que se diseña sobre el papel, un proceso que implica un salto complejo pero imprescindible para que el conocimiento académico se convierta en acción transformadora y adquiera verdadero sentido profesional y social: “Debíamos tener en cuenta que lo que planificamos previamente y la realidad muchas veces no coinciden y es necesario hacer cambios y adaptar la propuesta” (E56_2023).

Los y las estudiantes mencionan además sentimientos de nerviosismo, inseguridad o falta de confianza (n=7), especialmente durante las primeras fases de los proyectos. La

sobrecarga de trabajo y la falta de coordinación dentro del equipo son otros factores que afectan negativamente a la motivación y la calidad del servicio.

Aunque los retos que surgían al llevar a cabo las actividades con el alumnado me generaban estrés y nerviosismo, también me ofrecían valiosas oportunidades para aprender y ayudar. Mis sentimientos reflejaban la tensión y el esfuerzo necesarios para superar los obstáculos, así como la satisfacción de encontrar soluciones en equipo (E76_2024).

En varios trabajos se describen dificultades añadidas como: problemas técnicos, desconocimiento de la temática particular a trabajar, carencia de formación y/o material por parte del centro o entidad y similares que limitan el desarrollo pleno de las actividades previstas y obligan al alumnado universitario a reformular o simplificar sus propuestas, poniendo a prueba su capacidad de adaptación y resolución ante contextos reales de intervención: “Aunque he leído mucho sobre ello (la temática a trabajar en el servicio), al no tener conocimientos previos, me resultó muy difícil empezar a diseñar las sesiones y me provocaba gran inseguridad” (E47_2022).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La panorámica de los servicios ofrecidos evidencia un predominio de las aplicaciones directas en centros educativos y en asociaciones socioeducativas. Esta tendencia es coherente con la propuesta de Battle (2020), quien subraya la relevancia de la acción directa y experiencial, y coincide asimismo con la importancia de los agentes colaboradores destacada por Agrafojo et al. (2017).

Los temas abordados en los proyectos ApSU analizados son diversos (Puig, 2015). Destacan múltiples áreas vinculadas a la visión y misión de la escuela inclusiva, como la inclusión, la diversidad funcional, la interculturalidad y el género, entre otras. A ello se suman referencias explícitas a la innovación educativa, a través del uso de diferentes recursos y herramientas digitales.

En términos generales, los proyectos analizados comparten una serie de rasgos comunes que atraviesan las distintas propuestas de servicio. Entre ellos destaca el impulso de la participación activa tanto de la comunidad educativa como del entorno social próximo, orientada a promover la igualdad de oportunidades y la justicia social. Para ello, se presta especial atención a las particularidades y necesidades de cada colectivo y se diseñan actividades desde un enfoque claramente interdisciplinar y cooperativo.

En conjunto, estos elementos reflejan el compromiso social y ético señalado por Chiva-Bartoll et al. (2019) y Ganga-Contreras et al. (2021). Asimismo, permiten entender el servicio como un reto, en los términos planteados por Puig (2025), y evidencian la búsqueda de transformación de situaciones reales con el fin de mejorar las condiciones de los colectivos implicados de manera estructural, tal como proponen Avilés y Payá (2025).

Durante el desarrollo de los servicios, el alumnado universitario elabora una práctica reflexiva en forma de diario etnográfico que posteriormente le permite identificar, en sus TFG y TFM, los factores facilitadores y obstaculizadores encontrados. El análisis del conjunto de estos factores evidencia que la experiencia de ApS se caracteriza por una

notable complejidad, en la que los mismos elementos pueden operar simultáneamente como facilitadores u obstaculizadores según las condiciones específicas de implementación. Esta dualidad refleja la naturaleza dinámica de los contextos reales de intervención y subraya la necesidad de enfoques flexibles y situados para que el ApSU sea una herramienta que integre procesos sustantivos (Tolozano-Benites et al., 2025).

En primer lugar, la dimensión organizativa y contextual emerge como la más determinante tanto para el avance y el éxito de los proyectos como para las dificultades que afectan a la calidad y continuidad de los servicios. Esta dimensión concentra buena parte de las condiciones externas, como la disponibilidad de recursos, la proactividad de las entidades colaboradoras y el acompañamiento universitario, factores decisivos para generar entornos favorables y fortalecer la participación. No obstante, las limitaciones temporales, la falta de información inicial sobre el contexto, los desajustes entre los ritmos académicos y comunitarios, así como condicionantes externos como la pandemia, se manifiestan como barreras que muestran la fragilidad de estos procesos cuando no se garantizan condiciones de estabilidad, coordinación y continuidad.

Todo ello subraya la necesidad de un compromiso institucional más sólido en el diálogo y la planificación con las entidades del entorno, con el fin de asegurar la pertinencia y la continuidad de las acciones, tal como señala McIrath (2015). En los TFG y TFM analizados, la figura tutora académica adquiere especial relevancia como persona mediadora entre universidad y comunidad, destacando como elemento facilitador y reforzando la importancia del acompañamiento y la orientación señalada por Álvarez-Vanegas et al. (2024). Asimismo, al igual que Putra et al. (2024), las limitaciones de recursos se identifican como un desafío que debe abordarse para optimizar los beneficios de los servicios.

En segundo lugar, la dimensión relacional y comunicativa se confirma como un eje decisivo en el desarrollo de los proyectos de ApSU. La comunicación fluida, la cooperación interinstitucional y la implicación activa de todos los agentes favorecen la construcción de un clima de confianza y corresponsabilidad. Por el contrario, las dificultades en la coordinación, la falta de claridad en los roles, la escasa motivación del alumnado destinatario o la presencia de barreras lingüísticas y culturales pueden obstaculizar la intervención y exigir al estudiantado universitario un esfuerzo adicional de adaptación y gestión emocional.

Estas dinámicas relacionales coinciden con lo señalado por Chiva-Bartoll et al. (2018) y Chika-James (2020), quienes subrayan la importancia de construir vínculos horizontales basados en la comunicación empática, la confianza mutua y la corresponsabilidad, fundamentales para reforzar la coherencia, la eficacia, la sostenibilidad y el impacto de los servicios. Asimismo, Luna et al. (2024) señalan la adaptación a situaciones nuevas como aprendizaje clave tanto en el desarrollo de los servicios como en la formación inicial docente.

En tercer lugar, la dimensión pedagógica y de diseño del proyecto constituye el núcleo más valorado por el alumnado como fuente de aprendizaje y crecimiento profesional en los trabajos analizados. La innovación educativa, la utilidad y significatividad de las propuestas, la coherencia entre teoría y práctica y la práctica reflexiva se presentan como elementos clave para dotar de sentido al servicio. Al mismo tiempo, las limitaciones de tiempo, los cambios imprevistos, la falta de evaluación por parte de las personas usuarias y la inseguridad inicial del estudiantado ponen de relieve los retos inherentes a trasladar una planificación teórica a un contexto real, subrayando la importancia de fortalecer la

formación metodológica y la tutoría académica.

La literatura científica respalda todos los elementos señalados en esta tercera dimensión. Aramburuzabala et al. (2015) describen el ApS como un espacio donde convergen teoría y práctica, mientras que Harkins et al. (2020) y López-Requena (2023) destacan que los proyectos combinan la formación profesional situada con la función social de los servicios. Asimismo, numerosos trabajos subrayan el papel de la comunidad como sujeto activo que debe participar en procesos de evaluación multifocal continuos y sistemáticos para la mejora de las experiencias (Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, 2019; Schultes et al., 2025).

Por lo tanto, los factores facilitadores y obstaculizadores, en su conjunto, no actúan de manera aislada, sino que se entrelazan de forma dinámica. En todos los casos, se observa que la calidad del servicio y su potencial dependen, en gran medida, de la coherencia entre la planificación, la interacción con el entorno y la capacidad de adaptación de los equipos.

En síntesis, los proyectos de ApSU analizados evidencian un fuerte compromiso con la transformación social y educativa, articulando la acción directa, la participación comunitaria y la innovación pedagógica. En ese sentido, el ApSU implica una doble exigencia: por un lado, promover, en este caso, la innovación educativa; y por otro, garantizar las condiciones estructurales necesarias. De esta forma, el potencial transformador del ApS depende de que las universidades consoliden estructuras que acompañen la planificación, ejecución y evaluación del proceso, asegurando que la transferencia del conocimiento se traduzca realmente en acción social transformadora.

Se pone de manifiesto el valor de la experiencia cuando la universidad se abre a la comunidad y convierte el conocimiento en acción social transformadora. El compromiso, la coordinación efectiva y las valoraciones reflexivas son esenciales para consolidar la calidad y el impacto de los servicios, contribuyendo a una formación universitaria integral y a la mejora de las comunidades implicadas.

El presente estudio ofrece una mirada innovadora al ApS, al proporcionar un análisis empírico y contextualizado que integra las diversas dimensiones y componentes de los servicios. Este enfoque aporta claves relevantes para avanzar hacia modelos de ApSU más sostenibles y mejor articulados con la Responsabilidad Social Universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agrafojo, J., García-Antelo, B. y Jato, E. (2017). Aprendizaje servicio e innovación educativa en la Universidad de Santiago de Compostela: estrategia para su institucionalización. *RIDAS*, 3, 23-34. <https://doi.org/10.1344/ridas2017.3.3>
- Alonso-Saéz, I., Arandía, M., Martínez, I., Martínez, B. y Gezuraga, M. (2015). El Aprendizaje-Servicio en la innovación universitaria. Una experiencia realizada en la formación de educadoras y educadores sociales. *RIEJS*, 2(2), 195-216. <https://doi.org/10.15366/riejs2013.2.2.010>
- Álvarez-Vanegas A., Ramani S.V. y Volante L. (2024) Service-Learning as a niche innovation in higher education for sustainability. *Frontiers in Education*, 9, 1291669. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1291669>
- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R. y Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la Universidad. *Profesorado*, 19, 78-95. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART5.pdf>
- Aramburuzabala, P., Vargas-Moniz, M.J., Opazo, H., McIlrath, L. y Stark, W. (2019). Considerations for service learning in European higher education. En P. Aramburuzabala, L. MacIlrath y H.

- Opazo (coords.), *Embedding Service-Learning in Higher Education. Developing a Culture of Civic Engagement* (pp. 230-243). Routledge. <https://www.routledge.com/Embedding-Service-Learning-in-European-Higher-Education-Developing-a-Culture/Aramburuzabala-McIlrath-Opazo/p/book/9781138089747>
- Avilés, F. y Payá, M. (2025). La solidaridad en acción: fundamentos teóricos y vínculos con el ApS. En X. Martín (coord.), *Pensar el aprendizaje servicio. Ideas teorías y corrientes* (pp. 22-32). Graó.
- Balduzzi, E., Fuentes, J. L. y Miatto, E. (2025). *Misión social de la universidad y Aprendizaje-Servicio: referencias teóricas y líneas de investigación emergentes*. Eunsa.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Battle, R. (2020). *Aprendizaje-servicio. Compromiso social en acción*. Santillana.
- Bowen, G.A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Butler, B. R., Coffey, H. y Young, J. L. (2021). Justice-Oriented Teaching Dispositions in Urban Education: A Critical Interpretive Case Study. *Urban Education*, 56(2), 193-227. <https://doi.org/10.1177/0042085918801428>
- Campo, L. (2014). *Aprendizaje servicio y educación superior. Una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos* [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/277560>
- _____. (2017). Evaluar para mejorar los proyectos de aprendizaje-servicio en la universidad. En L. Rubio y A. Escofet (coords.), *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la universidad* (pp. 125-138). Octaedro.
- Candela-Soto, P., Sánchez-Pérez, M.C. y Ávila-Francés, M. (2021). Aprendizaje-servicio en la enseñanza de la Sociología a futuros docentes. *Alteridad*, 16(1), 38–50. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.03>
- Capella-Peris, C., Gil-Gómez, J. y Chiva, Ò. (2020). Innovative analysis of Service-Learning effects in Physical Education: A mixed-methods approach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39, 102–110. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0030>
- Chika-James, T.A. (2020). Facilitating service-learning through competencies associated with relational pedagogy: a personal reflection. *Higher Education Pedagogies*, 5(1), 267-293. <https://doi.org/10.1080/23752696.2020.1820886>
- Chiva-Bartoll, O., Pallarés-Piquer, M. y 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>
- Chiva-Bartoll, O., Ruiz-Montero, P., Martín, R., Pérez, I., Giles, J., García-Suárez, J. y Rivera-García, E. (2019). University Service-Learning in Physical Education and Sport Sciences: A systematic review. *Revista Complutense De Educación*, 30(4), 1147-1164. <https://doi.org/10.5209/rced.60191>
- DalGLISH, S. L., Khalid, H. y McMahon, S. A. (2020). Document analysis in health policy research: the READ approach. *Health Policy and Planning*, 35(10), 1424-1431. <https://doi.org/10.1093/heapol/czaa064>
- Deeley, S.J. (2016). *El Aprendizaje-Servicio en Educación Superior: Teoría, Práctica y Perspectiva Crítica*. Narcea.
- Escoda, E. (2017). *Eficacia del aprendizaje servicio en dimensiones académicas, personales y sociales clave, y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: una experiencia desde la titulación de Trabajo Social* [Tesis Doctoral]. Universitat de València. <https://roderic.uv.es/handle/10550/67390>
- Fernández-Hawrylak, M., Huelmo, J., Uyarra, A. y Escudero, R. (2020). Formación Universitaria y Prácticas Extracurriculares: una Experiencia de Aprendizaje Servicio para Favorecer la Inclusión. *Campo Abierto*, 40(1), 21–34. <https://doi.org/10.17398/0213-9529.40.1.21>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.

- Ganga-Contreras, F., Rodríguez-Quezada, E. y Guíñez-Cabrera, N. (2021). Metodología de aprendizaje-servicio en un proyecto integrado de costos y marketing. *Alteridad*, 16(1), 51-64. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.04>
- Gezuraga, M. (2014). *El aprendizaje-servicio (A-S) en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU): En el camino hacia su institucionalización* [Tesis doctoral]. UNED.
- Giles, F. J., Rivera, E. y Trigueros, C. (2021). Gestión de aula del alumnado universitario en una propuesta de Aprendizaje Servicio en Educación Física en Comunidades de Aprendizaje. *Retos*, 39, 224-230. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.78547>
- Glaser, B. y Strauss, A. (2006). *The Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Transaction.
- Granados, J. (2010) *L'Educació per la Sostenibilitat a l'Ensenyament de la Geografia. Un estudi de cas* [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Harkins, D.A., Grenier, L.I., Irizarry, C., Robinson, E., Ray, S. y Shea, L. (2020). Building relationships for critical service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 26(2), 21-38. <https://doi.org/10.3998/mjcsloa.3239521.0026.202>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGrawHill.
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, 70. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2023/BOE-A-2023-7500-consolidado.pdf>
- López-Requena, E. (2023). Aprendizaje-Servicio, una Experiencia en Educación Superior Enmarcada en el Contexto del Covid-19. *RIDAS*, 15, 163-177. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2023.15.7>
- Luna, E., Gezuraga, M. y Legorburu, I. (2024). Aprendizaje-Servicio Universitario. Participación estudiantil, servicio y desarrollo de competencias. *Contextos educativos*, 33, 239-260. <http://doi.org/10.18172/con.5519>
- Martí, J. (2002). La investigación-acción participativa. Estructura y fases. En J. Martí, M. Montañes y T. Rodríguez-Villasante (coords.), *La investigación social participativa* (pp. 79-123). El Viejo Topo.
- Martínez, M. (2016). Responsabilidad social de la universidad en el marco de la sociedad abierta. En M.A. Santos (ed.), *Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e innovación en la universidad* (pp. 140-153). Biblioteca Nueva.
- Martínez, M. (2025). El ApS, una llave para liderar la transformación que necesita la educación. En X. Martín (coord.), *Pensar el aprendizaje servicio. Ideas teorías y corrientes* (pp. 55-63). Graó.
- Mayor, D. (2021). Aprendizaje-Servicio: una partitura híbrida en construcción. En D. Mayor y A. Granero (Eds.), *Aprendizaje-Servicio en la universidad. Un dispositivo orientado a la mejora de los procesos formativos y la realidad social* (pp. 19-28). Octaedro.
- McIrath, L. (2015). La universidad cívica, ¿un vacío legal y político? *Profesorado*, 19(1), 26-40. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41020>
- Paz-Lourido, B. (2017). El Aprendizaje-Servicio, ¿Una metodología a considerar en la formación universitaria en Fisioterapia? *Fisioterapia*, 39(6), 227-228.
- Puig, J.M. (2015). *11 ideas clave. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje-servicio?* Graó.
- Puig, J.M. (2025). Espacios de valor en las prácticas de ApS. En X. Martín (coord.), *Pensar el aprendizaje servicio. Ideas teorías y corrientes* (pp. 11-21). Graó.
- Puig, J. M. Doménech, I., Gijón, M., Martín, X., Rubio, L. y Trilla, J. (2012). *Cultura moral y educación*. Graó.
- Putra, A. F., Annas, N. y Reni, R. (2024). Service Learning in Higher Education: Impact Evaluation and Best Practices. *Journal Ligundi of Community Service*, 1(2), 82-93.
- Rekalde, I., Vizcarra M^a. T. y Makazaga, A. M. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XXI*, 17(1), 201-220.
- Ruiz-Corbella, M. y García-Gutiérrez, J. (eds.) (2019). *Aprendizaje-Servicio. Los retos de la evaluación*. Narcea.

- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Santos, M. A., Lorenzo, M. y Sáez, D. (2025). *La universidad y el Aprendizaje-Servicio. Lo que importa es la calidad*. Narcea.
- Santos-Rego, M. A. y Lorenzo, M. (2018). *Guía para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la universidad*. Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da USC.
- Santos-Pastor, M. L., Martínez-Muñoz, L. F., Garoz-Puerta, I. y García-Rico, L. (2021). La reflexión en el Aprendizaje-Servicio Universitario en Actividad Física y Deporte. Claves para el aprendizaje personal, académico y profesional. *Contextos Educativos*, 27, 9–29. <https://hdl.handle.net/11162/217215>
- Schultes, M. T., Graf, D., Holzer, J. y Schober, B. (2025). Implementation and evaluation of service learning at higher education institutions. *Evaluation and Program Planning*, 112, 102622. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2025.102622>
- Sherman, R. y Webb, R. (Eds.) (1988). *Qualitative research in education: focus and methods*. The Falmer Press.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Susinos, T. y Parrilla, Á. (2016). Dar la Voz en la Investigación Inclusiva. Debates sobre Inclusión y Exclusión desde un Enfoque Biográfico-Narrativo. *REICE*, 6(2). <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5447>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tolozano-Benites, R., Tolozano, S. E., Roger, I. y Barzola, I. I. (2025). El aprendizaje-servicio: Herramienta práctica y metodología para integrar procesos sustantivos universitarios. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 01-12. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-2022>
- UNESCO (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de Aprendizaje. Objetivos de aprendizaje*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- _____. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- Vallaes, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12), 105-117. <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-iberoamericana-educacion-superior-88-articulo-la-responsabilidad-social-universitaria-un-S2007287214719456>
- Wood, P. y Smith, W. (2018). *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea.