

El Aprendizaje-Servicio como estrategia para el desarrollo profesional en el Grado de Educación Social: análisis desde los ejes formativo, de aprendizaje y de servicio

Service-Learning as a Strategy for Professional Development in the Social Education Degree

VÍCTOR LEÓN-CARRASCOSA

DOCTOR EN EDUCACIÓN, PROFESOR EN LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Resumen

El Aprendizaje-Servicio se ha consolidado en España como una metodología pedagógica relevante en los estudios de Educación Social, al integrar la adquisición de competencias profesionales con la atención a necesidades comunitarias reales. A partir del análisis de 8 documentos publicados entre 2020-2025, se analiza la contribución del ApS en tres ejes centrales (formativo, aprendizaje y servicio), incorporando una cuarta dimensión emergente (implementación). Los resultados evidencian mayor identidad profesional, compromiso ciudadano y habilidades transferibles en el alumnado en formación, con beneficios comunitarios, aunque requiere mejorar la planificación, la sostenibilidad y la evaluación rigurosa para convertirse en una metodología universitaria plenamente consolidada.

Palabras clave: aprendizaje-servicio, educación superior, educación social, desarrollo profesional, competencias transversales.

Abstract

Service-learning has become an established pedagogical approach within Social Education programmes in Spain, integrating the development of professional competences with responses to real community needs. Based on an analysis of eight academic publications released between 2020 and 2025, this study examines the contribution of service-learning across three core dimensions –training, learning and service–while identifying a fourth emerging dimension related to implementation. The findings indicate enhanced professional identity, civic engagement and transferable skills among students, alongside positive community outcomes. However, the study also highlights the need for improved planning, sustainability and systematic evaluation if service-learning is to become a fully consolidated methodology within higher education.

Keywords: service-learning, higher education, social education, professional development, transversal competences.

1. INTRODUCCIÓN

La Educación Social en España se ha consolidado en la última década como una titulación universitaria con identidad propia, orientada a la intervención socioeducativa en contextos de diversidad y vulnerabilidad, y fuertemente comprometida con la justicia social y la ciudadanía activa. Este campo profesional, sometido a cambios sociales, tecnológicos y culturales acelerados, reclama un perfil competencial flexible y polivalente que combine una base disciplinar sólida con competencias transversales de alta transferibilidad (comunicación, trabajo en equipo, liderazgo, pensamiento crítico, toma de decisiones, adaptabilidad, etc.), estrechamente ligadas a la empleabilidad y a la inserción laboral (Eslava, 2019; Fernández-Salineró y García-Álvarez, 2019).

El Espacio Europeo de Educación Superior impulsó, en este sentido, una reorientación de los modelos pedagógicos universitarios hacia el aprendizaje activo, la metacognición y la transferencia a contextos reales, demandando metodologías experienciales que conecten el currículo con problemas auténticos y promuevan la cooperación con agentes comunitarios (Herrera-Pastor et al., 2008; Vázquez-Recio et al., 2021). Este giro no es únicamente metodológico, sino también epistemológico y ético, frente a la transmisión unidireccional de saberes descontextualizados, se propicia la construcción colectiva de conocimiento con valor de uso en escenarios concretos, en línea con una tradición crítico-transformadora que entiende el aprendizaje como vida en sí misma y orientado a metas socialmente relevantes (Dewey, 1971, citado en Santos et al., 2020; Freire, 1994; García et al., 2012).

En ese horizonte se inscribe el Aprendizaje-Servicio (ApS), una metodología basada en la acción, la cooperación con la comunidad y la reflexión sobre el propio proceso, que integra en un único proyecto la adquisición de conocimientos y el servicio a necesidades reales del entorno (Dafonte-Gómez, 2023; Puig y Palos, 2006; Batllé, 2011). El ApS articula un doble objetivo: por un lado, el aprendizaje del estudiantado; por otro, la consecución de resultados socialmente valiosos, lo que exige alinear contenidos curriculares, metas formativas y propósitos cívicos (McMillan et al., 2016). Esta orientación, que presupone el co-diseño entre la institución educativa y los agentes sociales que formulan la demanda, legitima saberes situados, abre el aula a la comunidad y refuerza la responsabilidad compartida entre alumnado, profesorado y entidades (García-Romero y Salido-Herba, 2022). La literatura ha subrayado de forma consistente que, al atender necesidades sentidas, el ApS propicia la

adquisición de competencias transversales y básicas, incrementa el compromiso social y conecta las experiencias de formación con situaciones profesionales reales, facilitando así la empleabilidad y el desarrollo de la identidad profesional de sus participantes (Belando-Montoro et al., 2022; Ruiz-Montero et al., 2022; Zarzuela y García, 2020; Martín-García et al., 2021).

En el ecosistema universitario, el ApS ha servido para expandir el aprendizaje más allá de lo estrictamente académico, incorporando competencias cívicas y experiencias situadas en contextos reales, con la reflexión como articulación entre experiencia y conceptualización (Blewitt et al., 2018; Wang y Calvano, 2018). Sin embargo, diversos estudios señalan una brecha entre retórica e institucionalización plena, presentándose a menudo como práctica extracurricular o dependiente de liderazgos individuales, con límites operativos (tiempos, coordinación, reconocimiento) que constriñen su potencial transformador (Hickmon, 2015; Mayor-Paredes y Guillén-Gámez, 2021). Esto nos permite, pausar en las prácticas universitarias y atender las condiciones de implementación (alianzas, gobernanza, calendarización, evaluación y sostenibilidad), con el fin de buscar fórmulas clave para su éxito formativo.

Más allá de la forma en que se implementa, las investigaciones muestran que los resultados del ApS están condicionados por variables sociodemográficas e institucionales como el género, la edad, el curso académico y la titularidad de la universidad. Se han descrito diferencias en las preferencias o en la relación con determinados colectivos según género, así como efectos específicos en los cursos iniciales, donde el ApS tiende a incrementar la motivación, la autoeficacia y el sentido de propósito del estudiantado (Sánchez-Serrano et al., 2025). Asimismo, se observa una mayor institucionalización en algunas universidades privadas con identidad jesuita, mientras que en el ámbito público la implantación crece de forma sostenida, aunque sin carácter obligatorio (Ruiz-Montero et al., 2022; Solomon y Tan, 2021; Lacalle y Pujol, 2019). Por ejemplo, en el caso español, se cuenta con las experiencias de la Universitat Rovira i Virgili donde se refleja un incremento constante en el número de asignaturas y en el estudiantado participante, lo que pone de manifiesto una tendencia de fondo hacia la integración progresiva del ApS en la oferta docente, aunque con ritmos de expansión desiguales (URV, 2023).

A efectos prácticos, recientes estudios organizan la contribución del ApS en tres dimensiones interrelacionadas (Formativa, Aprendizaje y Servicio) que permiten delimitar con más precisión los mecanismos por los que se

produce el valor educativo y social, sin perder de vista su carácter sistémico (León-Carrascosa et al., 2020; Sánchez-Serrano et al., 2025). Entre sus elementos claves, se establece la dimensión Formativa, centrada en la consolidación del conocimiento académico, la adquisición de competencias profesionales, la autoformación para aprender en nuevos contextos y, de modo destacado, la construcción de la identidad profesional y el fortalecimiento del compromiso cívico (Duque, 2018; Ibarrola y Artuch, 2016; Gil-Gómez et al., 2016). La dimensión de Aprendizaje pone el foco en la generación de aprendizajes significativos y transferibles mediante la integración teórico-práctica, la reflexión sistemática y la evaluación participativa (diarios, auto/coevaluación, rúbricas o cuestionarios ad hoc), que anclan la comprensión conceptual en experiencias con consecuencias sociales (Chiva-Bartoll et al., 2020; Resch y Schrittmesser, 2023; Mayor-Paredes y Rodríguez, 2015; Suárez-Lantarón, 2023). La dimensión de Servicio se refiere a la pertinencia y al impacto del proyecto en la comunidad, mejorando la iniciativa, la toma de decisiones, la organización y la planificación, a la vez que afianza el pensamiento crítico y la participación en la evaluación, bajo un principio de reciprocidad: el aprendizaje del alumnado y el valor para la entidad (Blanch et al., 2020; García-Rico et al., 2023; Soneira, 2019; Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, 2020).

Ante esta realidad, el ApS aparece como una estrategia pedagógica y ética alineada con la razón de ser de la Educación Social, permitiendo aprender haciendo y servir transformando, articula el currículo con problemas públicos, activa competencias transversales y profesionales y, sobre todo, sitúa al estudiantado en escenarios donde la identidad profesional se forja en diálogo con otros y frente a dilemas reales. Por ello, el presente estudio tiene como objetivo analizar la contribución de la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS) en el desarrollo profesional de los estudiantes de Educación Social, a través de los ejes formativo, de aprendizaje y de servicio, identificando factores asociados a su implementación y las condiciones que favorecen o limitan su aplicación en el ámbito universitario.

2. METODOLOGÍA

La investigación se ha estructurado siguiendo el enfoque de revisión documental cualitativa (Grant y Booth, 2009), centrada en experiencias de Apre-

dizaje-Servicio (ApS) en el ámbito de la Educación Social. En un primer momento se llevó a cabo una búsqueda sistemática de artículos publicados en el periodo 2020-2025 en bases de datos académicos de referencia, priorizando la búsqueda con *Dialnet* y contrastándola con otras bases de datos (*SciELO*, *Redalyc*, *Google Académico*). Dado que la titulación universitaria de Educación Social no está muy extendida en diferentes países, se decidió priorizar la búsqueda en el contexto español, especialmente en revistas de producción científica hispana. No obstante, también se exploraron bases de datos internacionales (*Scopus* y otras), sin obtener un volumen significativo de resultados vinculados directamente con el objeto de estudio (ninguno relacionado con los estudios de Educación Social).

Los tópicos combinados en los que se ha centrado la búsqueda han sido los siguientes: «Aprendizaje-Servicio» AND «Universidad» AND «Educación Social» AND «Experiencia». De igual modo, se exploró otros tópicos con el fin de intentar controlar cualquier documentación científica diferente en los procesos de búsqueda, siendo descartados de la combinación principal por no proporcionar información relevante en el reporte de documentos («Desarrollo Profesional» AND «Estudio de caso»).

Como criterios de inclusión se consideraron: (a) estudios empíricos o descripciones sistemáticas de experiencias de ApS en titulaciones de Educación Social; (b) textos completos; (c) área de psicología y educación; (d) rango de 2020-2025; (e) publicaciones revisadas por pares o sometidas a procesos de evaluación internos; y (f) disponibilidad en castellano e inglés.

Tras la eliminación de duplicados y el cribado inicial de títulos, resúmenes y palabras clave, se seleccionaron finalmente 8 artículos que cumplían los criterios establecidos. Estos fueron analizados de manera exhaustiva mediante lectura completa y registro en una matriz de extracción diseñada ad hoc.

En relación con la calidad metodológica de los artículos seleccionados, se utilizó como sistema de evaluación crítica la herramienta MMAT (*Mixed Methods Appraisal Tool*) propuesta por Pluye et al. (2011), dado que permite valorar investigaciones basadas en diferentes diseños metodológicos, tanto cualitativos como cuantitativos o mixtos. Esta elección resultó pertinente para nuestro estudio, ya que los ocho artículos analizados presentan enfoques diversos (estudios de caso, experiencias descriptivas y diseños mixtos), vinculados a la metodología cualitativa y algunos a la mixta.

Las métricas de puntuación de MMAT se establecen en cinco niveles: no clasificado (0; falta de calidad), 25%, 50%, 75% y 100%, indicando este último una mayor calidad metodológica del estudio. De este modo, el uso de MMAT nos permitió realizar una revisión integradora y completa, siguiendo las recomendaciones de Coyne et al. (2018), y garantizar la trazabilidad de las decisiones de inclusión y exclusión de documentos.

Una vez completada la fase de selección, se procedió al análisis temático, con un procedimiento de dos ciclos de codificación: en el primero se aplicó una codificación deductiva a partir de las tres dimensiones clave del ApS (formativo, aprendizaje y servicio) (León-Carrascosa et al., 2020); en el segundo se refinaron y ampliaron las categorías de manera inductiva para recoger matices emergentes en cada artículo.

Los datos fueron sintetizados en fichas individuales y en una tabla comparativa, lo que permitió identificar patrones comunes y especificidades en la implementación del ApS en Educación Social. De esta forma, se logró generar una visión integrada sobre los efectos formativos, de aprendizaje y de servicio, así como sobre las condiciones de éxito y los desafíos reportados en las experiencias analizadas.

3. RESULTADOS

En un primer momento se identificaron un total de 131 documentos presentes en la base de datos *Dialnet* y contrastadas con otras bases de datos consultadas (*Dialnet*, *SciELO*, *Redalyc*, *Google Académico* y *Scopus*). Tras eliminar las duplicidades, se procedió a la revisión del título, resumen y palabras clave, lo que permitió descartar aquellos que no cumplieran los criterios de inclusión establecidos.

Posteriormente, los artículos preseleccionados fueron analizados a texto completo para confirmar su elegibilidad. En esta fase se excluyeron los que: (1) no abordaban el Aprendizaje-Servicio como metodología central, (2) no estaban vinculados a titulaciones de Educación Social, (3) correspondían a prácticas de voluntariado sin componente curricular, o (4) carecían de suficiente detalle metodológico.

Finalmente, se seleccionaron ocho artículos que cumplieran con todos los requisitos y que constituyen el corpus de análisis documental cualitativo desarrollado en este estudio (ver *tabla 1*), los cuales se describen a continuación.

Los artículos incluidos en la revisión se sitúan íntegramente en el contexto español, lo que se explica por la especificidad de la titulación de Educación Social, reconocida en España y con menor desarrollo en otros países. El periodo de publicación abarca de 2020 a 2025, lo que evidencia un interés notable por el ApS como estrategia formativa en el campo de la educación social.

En cuanto al diseño metodológico, predominan los estudios cualitativos y descriptivos, sustentados en observación participante, entrevistas, diarios de campo, cuestionarios y análisis de documentos (A2, A3, A4, A5, A7). Tres artículos presentan enfoques mixtos, combinando técnicas cualitativas con cuestionarios estructurados y análisis estadísticos (A1, A6, A8), lo que permitió triangular la información y fortalecer la validez de los resultados.

La duración de las experiencias varía desde microproyectos de corta duración (1 a 3 días) (A7), hasta intervenciones de un semestre o curso completo (A1, A2, A4, A5, A6, A8). También se documenta una experiencia de un cuatrimestre en comunidad rural (A3), destacando la diversidad de temporalidades y formatos.

En relación con los participantes, la mayoría de los proyectos involucran grupos de entre 25 y 60 estudiantes universitarios, junto con profesorado, técnicos municipales y entidades sociales. Destacan experiencias que incluyen además a comunidades rurales (A3), personas mayores en procesos intergeneracionales (A2, A4), colectivos juveniles en entornos digitales (A5) y entidades del Tercer Sector (A6, A8).

Metodológicamente, los estudios se caracterizan por la combinación de instrumentos de evaluación y reflexión (cuestionarios ad hoc en A1 y A8; DAFO/CAME en A6; informes reflexivos en A7), así como por la devolución de resultados a la comunidad (A3, A6). Estas estrategias refuerzan tanto la dimensión formativa como la pertinencia social de los proyectos.

En conjunto, los artículos analizados ponen de manifiesto una convergencia en el uso del ApS como metodología de aprendizaje experiencial y socialmente comprometida, con impacto tanto en el desarrollo profesional del alumnado como en la mejora de los contextos comunitarios en los que se insertan.

Tabla 1
Resumen de los estudios incluidos

ID	Referencia del artículo					
	Lugar	Asignatura / Curso	Duración	Participantes	Metodología	Descripción breve
A1	Mayor, D. (2020). Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica para impulsar procesos de educación expandida. <i>Multidisciplinary Journal of Educational Research</i> , 10 (1), 47-74. http://dx.doi.org/10.447/remie.2020.4562					
	Barrio desfavorecido de Almería (España).	Dirección y gestión pedagógica de organizaciones socioeducativa (3º curso).	3 meses.	25 estudiantes universitarios. 18 de secundaria. 235 de primaria, profesorado. 16 profesionales externos.	Estudio de caso mixto, exploratorio (observación, entrevistas, cuestionario, análisis documental).	Proyectos de ApS en barrio vulnerable, articulando universidad, escuelas y profesionales externos.
A2	Tipula Quispe, N. (2023). Reduciendo la brecha digital desde la universidad: una experiencia de Aprendizaje-Servicio con personas mayores. <i>Sapiens EduTech International Journal</i> , 1 (1), e 11002. https://revistasapiensec.com/index.php/sapiens_edu_tech/article/view/248					
	España, colaboración universidad-centros municipales.	Formación inicial en educación social (1º curso).	1 semestre.	30 estudiantes de 1º, personas mayores usuarias de centros municipales.	Diseño e implementación de talleres TIC; reflexión y coevaluación.	Estudiantes universitarios forman a personas mayores en competencias digitales.
A3	García Romero, D., García Álvarez J., y Prado Rodríguez, A. (2024). Análisis del currículum oculto sobre el medio rural en libros de texto. Estudio mediante aprendizaje-servicio en Educación Social. <i>Foro de Educación</i> , 22 (2), 180-199. https://doi.org/10.14201/fde.22210					
	Galicia (España), comunidad rural y cooperativa.	Educación social (1º curso).	4 meses.	25 estudiantes de 1º, comunidad rural y cooperativa.	Observación participante, entrevistas, análisis de currículum oculto, devolución comunitaria.	Explora estereotipos urbanos sobre lo rural y devuelve evidencias a la comunidad.
A4	Arribas-Cubero, H., Frutos-de Miguel, J., y González-González, X. M. (2021). Aprendizaje-Servicio en experiencias intergeneracionales: un estudio de caso en la formación de Educación Social. <i>Estudios pedagógicos (Valdivia)</i> , 47 (4), 245-269. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000400245					
	España, colaboración universidad-centros de mayores.	Políticas sociales (2º curso).	1 curso - 3 encuentros.	Estudiantes de 2º curso, técnicos municipales, personas mayores.	Encuentros intergeneracionales, reflexión guiada, cuestionarios y entrevistas.	Desarrollo de proyectos intergeneracionales con impacto en cohesión social y aprendizaje reflexivo.

A5	<p>Sotelino-Losada, A., y Brea Castro, M. (2021). Aprendizaje-Servicio Virtual y Pedagogía Social. El proyecto ProAcción Social. <i>EduTec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa</i>, (78), 38–53. https://doi.org/10.21556/edutec.2021.78.2251</p>					
	España, entorno digital y juvenil.	Pedagogía Social (1º curso).	1 semestre.	40 estudiantes de 1º, técnicos municipales, comunidad juvenil online.	Creación de canal Instagram, publicaciones semanales, coevaluación.	Acción de sensibilización digital sobre riesgos sociales con jóvenes vía Instagram.
A6	<p>Solís Galán, M. G., y López Andrada, C. (2021). El Aprendizaje-Servicio como estrategia didáctica para la profesionalización, la sostenibilidad y la transformación social. una experiencia en el grado de Educación Social. (2020). <i>Campo Abierto</i>, 40 (1), 73-86. https://revista-campoabierto.unex.es/index.php/campoabierto/article/view/3699</p>					
	España, entidades del Tercer Sector.	Gestión de Organizaciones Socioeducativas (3º curso).	1 semestre.	Estudiantes de 3º, profesorado, entidades Tercer Sector de Acción Social (TSAS).	DAFO/CAME, Plan Estratégico, devolución a entidades.	Estudiantes asesoran a entidades del TSAS diseñando planes estratégicos participativos.
A7	<p>Fernández-Prados, J. S., Lozano-Díaz, A., y Cuenca-Piqueras, C. (2020). Aprendizaje-servicio en Educación Social: Experiencias de microproyectos en la asignatura de Políticas Sociales y Estado de Bienestar. En D. Mayor Paredes, M. Fernández Torres, y M. P. Andrés Romero (Coords.), <i>Teoría y práctica del aprendizaje-servicio en la universidad</i> (pp. 101–116). Dykinson.</p>					
	Universidad de Almería (España).	Políticas sociales y estado de bienestar (1º curso).	Micro-proyectos de 1 a 3 días.	60 estudiantes de 1º, ONGs locales, colectivos vulnerables.	Diseño y ejecución de microproyectos breves; informes reflexivos.	Microproyectos rápidos de intervención socioeducativa con ONGs locales.
A8	<p>Herrera-Pastor, D., Alcalá del Olmo Fernández, M. J., Santos Villalba, M. J., y Giménez-Gualdo, A. M. (2024). Intervención socioeducativa como eje de coordinación interdisciplinar en el Grado Educación Social. Análisis de una experiencia ApS (Aprendizaje Servicio). En M. González, Y. M. Ramírez, y C. Lorenzo, <i>Educación y conocimiento como ejes del pensamiento crítico. Experiencias innovadoras y significativas</i> (pp. 209-221). Octaedro.</p>					
	Universidad de Málaga (España).	Proyecto transversal en 4 asignaturas (2º curso).	1 semestre.	60 (49 evaluaron), 4 docentes, entidades del tercer sector.	Cuestionario ad hoc, análisis de contenido y estadísticos, informes grupales.	Proyecto transversal que coordina 4 asignaturas con entidades sociales reales.

En relación con la calidad metodológica, la aplicación del MMAT permitió observar que la mayoría de los artículos presentan una calidad media-alta, con puntuaciones entre el 75% y el 100%. Los estudios mejor valorados (A2,

A4, A6 y A8) destacan por la coherencia entre objetivos, diseño y evaluación, así como por el uso de técnicas variadas y triangulación de datos (ver *tabla 2*).

Otros trabajos (A1, A3, A5) alcanzan el 75%, mostrando fortalezas en la descripción de la experiencia y la pertinencia del ApS, pero con limitaciones en la evaluación de resultados o en la explicitación de criterios de rigor. El artículo A7 presenta una puntuación más baja (50%) debido a que, pese a ser innovador en la aplicación de microproyectos, ofrece menos detalle metodológico y menor consistencia en la evaluación del impacto.

En conjunto, la calidad metodológica de los artículos analizados puede considerarse satisfactoria, avalando su inclusión en la revisión y permitiendo extraer conclusiones sólidas sobre el impacto del ApS en la formación en Educación Social.

Tabla 2
Evaluación crítica de la calidad mediante MMAT

Calidad de criterios: investigaciones cualitativas y mixta						
ID	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Puntuación general
A1	Sí	Sí	Sí	No	Sí	*** (75%)
A2	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	**** (100%)
A3	Sí	Sí	Sí	Sí	No	*** (75%)
A4	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	**** (100%)
A5	Sí	Sí	Sí	No	Sí	*** (75%)
A6	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	**** (100%)
A7	Sí	Sí	No	Sí	No	** (50%)
A8	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	**** (100%)

Nota. Basado en Willis et al. (2019).

A continuación, se han identificado un conjunto de categorías analíticas vinculadas a las tres dimensiones centrales del ApS: formativa, aprendizaje y servicio. No obstante, durante el desarrollo del análisis emergió con fuerza una cuarta dimensión, la de implementación, cuya relevancia en la aplicación práctica de la metodología justificó su incorporación como eje específico. En total, se extrajeron inicialmente 32 categorías distribuidas en los diferentes ejes. Tras un proceso de depuración, que incluyó la eliminación de duplicida-

des y la fusión de categorías similares, la lista final quedó conformada por 21 categorías. Estas se presentan de forma agrupada en la *tabla 3*, diferenciando cada eje y ofreciendo una breve definición orientativa de su alcance.

Tabla 3
Categorías finales del análisis temático por dimensiones

Dimensión	Categoría	Breve definición / alcance
Formativa	Identidad profesional	Desarrollo del rol de educador/a social, conciencia del compromiso ético y pertenencia al colectivo.
	Habilidades blandas	Comunicación, trabajo en equipo, empatía, liderazgo, autorregulación.
	Compromiso cívico	Implicación en procesos comunitarios y ciudadanía activa.
Aprendizaje	Aprendizaje significativo	Integración de teoría y práctica en contextos reales.
	Metacognición y reflexión	Uso de diarios, tutorías y sesiones de información para autorregulación del aprendizaje.
	Evaluación de aprendizajes	Instrumentos (cuestionarios, rúbricas, coevaluación) que evidencian logros.
Servicio	Pertinencia del servicio	Ajuste a necesidades reales detectadas en la comunidad (diagnósticos participativos, demandas explícitas).
	Impacto en la comunidad	Resultados percibidos en colectivos (mayores, jóvenes, rurales, entidades).
	Reciprocidad	Beneficios compartidos entre estudiantes y comunidades participantes.
Implementación	Diseño didáctico	Estructura de fases, créditos, duración y obligatoriedad del ApS.
	Actores implicados	Tipos de agentes participantes: profesorado, alumnado, entidades sociales, usuarios.
	Barreras	Dificultades de coordinación, limitaciones logísticas o de evaluación.
	Facilitadores	Condiciones que potencian el éxito (alianzas, apoyo institucional, compromiso estudiantil).
	Buenas prácticas	Estrategias replicables de coordinación y evaluación.

Una vez delimitadas las categorías, se procede a describir en detalle cada una de las dimensiones. En primer lugar, se aborda la dimensión formativa, seguida de los hallazgos en torno al aprendizaje y el servicio. Finalmente, se incorpora la dimensión de implementación, que recoge aspectos organizativos, actores, barreras y buenas prácticas que condicionan la efectividad del ApS.

Dimensión formativa

Los artículos analizados coinciden en señalar que el ApS contribuye de manera decisiva a la construcción de la *identidad profesional* del educador/a social, al situar al alumnado en escenarios de práctica real donde emergen dilemas éticos y responsabilidades vinculadas a la profesión. Así, en A1 se observa cómo el trabajo en un barrio desfavorecido permitió a los estudiantes «reconocerse como futuros agentes socioeducativos comprometidos con la transformación comunitaria». De forma similar, en A3 la reflexión en torno al currículum oculto rural visibilizó estereotipos urbanos y generó en el alumnado una autopercepción crítica sobre su papel como profesionales sensibles a las desigualdades territoriales.

Otro eje destacado es el desarrollo de *habilidades blandas*, como la comunicación, la empatía y el trabajo en equipo. En A4, los encuentros intergeneracionales fomentaron la capacidad de escucha y la empatía hacia las personas mayores, mientras que en A5, al trabajar con jóvenes en entornos digitales, los estudiantes ejercitaron competencias de liderazgo y creatividad en la construcción de mensajes socioeducativos.

Finalmente, los proyectos también refuerzan el *compromiso cívico* del alumnado, entendido como una ciudadanía activa orientada a la justicia social. En A2, los talleres TIC con personas mayores fueron valorados por los estudiantes como una forma de «romper barreras digitales y aportar a la equidad generacional», lo que amplió su sentido de responsabilidad ciudadana.

Dimensión de aprendizaje

En relación con el aprendizaje, los artículos destacan la capacidad del ApS para generar procesos de *aprendizaje significativo*, al vincular teoría y práctica en contextos reales. En A6, por ejemplo, el desarrollo de planes estratégicos para entidades del tercer sector permitió a los estudiantes aplicar contenidos de gestión organizativa en situaciones auténticas, favoreciendo la transferencia de conocimientos. De igual modo, en A8 la coordinación interdisciplinar

de cuatro asignaturas impulsó una visión integradora del aprendizaje, mostrando cómo las competencias adquiridas se fortalecen cuando se abordan problemas complejos en colaboración con entidades sociales.

La *reflexión* y la *metacognición* aparecen como estrategias clave para fortalecer el aprendizaje. En A7, los informes reflexivos elaborados tras los microproyectos breves se convierten en herramientas de autoconciencia que ayudan a los estudiantes a identificar logros y áreas de mejora. Por su parte, A4 resalta la importancia de las tutorías y debates guiados, que promovieron la capacidad de los estudiantes para cuestionar sus propias creencias y prácticas profesionales.

En cuanto a la *evaluación de aprendizajes*, los estudios muestran diversidad de instrumentos. En A1 y A8 se emplearon cuestionarios ad hoc para recoger percepciones del alumnado sobre su desarrollo competencial, mientras que en A5 y A7 se aplicaron dinámicas de coevaluación y autoevaluación, generando procesos de retroalimentación compartida.

Dimensión de servicio

La dimensión de servicio pone de relieve cómo las experiencias de ApS se articulan con *necesidades reales de la comunidad*, ofreciendo respuestas socioeducativas contextualizadas. En A2, los talleres de alfabetización digital con personas mayores atendieron directamente la brecha tecnológica, generando un beneficio tangible para los usuarios y un aprendizaje experiencial para los estudiantes. Asimismo, en A3, el trabajo con la comunidad rural y la cooperativa implicada permitió confrontar estereotipos urbanos sobre lo rural, con una devolución de resultados que fortaleció el vínculo con la comunidad.

El *impacto en la comunidad* se hace explícito en varios estudios. En A4, los proyectos intergeneracionales fueron valorados por los participantes mayores como espacios de cohesión y aprendizaje mutuo, mientras que en A5, la creación de un canal digital con jóvenes contribuyó a sensibilizar sobre riesgos sociales mediante un lenguaje cercano y adaptado a la cultura digital. A6 y A8 muestran cómo las entidades del tercer sector se beneficiaron de planes estratégicos y propuestas de mejora elaboradas por los estudiantes, lo que tuvo un efecto positivo en la sostenibilidad de las organizaciones participantes.

La *reciprocidad* constituye un rasgo transversal, reconociendo el valor del intercambio por todos los agentes implicados (estudiantes, profesionales,

comunidades...). Por ejemplo, en A7, las ONG locales destacaron la utilidad de los microproyectos de intervención rápida, mientras que el alumnado resaltó la oportunidad de poner en práctica competencias en escenarios de urgencia social.

Dimensión de implementación

La implementación de los proyectos de ApS en Educación Social revela una gran heterogeneidad en cuanto a condiciones, fases y recursos disponibles. En varios artículos (A1, A6, A8) se observa un *diseño didáctico* completo, estructurado en fases de preparación, desarrollo, reflexión y evaluación, lo que permite articular de manera coherente los aprendizajes con el servicio. Estos casos muestran que la planificación anticipada y la delimitación clara de etapas son factores determinantes para el éxito del ApS.

No obstante, no todas las experiencias priorizan con la misma intensidad cada fase. Por ejemplo, en los microproyectos de corta duración (A7), las fases de diagnóstico inicial y de devolución de resultados a la comunidad tienden a quedar en un segundo plano, debido a las limitaciones temporales. Además, en iniciativas digitales (A5), aunque se enfatiza la fase de ejecución y difusión en redes, se reconoce que la fase de evaluación queda menos sistematizada, con escasa retroalimentación desde las entidades colaboradoras.

Los *actores implicados* resultan determinantes en la viabilidad de los proyectos. Todos los artículos subrayan el rol activo del alumnado universitario como motor del ApS, pero también se destacan otros perfiles: en A4, la implicación de técnicos municipales facilitó la logística de los encuentros intergeneracionales; en A3, las comunidades rurales y cooperativas locales actuaron como co-diseñadoras de la intervención; y en A8, la coordinación entre varios docentes universitarios aseguró la cohesión interdisciplinar del proyecto. En este sentido, la diversidad de actores aporta riqueza, pero también aumenta la complejidad de gestión.

En relación con las *barreras*, los artículos señalan limitaciones recurrentes: la falta de tiempo derivada de calendarios académicos rígidos (A7), la dificultad de coordinar múltiples actores con agendas distintas (A4, A8), la escasez de recursos materiales en iniciativas innovadoras como las digitales (A5), y la sostenibilidad limitada de los proyectos una vez finalizado el semestre (A2, A4). Estas barreras no invalidan la experiencia, pero condicionan su alcance y continuidad.

Frente a ello, se documentan *buenas prácticas* que refuerzan la implementación. Entre ellas destacan: la devolución sistemática de resultados a la comunidad (A3, A6), la incorporación de instrumentos de evaluación participativa como la coevaluación y la autoevaluación (A7, A8), y el uso de formatos digitales para ampliar el impacto del servicio (A5). De igual modo, se destacan diversos *facilitadores* recurrentes, destacando la existencia de convenios con entidades sociales (A2, A3, A6), la coordinación entre equipos docentes (A8) y la motivación del alumnado.

Estas prácticas muestran el potencial de replicabilidad de ciertos elementos organizativos, que podrían convertirse en estándares de calidad para el diseño de proyectos de ApS en Educación Social. De igual modo, aquellos otros factores a revisar en futuras implementaciones.

4. CONCLUSIÓN

Los resultados obtenidos han permitido alcanzar el objetivo planteado y confirmar la pertinencia del Aprendizaje-Servicio (ApS) como metodología de alto valor en el desarrollo profesional del grado de Educación Social. La revisión de los ocho artículos seleccionados muestra que, pese a la diversidad de contextos y modalidades, el ApS se configura como una estrategia que contribuye a integrar la formación académica con la práctica profesional y el compromiso social, de forma coherente con el marco de tres dimensiones centrales, formativa (fin), aprendizaje (medio) y servicio (compromiso), propuesto en la literatura (León-Carrascosa et al., 2020), y añade, a partir de la evidencia empírica de esta revisión, una cuarta dimensión decisiva correspondiente a la implementación. A continuación, se resaltan las siguientes conclusiones.

Desde una perspectiva formativa, los estudios revisados evidencian que el ApS favorece la construcción de la identidad profesional del educador/a social, planteando a sus participantes dilemas éticos y responsabilidades vinculadas a escenarios reales. Las experiencias permiten mostrar cómo la práctica en comunidades desfavorecidas o rurales estimula una autopercepción crítica, reforzando competencias interpersonales como la empatía, la comunicación y el trabajo en equipo (Puig, 2022). Estos resultados coinciden con Duque (2018), quien subraya que el ApS incrementa el sentido de responsabilidad social y ética en el alumnado universitario.

Respecto al aprendizaje, los artículos analizados confirman que el ApS posibilita procesos de aprendizaje significativo y transferible, al articular teoría y práctica en contextos auténticos. La reflexión y la metacognición se consolidan como herramientas clave para asegurar aprendizajes profundos y duraderos. Asimismo, la diversidad de instrumentos evaluativos (cuestionarios ad hoc, informes reflexivos, dinámicas de coevaluación) refuerza la adquisición de competencias tanto técnicas como transversales, coincidiendo con lo observado en estudios de Lough y Toms (2018) y Belando-Montoro et al. (2022).

En cuanto al servicio, los resultados muestran que las experiencias se diseñan en torno a necesidades reales de las comunidades, lo que otorga pertinencia y legitimidad a la metodología. Entre los estudios analizados, demuestran el valor del impacto bidireccional, donde las comunidades reciben apoyos ajustados a sus demandas y el alumnado refuerza su formación práctica y su compromiso cívico. Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Chiva-Bartoll et al. (2020), quienes señalan que el ApS conecta el aprendizaje universitario con los retos sociales actuales, favoreciendo la justicia social y la cohesión comunitaria.

De manera emergente, se recopila algunos indicadores presentes en la implementación del ApS, centrados en comprender la eficacia del ApS. Los artículos muestran que la planificación estructurada en fases de preparación, desarrollo, reflexión y evaluación constituye un factor determinante para el éxito. Sin embargo, no todas las experiencias priorizan con igual intensidad las etapas de diagnóstico, sostenibilidad y la recopilación de resultados, lo que limita la permanencia del impacto comunitario. Entre los facilitadores más destacados figuran la coordinación docente, los convenios con entidades sociales y la motivación del alumnado; en contraste, las barreras recurrentes se relacionan con la falta de tiempo, la dificultad de coordinación interinstitucional y la escasez de recursos. Tal y como señalan Rodríguez-Izquierdo (2020), es importante establecer condiciones organizativas sólidas en el desarrollo del ApS con el objetivo de maximizar sus beneficios, lo que conlleva aprender de la experiencia previa.

En conjunto, los hallazgos permiten afirmar que el ApS constituye una metodología integral para la Educación Social, ya que potencia aprendizajes formativos, consolida competencias profesionales, fortalece el compromiso ciudadano y aporta respuestas significativas a necesidades comunitarias. No obstante, se identifican limitaciones asociadas a la escasa sistematización de

las fases de diagnóstico y evaluación, así como a la sostenibilidad de las experiencias más allá del calendario académico.

De cara al futuro, resulta necesario avanzar en la consolidación de estándares de calidad en la implementación del ApS, promoviendo prácticas como la devolución sistemática de resultados a la comunidad, la evaluación participativa y la articulación coherente de las fases de diagnóstico, ejecución y sostenibilidad. Asimismo, se recomienda profundizar en estudios longitudinales y comparativos que analicen el impacto del ApS no solo en la formación inicial, sino también en la inserción laboral y en la trayectoria profesional del educador social. Igualmente, la incorporación de investigaciones que incluyan la participación de otros perfiles profesionales permitiría establecer comparaciones útiles, identificando sinergias y diferencias que enriquezcan la práctica y favorezcan la retroalimentación interdisciplinar.

En síntesis, el ApS se confirma como una metodología de alto valor pedagógico y social en el ámbito universitario en general, y en el grado de Educación social en particular, capaz de articular la formación académica con la transformación comunitaria y de proyectar al estudiantado hacia una ciudadanía activa, crítica y comprometida con la justicia social. De este modo, se contribuye a la formación de profesionales con identidad ética y competencias transferibles, que aprenden haciendo y sirven transformando. Para que esta promesa se materialice plenamente, las instituciones deben acompañar el impulso pedagógico con condiciones de implementación sólidas y evaluaciones rigurosas. Como recuerda la tradición del ApS (Puig, 2022), no hay aprendizaje profundo sin vínculo con lo real, ni servicio significativo sin reflexión crítica; el reto ahora consiste en garantizar que el ApS sea una práctica sistemática, sostenible y evaluable dentro de la Educación Superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Batlle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio? *Crítica*, 972, 49-54.
- Belando-Montoro, M. R., Carrasco, M. A., y Naranjo, M. (2022). Aprendizaje-servicio, responsabilidad social e inclusión educativa. En C. Monge y P. Gómez (Coords.), *Innovación e investigación en la formación de maestros: experiencias de aprendizaje-servicio* (pp. 219-246). Pirámide.
- Blewitt, J. M., Parsons, A., y Shane, J. M. Y. (2018). Service learning as a high-impact practice: Integrating business communication skills to benefit others. *Journal of Education for Business*, 93(8), 412-419. <https://doi.org/10.1080/08832323.2018.1498315>
- Blanch, S., Edo, M., y París, G. (2020). Mejora de competencias personales y prosociales a través de prácticums con Aprendizaje-Servicio en la Universidad. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 123-142. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13076>
- Chiva-Bartoll, Ò., Capella-Peris, C., y Salvador-García, C. (2020). Service-learning in physical education teacher education: towards a critical and inclusive perspective. *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 395-407. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1733400>
- Coyne, E., Rands, H., Frommolt, V., Kain, V., Plugge, M., y Mitchell, M. (2018). Investigation of blended learning video resources to teach health students clinical skills: An integrative review. *Nurse Education Today*, 63, 101-107. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.01.021>
- Dafonte-Gómez, A. (2023). Alfabetización mediática a través del Aprendizaje-Servicio. *Espejo De Monografías De Comunicación Social*, (19), 205-216. <https://doi.org/10.52495/c15.emcs.19.p105>
- Duque, E. (2018). Evaluando una experiencia de aprendizaje servicio en torno al aprendizaje de conceptos de la ciudadanía digital. *RIDAS*, 5, 12-23. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2018.5.2>
- Eslava, M. D. (2019). *Diseño del perfil competencial de la profesión de la educación social* (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba.
- Fernández-Salineró, C., y García-Álvarez, J. (2019). La inserción laboral de graduados y graduadas a través de los contactos personales. Una propuesta desde la gestión del conocimiento. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 32(1), 163-189. <https://doi.org/10.14201/teri.20196>
- Freire, P. (1994). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García, T., Sánchez, M. S., y Mayor, D. (2012). La vinculación teoría-práctica en la formación inicial del profesorado a través del aprendizaje-servicio. *Revista de educación inclusiva*, 5(1), 107-120.

- García-Rico, L., Santos-Pastor, M. L., Ruíz-Montero, P. J., y Martínez-Muñoz, L. F. (2023). Efectos del Aprendizaje-Servicio Universitario sobre la Competencia Docente del Alumnado el Ámbito de la Actividad Física y el Deporte. (2023). *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 12(1), 65-84. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.1.004>
- García-Romero, D., y Salido-Herba, D. (2022). Diálogos pendientes na crise ecosocial. *Mazarelos: Revista de Historia e Cultura*, 7, 54-66.
- Gil-Gómez, J., Moliner-García, O., Chiva-Bartoll, O., y García-López, R. (2016). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 53-73. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45071
- Grant, M. J., y Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Herrera-Pastor, D., Jiménez Cortés, R., y Rivas Flores, J. I. (2008). Narrativas escolares e innovación en la enseñanza universitaria. Una aportación al modelo CIDUA. *Educação Unisinos*, 12(3), 226-237.
- Hickmon, G. (2015). Double consciousness and the future of service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 22(1), 86-88.
- Ibarrola, S., y Artuch, R. (2016). La docencia en la universidad y el compromiso social y educativo. *Contextos Educativos*, 19, 105-120. <https://doi.org/10.18172/con.2763>
- Lacalle, C., y Pujol, C. (2019). Mentoría e integración social en la universidad: El aprendizaje por servicio en un proyecto del grado de periodismo. *Educación XXI*, 22(2), 289-308. <https://doi.org/10.5944/educXX1.22694>
- León-Carrascosa, V., Sánchez-Serrano, S., y Belando-Montoro, M. R. (2020). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la metodología Aprendizaje-Servicio. *Estudios sobre Educación*, 39, 247-266. <https://doi.org/10.15581/004.39.247-266>
- Lough, B. J., y Toms, C. (2018). Global service-learning in institutions of higher education: concerns from a community of practice. *Globalisation, Societies and Education*, 16(1), 66-77.
- Martín-García, X., Bär-Kwast, B., Gijón-Casares, M., Puig-Rovira, J. M., y Rubio-Serrano, L. (2021). Mapa de los valores del Aprendizaje Servicio. *Centre Promotor de l'Aprenentatge Servei*. <https://acortar.link/VLajmt>
- Mayor-Paredes, D., y Rodríguez, D. (2015). Aprendizaje-servicio construyendo espacios de intersección entre la escuela-comunidad-universidad. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19(1), 262-279.
- Mayor-Paredes, D., y Guillén-Gámez, F. D. (2021). Aprendizaje-Servicio y responsabilidad social del estudiantado universitario: un estudio con métodos univa-

- riantes y correlacionales. *Aula Abierta*, 50(1), 515-524. <https://doi.org/10.17811/rife.50.1.2021.515-524>
- McMillan, J., Goodman, S., y Schmid, B. (2016). Illuminating «transaction spaces» in higher education: University-community partnerships and brokering democratic knowledge. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 20(3), 8-31.
- Pluye, P., Robert, E., Cargo, M., Bartlett, G., O’Cathain, A., Griffiths, F., Boardman, F., Gagnon, M. P., y Rousseau, M. C. (2011). *Proposal: A mixed methods appraisal tool for systematic mixed studies reviews*. McGill University. <https://bit.ly/3EVOCof>
- Puig, J.M. (2022). Aprendizaje-servicio, cambio de paradigma y revolución educativa. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 12-35. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2022.14.2>
- Puig, J. M., y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Resch, K., y Schrittmesser, I. (2021). Using the Service-Learning approach to bridge the gap between theory and practice in teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, 27(10), 1118–1132. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882053>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2020). Aprendizaje Servicio y compromiso académico en Educación Superior. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 45-51. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.09.001>
- Ruiz-Corbella, M., y García-Gutiérrez, J. (2020). Aprendizaje-Servicio en escenarios digitales de aprendizaje: propuesta innovadora en la educación superior. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 183–198. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.24391>
- Ruiz-Montero, P. J., Santos-Pastor, M. L., Martínez-Muñoz, L. F., y Chiva-Bartoll, O. (2022). Influencia del aprendizaje-servicio universitario sobre la competencia profesional en estudiantes de titulaciones de actividad física y deporte. *Educación XXI*, 25(1), 119-141. <https://doi.org/10.5944/educXXI.30533>
- Sánchez-Serrano, S., Belando-Montoro, M. R., y León-Carrascosa, V. (2025). Eficacia percibida y perfiles estudiantiles en el Aprendizaje-Servicio universitario. *Revista de Educación*, 407, 1-27. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-407-651>
- Santos Rego, M. A., Lorenzo Moledo, M., y Mella Núñez, I. (2020). *El aprendizaje-servicio en la educación universitaria: Hacer personas competentes*. Octaedro.
- Solomon, J., y Tan, J. (2021). The Effects on Student Outcomes of Service-Learning Designated Courses: An exploratory Study. *Journal of Service-Learning in Higher Education*, 13, 58-70.

- Soneira, C. (2019). L'aprenentatge i Servei: mètode d'ensenyament i manera de vincular la universitat i la societat. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 11, 91-103. <http://dx.doi.org/10.1344/RIDU2019.11.8>
- Suárez-Lantarón, B. (2023). Uso de metodologías activas en las aulas: experiencia educativa de aprendizaje-servicio y fotovoz. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 21(1), 53-69. <https://doi.org/10.4995/redu.2023.19310>
- Universitat Rovira i Virgili (URV). (2023). *El APS en cifras*. <https://n9.cl/uash8>
- Vázquez-Recio, R., Picazo Gutiérrez, M., y López-Gil, M. (2021). Estudio de casos e innovación educativa: un encuentro hacia la mejora educativa. Investigación en la Escuela, 105, 1-10. <https://doi.org/10.12795/IE.2021.1105.01>
- Wang, L., y Calvano, L. (2018). Understanding How Service Learning Pedagogy Impacts Student Learning Objectives. *Journal of Education for Business*, 93(5), 204-212.
- Willis, S., Neil, R., Mellick, M. C., y Wasley, D. (2019). The Relationship Between Occupational Demands and Well-Being of Performing Artists: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 10(393). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00393>
- Zarzuela, A., y García, M. (2020). Comprendiendo el encuentro entre significados del Aprendizaje y Servicio crítico en contextos comparados. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 57-77. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100057>

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

León-Carrascosa, V. (2026). El Aprendizaje-servicio como estrategia para el desarrollo profesional en el Grado de Educación Social: Análisis desde los ejes formativo, de aprendizaje y de servicio. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (54), 91-111. <https://doi.org/10.5281/zenodo.19109771>