


Transformando realidades: aprendizajes del alumnado a través del Aprendizaje-Servicio Universitario en formación inicial docente

*Transforming realities: students' learning
through University Service-Learning in
initial teacher training*

Rakel Gamito ^{1*} 

Ana Luisa López-Vélez ¹ 

Irati León ¹ 

Judit Martínez-Abajo ¹ 

¹ Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

* Autor/a de correspondencia. E-mail: rakel.gamito@ehu.eus

Cómo referenciar este artículo/ How to reference this article:

Gamito, R., López-Vélez, A.L., Leon, I., & Martínez-Abajo, J. (2025). Transformando realidades: aprendizajes del alumnado a través del Aprendizaje-Servicio Universitario en formación inicial docente [Transforming realities: students' learning through University Service-Learning in initial teacher training]. *Educación XX1*, 28(2), 377-397. <https://doi.org/10.5944/educxx1.42819>

Fecha de recepción: 10/10/2024

Fecha de aceptación: 10/01/2025

Publicado online: 20/06/2025

RESUMEN

El Aprendizaje-Servicio (ApS) universitario, basado en las teorías de las metodologías activas, se concibe como herramienta transformadora que crea una cultura para promover el desarrollo humano integral desde la conciencia cívica, el diseño de escenarios sostenibles y la perspectiva de la justicia social, contribuyendo así al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) recogidos en la Agenda 2030. Este estudio de caso pretende identificar los aprendizajes que desarrolla el alumnado universitario al implicarse en proyectos y experiencias de ApS universitario. Se han analizado las narrativas de las conclusiones de sesenta y cinco Trabajos Fin de Grado (TFG) y Trabajos Fin de Master (TFM) del ámbito de la educación realizados en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Las narrativas han sido codificadas para, posteriormente llevar a cabo un proceso de categorización basado en un sistema categorial deductivo-inductivo y con ayuda del software Nvivo. La triangulación del análisis ha sido multimodal. El alumnado define el ApS como medio adecuado para desarrollar competencias universitarias y completar su formación académica. A través de las vivencias y evaluación de las mismas, adquieren aprendizajes conceptuales y procedimentales: conocimientos disciplinarios, contenidos curriculares y competencias profesionales; y experimentan un cambio identitario al desarrollar su reflexión crítica y valores basados en la justicia social y la sostenibilidad. Al responder a necesidades reales junto a la comunidad, el rol activo y de liderazgo del alumnado es evidente y se involucran a lo largo de todo el proceso. No obstante, la planificación de propuestas de ApS también plantea ciertos desafíos como la relación con las entidades colaboradoras y/o la gestión de los tiempos. Por ello, se propone la gestión institucional para dichos aspectos, y así, facilitar las acciones de aprendizaje-enseñanza dinámicas dirigidas a la contribución comunitaria.

Palabras clave: aprendizaje activo, justicia social, universidad, competencias del docente, identidad

ABSTRACT

University Service-Learning (S-L), based on the theories of active methodologies, is conceived as a transformative tool that creates a culture to promote integral human development from civic awareness, the design of sustainable scenarios and the perspective of social justice, thus contributing to the fulfilment of the Sustainable Development Goals (SDG) collected in the 2030 Agenda. This case study aims to identify the learning that university students develop when they become involved in university S-L projects and experiences. The narratives of the conclusions of sixty-five Final Degree Projects and Master Thesis in the field of education carried out at the University of de Basque Country (UPV/EHU) have been analysed. The narratives have been coded in order to carry out a categorization process based on a deductive-inductive categorial system and with the help of Nvivo software. The triangulation of the analysis was multimodal. The students define S-L as a suitable means of developing university competences and completing their academic training. Through

experiences and evaluation of them, they acquire conceptual and procedural learning: disciplinary knowledge, curricular content and professional competences; and they experience a change of identity by developing their critical reflection and values based on social justice and sustainability. By responding to real needs together with the community, the active role and leadership of the students is evident and they are involved throughout the process. However, the planning of S-L proposals also raises certain challenges such as the relationship with the collaborating entities and/or the management of time. Therefore, institutional management is proposed for these aspects and, thus, facilitating dynamic learning-teaching actions aimed at community contribution.

Keywords: activity learning, social justice, universities, teacher qualifications, identity

INTRODUCCIÓN

La firma de la Declaración de la Sorbona en 1998 fue el primer paso para iniciar un proceso político de cambio de la enseñanza superior en Europa y construir el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Un año después, en 1999, el proceso se formalizó con la Declaración de Bolonia, suscrita por 30 estados procedentes de la Unión Europea (UE) y otros.

Esta Declaración constituye un hito en la definición de los parámetros que rigen el sistema universitario europeo actual. Su finalidad era constituir un sistema universitario unificado, conforme a los principios de calidad, movilidad, diversidad, formación internacional, competitividad y empleo.

La inmersión de las universidades en el EEES ha supuesto un cambio que plantea retos. Son necesarias nuevas metodologías acordes a la sociedad actual, más activas, donde el alumnado tenga un rol protagonista en su formación y sea consciente de lo que ocurre en su entorno para poder responder de forma creativa y ética a los problemas (Calderón, 2022). Se aboga por un aprendizaje más autónomo, experiencial, constructivo, significativo, cooperativo y comprometido (Fernández, 2006).

Así lo reflejan las leyes y normativas actuales de educación superior. La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU) proclama la innovación en las formas de generación y transmisión del conocimiento. El Real Decreto 8222/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, contempla la institucionalización de las estrategias metodológicas de innovación docente en el ámbito universitario. Y la nueva Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU) subraya la importancia de responder a las necesidades de la sociedad. En el contexto de los Grados de Educación se hace referencia directa a la colaboración con el entorno social, la ciudadanía activa y el futuro sostenible entre las competencias básicas para el ejercicio de la profesión

(Orden ECI/3857/2007); y a su vez, es importante poner en el punto de mira los grandes retos del planeta, actualmente contenidos en la Agenda 2030 en forma de Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Naciones Unidas, 2015).

En el compromiso común y universal del desarrollo sostenible (Espejel, 2022) la educación juega un papel estratégico y transversal, y la universidad debe fomentar la cultura de la responsabilidad social (CRUE, 2018). La formación superior y, en especial, la formación inicial docente debe ser holística e integral, buscando la participación activa en el cambio comunitario alternativo desde el conocimiento y la reflexión (García-Rico et al., 2021).

En esta línea, el Aprendizaje-Servicio (ApS) se presenta como herramienta transformadora que promueve el desarrollo humano, diseña escenarios de futuro sostenibles y trabaja la justicia social para la convivencia comunitaria (Candela-Soto et al., 2021). Su premisa es establecer un binomio entre el crecimiento educativo y la respuesta a necesidades sociales (Fernández-Prados & Lozano-Díaz, 2021).

De manera más precisa, el ApS se define como una propuesta educativa que combina e integra: (1) un proceso de aprendizaje que abarca conocimientos disciplinares, contenidos curriculares, valores y reflexión sobre la práctica; y (2) un servicio solidario, coordinado con la comunidad, que busca mejorar carencias sociales reales del contexto próximo (Lorenzo et al., 2019). Se trata de un proceso experiencial, autónomo y que requiere de aplicación práctica e implicación y/o compromiso real (Santos-Pastor et al., 2021).

Así, la aplicación práctica de los conocimientos en escenarios reales tiene un impacto significativo, tanto en la educación como en la sociedad. Identificar las problemáticas sociales permite orientar la reflexión para comprender la identidad del contexto y sus cuestiones críticas para la comunidad (Escofet et al., 2016). Al abordar las necesidades detectadas de manera tanto activa como crítica se promueve el bienestar de la comunidad (Aramburuzabala et al., 2015; Ganga-Contreras et al., 2021). Los servicios buscan cambiar el entorno, mejorándolo y alineándose con las bases, principios y habilidades de la educación para la sostenibilidad (Granados, 2010).

Dicha relación simbiótica alumnado-comunidad supone nuevos significados para el proceso de aprendizaje (Butler et al., 2021). Brinda la oportunidad de desarrollar habilidades fundamentales para la vida como el trabajo en equipo, la empatía, la comunicación efectiva y la resolución de problemas, así como emociones y valores (Blanco-Cano & García-Martín, 2021; Garay et al., 2021; Lázaro-Cayuso et al., 2023).

Se potencia también el compromiso ético y social del alumnado, dado que la interacción comunitaria cuestiona las desigualdades e injusticias sociales (Butler et al., 2021; Zygmunt et al., 2020). Esto se constituye en la defensa activa de los colectivos en mayor situación de vulnerabilidad, a la vez que aflora en el alumnado el sentimiento de que sus acciones pueden tener un carácter transformador (Morales

et al., 2020). Todo ello se traduce en la constitución de un pensamiento basado en la justicia social.

Además, en el caso de la formación inicial docente, el ApS se articula como metodología motivacional en la que el alumnado desarrolla su práctica pedagógica en clave de garantizar oportunidades de aprendizaje inclusivo (García & Cotrina, 2015). Esto le permite construir su propia identidad profesional desde la reflexión crítica, siendo consciente del desarrollo de sus competencias (Giles et al., 2021).

Así, en los últimos años, la innovación educativa y el ApS van coexistiendo y están ganando peso en la universidad (Agrafojo et al., 2017; Candela-Soto et al., 2021; Sánchez-Caballé & González-Martínez, 2022). Tanto la Conferencia Mundial de Educación Superior como la Conferencia de Rectores Universitarios Españoles, reconocen la importancia de la institucionalización del ApS como estrategia docente en el ámbito de la responsabilidad social universitaria (CRUE, 2018). En la misma línea, recientemente, el Grupo G9 de Universidades ha decidido poner en marcha la red de ApS para su implementación (García-Rico et al., 2021), y muchos centros educativos universitarios ya trabajan en su institucionalización (Gezuraga et al., 2023; Valderrama & Arocha, 2022).

Con base en la relación del ApS con el aprendizaje activo y la responsabilidad social a la que debe responder la formación superior, este trabajo tiene como objetivo identificar los conocimientos disciplinarios, los contenidos curriculares, las competencias profesionales, la reflexión crítica y los valores de la educación para la sostenibilidad que desarrolla el alumnado universitario a través de la implementación del ApS. Todo ello se lleva a cabo desde el prisma de las competencias específicas de la formación inicial docente en el Trabajo de Fin de Grado.

Así, se pretende aportar evidencias sobre el ApS Universitario de manera que se pueda extender a modo de estrategia metodológica permanente a todos los títulos en respuesta a la educación integral de calidad.

MÉTODO

Diseño

El trabajo se sitúa en la investigación cualitativa educativa, puesto que esta “implica una preocupación directa por la experiencia tal y como es vivida, sentida o experimentada” (Sherman & Webb, 1988, p. 7). Examina los procesos de la práctica para conocerlos y accionar mejoras desde diferentes perspectivas como la de justicia social (Santaella, 2006).

El marco metodológico elegido entrelaza la investigación narrativa y el estudio de caso con el fin de obtener un análisis de la experiencia amplio y descriptivo. Se analizan las producciones realizadas por el alumnado universitario, constituyéndose

como vehículo para hallar información sobre diferentes acontecimientos desde la voz protagonista (Susinos & Parrilla, 2016). Se busca entender de manera integral los resultados del proceso de aprendizaje que lleva a cabo dicho alumnado durante la implementación del ApS en la formación docente (Vázquez-Recio & Angulo-Rasco, 2003). Y así, a través de la aproximación de la realidad, se podrá valorar el impacto que tiene la metodología ApS en el desarrollo profesional y personal del alumnado de formación superior.

Contexto y participantes

El contexto del trabajo que aquí se presenta es un proyecto enmarcado en el programa Campus Bizia Lab (CBL) de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). El programa busca articular un enfoque interdisciplinar en torno al ámbito de la educación para la sostenibilidad. Para ello, promueve el desarrollo de Trabajos Fin de Grado (TFG) y Trabajos Fin de Máster (TFM) basados en retos relativos a los problemas de dimensión social, económica y medioambiental.

El proyecto CBL “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” (Transformando realidades) vinculado a las experiencias y narrativas que se analizan para este trabajo, propone implementar el ApS como metodología de la asignatura de TFG en los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria o de la asignatura TFM en el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas de la UPV/EHU. Es, por tanto, un proyecto de innovación docente que se consolida año tras año, desde 2018, en la Facultad de Educación y Deporte, y en la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la UPV/EHU.

El alumnado que forma parte del proyecto “Transformando realidades” en su TFG o TFM debe diseñar, implementar y evaluar un servicio solidario coordinado, con y para la comunidad, con el objetivo de responder a aquellas carencias sociales reales identificadas en los entornos cercanos más vulnerabilizados y así, minimizar situaciones de desigualdad. Los servicios se suelen vincular a los ODS cuatro (educación de calidad), cinco (igualdad de género) y diez (reducción de las desigualdades). Las temáticas abordadas más habituales son el apoyo a la educación en áreas de conocimiento como la inclusión, el género, la educación física, el arte y los recursos digitales.

A su vez, el alumnado se compromete a accionar procesos de reflexión crítica para, posteriormente, identificar los aspectos más relevantes y generar los resultados más significativos de su propio proceso de aprendizaje (Escoda, 2017). Para ello, el alumnado documenta lo ocurrido durante sus proyectos de

ApS mediante notas de campo con observaciones, anécdotas u otras evidencias y fotografías (siempre garantizando la confidencialidad de las personas receptoras del servicio). A continuación, el alumnado se apoya en la documentación recogida para desarrollar un guion narrativo (Deeley, 2016), en el que debe profundizar sobre aspectos de planificación, implementación y evaluación como la idoneidad de la metodología, lo acordado en las reuniones, los sentimientos y las emociones, los factores facilitadores y obstaculizadores del desarrollo, la cualidad y resolución de los hechos críticos...

Finalizado el servicio, el alumnado prepara la información recogida en sus diarios para su análisis. Dicho proceso lo lleva a cabo de manera cualitativa: codificación, categorización e interpretación (Barbour, 2013) para, posteriormente, en su TFG o TFM poder ofrecer conclusiones sobre el proceso de aprendizaje personal.

Para este trabajo se han tenido en cuenta un total de sesenta y cinco narrativas. Cincuenta y ocho narrativas han sido realizadas por alumnado de cuarto curso del Grado de Educación Infantil y Educación Primaria, que ha cursado su TFG en las facultades previamente nombradas. Las otras siete narrativas han sido realizadas por alumnado del Máster indicado, que ha cursado el TFM. Todos los TFG y TFM analizados se han desarrollado y defendido durante los cursos 2018/19, 2019/20, 2020/21, 2021/22 y 2022/23 (ver tabla 1). Las condiciones que debían cumplir las narrativas seleccionadas para la muestra del estudio han sido, por un lado, pertenecer al proyecto CBL "Transformando realidades" durante alguno de los cursos enumerados y, por otro, que la persona autora del TFG o TFM firmase su consentimiento informado.

Tabla 1

Distribución del número de TFG y TFM relativos al proyecto desarrollados y defendidos por curso académico

Curso	Número TFG del proyecto defendidos	Número TFM del proyecto defendidos	Total narrativas
2018/19	6	2	8
2019/20	21	1	22
2020/21	10	1	11
2021/22	10	1	11
2022/23	11	2	13
TOTAL	58	7	65

Fuente. Elaboración propia.

La participación en la investigación ha sido totalmente voluntaria y siempre se ha realizado con el consentimiento previo de todas las personas participantes.

Además, el trabajo de investigación ha tenido en todo momento en cuenta los principios éticos y el Reglamento General de Protección de Datos.

Instrumentos

El alumnado que forma parte del proyecto CBL “Transformando realidades” debe realizar una narración etnográfica reflexiva a lo largo del proyecto de ApS para, posteriormente, analizar su propio proceso de aprendizaje y reflejar sus resultados y conclusiones. Estas conclusiones de los TFG y TFM han sido el instrumento principal para la obtención de información de este trabajo.

En las narraciones etnográficas reflexivas el alumnado recoge sus observaciones, necesidades, intereses e implicación mediante las experiencias vividas, las valoraciones sobre el servicio, los sentimientos en el proceso, las reflexiones sobre hechos críticos y las evidencias más significativas (Rekalde et al., 2014). Analizar todo ello y extraer conclusiones permite al alumnado adquirir conciencia de lo realizado y/o logrado (Puig et al., 2012).

Análisis

Tras finalizar y defender sus TFG y TFM basados en ApS, se solicitó al alumnado participante su consentimiento informado, para poder extraer información y analizarla, del informe escrito elaborado. Los trabajos se han almacenado y, para responder al objetivo planteado, se ha analizado el apartado de conclusiones de los mismos.

Las narrativas han sido codificadas asignando un código alfanumérico, siguiendo la siguiente fórmula: E de “estudiante”, un número asignado por orden alfabético según el nombre de la persona autora del TFG o TFM, barra baja, el año de defensa del trabajo (por ejemplo, E3_2019).

Para que el análisis de la información discurra desde lo particular y llegue a una perspectiva más general, se ha construido un sistema categorial de carácter deductivo-inductivo (Rapley, 2014), apoyado tanto en las teorías revisadas como en la información emergente en las narrativas recogidas y que representa las ideas principales a modo de dimensiones y categorías, así como las relaciones jerárquicas entre las mismas (Coffey & Atkinson, 2003) (ver tabla 2).

Para las dimensiones se han considerado los bloques propuestos por Arias-Sánchez et al. (2018) para el análisis de los diarios de campo de las experiencias de ApS en la universidad: aprendizaje conceptual, que hace referencia a los conocimientos disciplinares y/o contenidos curriculares asociados a la formación universitaria; aprendizaje procedimental/profesional relativo a las competencias profesionales;

los procesos de cambio identitario, referente a los valores; y la evaluación de la experiencia, donde se consideran aspectos más metodológicos. En dichas dimensiones se han situado las categorías emergentes en las narrativas analizadas.

El proceso de categorización ha sido concretado y contrastado por cuatro miembros del equipo investigador pertenecientes al proyecto CBL “Transformando realidades” y, por lo tanto, especialistas en la materia. Primeramente, se analizaron de manera individual los documentos y se extrajeron los temas emergentes. A continuación, se compartieron y compararon las propuestas para concretar la definición de las dimensiones y las categorías, teniendo en cuenta tanto los bloques propuestos como los resultados emergentes del análisis. Una vez definido el sistema categorial, de manera individual se categorizó la información de las narrativas para, finalmente, realizar un contraste cruzado del análisis por parejas y entre las parejas.

Las dimensiones y categorías se han convertido en nodos en el programa digital de tratamiento de textos NVIVO Release, que permite organizar, sistematizar y, facilitar el análisis de la información cualitativa mediante nodos ramificados que surgen de la categorización de la información. Así, además de ordenar la información y manipular o modificar la clasificación inicial de forma dinámica, se han podido contabilizar las voces de cada nodo.

La información se ha triangulado de manera multimodal desde las distintas personas participantes, y en los distintos momentos (antes, durante y después) (Richardson & St. Pierre, 2017).

RESULTADOS

Los resultados se han estructurado siguiendo la lógica del sistema categorial. En el mismo también se detallan el número de apariciones de las dimensiones y las categorías en los archivos y las referencias categorizadas, así como el porcentaje (redondeado) de dicho número respecto al total (ver tabla 2).

Tabla 2
Sistema categorial

Dimensiones	Categoría	Archivos	%	Referencias	%
Aprendizaje conceptual				414	44
	Planificación de propuestas didácticas-pedagógicas	58	100	135	14
	Gestión de la implementación	58	100	194	21
	Inclusión	21	40	48	5
	Saberes disciplinares	27	51	37	4

Dimensiones	Categoría	Archivos	%	Referencias	%
Aprendizaje procedimental				258	27
	Relación teoría y práctica	9	17	11	1
	Pensamiento crítico	19	36	51	5
	Reflexión sobre la práctica educativa/ profesional	45	85	102	11
	Autonomía	12	23	29	3
	Toma de decisiones	23	43	47	5
	Competencias sociales	13	25	18	2
Procesos cambio identitario				103	11
	Competencias emocionales	19	36	24	3
	Compromiso e implicación	24	45	43	5
	Sensibilización y justicia social	21	40	36	4
Evaluación experiencia				166	18
	Logro objetivos	41	77	84	9
	Aprendizaje significativo	42	79	73	8
	Práctica reflexiva	6	11	9	1
TOTAL		58	100	941	100

Fuente. Elaboración propia.

Aprendizaje conceptual

En lo referente a aquellos aprendizajes relativos a las disciplinas y los contenidos curriculares, las referencias en las narrativas analizadas son abundantes. Un 44% de las referencias (n: 414) hace referencia a dicho bloque y, así, lo convierten en el bloque destacado.

Todas las narrativas hacen referencia directa a las propuestas diseñadas e implementadas a modo de servicio comunitario, dado que este es uno de los ejes centrales de los proyectos de ApS. Tener que dar una respuesta creativa a una necesidad real y para un contexto determinado ha sido un gran reto para gran parte del alumnado y ha requerido poner en marcha diversas estrategias metodológicas y crear materiales propios y concretos. Esto conecta directamente con contenidos curriculares de las diferentes áreas de su formación universitaria, con conocimientos pedagógicos y didácticos tanto generales, como específicos.

Las reuniones (diálogo y coordinación) son indispensables para que la planificación sea adecuada. Han permitido analizar las necesidades del centro en profundidad para dirigir el servicio a lo diagnosticado. (E4_2019)

La implementación de la planificación ha sido una aproximación a la realidad educativa y la profesión docente, ya que ha sido necesario analizar y realizar modificaciones del diseño durante la práctica para poder llevar a cabo correctamente el servicio y cumplir sus objetivos de manera satisfactoria. Para ello, el alumnado ha contado con un tiempo limitado (diez horas), algo que en muchas ocasiones manifiesta que ha sido un factor obstaculizador. La temporalización de las acciones no es algo sencillo y, mucho menos, en ámbitos educativos de los que no se tiene conocimiento previo. Por el contrario, la ayuda recibida por los agentes colaboradores, la implicación y la motivación propia de las personas receptoras de los servicios se señalan como positivas, e incluso decisivas para lograr el éxito.

Ciertos aspectos que en la planificación pueden resultar más dudosos, en la implementación pueden llegar a resolverse de manera natural como, por ejemplo, los agrupamientos para las dinámicas. (E29_2021)

Como propuesta de mejora, lo primero que voy a citar es la falta de tiempo. Antes de ofrecer el servicio, es importante conocer a las personas usuarias. De esta manera, habría más posibilidades de preparar unas sesiones de calidad que consigan los objetivos planteados. (...) Conocer el entorno y las personas permite hacer un seguimiento de los logros y, así, poder valorar el impacto del servicio. En mi caso, he echado de menos tener más sesiones. (E12_2020)

Es de agradecer el gran esfuerzo realizado por el centro para poder llevar a cabo correctamente el proyecto. (E49_2023)

En ese sentido, hay que destacar la fuerza y las ganas de hacer cosas que tienen las personas usuarias. (E29_2021)

El alumnado cree que la experiencia ha sido una gran oportunidad para completar la formación académica recibida previamente. Las propuestas han buscado, principalmente, mejorar y completar la educación para que esta pueda responder a la realidad actual de un modo integral. Se han trabajado disciplinas como la educación física; la coeducación; la cooperación; la expresión oral; el ámbito digital; y, especialmente, la inclusión. En ese sentido, por la naturaleza propia del ApS, el alumnado universitario ha optado por desarrollar sus servicios en centros educativos y/o entidades sin ánimo de lucro que responden a personas en situaciones vulnerables y/o poblaciones pequeñas y aisladas, como pueden ser colectivos de personas con discapacidad, diversidad funcional, en situación de encarceramiento...

Conocer de cerca otras realidades cambia las ideas previas (o prejuicios previos) y fortalece la perspectiva de la inclusión. (E30_2022)

Mi concepción de la inclusión ha cambiado y he entendido que la inclusión real, hoy por hoy, sigue siendo un reto a superar. La diversidad es un gran tesoro y, a la vez, un desafío constante al que el profesorado debe responder de una manera justa y democrática. (E38_2022)

Aprendizajes procedimentales

Un 27% de las referencias (n: 258) hace alusión a las competencias profesionales ligadas a la carrera docente, entre las que destacan las siguientes: la relación de la teoría y la práctica; el pensamiento crítico; la reflexión sobre la práctica educativa; la autonomía; la toma de decisiones; y las competencias sociales, como la comunicación y el trabajo en equipo.

Al poner en práctica en un contexto real lo aprendido a nivel teórico, el alumnado ha activado el pensamiento crítico que acompaña al acto reflexivo sobre la misma práctica y la autocrítica sobre la labor docente realizada. Las narrativas muestran que han sido capaces de identificar las fortalezas y las debilidades de sus proyectos, siendo conscientes de las posibilidades y las limitaciones existentes en cada contexto y/o situación. En ocasiones se cuestiona tanto la teoría como el desarrollo del servicio o su impacto, mostrando una visión pedagógica madura. Para ello, el diario ha sido una herramienta de ayuda.

Por supuesto, no hay acción pedagógica si no nos cuestionamos a nosotras mismas. Debemos ser críticas, no con el entorno, sino con nuestros propios pensamientos y creencias. (E9_2020)

Es una propuesta que nos permite integrar el aprendizaje de los conocimientos con el servicio a los demás, siendo responsable. En definitiva, me ha permitido reflexionar sobre la acción educativa y enriquecer mi visión personal como profesor. (E56_2023)

Al ser el ApS una metodología activa donde el alumnado es protagonista, la autonomía destaca como aspecto determinante y se percibe un desarrollo notable. Un claro ejemplo son las modificaciones en tiempo real realizadas a lo largo de la implementación, y que se mencionan en lo relativo a los aprendizajes conceptuales. Tras cada modificación existe un incidente crítico, una observación pedagógica, una reflexión crítica, una toma de decisiones y una respuesta basada en todo ello. Gran parte del alumnado describe dichos procesos de toma de decisiones en sus narrativas.

Los proyectos ApS constan de diversas fases y yo tengo que ser la protagonista activa de todas ellas. Esto es un gran desafío que me motiva, pero, a la vez, me asusta. (E46_2022)

Considero que estas prácticas me han proporcionado distintos momentos de reflexión en lo que respecta a mi papel como futura profesora. Estar al frente de una clase siempre crea dudas, y más aún cuando se pone en marcha algo nuevo. Se trata de dudas que no se quedan en el polideportivo junto a la sesión que has llevado a cabo, sino que se van contigo y prevalecen hasta que no les das una respuesta. La redacción del diario me ha ofrecido la oportunidad de recordar una y otra vez las sesiones, e identificar los aspectos de mejora, sin quitarles valor a aquellos que han hecho que el servicio llegara a todo el alumnado de la mejor manera posible. (E7_2020)

En cuanto al desarrollo de habilidades sociales, el alumnado manifiesta que ha fortalecido sus habilidades comunicativas y para trabajar colaborativamente. Para el diseño, implementación y valoración de los proyectos de ApS es indispensable entablar relaciones con las entidades comunitarias, comunicarse y coordinarse con las personas responsables e interactuar activamente con las personas receptoras del servicio.

Además, he desarrollado competencias a las que normalmente se les ofrece una importancia menor de la que deberían, como son la competencia social y la competencia para la iniciativa personal. (E2_2019)

Procesos de cambio identitario

Los proyectos de ApS realizados parecen tener un impacto directo en el desarrollo académico-profesional y personal. En un 11% de las referencias extraídas de las narrativas (n: 103) se mencionan los aspectos emocionales y se profundiza con relación a los valores desarrollados o fortalecidos.

En las voces protagonistas se observan lazos comunidad-alumnado que se materializan en sensibilización e implicación social. Diagnosticar y responder necesidades reales ha activado la empatía necesaria para, poco a poco, construir una ciudadanía democrática.

El diario ha sido vital para que la experiencia se convierta en un ejercicio de reflexión personal y ello ha activado la inteligencia emocional e intrapersonal. (E50_2023)

Creo que esto es una oportunidad para implicarme en una necesidad real. (E42_2022)

He aprendido de este trabajo como profesora que uno de mis principales objetivos es conseguir que la escuela y el aula sean entornos seguros. De esta manera, todo el alumnado tendría la libertad para ser, sentir y expresarse como quiera. Al conseguir ese clima, se respetará a cada persona, sin tener en cuenta la identidad personal, el sexo, el origen, las necesidades, la cultura, etc. Es decir, un clima de respeto contribuirá a reforzar la autoestima y la identidad del alumnado y del profesorado, construyendo, al mismo tiempo, una identidad colectiva. Ahora bien, esto supone un esfuerzo y, para ello, mi obligación de estar en un aprendizaje permanente, porque tengo muy interiorizadas las ideas que nos ha transmitido la cultura en la que nos hemos educado, y esto requiere un proceso de deconstrucción y reflexión. (E20_2020)

Las razones por las que las personas huyen de sus países de origen son múltiples, pero, al conocerlas, nos damos cuenta de que somos personas privilegiadas. El proyecto me ha ayudado a ser agradecida y a saber lo que realmente es importante. (E30_2021)

El alumnado menciona valores como el compromiso con la sostenibilidad, subrayando la importancia de trabajar la justicia social desde la educación. En

muchos casos la práctica y posterior reflexión crítica de los proyectos de ApS se han convertido en concienciación activa.

El servicio realizado ha sido para mí una experiencia muy enriquecedora y educativa. A través del servicio he desarrollado mi conciencia y responsabilidad social, adquiriendo las herramientas necesarias para mi futura profesión docente. (E29_2021)

Muchas veces hablamos de transformación social de una manera muy general. Tenemos que tomar conciencia y comprometernos con la responsabilidad social como ciudadanía activa. De no hacerlo, la transformación social es un concepto vacío de significado. (E48_2023)

Evaluación de la experiencia

En las narraciones, el alumnado también analiza y valora el ApS como metodología, y así lo recoge el 16% de las referencias (n: 166). El ApS se describe como un medio adecuado para la formación universitaria y el desarrollo competencial, haciendo alusión directa al Grado de Educación Infantil o Educación Primaria y, por lo tanto, a la formación inicial docente. El ApS es una metodología activa y transforma la manera de aprender.

He salido del modelo tradicional y he aprendido y colaborado activamente. (E22_2020)

Este modelo pedagógico es coherente con las demandas del constructivismo, la pedagogía activa, el aprendizaje cooperativo y las metodologías activas. (E12_2022)

El alumnado participante considera que el ApS ofrece la oportunidad de completar los aprendizajes, desde diferentes prismas y de una manera significativa. Los proyectos se concretan en experiencias reales, donde las respuestas diseñadas e implementadas también son reales, y todo ello ofrece un aprendizaje contextualizado, práctico y activo, a la vez que transversal e integral. Los logros adquiridos por el servicio y la práctica reflexiva que promueve la propia metodología son claves.

Considero que ha sido un proyecto muy enriquecedor para mi formación. Académicamente, he tenido la oportunidad de contextualizar los aprendizajes adquiridos en el grado que difícilmente hubiera tenido la opción de poner en práctica si no hubiera sido por el ApS. He identificado que los aprendizajes contextualizados son más significativos que aquellos que se dan de manera aislada. (E3_2019)

Creo que es imprescindible acercar al alumnado universitario a la realidad y dar servicio a la comunidad. En mi caso, a lo largo del grado he echado de menos un aprendizaje de este tipo, que se acerque a la comunidad, para que el aprendizaje sea efectivo y esté muy ligado al currículo. Se podría fomentar más la metodología de ApS a través de las prácticas de diferentes materias, aportando así mayor significado y aplicación a los aprendizajes. (E33_2021)

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este trabajo ha tenido en cuenta las voces del alumnado implicado en proyectos de ApS universitario como parte de su TFG o TFM, analizando las conclusiones de las reflexiones etnográficas realizadas durante su desarrollo. Se ha querido conocer el impacto relativo a la capacitación profesional y al compromiso social del alumnado cuando se involucra de forma directa y activa en un proceso de aprendizaje experiencial.

En las narrativas se mencionan diversos aprendizajes conceptuales y/o procedimentales que se relacionan directamente con las competencias básicas de la formación inicial docente y con las específicas que se deben reflejar en el TFG o TFM, coincidiendo con los resultados de trabajos como el de Zygmunt et al. (2020). Los servicios han requerido diseñar, planificar, seguir y evaluar procedimientos de enseñanza y aprendizaje tanto a nivel de contenidos curriculares, como de conocimientos interdisciplinares. Tal y como explican Marques et al. (2021), durante los procesos destacan factores, como la temporalización, que han resultado dificultosos para el alumnado y también otros, como la ayuda del resto de las personas implicadas, que han servido de impulso positivo. Los desafíos han proporcionado al alumnado universitario un conocimiento práctico del aula y de su gestión y, como se han debido abordar con eficacia, han impactado directamente en la madurez de la perspectiva crítica (Giles et al., 2021). Asimismo, debido a los contextos donde se han dirigido los servicios, las disciplinas más subrayadas por el alumnado participante son la atención a la diversidad y la inclusión, al igual que en el trabajo de Chiva-Bartoll et al. (2019).

El rol protagonista y de liderazgo del alumnado ha sido evidente, mediante aspectos ya mencionados en trabajos similares (Butler et al., 2021; Campo, 2014; Fernández-Hawrylak et al., 2020; García y López-Vélez, 2019). En las narrativas se observa que la relación directa del alumnado con la realidad se materializa en desarrollo profesional, social y reflexivo. Al buscar una solución a la necesidad identificada, ha puesto en práctica los conocimientos teóricos, analizado sus errores, cuestionado sus aciertos, y ha construido su identidad profesional desde la reflexión crítica. Esto ha activado la autonomía y la toma de decisiones proactiva del alumnado universitario. Asimismo, el ApS ofrece escenarios de trabajo colaborativo que implican relacionarse con la comunidad y por ello, el alumnado ha desarrollado igualmente capacidades comunicativas.

Las experiencias también han maximizado su desarrollo interpersonal. En las narraciones, entre emociones de dudas o temores, destacan los valores de responsabilidad y justicia social. Los servicios se han basado en una implicación activa y esto ha despertado la conciencia y compromiso del alumnado que forma parte del proyecto. Colaborar con distintos sectores de la comunidad,

convirtiéndose en agentes de cambio, contribuye a asumir la dimensión educadora y el sentido ético de la función docente para crear una comunidad más sostenible y fomentar la ciudadanía democrática. Todo ello coincide con las claves identificadas en investigaciones previas con un objetivo semejante (Aramburuzabala et al., 2015; Capella-Peris et al., 2020; López-de-Arana et al., 2019; Santos-Pastor et al., 2021; Zygmunt et al., 2020).

En cuanto a la valoración del ApS como metodología, el alumnado menciona su valor funcional. Al tratarse de propuestas reales en entornos cercanos, lo describen como una oportunidad para realizar acciones más significativas que aportan un mayor aprendizaje. Las narraciones confirman que se trata de un enfoque basado en competencias, y que se caracteriza por el protagonismo activo del alumnado en su proceso de aprendizaje. Y es que, tal y como se describe en los trabajos de Capella-Peris et al. (2020) o de Lorenzo et al. (2019), el aprendizaje (contenidos, capacidades y valores) surge en la acción y en los ciclos de reflexión, comprendiendo las desigualdades, trabajando en equipo y aplicando lo aprendido para implicarse con la comunidad. Por ello, el alumnado universitario participante coincide con Zarzuela et al. (2016) y defiende que aplicar el ApS en otras asignaturas de la formación superior puede influir positivamente en la calidad de la educación como una iniciativa emancipadora.

En conclusión, se puede presentar el ApS como estrategia educativa y motor de cambio social y se insta a su implementación e institucionalización en el ámbito de la educación superior para ofrecer al alumnado universitario un aprendizaje y desarrollo integral a la vez que la universidad responde a su responsabilidad social para, así, dirigir su trayectoria hacia los retos actuales de la sociedad.

Cabe destacar que, a pesar de que los resultados del presente estudio puedan quizá extrapolarse a la formación superior en general, se debe tener en cuenta que el punto de partida de las narrativas analizadas es la de la formación inicial docente. Por lo tanto, una de las principales limitaciones de este trabajo es que el alumnado participante pertenece a estudios referentes al ámbito educativo, ofertados por una universidad en concreto y, además, ha formado parte del proyecto CBL “Transformando realidades”. Por ello, como posible dirección prospectiva, la investigación podría ampliarse a narrativas similares realizadas en contextos con otras características.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agrafojo, J., García-Antelo, B., & Jato, E. (2017). Aprendizaje servicio e innovación educativa en la Universidad de Santiago de Compostela: estrategia para su institucionalización. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 3, 23–34. <https://doi.org/10.1344/ridas2017.3.3>

- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R., & Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la Universidad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19, 78-95. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART5.pdf>
- Arias-Sánchez, S., Cabillas, M., García-Romero, D., Lalueza, J., Macías-Gómez-Estern, B., Marco-Macarro, M., Martínez-Lozano, V., Padrós-Castells, M., & Sánchez-Busqués, S. (2018). Los diarios de campo como una herramienta de análisis de las experiencias ApS en la Universidad. Una propuesta de análisis. En V. Martínez-Lozano, N. Melero, & E. Ibáñez (Eds.), *El Aprendizaje-Servicio en la Universidad: Una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y el desarrollo sostenible* (pp. 41-47). Comunicación Social. https://www.comunicacionsocial.es/libro/el-aprendizaje-servicio-en-la-universidad_108885/
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Blanco-Cano, E., & García-Martín, J. (2021). El impacto del aprendizaje-servicio (ApS) en diversas variables psicoeducativas del alumnado universitario: las actitudes cívicas, el pensamiento crítico, las habilidades de trabajo en grupo, la empatía y el autoconcepto. Una revisión sistemática. *Revista complutense de educación*, 32(4), 639-649. <https://doi.org/10.5209/rced.70939>
- Butler, B.R., Coffey, H., & 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>
- Calderón, F.A. (2022) Fundamentos Teóricos de Educación 4.0 para la Excelencia Académica en el Ámbito de la Cuarta Revolución Industrial. *Revista Gestión y Desarrollo Libre*, 7(13), 1-19. https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/gestion_libre/article/view/8789/7753
- 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>
- Candela-Soto, P., Sánchez-Pérez, M.C., & 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., & 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>
- Chiva-Bartoll, O., Ruiz-Montero, P., Martín, R., Pérez, I., Giles, J., García-Suárez, J., & 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>

- Coffey, A., & Attkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquia.
- CRUE, Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (2018). *CRUE acuerda su contribución al Plan de Acción para la Agenda 2030 de la ONU*. <http://www.crue.org/Comunicacion/Noticias/Las%20universidades%20acuerdan%20su%20contribuci%C3%B3n%20al%20Plan%20de%20Acci%C3%B3n%20de%20la%20Agenda%202030.aspx>
- 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>
- Escofet, A., Folgueiras, P., Luna, E., & Palou, B. (2016). Elaboración y validación de un cuestionario para la valoración de proyectos de aprendizaje-servicio. *RMIE, Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 929–949. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n70/1405-6666-rmie-21-70-00929.pdf>
- Espejel, J. (2022). De los Objetivos de Desarrollo del Milenio a los Objetivos de Desarrollo Sostenible: La educación superior ante la crisis del SARS-CoV-2. *RIESE, Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 3(13), 368–387. <http://www.riesed.org/index.php/RIESED/article/view/160>
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35–56. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152>
- Fernández-Hawrylak, M., Huelmo, J., Uyarra, A., & 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>
- Fernández-Prados, A., & Lozano-Díaz, J. (2021). Origen, historia e institucionalización del Aprendizaje-Servicio. En D. Mayor, & A. Granero (eds.), *Aprendizaje-Servicio en la universidad. Un dispositivo orientado a la mejora de los procesos formativos y la realidad social* (pp. 39-53). Octaedro.
- Ganga-Contreras, F., Rodríguez-Quezada, E., & Guiñez-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>
- Garay, B., López-de-Arana, E., Vizcarra, M.T., & Larrazabal, X. (2021). Análisis de una propuesta de Aprendizaje-Servicio en Educación Física dirigida a menores con experiencias adversas tempranas. *Contextos educativos*, 27, 47-64. <https://doi.org/10.18172/con.4592>
- García, A., & López-Vélez, A. L. (2019). Contribución del aprendizaje-servicio a la experiencia educativa democrática de las personas con necesidades educativas

- especiales en base al pensamiento de Dewey. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 11-30. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/390>
- García, M., & Cotrina, M.J. (2015) El aprendizaje-servicio en la formación inicial del profesorado: De las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 8-25. <http://hdl.handle.net/10498/18150>
- García-Rico, L., Martínez-Muñoz, L.F., Santos-Pastor, M.L., & Chiva-Bartoll, O. (2021). Service-learning in physical education teacher education: a pedagogical model towards sustainable development goals. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 22(4), 747-765. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-09-2020-0325>
- Gezuraga, M., Amiano, I., Cruz, E., Arriaga, C., López-Vélez, A.L., & Alonso, I. (2023). *Documento marco para la institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea*. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). <https://www.ehu.eus/documents/1870360/53063722/Documento-marco-para-la-institucionalizacion-del-Aprendizaje-Servicio-UPVEHU.pdf/5e8d8fc5-3338-9eaf-1a15-b0359574f884?t=1715078352213>
- Giles, F.J., Rivera, E., & 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>
- Granados, J. (2010). *L'Educació per la Sostenibilitat a l'Ensenyament de la Geografia. Un estudi de cas* [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=118708&orden=0&info=link>
- Lázaro-Cayuso, P.L., Carrillo-Martín, R.C., & y Aramburuzabala-Higuera, P.A. (2023). Aprendizaje-servicio para el desarrollo rural en la comunidad de Madrid. En J. García, F. Amador, & A. Cano (ed.), *El Aprendizaje-Servicio Universitario ante los retos de la Agenda 2030* (pp. 417-425). UNED.
- López-de-Arana, E., Sáenz-de-la-Fuente, I., Prol, M., & Fernández, I. (2019). Ikaskuntza Zerbitzuan oinarritutako Gradu Amaierako Lanen azterketa, ikasleen identitate hezitzailea eraikitzeke eskaintzen dituzten aukerak identifikatuz. *Tantak, Euskal Herriko Unibertsitateko Hezkuntza Aldizkaria*, 31(1), 149-175. <https://doi.org/10.1387/tantak.20504>
- Lorenzo, M.M., Ferraces, M.J., Pérez, C., & Naval, C. (2019). El profesorado universitario ante el aprendizaje-servicio: variables explicativas. *Revista de Educación*, 386, 37-61. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-386-426>
- Marques, M., Angulo, M., & Cáceres, L. (2021). Aprendizaje-servicio y formación inicial docente. Factores que determinan el desarrollo de habilidades transversales. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 11, 1-22. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2021.11.1>

- Morales, P., Gómez, C., & Sánchez, R. (2020). Evaluación del impacto del Aprendizaje-Servicio en la educación secundaria: un estudio longitudinal. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 73-89.
- Naciones Unidas (2015). *Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Asamblea General de Naciones Unidas. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre de, 2007. Por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 312, de 29 de diciembre de 2007. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-22449
- Puig, J. M., Doménech, I., Gijón, M., Martín, X., Rubio, L., & Trilla, J. (2012). *Cultura moral y educación*. Graò.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Rekalde, I, Vizcarra M^a.T., & Makazaga, A.M. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XX1*, 17(1), 201-220. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10711>
- Richardson, L., & St. Pierre E.A. (2017). La escritura. Un método de investigación. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Coords.), *El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación* (pp. 128-163). Gedisa.
- Sánchez-Caballé, A., & González-González-Martínez, J. (2022). Transmedia learning: Fact or Fiction? A Systematic review. *Culture and Education*, 35(1), 1-32. <https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2121131>
- Santaella, C.M. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación*, 24(1), 147-164. <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321886008.pdf>
- Santos-Pastor, M.L., Martínez-Muñoz, L.F., Garoz-Puerta, I., & 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://doi.org/10.18172/con.4574>
- Sherman, R., & Webb, R. (Ed.) (1988). *Qualitative research in education: focus and methods*. The Falmer Press.
- Susinos, T., & Parrilla, Á. (2016). Dar la Voz en la Investigación Inclusiva. Debates sobre Inclusión y Exclusión desde un Enfoque Biográfico-Narrativo. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2). <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5447>

- Valderrama, C., & Arocha, L. (2022). *Institucionalización del Aprendizaje-Servicio solidario en la Educación Superior*. CLAYSS. <https://www.uniservitate.org/es/2023/03/16/institucionalizacion-del-aprendizaje-servicio-solidario-en-la-educacion-superior>
- Vázquez-Recio, R., & Angulo-Rasco, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos: los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Aljibe.
- Zarzuela, A., González, E., Calle, P., & Carrasquilla, E. (2016). La voz del alumnado en la Asociación ApS-(U)CA. Principios de una experiencia. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 2, 180-195. <https://www.doi.org/10.1344/RIDAS2016.2.10>
- Zygmunt, E.M., Cipollone, K., & Tancock, S. (2020). Community-Engaged Teacher Preparation and the Development of Dispositions for Equity and Social Justice. En R. Papa (Ed.), *Handbook on Promoting Social Justice in Education* (pp. 1299-1319). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-030-14625-2_135

