

# Eficacia percibida y perfiles estudiantiles en el Aprendizaje-Servicio universitario

## Perceived efficacy and student profiles in the university Service-Learning

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-407-651>

**Silvia Sánchez-Serrano**

*Universidad Complutense de Madrid*

**Maria Remedios Belando-Montoro**

*Universidad Complutense de Madrid*

**Víctor León-Carrascosa**

*Universidad Complutense de Madrid*

### Resumen

La metodología Aprendizaje-Servicio en la universidad ofrece una formación profesional ligada al desarrollo de competencias formativas, académicas y cívicas vinculadas a los estudios universitarios. Su implementación permite acercar la universidad a la sociedad mediante la prestación de un servicio a la comunidad. Sin embargo, es preciso establecer estrategias en su aplicación, con la finalidad de potenciar las aportaciones que esta metodología puede ofrecer al ámbito educativo. En este contexto, el objetivo del presente trabajo es valorar la eficacia de la metodología Aprendizaje-Servicio desde la percepción del estudiantado universitario, analizando las diferencias existentes entre las variables sociodemográficas: estudios, género, edad, curso y titularidad del centro, identificando, a su vez, perfiles de estudiantes que muestren el nivel de aplicabilidad del Aprendizaje-Servicio Universitario. A través de un estudio no experimental de carácter exploratorio, se recoge información de un total de 304 estudiantes de universidades públicas y privadas del territorio español. Dentro de la metodología Aprendizaje-Servicio se analizan tres dimensiones que recoge

el instrumento aplicado (Formativa, Aprendizaje y Servicio). Los resultados obtenidos sugieren un mayor acercamiento al servicio en vinculación con el aprendizaje obtenido en la universidad. Los estudios diferenciales muestran la falta de reconocimiento en los estudiantes del Grado en Educación Social, así como la escasa respuesta de la experiencia a sus expectativas formativas y académicas. Las mujeres presentan mayor reflexión y sensibilidad social que los hombres. Y respecto a la titularidad del centro, los estudiantes de universidades privadas manifiestan un mayor sentido del desarrollo del servicio. Además, se obtienen tres perfiles de estudiantes con variedad de características en torno a la forma de aplicación de la metodología. El estudio concluye con la detección de la necesidad de generar estrategias que mejoren la metodología Aprendizaje-Servicio, poniendo énfasis en favorecer un aprendizaje más consciente sobre las competencias que se adquieren en los grados universitarios.

*Palabras clave:* aprendizaje-servicio, educación superior, formación, aprendizaje, servicios a la comunidad, educación cívica, metodologías educativas.

### **Abstract**

The Service-Learning methodology at the university offers professional training related to the development of formative, academic and civic competencies linked to university studies. Its implementation makes it possible to bring the university closer to society by providing a service to the community. However, it is necessary to establish strategies in its application, in order to enhance the contributions that this methodology can offer to the educational field. In this context, the aim of this paper is to assess the effectiveness of the Service-Learning methodology from the perception of university students, analyzing the existing differences between the sociodemographic variables: studies, gender, age, course and ownership of the center, identifying, in turn, student profiles that show the level of applicability of University Service-Learning. Through a non-experimental exploratory study, information was collected from a total of 304 students from public and private universities in Spain. Within the Service-Learning methodology, three dimensions of the applied instrument (Formative, Learning and Service) are analyzed. The results obtained suggest a greater approach to service in entailment with the learning obtained at the university. The differential studies show the lack of recognition in the students of the Degree in Social Education, as well as the scarce response of the experience to their formative and academic expectations. Women show greater reflection and social sensitivity than men. And concerning the ownership of the center, students from private universities show a greater sense of service development. In addition, three student profiles are obtained with a variety of characteristics regarding the way in which the methodology is applied. The study concludes with the detection of the need to generate strategies to improve the

Service-Learning methodology, with emphasis on favoring a more conscious learning about the competencies acquired in university degrees.

*Keywords:* service learning, high education, training, learning, community services, civics, education methodologies.

## Introducción

El Aprendizaje-Servicio (ApS) es una metodología educativa basada en el aprendizaje a través de la acción, la cooperación con la comunidad y la reflexión sobre el propio proceso (Dafonte-Gómez, 2023). Estos elementos se fusionan en un proyecto único con el propósito de abordar y mejorar las necesidades del entorno. Los proyectos de ApS surgen en respuesta a necesidades reales, buscando efectuar mejoras significativas. Este enfoque conlleva la adquisición de competencias tanto transversales como básicas por parte de los estudiantes participantes, generando un incremento en su compromiso social. Igualmente, estos proyectos suponen una vía de formación profesional al conectar al estudiante con la realidad laboral e incentivarle a resolver situaciones de ámbito profesional (Belando-Montoro et al., 2022). Desde esta perspectiva, la metodología ApS ha sido utilizada en el ámbito universitario para lograr aprendizajes que van más allá de los asociados a las competencias estrictamente académicas, como alcanzar competencias cívicas prestando un servicio a la comunidad. Al mismo tiempo, el Aprendizaje-Servicio en la Universidad [ApS(U)] conlleva prácticas de aprendizaje relacionadas con el futuro profesional del estudiantado (Gómezescobar & Simón-Medina, 2022; Ruiz-Montero et al., 2022). Estas cualidades han motivado procesos de institucionalización del ApS(U) que, en las universidades europeas, se han desarrollado de forma desigual (Meijs et al., 2019). Esta preocupación de alcance global llevó a Lough y Toms (2018) a realizar un estudio con el fin de valorar las trayectorias estratégicas necesarias para el crecimiento en este campo. Los investigadores detectaron varias prioridades, entre ellas, compartir las mejores prácticas y construir una “comunidad de conocimiento”, así como una mayor participación y preparación, tanto de los estudiantes como de las comunidades anfitrionas.

Por otro lado, otros autores (Belando-Montoro et al., 2022; Blanch et al., 2020; Duque, 2018; Gil-Gómez et al., 2016; Ibarrola & Artuch, 2016; López-Fernández & Benítez-Porres, 2018; Ruiz-Corbella &

García-Gutiérrez, 2020; Pérez-Pérez et al., 2019; Ruiz-Montero et al., 2022; Soneira, 2019) destacan que el ApS(U) favorece el desarrollo de competencias y cualidades fundamentales en el ejercicio profesional, así como otros beneficios dirigidos hacia la propia persona y su compromiso con la justicia social. León-Carrascosa et al. (2020) presentan las aportaciones del ApS(U) recogidas por los autores mencionados clasificándolas en tres dimensiones: *Formativa*, *Aprendizaje* y *Servicio*, situando dentro de cada una los elementos que le corresponderían, teniendo presente la interrelación que pudiera existir entre ellos debido a la multidimensionalidad de la propia metodología.

En la dimensión *Formativa*, se incluirían la consolidación del conocimiento académico, la adquisición de competencias profesionales y conocimientos prácticos, el desarrollo de la autoformación y de la capacidad de aprendizaje en nuevos contextos. En la dimensión *Aprendizaje*, destacarían la adquisición de una mayor responsabilidad social y crecimiento personal, la competencia comunicativa, la práctica de herramientas profesionales y el desarrollo de vínculos con la profesión, así como el fomento del compromiso educativo y cívico para la construcción del bien común. En la dimensión *Servicio*, cabe destacar el refuerzo de la capacidad de iniciativa para la toma de decisiones y el aumento de compromiso con los servicios con los que el estudiantado se vincula, así como el fortalecimiento de su pensamiento crítico, la mejora de su capacidad de organización y planificación junto con el incremento de la participación en procesos evaluativos.

Al mismo tiempo, la literatura científica ha atendido a diferentes perspectivas del ApS(U), contribuyendo así a un mejor conocimiento tanto de sus aspectos más conceptuales, como de su evaluación e impacto. Así, por ejemplo, la aplicación del ApS(U) ha sido objeto de investigaciones que han hecho hincapié en su aportación para vincular teoría y práctica (Resch & Schritteser, 2023). En el caso de España, predominan los trabajos en los que participan estudiantes de titulaciones del ámbito educativo; Maestro en Educación Infantil (Blanch et al., 2020), Maestro en Educación Primaria cuyo servicio se realiza tanto en centros de Educación Primaria (Mayor & Rodríguez, 2015), en la universidad (Suárez-Lantarón, 2023), como en diferentes colectivos de menores (Chiva-Bartoll et al., 2020; Gómezescobar & Simón-Medina, 2022; Soneira, 2019), Grado en Educación Social (Rodríguez-Izquierdo, 2020; Ruiz-Corbella & García-Gutiérrez, 2020), Grado en Pedagogía (Sotelino et al., 2019), Grado en

Educación Infantil, Grado en Educación Primaria y Grado en Pedagogía (Carrica-Ochoa, 2017), Grado en Educación Infantil y Primaria y Máster Oficial en Educación Especial (Gómez-Hurtado et al., 2019) y Grado en Educación Primaria y Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (García-Rico et al., 2023).

En estos estudios, los resultados tras experiencias en actividades de ApS(U), mayormente vinculadas a una de las asignaturas, son algo dispares en cuanto a competencias desarrolladas y valoraciones realizadas por los participantes. Así, en el caso del estudio de Chiva-Bartoll et al. (2020), se demostró que la reflexión sistemática que aporta el ApS(U) produce un aprendizaje significativo y aplicable en contextos reales. Esta vinculación de teoría y práctica también se reveló en los estudios de Mayor y Rodríguez (2015) y Suárez-Lantarón (2023).

Otros estudios comparan el resultado de estudiantes que participan en estas de experiencias con los que optan por realizar otro tipo de trabajos dentro de la misma asignatura. Es el caso del estudio de Sotelino et al., (2019), vinculado a una asignatura del Grado en Pedagogía. En el análisis realizado para comparar la adquisición de competencias cívico-sociales de ambos grupos, se encontró que los estudiantes que habían participado de dicha experiencia obtuvieron medias algo superiores. Este tipo de competencias también se han valorado en otras experiencias. Blanch et al. (2020) encontraron que los participantes mostraron una mejora significativa en competencias relativas a cooperación, participación, responsabilidad social, constancia y esfuerzo. García-Rico et al. (2023) también revelan que el alumnado destaca una mayor sensibilización y concienciación social, así como exigencia ética hacia los receptores del servicio. Los participantes en el estudio de Soneira (2019) destacaron el desarrollo de una ciudadanía crítica, el aprendizaje para el diagnóstico de problemas y la propuesta de soluciones basadas en el conocimiento. En el proyecto de Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez (2020), el objetivo más valorado fue el referido al compromiso cívico y al diálogo intercultural. Ahora bien, resultados similares se han encontrado en experiencias que se han realizado en otros grados. Una de ellas, es la llevada a cabo en la Facultad de Psicología de la Universitat Autònoma de Barcelona con comunidades gitanas y escuelas públicas. Entre las aportaciones que destacan los estudiantes figura la adquisición de competencias relacionadas con la dimensión ética y social, como, por ejemplo, la necesidad de la intervención socioeducativa o la toma de conciencia de la diversidad (Laluzza et al., 2016).

Por su parte, Rodríguez-Izquierdo (2020) y Hervás-Torres et al. (2022) encontraron que la metodología ApS(U) influye en el compromiso académico del estudiantado. En este sentido, Martínez Lozano et al. (2018) destacan la importancia de incidir en competencias como la capacidad de iniciativa y la evaluación procesual para que ese compromiso sea efectivo.

Por otro lado, existen estudios sobre la implementación del ApS(U), como los que se describirán a continuación, que establecen diferencias significativas en función de algunas variables ya expuestas, como son los *estudios* que cursan los participantes en proyectos basados en esta metodología u otras como el *género*, la *edad*, el *curso* e incluso la *titularidad* de la universidad en la que están matriculados/as.

En cuanto a las variables *género* y *edad*, estudios como el de Ruiz-Montero et al. (2022), que pretenden examinar la percepción de la competencia profesional del alumnado que cursa estudios de Actividad Física y el Deporte (AFD) y participa en proyectos de ApS(U), muestran las relaciones existentes entre ambos factores, así como con la tipología de los colectivos receptores. Las mujeres participantes en este estudio muestran mayor relación con colectivos con diversidad funcional y social, mientras que los hombres presentan mayor capacidad de relación con colectivos con diversidad cultural y/o religiosa. Respecto a la edad predominante de los/as participantes, se encuentra en un rango entre 21 y 24 años, seguido de un segundo rango <20 años. Otros estudios como el de Solomon y Tan (2021) también destacan lo determinante de la edad y el género en cuanto al desarrollo del aprendizaje experiencial que supone el ApS(U), especialmente en estudiantado de primer y segundo curso de grado, así como en aquel que no ha tenido experiencias previas en esta metodología. Estudios como el de Lacalle y Pujol (2019) destacan la participación e implicación de las mujeres en el proyecto llevado a cabo sobre ApS(U), así como una mayor disposición a expresar sus impresiones sobre la experiencia, planteándose incluso realizar una aproximación específica sobre esta cuestión desde los estudios de género en futuras experiencias de ApS(U).

Centrándonos en la variable *curso*, trabajos como los de Deeley (2015) defienden que la aplicación del ApS(U) en los cursos más avanzados, aporta mayor preparación de cara a su futuro profesional. Por otro lado, trabajos como el de McIlrath (2012) muestran como la implementación de la metodología ApS(U) en el primer curso de la titulación, a pesar de que esta condición requiera de mayor acompañamiento docente e institucional, permite contextualizar y situar el aprendizaje desde el comienzo de los estudios consiguiendo así un aprendizaje más

significativo y, por ende, más profundo para los siguientes cursos. En el trabajo de Mella (2019) se observa en el estudiantado de los dos primeros cursos de grado una mayor satisfacción con la formación y autoeficacia general, junto a menores niveles de incertidumbre ante el futuro. Por otra parte, Bringle et al. (2010) consideran que la implementación de esta metodología en el primer curso aumenta la motivación del estudiantado para matricularse en los posteriores.

En lo que se refiere a la *titularidad* de la institución, encontramos universidades y centros privados en España, pertenecientes a la Iglesia, como los de la Compañía de Jesús, en los que el ApS(U) forma parte ya de su identidad institucional. En dichos centros, en el año 2020 comenzó a desarrollarse el proyecto “Strengthening Service-Learning at Jesuit Universities in Spain” con el objetivo de institucionalizar esta metodología en su red<sup>1</sup>, a través de la realización conjunta de actividades, formaciones y el desarrollo de herramientas para la medición de su impacto. Además, dichas instituciones incorporan ya asignaturas obligatorias basadas en ApS como “Análisis y Acción Social” o la asignatura ApS “Comunicación Interpersonal” ambas impartidas en el Institut Químic de Sarrià (IQS) de la Universitat Ramon Llull, o la realización, también con carácter obligatorio, de un proyecto final de ApS como ocurre en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Pontificia de Comillas.

Por otro lado, en las universidades de titularidad pública en España, encontramos una creciente implantación del ApS(U) como metodología en muy diversas asignaturas y con una notable eficiencia en lo que a la adquisición de competencias se refiere, aunque, actualmente, no existe la obligatoriedad de cursar asignaturas sobre esta metodología en los planes de estudio. Buen ejemplo del creciente desarrollo del ApS(U), son los datos que la Universitat Rovira i Virgili (2023) muestra en su web, donde en los últimos 10 años, las asignaturas que realizan ApS(U) han pasado de 13 a 42 y el estudiantado participante ha pasado de 181 a 518.

Con todo, a partir de lo expuesto, este estudio pretende valorar la eficacia de la metodología ApS(U) desde la percepción de los/as estudiantes, analizando las diferencias en función de las distintas variables sociodemográficas referidas (estudios, género, edad, curso y titularidad),

---

<sup>1</sup> La red de centros está compuesta por la Universidad Pontificia Comillas, Universidad de Deusto, Esade, Universidad Loyola Andalucía, Institut Químic de Sarrià (IQS, y dentro de él su Facultad de Turismo y Dirección Hotelera), Centro Universitario Sagrada Familia (SAFA) e Instituto Navares de Empresarios Agrarios (INEA).

identificando, a su vez, perfiles de estudiantes que muestren el nivel de aplicabilidad de esta metodología, lo que le otorga un valor añadido sobre otros estudios destinados a un único centro y/o una sola titulación.

## Método

El presente estudio se engloba dentro de las metodologías cuantitativas, concretamente, sigue un diseño no experimental (ex-post-facto) de corte exploratorio y descriptivo.

## Muestra

La población del estudio está conformada por estudiantes universitarios de grado del territorio español que han participado en proyectos de innovación basados en la metodología ApS(U). El tipo de muestreo utilizado fue incidental, contando con una muestra de 304 estudiantes. El 66.8% pertenecen a centros públicos y el 33.2% a centros privados. La mayoría de los participantes pertenecen al área de conocimiento de las Ciencias Sociales (80.3%), cursando el 57.9% primero de grado, el 13.5% segundo grado, el 18.1% tercer grado y el 10.5% cuarto grado. Los datos sociodemográficos están formados por el 82.6% mujeres y el 17.4% hombres, de los cuales el 59.9% presentan un rango de edad de 20 años o menos y el 44.1% 21 años o más.

## Instrumento

Se utilizó el instrumento de medida que evalúa la metodología Aprendizaje-Servicio diseñado por León-Carrascosa et al. (2020). Este cuestionario consta de 29 ítems, con respuestas tipo escala Likert, siendo 1 nada, casi nada, y 5 totalmente, mucho. La utilización de este instrumento enriquece el análisis y la investigación de la evaluación de programas educativos basados en la metodología ApS. Se enfoca en tres áreas claves de intervención (Formativa, Aprendizaje y Servicio) experimentadas por los estudiantes, abordando así una carencia en la medición directa de estos aspectos por parte de los protagonistas, según indican los propios autores. Además, se destaca la calidad del instrumento, respaldada por la validación del



TABLA I. Análisis descriptivo de dimensiones e ítems con medias y desviaciones típicas"

| Dimensiones        | Ítems   | Media | Desv. típ. |
|--------------------|---|-------|------------|
| <b>Formativa</b>   | 1. El servicio está relacionado con los contenidos curriculares de mi futura profesión.                   | 4,14  | ,924       |
|                    | 2. El servicio está vinculado con el aprendizaje en la universidad.                                       | 4,02  | ,844       |
|                    | 3. El aprendizaje realizado es útil para mi formación como profesional.                                   | 4,43  | ,806       |
|                    | 4. El aprendizaje realizado es útil para mi formación personal.   | 4,48  | ,792       |
|                    | 5. He adquirido conocimientos prácticos a través de la experiencia.                                       | 4,32  | ,904       |
|                    | 6. He desarrollado capacidad de aprendizaje en nuevos contextos.  | 4,22  | ,899       |
| <b>Aprendizaje</b> | 7. Considero que he adquirido mayor responsabilidad para mi desempeño profesional.                        | 4,23  | ,871       |
|                    | 8. He crecido personalmente durante el desarrollo del servicio.   | 4,18  | ,886       |
|                    | 9. He desarrollado capacidad para organizar y planificar mi tiempo.                                       | 3,81  | 1,024      |
|                    | 10. La metodología Aprendizaje-Servicio me ha ayudado a obtener herramientas para mi futuro profesional.  | 4,17  | ,907       |
|                    | 11. La experiencia me ha proporcionado mayor reflexión social vinculada a mi futura práctica profesional. | 4,30  | ,889       |
|                    | 12. He compartido reflexiones con diferentes personas sobre la práctica del aprendizaje-servicio.         | 3,93  | 1,125      |
|                    | 13. El trabajo en equipo me ha facilitado crear redes de conocimiento.                                    | 3,81  | ,990       |
|                    | 14. Mis habilidades comunicativas han mejorado.   | 3,99  | ,919       |
|                    | 15. Comprendo el sentido del servicio realizado como ayuda hacia los demás.                               | 4,39  | ,745       |
|                    | 16. He sido consciente de la necesidad de vincular la realidad de la sociedad con la universidad.         | 4,35  | ,739       |
|                    | 17. La experiencia ha aumentado mi sensibilidad social.   | 4,31  | ,830       |

(Continúa)

TABLA I. Análisis descriptivo de dimensiones e ítems con medias y desviaciones típicas”  
(Continuación)

| Dimensiones | Ítems   | Media | Desv. típ. |
|-------------|---|-------|------------|
| Servicio    | 18. Cuando ha sido necesario, he tomado decisiones para el buen funcionamiento del servicio.  | 3,93  | ,891       |
|             | 19. He tenido la iniciativa de plantear diferentes puntos de vista para organizar las sesiones.                                       | 3,78  | 1,077      |
|             | 20. En general, el servicio (proyecto, programa) ha cumplido con mis expectativas.  | 4,25  | ,907       |
|             | 21. Mi servicio ha respondido a necesidades de la institución/entidad donde se realiza el servicio.                                   | 4,17  | ,918       |
|             | 22. Me he sentido comprometido/a con el proyecto.   | 4,41  | ,843       |
|             | 23. He realizado actividades atendiendo a las necesidades de los participantes del proyecto.  | 4,18  | ,957       |
|             | 24. La distribución de las tareas ha sido adecuada.   | 3,99  | ,946       |
|             | 25. Se ha evaluado el proyecto a lo largo de su proceso   | 3,88  | 1,010      |
|             | 26. Mi participación ha sido reconocida.  | 4,14  | 1,049      |
|             | 27. He participado en la organización y desarrollo del proyecto.  | 4,16  | ,971       |
|             | 28. He participado en la coordinación de actividades durante el servicio.   | 3,88  | 1,173      |
|             | 29. Mi participación ha respondido de manera satisfactoria a las necesidades de la institución/ entidad donde se realiza el servicio. | 4,33  | ,839       |

Fuente: elaboración propia.

constructo y la verificación de la estructura dimensional (en la Tabla I se proporciona detalles de las dimensiones y sus respectivos ítems).

Al obtener los datos de la muestra, se estudió la fiabilidad para verificar la consistencia y estabilidad de las mediciones a lo largo del tiempo y en diversas situaciones. Los resultados fueron excelentes, alcanzando un Alpha de Cronbach de 0.943, por encima de 0.9, tal y como sugieren George y Mallery (2003). La alta consistencia interna entre los ítems indica que las mediciones son confiables y que el

instrumento es apropiado para medir la variable de estudio en la muestra analizada.

## Procedimiento

Para la recogida de información se contactó mediante correo electrónico con diferentes responsables de proyectos de innovación ubicados en directorios de redes de conocimiento de ApS(U), así como oficinas creadas para su promoción en los centros universitarios. En dicho correo, se explicaba el objetivo del estudio, además de garantizar el anonimato y la confidencialidad de los datos. Se facilitó el acceso al cuestionario a través de la aplicación de formularios de Google y la invitación para ser difundido por los estudiantes participantes en proyectos con metodología ApS(U).

## Resultados

### Análisis descriptivos

La exposición de los resultados se organizará en función de las dimensiones e ítems del instrumento utilizado para la valoración de la aplicabilidad de la metodología ApS(U) que corresponden a las tres áreas claves de intervención definidas en dimensiones (*Formativa, Aprendizaje y Servicio*). En este sentido, los estudios descriptivos de los ítems, tomando el conjunto de los estudiantes, permiten valorar los puntos fuertes y débiles en el desarrollo de las experiencias educativas a través de la metodología ApS(U). Así, los estudiantes presentan promedios por encima de 4 en todas las dimensiones evaluadas disminuyendo levemente en las características de la dimensión Servicio que mostramos a continuación.

En la dimensión *Formativa*, se encontraron valoraciones altas y homogéneas en el aprendizaje obtenido en relación con la formación profesional y personal (ítems 3 y 4, respectivamente). Sin embargo, los resultados bajan en torno al 4 en el ítem 1 centrado en relacionar la parte

del servicio con los contenidos curriculares de su futura profesión y su vinculación con el aprendizaje en la universidad (ítem 2).

Respecto a la dimensión *Aprendizaje* se observa un aumento de la sensibilidad social (ítem 17) y mayor reflexión social vinculada a la práctica profesional (ítem 11). Así, los estudiantes comprenden el sentido del servicio como parte de la ayuda a los demás (ítem 15) y son más conscientes de la necesidad de vincular la realidad social con el aprendizaje en la universidad (ítem 16). Por otro lado, se obtienen valoraciones más bajas en la percepción de los estudiantes sobre su capacidad para organizar y planificar el tiempo (ítem 9), la creación de redes de conocimiento (ítem 13) y la posibilidad de compartir reflexiones sobre la práctica del Aprendizaje-Servicio con otras personas (ítem 12).

En cuanto al desarrollo de la dimensión *Servicio*, se percibe que los estudiantes se han sentido comprometidos en la realización del proyecto (ítem 22), así como en dar respuesta de manera satisfactoria a las necesidades de la entidad donde realizaban el servicio (ítem 29). Sin embargo, en aquellos aspectos más competenciales tras la puesta en marcha del servicio se han obtenido valoraciones más dispersas y por debajo de la media global, destacando el desarrollo de la iniciativa en la organización de las sesiones (ítem 19), la evaluación del proyecto a lo largo de su proceso (ítem 25) y en la participación de la coordinación de actividades durante el servicio (ítem 28).

## **Análisis diferenciales**

Para la realización de los estudios diferenciales se continuó tomando los ítems del instrumento, a raíz de las dimensiones que lo configuran, para analizar la existencia de diferencias significativas en función de los *estudios*, el *género*, la *edad*, el *curso* y la *titularidad* de la universidad. Para ello, se hace uso de las siguientes pruebas: “t” de Student y ANOVA de un factor (ambas para grupos independientes). Asimismo, se toma un intervalo de confianza del 95%, dejando un 5% de margen de error, es decir, un alpha de 0.05 ( $p < 0.05$ ). De igual modo, se calcula el tamaño del efecto para determinar la relevancia de los resultados inferenciales. Para ello, se utilizó la prueba *d* de Cohen (Cohen, 1992) para diferencias con dos categorías (0.2: efecto pequeño; 0.5: efecto moderado; 0.8: efecto grande) y la prueba ETA Cuadrado ( $\eta^2$ ) (Pardo y Ruiz, 2005) para diferencias con más de dos categorías (0.01: efecto pequeño; 0.06: efecto medio; 0.14: efecto grande).

En función de los *estudios*, se obtienen resultados significativos en la dimensión *Formativa* entre los estudiantes de Grado de Educación Infantil, Grado en Educación Primaria y Otros estudios sobre la vinculación del servicio con el aprendizaje en la universidad, siendo los estudiantes de Grado en Educación Infantil quienes lo perciben con puntuaciones más bajas (0.018;  $p < 0.05$ , con un tamaño del efecto medio,  $\eta^2 = 0.07$ ). Los estudiantes de Grado en Educación Social presentan resultados más bajos en relación con los estudiantes de Grado Educación Primaria sobre la utilidad del aprendizaje para su formación personal (0.001;  $p < 0.05$ , con un tamaño del efecto pequeño,  $\eta^2 = 0.058$ ) y la mejora de la capacidad de aprendizaje en diferentes contextos (0.003;  $p < 0.05$ , con un tamaño del efecto pequeño,  $\eta^2 = 0.05$ ), contando en este último con medias más bajas respecto al grupo de estudiantes de otras titulaciones. Por último, se observan diferencias significativas en la adquisición de conocimientos prácticos (0.000;  $p < 0.05$ , con un tamaño del efecto medio,  $\eta^2 = 0.10$ ) de los estudiantes del Grado en Educación Social con respecto al resto de categorías de la variable *estudios*, siendo los resultados más bajos.

En esta misma línea, la dimensión *Aprendizaje* revela puntuaciones más bajas en los estudios de Grado en Educación Social con respecto a los otros en la adquisición de responsabilidad para el desempeño profesional (0.008;  $p < .05$ , con un tamaño del efecto pequeño,  $\eta^2 = 0.045$ ) y en el crecimiento personal tras la experiencia (0.005;  $p < .05$ , con un tamaño del efecto pequeño,  $\eta^2 = 0.049$ ).

Así pues, los resultados muestran que los estudiantes de Grado en Educación Social perciben el *Servicio* realizado con un nivel significativamente menor ( $p < 0.05$ ) respecto a los estudiantes de los grados en Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía y otros estudios, con tamaños del efecto que oscilan entre pequeño y medio (Tabla II).

TABLA II. Análisis diferenciales ítems Servicio en función de los estudios

|         | $p < 0.05$ | Ed. Social | Ed. Infantil | Ed. Primaria | Pedagogía | Otros | $\eta^2$ |
|---------|------------|------------|--------------|--------------|-----------|-------|----------|
| Ítem 18 | 0.002      | 3.58       | 3.95         | 3.94         | 4.03      | 4.22  | 0.05     |
| Ítem 19 | 0.005      | 3.43       | 3.64         | 3.80         | 4.15      | 4     | 0.04     |
| Ítem 20 | 0.002      | 3.87       | 4.46         | 4.31         | 4.44      | 4.32  | 0.05     |
| Ítem 21 | 0.000      | 3.78       | 4.36         | 4.39         | 4.15      | 4.13  | 0.06     |
| Ítem 22 | 0.002      | 4.04       | 4.49         | 4.55         | 4.59      | 4.42  | 0.05     |

|                |       |      |      |      |      |      |      |
|----------------|-------|------|------|------|------|------|------|
| <b>Ítem 23</b> | 0.000 | 3.81 | 4.03 | 4.44 | 4.38 | 4.15 | 0.06 |
| <b>Ítem 25</b> | 0.005 | 3.51 | 4.10 | 4.06 | 3.79 | 3.88 | 0.04 |
| <b>Ítem 26</b> | 0.007 | 3.75 | 4.15 | 4.35 | 4.15 | 4.23 | 0.04 |
| <b>Ítem 29</b> | 0.000 | 3.85 | 4.59 | 4.53 | 4.28 | 4.40 | 0.10 |

Fuente: elaboración propia.

De igual modo, los resultados revelan diferencias significativas en la variable *género* en relación con la dimensión *Aprendizaje*, sobre la reflexión social adquirida tras la experiencia y su vinculación con la futura práctica profesional (0.004;  $p < 0.05$ ) y el aumento de una mayor sensibilidad social (0.038;  $p < 0.05$ ), siendo en ambas acciones las mujeres las que presentan puntuaciones más altas (con un tamaño del efecto pequeño,  $d = 0.3$  y  $d = 0.2$ , respectivamente).

En cuanto a la *titularidad* del centro los estudiantes de universidad privada presentan niveles significativamente más altos en el desarrollo del *Servicio* que los estudiantes de universidad pública (con tamaños del efecto entre pequeños y moderados) (Tabla III).

TABLA III. Análisis diferenciales ítems Servicio en función de la titularidad

|                | <b>p&lt;0.05</b> | <b>Universidad pública</b> | <b>Universidad privada</b> | <b>d de Cohen</b> |
|----------------|------------------|----------------------------|----------------------------|-------------------|
| <b>Ítem 19</b> | 0.000            | 3.56                       | 4.24                       | 0.6               |
| <b>Ítem 22</b> | 0.001            | 4.30                       | 4.63                       | 0.3               |
| <b>Ítem 23</b> | 0.000            | 4.04                       | 4.47                       | 0.4               |
| <b>Ítem 26</b> | 0.000            | 3.99                       | 4.47                       | 0.4               |
| <b>Ítem 27</b> | 0.000            | 3.98                       | 4.53                       | 0.5               |
| <b>Ítem 28</b> | 0.000            | 3.65                       | 4.36                       | 0.7               |
| <b>Ítem 29</b> | 0.001            | 4.22                       | 4.55                       | 0.3               |

Fuente: elaboración propia.

Cabe señalar que en función de la *edad* y el *curso* no se han hallado diferencias significativas en ninguna de las dimensiones e ítems del instrumento.

## Análisis cluster

Este tipo de análisis nos permitirá identificar los diferentes perfiles de estudiantes en relación con la aplicación de la metodología ApS(U). Esta prueba parte de un conjunto de datos inicialmente no clasificados, en el que se analiza la distancia entre los elementos a través de un proceso iterativo, hasta que a cada elemento se le asigna a un grupo. Asimismo, dentro del análisis cluster se utilizó el método K-medias, teniendo en cuenta el número de cluster fijado, ya que si el número es demasiado elevado podemos encontrar problemas de interpretación, y si es demasiado bajo, puede ser resultado de una inadecuada representación de la muestra de estudio en los clusters. Para ello, se tomó como criterio de análisis las categorías establecidas en cada variable de 1 a 5 (siendo 1, Nada, y 5, Mucho) con el objetivo de establecer los conglomerados del estudio.

Para ello, el primer análisis cluster, fijado a 5 conglomerados, mostró los siguientes resultados: se observó que apenas existían diferencias entre los conglomerados 2 y 4, y los conglomerados 3 y 5. Ante estos resultados, se modificó el número de conglomerados a 3 (no obstante, se llevó a cabo un análisis cluster fijado a 4 conglomerados para ver el comportamiento de las variables, encontrándonos dos conglomerados sin apenas diferencias).

De este modo, al realizar el análisis se obtuvieron resultados adecuados y de sencilla y significativa interpretación. En la Tabla IV, se muestran los resultados de los centros de conglomerados finales donde vamos a estudiar los posibles perfiles identificados que hacen mención al funcionamiento de la metodología ApS(U) desde la experiencia de los estudiantes.

Los resultados con tres conglomeraciones fueron satisfactorios y se pudo definir cada uno de los cluster con mayor exactitud: conglomerado 1 [*Alta aplicabilidad del ApS(U)*], conglomerado 3 [*Media aplicabilidad del ApS(U)*] y conglomerado 2 [*Baja aplicabilidad del ApS(U)*].

Para proceder a la descripción de los perfiles, se seguirán las pautas de Hair et al. (2014) que señalan la conveniencia de asignar una etiqueta a cada conglomerado que especifique su naturaleza, y el análisis de las medias obtenidas por los elementos de los conglomerados (ya sea a través del análisis discriminante o del análisis de varianza). En nuestro

TABLA IV. Centro de conglomerado finales. Método K-Medias. Solución 3 conglomerados

| DIM.               | Ítems   | Conglomerado |      |      |
|--------------------|---------|--------------|------|------|
|                    |         | 1            | 2    | 3    |
| <b>Formativa</b>   | Ítem 1  | 4.40         | 3.41 | 3.95 |
|                    | ítem 2  | 4.24         | 3.03 | 3.96 |
|                    | Ítem 3  | 4.78         | 3.16 | 4.26 |
|                    | Ítem 4  | 4.86         | 3.47 | 4.17 |
|                    | Ítem 5  | 4.73         | 2.84 | 4.09 |
|                    | Ítem 6  | 4.64         | 2.84 | 3.96 |
| <b>Aprendizaje</b> | Ítem 7  | 4.62         | 2.81 | 4.03 |
|                    | Ítem 8  | 4.59         | 2.88 | 3.92 |
|                    | Ítem 9  | 4.20         | 2.47 | 3.57 |
|                    | Ítem 10 | 4.58         | 2.88 | 3.90 |
|                    | Ítem 11 | 4.73         | 3.09 | 3.95 |
|                    | Ítem 12 | 4.38         | 3.03 | 3.48 |
|                    | Ítem 13 | 4.14         | 2.78 | 3.59 |
|                    | Ítem 14 | 4.36         | 2.75 | 3.78 |
|                    | Ítem 15 | 4.70         | 3.50 | 4.15 |
|                    | Ítem 16 | 4.56         | 3.72 | 4.21 |
|                    | Ítem 17 | 4.64         | 3.66 | 3.97 |
| <b>Servicio</b>    | Ítem 18 | 4.35         | 2.78 | 3.59 |
|                    | Ítem 19 | 4.20         | 2.47 | 3.50 |
|                    | Ítem 20 | 4.69         | 2.94 | 3.94 |
|                    | Ítem 21 | 4.60         | 3.06 | 3.82 |
|                    | Ítem 22 | 4.86         | 2.91 | 4.14 |
|                    | Ítem 23 | 4.66         | 2.75 | 3.85 |
|                    | Ítem 24 | 4.44         | 2.78 | 3.63 |
|                    | Ítem 25 | 4.26         | 2.63 | 3.63 |
|                    | Ítem 26 | 4.62         | 2.56 | 3.85 |
|                    | Ítem 27 | 4.61         | 2.81 | 3.85 |
|                    | Ítem 28 | 4.47         | 2.06 | 3.50 |
|                    | Ítem 29 | 4.70         | 3.13 | 4.10 |

Fuente: elaboración propia.



caso, se optó por el análisis de varianza. En primer lugar, se realizó un estudio previo para conocer si se cumplía o no la homogeneidad de varianzas a través de la prueba de Levene, con el fin de aplicar los contrastes posteriores a través del estadístico de Game-Howell (en el caso de incumplimiento de homogeneidad) y el estadístico de Scheffé (para los demás casos).

Al analizar los estudios posteriores se observó que todas las dimensiones presentaban diferencias significativas entre todos los grupos cumpliendo los siguientes criterios: el conglomerado 1 presenta diferencias entre las medias más altas respecto al conglomerado 2, y más moderadas con respecto al conglomerado 3; asimismo, el conglomerado 3 presenta puntuaciones más altas respecto al conglomerado 2. Por ello, a la hora de exponer los resultados nos limitaremos a destacar las diferencias significativas en las variables que observamos más relevantes de cada conglomerado en las dimensiones y subdimensiones de la escala.

El conglomerado 1 [*Alta aplicabilidad del ApS(U)*] está conformado por el 55% de la muestra de estudiantes. Se caracteriza por presentar un nivel alto en todas las características que miden el desarrollo de la metodología ApS(U), así como las competencias adquiridas por los estudiantes a la hora de participar en este tipo de experiencias. No obstante, podemos observar puntuaciones más bajas en la vinculación del servicio con el aprendizaje en la universidad (ítem 2), a la hora de planificar y organizar el tiempo (ítem 9), el trabajo en equipo para la creación de redes de conocimiento (ítem 13), el desarrollo de la iniciativa (ítem 19) y la implicación de los estudiantes en los procesos evaluativos (ítem 25).

El 34% de la muestra de estudiantes pertenece al conglomerado 3 [*Media aplicabilidad del ApS(U)*]. Se caracteriza por estudiantes que mantienen niveles altos en la dimensión *Formativa* y medios en las dimensiones *Aprendizaje* y *Servicio*. Asimismo, observamos una serie de variables que presentan puntuaciones altas que corresponden a la dimensión *Aprendizaje*, tales como la mejora de las habilidades comunicativas (ítem 15) y la comprensión del servicio realizado (ítem 16). De igual modo, en la dimensión *Servicio* contamos con puntuaciones altas en el compromiso adquirido con la participación en el proyecto (ítem 22) y en la respuesta a las necesidades de la entidad tras la participación de los estudiantes (ítem 29). Por otro lado, se aprecian diferentes variables con valoraciones más bajas, destacando el desarrollo de la competencia

reflexiva (ítem 12), la toma de iniciativa (ítem 19) y en la coordinación de actividades (ítem 28).

Por último, el conglomerado 2 [*Baja aplicabilidad del ApS(U)*] está configurado por el 11% de la muestra de estudiantes. Se caracteriza por presentar un nivel bajo en la dimensión *Servicio*, y medio bajo en las dimensiones *Formativa* y *Aprendizaje*. Este grupo de estudiantes destaca por sus bajas valoraciones en la dimensión *Formativa*, especialmente en lo que respecta a la adquisición de contenidos prácticos (ítem 5) y el desarrollo de la capacidad de aprendizaje en nuevos contextos (ítem 6). En la mayoría de las competencias y habilidades vinculadas a la dimensión *Aprendizaje* los resultados son bajos (comunicación, trabajo en equipo, crecimiento personal y organización), sin embargo, se destacan con valoraciones más altas aquellas variables centradas en el compromiso y sensibilización social y la necesidad de vincular la realidad social con la universidad (ítems 15, 16 y 17). Por último, se observa en la dimensión *Servicio* puntuaciones más bajas en la coordinación de actividades, la toma de iniciativa y la evaluación del proyecto (ítems 28, 19 y 25, respectivamente), siendo destacable la sensación de falta de reconocimiento en la participación del servicio realizado (ítem 26).

## Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos han permitido alcanzar el objetivo propuesto y evidenciar la eficacia de la metodología Aprendizaje-Servicio en la universidad [ApS(U)]. Tras un análisis más detallado, se puede afirmar que los estudiantes valoran positivamente el empleo de esta metodología. A continuación, se presentan las conclusiones en relación con cada una de las dimensiones evaluadas: desde una perspectiva *Formativa* (como fin), *Aprendizaje* (como medio) y *Servicio* (como compromiso con la comunidad) (León-Carrascosa et al., 2020).

En la dimensión *Formativa*, los estudiantes muestran puntuaciones bajas en la conexión del servicio con los contenidos curriculares de su futura profesión, así como con el aprendizaje en la universidad. Estos resultados difieren con lo obtenido en el estudio de Mayor y Rodríguez (2015) entre la Universidad de Almería y un centro público de Educación Primaria, en el que se obtuvieron resultados positivos en cuanto a la vinculación de la teoría con la práctica en el caso de los estudiantes

universitarios (alumnos del Grado de Maestro en Educación Primaria). Por otro lado, y de acuerdo con Duque (2018), los estudiantes valoran con un nivel alto el aprendizaje obtenido para su desarrollo profesional y personal.

Respecto al *Aprendizaje* generado tras el paso por la experiencia en el servicio, se sugiere que esta no solo contribuye al aprendizaje de la materia, sino que también proporciona oportunidades para desarrollar habilidades fundamentales en gestión del tiempo por parte de los estudiantes. Asimismo, se resalta la importancia de la creación de redes de conocimiento y de espacios reflexivos que faciliten asegurar un aprendizaje continuo, coincidiendo con los hallazgos de Lough & Toms (2018). Los estudiantes presentan una mayor sensibilidad y reflexión social vinculada a la práctica profesional y a la ayuda a los demás, enriqueciendo así el desarrollo de habilidades interpersonales. Diversos estudios respaldan este aspecto, destacando el papel transformador de la experiencia, el cual contribuye de manera significativa a la formación integral de los estudiantes (Belando-Montoro et al., 2022; Gómezescobar & Simón-Medina, 2022; Ruiz-Montero et al., 2022). Por último, son conscientes de la necesidad de vincular la realidad de la sociedad con el aprendizaje en la universidad. Esto refleja una perspectiva crítica y consciente de los estudiantes sobre la pertinencia de su educación en el contexto social actual (Chiva-Bartoll et al., 2020; García-Rico, et al., 2023).

Los estudiantes valoran positivamente el *Servicio* realizado, destacando su compromiso con la realización del proyecto y su acción en respuesta a las necesidades de la entidad donde desarrollaban dicho servicio. Sin embargo, se debe incidir en aspectos competenciales que la metodología ApS(U) proporciona en su práctica. De acuerdo con las observaciones de Martínez Lozano et al. (2018), resulta fundamental dirigir sus acciones hacia la optimización de estrategias para el desarrollo de la iniciativa durante las sesiones, el planteamiento de evaluaciones procesuales y el establecimiento de pautas para fomentar buenas prácticas en la coordinación de actividades.

Los estudios diferenciales han mostrado que no existen diferencias significativas en las variables *edad* y *curso* en ninguna de las dimensiones de la metodología. Sin embargo, es crucial destacar el valor de la adaptación de la metodología a diferentes cursos, ya sea por su enfoque experiencial en sus inicios (Solomon y Tan, 2021) o desde una perspectiva

más profesional y de preparación para el futuro en los últimos cursos (Deeley, 2015). Además, la edad se considera un aspecto relevante para comprender el perfil demográfico de los estudiantes involucrados en proyectos de ApS(U) (Ruiz-Montero et al., 2022), así como su compromiso y nivel de autonomía en la aplicación de la metodología (Pérez y Ochoa, 2017).

Por otro lado, se evidencian valores distintos en otras variables sociodemográficas. Así, algunas de las conclusiones más relevantes son las siguientes:

- Con relación a la variable *estudios*, los estudiantes de Grado en Educación Infantil muestran una menor vinculación del servicio con el aprendizaje universitario, mientras que los estudiantes de Grado en Educación Social expresan una mayor desconexión en todas las dimensiones del ApS. En este contexto, en la dimensión *Formativa* destacan la escasa utilidad del aprendizaje y su transferencia a diferentes contextos. En cuanto al *Aprendizaje*, perciben una menor responsabilidad para el desempeño profesional y el crecimiento personal. En contraste, en la dimensión *Servicio*, se observan puntuaciones bajas en la mayoría de los ítems salvo aquellos referidos a la organización, coordinación y planificación de las tareas. No obstante, en este grupo de estudiantes se observa un menor compromiso con el servicio, del reconocimiento de su participación y una escasa respuesta del proyecto a sus expectativas. Esta situación puede deberse a las numerosas experiencias relacionadas con los grados de magisterio y pedagogía, donde posee una mayor relevancia la formación en el ámbito escolar que en el social, potenciando un desajuste entre la formación académica y la futura práctica profesional (Blanch et al., 2020; Gómez-Hurtado et al., 2019).
- En función del *género*, las mujeres presentan puntuaciones más altas en la reflexión social en el desarrollo de la experiencia y una mayor sensibilidad social (resultados coincidentes en Lacalle & Pujol, 2019; Ruiz-Montero et al., 2022).
- En cuanto a la *titularidad*, los estudiantes de universidades privadas manifiestan un mayor sentido de desarrollo del servicio. Se refleja en una mayor iniciativa y compromiso en las actividades, participando en el estudio de las necesidades, la organización

del proyecto y la coordinación con otros profesionales. De igual modo, los estudiantes en universidades de titularidad privada sienten reconocida su participación y están más satisfechos con su labor social en respuesta a las necesidades de la institución. Estos datos son relevantes debido a la falta de estudios que permitan evidenciar diferencias entre universidades privadas y públicas, estando la mayoría de ellos centrados en experiencias e investigaciones realizadas en una misma sede (estudios de caso, investigación-acción) (Blanch et al., 2020; Rodríguez-Izquierdo, 2020; Soneira, 2019; Sotelino et al., 2019).

Los resultados obtenidos a través del análisis cluster permiten identificar de forma diferenciada tres perfiles de aplicabilidad de la metodología ApS(U), atendiendo a las respuestas de los estudiantes. A continuación, se muestran las conclusiones que se derivan de estos análisis:

- Alta aplicabilidad. Se trata de estudiantes con un alto nivel de adquisición de las competencias implicadas en la metodología ApS(U) en todas las dimensiones que mide el estudio: *Formativa*, *Aprendizaje* y *Servicio*. Tal y como expresan León-Carrascosa et al. (2020), Meijs et al. (2019) y Pérez-Pérez et al. (2019), su funcionalidad es generar cualidades que se asocien a competencias académicas en conexión con el desarrollo formativo de la persona desde una experiencia de aprendizaje a la vez que se presta servicio a la comunidad.
- Media aplicabilidad. Se trata de estudiantes conscientes del valor *Formativo* en el desarrollo de la metodología ApS(U), pero con resultados medios en competencias específicas centradas en el *Aprendizaje* y el *Servicio*. Este perfil pone de manifiesto la necesidad de establecer acciones que impliquen un aumento de la competencia reflexiva en los procesos de aprendizaje, generando mayor iniciativa y coordinación en respuesta al desarrollo del servicio (Blanch et al., 2020; Chiva-Bartoll et al., 2020; Ruiz-Corbella & García-Gutiérrez, 2020)
- Baja aplicabilidad. Se trata de estudiantes que se preocupan de los aspectos *Formativos* y del *Aprendizaje* en el desarrollo de la metodología, pero que se caracterizan por presentar un nivel

bajo en la dimensión *Servicio*. Este tipo de estudiantes mantiene un alto nivel de compromiso, sensibilidad y toma de conciencia de las necesidades de la institución (Lalueza et al., 2016), sin embargo, se aprecian valoraciones bajas en torno a competencias formativas (funcionalidad del aprendizaje), académicas (comunicación, crecimiento personal y evaluación) y sociales (coordinación, trabajo en equipo y falta de reconocimiento). Por otro lado, diversos autores defienden la metodología ApS(U) como parte de la formación universitaria, ya que permite generar un alto compromiso académico en los estudiantes influyendo en numerosas competencias profesionales y personales (Hervás-Torres et al., 2022).

Ante los resultados obtenidos y las conclusiones reseñadas, se puede afirmar que el estudio aporta información válida y relevante a la comunidad científica con el objetivo de seguir profundizando en la aplicación de la metodología ApS(U). Asimismo, el estudio permite establecer estrategias y herramientas que mejoren la experiencia del aprendizaje de los estudiantes en el desarrollo del servicio, atendiendo a las características definidas en el estudio y las competencias por adquirir por parte de los participantes. Sin embargo, el estudio no está exento de limitaciones, por lo que se hace necesario plantear algunas cuestiones. En primer lugar, la dependencia de un instrumento validado con una muestra reducida, incluso con similitudes a nuestro estudio, podría afectar a la generalización de los resultados. Se resalta el posible predominio del factor de autocomplacencia en los datos recopilados, que puede influir en las elevadas respuestas a cada uno de los ítems debido a la conexión de los participantes con la realidad social, experiencia vivida y los posibles lazos de unión establecidos durante la misma. De igual modo, la falta de un mayor número de variables sociodemográficas a incluir en el cuestionario ha impedido profundizar en estudios diferenciales. No obstante, la investigación desarrollada posee el valor añadido de haber analizado instituciones tanto de titularidad privada como pública, así como diferentes titulaciones, lo que ha permitido conocer con mayor amplitud el funcionamiento de la metodología ApS(U), así como ahondar en su aplicación y en el desarrollo de las competencias de quienes participan de ella. En cualquier caso, resulta necesario continuar investigando sobre las posibilidades de mejora del ApS, tanto en el ámbito universitario como

en experiencias llevadas a cabo en otros niveles educativos, con el fin de reforzar y afianzar la metodología en toda la comunidad educativa. Asimismo, en el marco de la educación superior se propone profundizar en la relación del ApS con la preparación del estudiantado para su futuro laboral. Esto implica una atención especial a la optimización curricular, donde se investiguen estrategias que favorezcan una integración más efectiva de la ApS(U) con los contenidos curriculares. Se busca profundizar en competencias transversales y realizar estudios específicos en varias titulaciones, adaptando el ApS(U) a perfiles y contextos diversos. Esto fortalecería la conexión con la formación para el futuro laboral, promoviendo una educación superior integral y alineada con las demandas sociales.

## Referencias bibliográficas

- Belando-Montoro, M. R., Carrasco, M. A., & Naranjo, M. (2022). Aprendizaje-servicio, responsabilidad social e inclusión educativa. En C. Monge & P. Gómez (Coords.), *Innovación e investigación para la inclusión educativa en distintos contextos formativos* (pp. 219 - 246). Pirámide.
- Blanch, S., Edo, M., & 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>
- Bringle, R. G., Hatcher, J. A., & Muthiah, R. N. (2010). The role of service-learning on the retention of first-year students to second year. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 16(2), 38-49. <https://hdl.handle.net/1805/9646>
- Carrica-Ochoa, S. (2017). La educación emocional del docente y su labor: una experiencia de aprendizaje-servicio en la universidad y su evaluación. *Contextos educativos*, 20, 147-164. <http://doi.org/10.18172/con.2995>
- Chiva-Bartoll, O., Capella-Peris, C., & 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/10.1080/02607476.2020.1733400L>

- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- 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>
- Deeley, S. (2015). *Critical perspectives on service-learning in higher education*. Palgrave Macmillan.
- Duque, E. (2018). Evaluando una experiencia de aprendizaje-servicio en torno al aprendizaje de conceptos de la ciudadanía digital. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 5, 12-23. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2018.5.2>
- García-Rico, L., Santos-Pastor, M. L., Ruíz-Montero, P. J., & 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. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(1), 65-84. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.1.004>
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference. 11.0 Update*. Allyn & Bacon.
- Gil-Gómez, J., Moliner-García, O., Chiva-Bartoll, O., & 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](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45071)
- Gómez-Hurtado, I., Moya Maya, A., & García-Rodríguez, M. P. (2019). Aprendizaje Servicio en la Formación Inicial de Docentes en la Universidad de Huelva. El Proyecto INCLUREC. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 105-123. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.006>
- Gómezescobar, A., & Simón-Medina, N. (2022). Las Matemáticas pueden ser divertidas: proyecto de innovación de Aprendizaje-Servicio en la Universidad con alumnado de Educación Primaria. *Revista Complutense de Educación*, 33(3), 425-434. <https://doi.org/10.5209/rced.74267>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis*. Pearson Education, Upper Saddle River.
- Hervás-Torres, M., Miñaca-Laprida, M. I., Fernández-Martín, F. D., & Arco-Tirado, J. L. (2022). La mejora del compromiso académico mediante la mentoría y el aprendizaje-servicio. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 570-588. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.26-2.30>



- Ibarrola, S., & 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., & Pujol, C. (2019). Mentoría e integración social en la universidad: El aprendizaje por servicio en un proyecto del grado de periodismo. *Educación XX1*, 22(2), 289-308. <https://doi.org/10.5944/educXX1.22694>
- Lalueza, J.L., Sánchez, S., & Padrós, M. (2016). Creando vínculos entre universidad y comunidad: el proyecto Shere Rom, una experiencia de aprendizaje-servicio en la Facultad de Psicología de la Universitat Autònoma de Barcelona. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 2, 33-69. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2016.2.3>
- León-Carrascosa, V., Sánchez-Serrano, S., & 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>
- López-Fernández, I., & Benítez-Porres, J. (2018). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una experiencia en el marco de una asignatura del Grado en Educación Primaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 16(2), 195-210. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.9127>
- Lough, B. J., & 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. <https://doi.org/10.1080/14767724.2017.1356705>
- Martínez Lozano, V., Melero Aguilar, N., Ibañez Ruiz del Portal, E., & Sánchez Sánchez, C. (2018). *El aprendizaje-servicio en la universidad. Una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y el desarrollo sostenible*. Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.
- Mayor, D., & Rodríguez, D. (2015). Aprendizaje-Servicio: Construyendo espacios de intersección entre la escuela-comunidad-universidad. *Revista del currículum y formación del profesorado*, 19(1), 262-279. <http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41033/23319>
- McIlrath, L. (2012). Community perspective on university partnership – Prodding the sacred cow. En L. McIlrath, A. Lyons & R. Munck (Eds.), *Higher education and civic engagement. Comparative perspectives* (pp. 139-154). Palgrave Macmillan.
- Mella, I. (2019). *Aprendizaje-servicio y rendimiento académico del alumnado universitario. La evaluación de un programa* [Tesis

- de doctorado, Universidad Santiago de Compostela]. MINERVA Repositorio institucional de la USC.
- Meijs, L. C. P. M., Maas, S. A., & Aramburuzabala, P. (2019). Institutionalisation of service learning in European higher education. En P. Aramburuzabala, L. McIlrath y H. Opazo (Eds.), *Embedding Service Learning in European Higher Education. Developing a Culture of Civic Engagement* (pp.213-229). Routledge.
- Pardo, A., & Ruiz, M. A. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 Base*. McGraw-Hill.
- Pérez, L., & Ochoa, A. (2017). El aprendizaje-servicio (APS) como estrategia para educar en ciudadanía. *Alteridad*, 12(2), 175-187. <https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.04>.
- Pérez-Pérez, C., González-González, H., Lorenzo-Moledo, M., Crespo-Comesaña, J., Belando-Montoro, M., & Costa París, A. (2019). Aprendizaje-Servicio en las universidades españolas: un estudio basado en la percepción de los equipos decanales. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 25(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.25.2.15029>
- Resch, K. & Schritteser, I. (2023). 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., & 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), pp. 183-198. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.24391>
- Ruiz-Montero, P. J., Santos-Pastor, M. L., Martínez Muñoz, L. F., & 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/educXX1.30533>
- Solomon, J., & 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). El Aprendizaje y Servicio: método de enseñanza y forma de vincular la universidad y la sociedad. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 11, 91-103. <http://dx.doi.org/10.1344/RIDU2019.11.8>
- Sotelino, A., Santos, M. A., & García, J. (2019). El aprendizaje-servicio como vía para el desarrollo de competencias interculturales en la Universidad. *Educatio Siglo XXI*, 37(1 Mar-Jun), 73-90. <https://doi.org/10.6018/educatio.363391>
- Suárez-Lantarón, B. (2023). Use of active methodologies in classrooms: educational experience of learning-service and photovoice. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 21(1), 53-69. <https://doi.org/10.4995/redu.2023.19310>
- Universitat Rovira i Virgili. (28 de enero de 2023). *El APS en cifras*. Universitat Rovira i Virgili. <https://n9.cl/uash8>

**Información de contacto:** Silvia Sánchez Serrano. C/ Rector Royo Villanova, 1, 28040, Madrid. E-mail: silsan01@ucm.es