

PERCEPCIONES ESTUDIANTILES SOBRE EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Nuria Antón Ros

Universidad de Alicante

nuria.anton@ua.es

Graciela Arráez Vera

Universidad de Alicante

graciela.arraez@ua.es

María Ángeles Valero Peñataro

Universidad de Alicante

m.valero@ua.es

Alfonso Jiménez López

Universidad de Alicante

alfonso.jimenez@ua.es

Sandra Antón Ros

Universidad de Alicante

sandra.anton@ua.es

Estos autores contribuyeron por igual en este trabajo

Received: 13 abril 2025

Revised: 17 abril 2025

Evaluator 1 report: 23 abril 2025

Evaluator 2 report: 27 abril 2025

Accepted: 20 mayo 2025

Published: mayo 2025

RESUMEN

El Aprendizaje-Servicio se consolida cada vez más como una metodología educativa de alto impacto, que potencia la implicación del alumnado en causas sociales, refuerza el valor del compromiso cívico y favorece la adquisición de los contenidos curriculares. Su aplicación en la formación docente resulta clave para construir una educación más equitativa, transformadora y conectada con la realidad. Por ello, el objetivo principal de este estudio se centró en analizar las percepciones previas del aprendizaje-servicio sobre una muestra de 158 estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria. Para ello, se aplicaron el Cuestionario para el desarrollo de experiencias de aprendizaje-servicio en la escuela rural (Miró-Miró et al., 2021) y la Escala para evaluar el aprendizaje-servicio universitario en actividad física y deporte (Santos-Pastor et al., 2020). Se describieron las frecuencias y medias de las puntuaciones en base a los factores analizados. Entre los futuros maestros se destaca que, pese a no tener experiencia previa en servicios a la comunidad o voluntariado, consideran que esta metodología les ayudará en la adquisición de contenidos de las materias universitarias, les enriquecerá en el conoci-

miento de la diversidad, la comprensión de problemas sociales y las responsabilidades como ciudadanos, así como en la gestión del trabajo en equipo. Se discuten las posibles explicaciones e implicaciones prácticas para la educación superior e inclusiva.

Palabras clave: aprendizaje-servicio; educación superior; diversidad; servicios comunitarios; contenidos curriculares

ABSTRACT

Student perceptions of service-learning in higher education. Service-Learning is increasingly consolidating as a high-impact educational methodology that enhances student involvement in social causes, reinforces the value of civic engagement, and fosters the acquisition of curricular content. Its application in teacher training is key to building a more equitable, transformative, and grounded education. Therefore, the main objective of this study focused on analyzing the prior perceptions of service-learning in a sample of 158 students in the Early Childhood and Primary Education Teaching Degree. To this end, the Questionnaire for the development of service-learning experiences in rural schools (Miró-Miró et al., 2021) and the Scale to evaluate university service-learning in physical activity and sport (Santos-Pastor et al., 2020) were administered. The frequencies and average scores were described based on the factors analyzed. Among the future teachers, it is notable that, despite having no prior experience in community service or volunteering, they believe that this methodology will help them acquire university subject content, enrich their knowledge of diversity, their understanding of social problems and responsibilities as citizens, as well as their ability to manage teamwork. Possible explanations and practical implications for inclusive higher education are discussed.

Keywords: service-learning; higher education; diversity; community services; curricular content

INTRODUCCIÓN

La formación inicial del profesorado enfrenta el desafío de preparar a futuros docentes no solo en competencias académicas, sino también en valores éticos y compromiso social. En este contexto, el Aprendizaje-Servicio (ApS) emerge como una metodología pedagógica que integra el aprendizaje académico con la prestación de servicios a la comunidad, promoviendo una educación más inclusiva y comprometida (Peña-Martínez et al., 2025), y generando orientaciones personales, formativas y laborales.

La diversidad de las aulas es otro de los desafíos que enfrentan los maestros/as debido a la escasez de recursos, estrategias y sensibilización que caracteriza los centros educativos (Suriá, 2011). En este sentido, se hace necesario formar a los docentes en diversas respuestas educativas que se puedan adecuar a las necesidades de cada alumno/a (Hutzler et al., 2019; Maravé-Vivas et al., 2023), así como mejorar las actitudes hacia la inclusión y las personas con discapacidad (Antón-Ros et al., 2023; Fuster-Rico et al., 2024). Pues la inclusión educativa constituye un eje fundamental para garantizar una educación equitativa, en la que se respeten las diferentes formas de aprender y se reconozcan y acepten las diferencias individuales (Cintas, 2016). Por ello, el rol docente como mediador es crucial para promover entornos inclusivos que favorezca la responsabilidad social y el compromiso ético (Aramburuzabala y García, 2012).

En línea, diversos estudios han evidenciado que la implementación del ApS en la formación docente contribuye significativamente a mejorar la percepción y actitud de los futuros maestros hacia las personas con discapacidad (Abellán, 2021; Sánchez et al., 2024). Investigaciones recientes han demostrado que la participación en proyectos de ApS enfocados en la inclusión de personas con discapacidad intelectual en el ámbito universitario favorece el desarrollo de una conciencia social más profunda y una actitud más positiva hacia este colectivo (Peña-Martínez et al., 2025; Sánchez et al., 2024). Además, experiencias prácticas han mostrado que los estudiantes de magisterio, al involucrarse en actividades de ApS, experimentan un cambio en su percepción desde las primeras sesiones hasta las últimas, desarrollando estrategias inclusivas y una mayor motivación y autoeficacia para adaptar sus prácticas docentes a las necesidades de todos los alumnos/as (Abellán, 2023; Aramburuzabala y García, 2012).

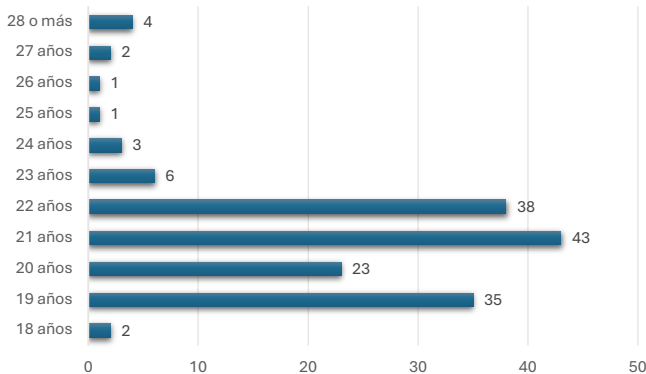
Ante este marco, el presente estudio tiene como objetivo principal analizar las percepciones previas de los futuros maestros sobre la metodología de Aprendizaje-Servicio aplicada en el contexto universitario, especialmente en proyectos orientados a prestar servicios a la comunidad con discapacidad. A través de esta investigación, se busca comprender cómo el ApS influye en la formación de docentes comprometidos con la inclusión y la equidad educativa.

MÉTODO

Participantes

La muestra se seleccionó mediante un diseño no probabilístico por conveniencia en la provincia de Alicante (España), en concreto, con la participación de la Universidad de Alicante. Finalmente, se compuso por 158 estudiantes que cursaban el Grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria durante el periodo académico de 2024-25. La distribución de la muestra (véase Tabla 1) desveló que el 80,4% eran mujeres ($n = 127$), 19% hombres ($n = 30$) y el 0,6% de género no binario ($n = 1$), comprendiendo un rango de edad de 18 a más de 28 años ($M: 21.06$; $DT: 1.92$), predominando los participantes de 21 años en un 27,2%.

Figura 1. Distribución de los participantes por edad



Instrumentos

Cuestionario para el desarrollo de experiencias de aprendizaje-servicio en la escuela rural (Miró-Miró et al., 2021).

Es un autoinforme empleado para medir las percepciones del estudiantado universitario sobre los beneficios y aportes de la metodología Aprendizaje-Servicio para con la comunidad y la adquisición de objetivos de aprendizaje planteados en el entorno universitario. Está compuesto por 30 ítems medidos a través de 4 categorías de respuesta (1: No; 2: No lo sé; 3: A veces; 4: Sí). De forma concreta, propone analizar 7 dimensiones que contribuyen en la profundización de la valoración de la metodología ApS. Estas variables miden: I. Las necesidades del entorno en cuanto a si el ApS mejora el entorno, II. Cohesión del ApS con el alcance del currículum, III. Reflexión que incorpora la metodología sobre el análisis de uno mismo y su relación con la comunidad, IV. Comprensión de la diversidad y el respeto mutuo, V. Autogestión en el desarrollo de la experiencia de ApS, VI. Colaboración entre los participantes, y VII. Planificación del proceso.

Escala para evaluar el aprendizaje-servicio universitario en actividad física y deporte (Santos-Pastor et al., 2020).

Es un autoinforme utilizado para medir el impacto de la propuesta metodológica y formativa de ApS. Está compuesto por 41 ítems y una pregunta abierta, agrupados en 7 factores: I. Identificación-contexto; II.

PERCEPCIONES ESTUDIANTILES SOBRE EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Aprendizaje; III. Valor pedagógico; IV. Impacto; V. Desarrollo profesional; VI. Competencias profesionales; VII. Opinión. El instrumento se mide a partir de una escala tipo Likert de 5 puntos (1 = Totalmente en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = De acuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo), excepto la primera dimensión que se trata de datos sociodemográficos.

Procedimiento

Se concretó una cronología por grupos de estudiantes para la aplicación de los instrumentos durante el curso 2024-25. Seguidamente, se explicó el objetivo del estudio a los participantes y se les invitó a participar en el mismo. Previo a su cumplimentación, se obtuvo el consentimiento por escrito de todos/as ellos/as, preservando la confidencialidad de los datos y asegurando el anonimato y voluntariedad del estudiantado. Finalmente, se procedió a administrar los cuestionarios a través del software *Google Forms*, en sus respectivas aulas durante el horario lectivo. El tiempo promedio necesario para completar ambos autoinformes fue de 20 minutos.

Análisis de datos

Para el análisis de los datos, se empleó una metodología cuantitativa de carácter descriptiva, bajo un diseño no experimental y de tipo transversal. Con el propósito de identificar patrones observables en las respuestas obtenidas, el tratamiento de los datos se realizó mediante la hoja de cálculo Microsoft Excel, utilizada para la generación de estadísticos descriptivos, específicamente frecuencias y porcentajes, y medias de tendencia central (M) y de dispersión (DT).

RESULTADOS

En primer lugar, además de los datos sociodemográficos, coincidentes con la dimensión *I. Identificación-contexto* del instrumento de Santos-Pastor et al. (2020), se puede destacar que los participantes, en su mayoría no han participado en experiencias de aprendizaje-servicio (77,8%) ni de voluntariado (70,3%).

Respecto al *Cuestionario para el desarrollo de experiencias de aprendizaje-servicio en la escuela rural* (Miró-Miró et al., 2021), en general, las dimensiones muestran puntuaciones cercanas o superiores a 3.5, lo que significa una valoración positiva del aprendizaje-servicio en el contexto universitario (véase Tabla 1). Se observa un desarrollo consolidado de las distintas dimensiones, y la baja dispersión indica respuestas consistentes entre los participantes, lo que refuerza la validez de los resultados.

De forma concreta, entre las dimensiones, destacan especialmente la *Diversidad* (D. IV) ($M = 3.64$; $DT = 0.72$) y las *Necesidades del entorno* (D. I) ($M = 3.62$; $DT = 0.69$). Lo que refleja una buena inclusión de la diversidad en el diseño y desarrollo de las experiencias, considerando diferentes realidades sociales, culturales o personales. Sus ítems con valoraciones positivas (entre un 75,3% y un 78,5%), confirman que el ApS identifica y analiza diferentes puntos de vista para mejorar la comprensión de problemas sociales y educativos, desarrolla la resolución de conflictos y la toma de decisiones, y ayuda a comprender diferentes contextos y superar zonas de confort educativas. En relación con la conexión con el entorno, la media alta indica que las actividades de aprendizaje-servicio se perciben como relevantes y alineadas con las necesidades de la comunidad, y la baja dispersión sugiere consenso entre los participantes. De esta forma, se podrían destacar sus dos ítems mejor puntuados, siendo el 3. *El ApS lleva a comprender el entorno escolar y los temas sociales y educativos* (80,4%) y el 1. *El ApS satisface una necesidad de la comunidad* (77,8%).

Seguidamente, con puntuaciones levemente inferiores se sitúa la D.III *Reflexión* ($M = 3.56$; $DT = 0.76$), estando presente el pensamiento crítico en las experiencias, lo que indica que los estudiantes participan en procesos de análisis que favorecen el aprendizaje más profundo. Así se observa en sus ítems, siendo los mejor puntuados el 12. *El ApS explora diversos temas sociales y cívicos para comprender las conexiones con el entorno y la comunidad* (74,1%) y el 10. *El ApS piensa en profundidad sobre problemas complejos de la comunidad y soluciones alternativas* (71,5%).

Con puntuaciones similares, se encuentran las dimensiones *Autogestión* ($M = 3.55$; $DT = 0.79$) y *Colaboración de los participantes* ($M = 3.55$; $DT = 0.78$), mostrando que los estudiantes parecen tener un grado significativo de compromiso en la generación de ideas, planificación, desarrollo y evaluación de la intervención ApS (I.17: 75,3%), se involucra en proceso de toma de decisiones (I.18: 73,4%), promueve la confianza y la expresión de ideas (I.19: 70,3%), y desarrolla la adquisición de conocimientos y habilidades de liderazgo y toma de decisiones (I.20: 74,1%), lo que potencia su protagonismo y responsabilidad en las acciones realizadas. Además, existe una percepción positiva sobre la cooperación entre los miembros del proyecto, clave para el éxito del aprendizaje-servicio. Pues consideran que con el ApS van a compartir conocimientos y recursos (I.26: 70,3%), establecer planes de acción conjuntos para alcanzar los objetivos (I.25: 70,9%), colaborar estableciendo visiones y metas comunes para trabajar las necesidades de la comunidad (I.24: 70,3%), comunicar con frecuencia y regularidad actividades y progresos (I. 23: 72,8%), e involucrar a todos los miembros de la comunidad (I.22: 76,6%).

Finalmente, la dimensión *Cohesión con el currículum* ($M = 3.54$; $DT = 0.77$) muestra una integración adecuada del aprendizaje-servicio con los contenidos curriculares. Esto señala un esfuerzo consciente por vincular la práctica con el currículum formal. Definiendo claramente los objetivos de aprendizaje y de servicio (I.5: 67,7%), relacionando objetivos y contenidos de ambos contextos (I.6: 70,9%), y transfiriendo conocimientos y habilidades en ambas direcciones (I.7: 69,6%). En línea, la *Planificación del proceso* ($M = 3.50$; $DT = 0.84$), aunque es la puntuación más baja, sigue siendo positiva. Indica que la planificación está presente, aunque puede haber margen de mejora en la estructuración metodológica del proceso respecto a la recogida de evidencias del progreso hacia el logro de objetivos (I.27: 69,6%) y de la calidad de la intervención ApS (I.28: 65,8%). Entre sus indicadores más destacados por los participantes, se encuentra el I.29 *El ApS utiliza recursos para mejorar la experiencia* (73,4%) y el I.30 *El ApS ofrece elementos para la comprensión de la experiencia y todo su proceso* (75,3%).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de los factores

<i>Cuestionario para el desarrollo de experiencias de aprendizaje-servicio en la escuela rural (Miró-Miró et al., 2021)</i>		
Dimensión	M	DT
I. Necesidades del entorno	3.62	0.69
II. Cohesión con el currículum	3.54	0.77
III. Reflexión	3.56	0.76
IV. Diversidad	3.64	0.72
V. Autogestión	3.55	0.79
VI. Colaboración participantes	3.55	0.78
VII. Planificación del proceso	3.50	0.84

<i>Escala para evaluar el aprendizaje-servicio universitario en actividad física y deporte (Santos-Pastor et al., 2020)</i>		
Dimensión	M	DT
II. Aprendizaje	4.08	0.91
III. Valor pedagógico	4.08	0.96
IV. Impacto	4.10	0.94
V. Desarrollo profesional	3.97	0.93
VI. Competencias profesionales	4.11	0.84
VII. Opinión	3.94	0.93

PERCEPCIONES ESTUDIANTILES SOBRE EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Las puntuaciones medias de la *Escala para evaluar el aprendizaje-servicio universitario en actividad física y deporte* (Santos-Pastor et al., 2020) muestran valores cercanos o superiores a 4, por lo que la muestra refleja una alta satisfacción y reconocimiento del valor educativo y profesional del aprendizaje-servicio en el contexto universitario. Los participantes consideran que la experiencia les aporta conocimientos, impacto, competencias y valor formativo real. Aunque hay una ligera variabilidad en las respuestas (*DT* entre 0.84 y 0.96), el consenso general es favorable y consistente.

En concreto, la dimensión con una puntuación más elevada es *Competencias profesionales* ($M = 4.11$; $DT = 0.84$) lo que sugiere que los estudiantes sienten que pueden mejorar competencias clave para ser un buen profesional (I32: 5 = 33,5%; 4 = 51,9%), resolver situaciones reales que encontrarán en su profesión (I33: 5 = 37,3%; 4 = 44,9%), planificar la intervención y adecuarla a las necesidades del contexto (I34: 5 = 29,7%; 4 = 53,8%), tener habilidades sociales y relacionales (I35: 5 = 38,6%; 4 = 48,7%), gestionar el grupo (I36: 5 = 36,7%; 4 = 48,1%), o sentirse competente para generar cambios en la comunidad (I38: 5 = 29,7%; 4 = 42,4%). En línea, con un valor equivalente se encuentra el *Impacto* (D.IV) con una de las medias más altas ($M = 4.10$; $DT = 0.94$), refleja que los participantes perciben un efecto significativo de su labor, tanto en lo personal como en lo comunitario, beneficiando a la comunidad (I22: 5 = 43%; 4 = 44,9%), en el aprendizaje (I24: 5 = 39,9%; 4 = 43,7%) e involucración profesional (I23: 5 = 38,6%; 4 = 49,4%), en el interés por prestar servicio a la comunidad (I25: 5 = 35,4%; 4 = 51,3%), seguir colaborando (I26: 5 = 25,3%; 4 = 42,4%), y recomendado el ApS a otros compañeros/as (I27: 5 = 34,8%; 4 = 44,9%).

Seguidamente, con puntuaciones similares, se sitúa la dimensión *Aprendizaje* ($M = 4.08$; $DT = 0.91$) y el *Valor pedagógico* ($M = 4.08$; $DT = 0.96$), indicando una percepción claramente positiva del aprendizaje adquirido, señalando que la experiencia es formativa y valiosa a nivel académico. Observándose en las respuestas de los participantes su conformidad con que el ApS ayuda a comprender los contenidos de la materia (I10: 5 = 39,2%; 4 = 43,7%), a experimentar los contenidos (I11: 5 = 38,6%; 4 = 47,5%), a aprender más (I12: 5 = 33,5%; 4 = 41,8%), y a ser más responsables y protagonistas de su propio aprendizaje (I13: 5 = 32,9%; 4 = 51,3%), destacando un mayor valor pedagógico del ApS frente al académico (I14: 5 = 31%; 4 = 43%). De esta forma, se reconoce el aprendizaje-servicio como una herramienta pedagógica eficaz, lo que valida su uso dentro de la formación universitaria. Además, el alumnado considera que el ApS desarrolla una buena relación con el profesorado (I15: 5 = 31,6%; 4 = 50,6%), enriquece al trabajar con personas diferentes (I16: 5 = 43,7%; 4 = 43,7%), hace consciente de los propios prejuicios (I17: 5 = 33,5%; 4 = 47,5%) y ayuda a superarlos (I18: 5 = 31,6%; 4 = 51,3%), refuerza las habilidades de liderazgo (I19: 5 = 31%; 4 = 38,6%) y de trabajo en equipo (I20: 5 = 41,8%; 4 = 44,9%), y permite adaptar los conocimientos a la práctica (I21: 5 = 39,2%; 4 = 49,4%).

Finalmente, las dos dimensiones con puntuaciones más bajas es el *Desarrollo profesional* ($M = 3.97$; $DT = 0.93$) y la *Opinión* sobre el ApS ($M = 3.94$; $DT = 0.93$). Por ello, se valora que esta metodología contribuye al crecimiento en áreas vinculadas al futuro profesional, aunque ligeramente por debajo de otras dimensiones. En concreto, el alumnado considera que el ApS puede ayudarle en la elección de su profesión (I28: 5 = 26,6%; 4 = 46,2%) y a enfocar su futuro profesional (I29: 5 = 29,7%; 4 = 47,5%), creen conveniente que esta experiencia de ApS sea obligatoria en la carrera universitaria (I30: 5 = 31,6%; 4 = 39,2%), porque en su mayoría la integrarían en su profesión (I31: 5 = 34,2%; 4 = 41,1%). Respecto a la opinión de los participantes sobre a la experiencia de ApS, en general son positivas, consideran que debería ser una actividad obligatoria en vez de voluntaria (I39: 5 = 25,3%; 4 = 38%), debe ser aplicada en otras asignaturas (I40: 5 = 36,1%; 4 = 49,4%), y les gustaría participar en otras experiencias de ApS (I41: 5 = 27,2%; 4 = 40,5%), lo que refuerza el resto de las percepciones y apoya su implementación continuada.

En lo que respecta a la pregunta abierta para añadir comentarios sobre experiencias de ApS previas, en su mayoría no han experimentado ninguna, pero el resto todo lo que destaca es positivo, como: "es muy útil, ya que aprendes de manera práctica", "es muy enriquecedora", "muy beneficiosa para llevar la realidad al aula", "te enseña muchos valores, además de ayudar", "me ha abierto mucho los ojos, me ha hecho valorar lo que tengo, me

ha hecho sentirme útil y valiosa para otras personas y me ha regalado muchas herramientas que aplicar en mi vida”, etc.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de la presente investigación fue analizar las percepciones previas de los futuros maestros sobre la metodología de Aprendizaje-Servicio aplicada en el contexto universitario. Teniendo en cuenta que más del 70% de los participantes no había tenido alguna experiencia previa en el servicio a la comunidad, el 10-15% de respuestas negativas o dubitativas podrían deberse a este motivo. Sin embargo, la percepción del ApS en su mayoría ha sido significativa, mostrándose receptivos a participar en esta experiencia en un futuro.

De forma concreta, las dimensiones del cuestionario de Miró-Miró et al. (2021) muestran puntuaciones que reflejan una buena aceptación de la diversidad, coincidiendo con los hallazgos de Molina y Nunes (2012) y Sánchez et al. (2024). Esta evidencia confirma que el ApS permite identificar diferentes puntos de vista, comprender mejor los problemas sociales y educativos, desarrollar resolución de conflictos y adaptarse a diversos contextos (Blanco y García-Martín, 2021; Hutzler et al., 2019).

Las dimensiones *Autogestión* y *Colaboración de los participantes*, de acuerdo con Miró-Miró et al. (2019), confirman un grado significativo de compromiso en la generación de ideas, planificación, desarrollo y evaluación, en la toma de decisiones, el desarrollo de habilidades de liderazgo y responsabilidad en las acciones realizadas. Además, existe una percepción favorable hacia la cooperación entre los miembros, compartir conocimientos, establecer planes de acción y metas comunes para trabajar las necesidades de la comunidad (Redondo y Fuentes, 2020).

La *Cohesión con el currículum* evidencia una adecuada integración del aprendizaje-servicio con los contenidos académicos, validando su utilidad para alcanzar objetivos formativos (Jiménez et al., 2021). Aunque la *Planificación del proceso* presenta puntuaciones ligeramente inferiores, sigue siendo valorada positivamente, indicando que el ApS utiliza recursos para mejorar y comprender la experiencia (Sánchez et al., 2024).

Los datos recogidos con la escala de Santos-Pastor et al. (2020) reflejan una alta satisfacción general con el ApS, reconociendo su valor educativo y profesional (Mampaso et al., 2024). El alumnado percibe que esta metodología les aporta conocimientos, impacto real, competencias y valor formativo relevante (Peña-Martínez et al., 2025). En este sentido, la dimensión mejor valorada es *Competencias profesionales*, donde se destaca la capacidad del ApS para preparar al estudiante frente a situaciones reales, planificar intervenciones y responder a las necesidades del contexto (Redondo y Fuentes, 2020). De manera similar, la dimensión *Impacto*, evidencia que el estudiantado percibe un efecto significativo de su labor, tanto en lo personal como en lo comunitario, beneficiando a la comunidad, en el aprendizaje, y en la involucración profesional (Jiménez et al. 2021).

El ApS es reconocido como una herramienta pedagógica eficaz, señalando que ayuda a comprender y experimentar los contenidos de la materia, a aprender más y a ser más responsables y protagonistas de su propio aprendizaje (Franco-Solá y Figueras, 2020), destacando un mayor valor pedagógico, lo que valida su uso dentro de la formación universitaria (Maravé-Vicas et al., 2023). Además, el alumnado considera que con el ApS se desarrolla una buena relación con el profesorado, enriquece al trabajar con personas diferentes, fomenta la conciencia sobre los prejuicios (López-Dóriga y Martín, 2018), y refuerza las habilidades de liderazgo y trabajo en equipo. Finalmente, aunque las dimensiones *Desarrollo profesional* y la *Opinión* sobre el ApS reciben puntuaciones más bajas, los participantes valoran positivamente la experiencia, considerándola útil para orientar su futuro profesional (Jiménez et al., 2021), por ello, creen que debería ser una actividad obligatoria en vez de voluntaria.

Como futuras líneas de investigación, sería interesante recibir formación en ApS para que los futuros maestros/as tengan nuevas estrategias con las que poder aprender los contenidos curriculares de forma práctica y, a su vez, ayudar a la comunidad. En este sentido, también se enriquece el contexto universitario favoreciendo la sensibilización del alumnado hacia la inclusión, comprendiendo mejor la diversidad y aceptando las individualidades de cada persona.

En síntesis, el aprendizaje-servicio ofrece aportes prácticos significativos al combinar la formación académica con el compromiso social. Permite a los estudiantes aplicar conocimientos teóricos en contextos reales, desarrollar habilidades como el trabajo en equipo y fortalecer su sentido de ciudadanía activa. Además, se promueve una relación de colaboración y transformación mutua entre ambos contextos, mejorando las actitudes hacia la inclusión y desarrollando la sensibilización y el compromiso con la equidad.

Financiación

El presente trabajo ha contado con una ayuda del Programa de Redes de Investigación en docencia universitaria del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante (convocatoria 2024). Ref.: [6233].

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abellán, J. (2021). Aprendizaje-Servicio y su efecto sobre las actitudes hacia la inclusión en futuros maestros de Educación Física. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (27), 83–98. <https://doi.org/10.18172/con.4535>
- Abellán, J. (2023). Mejorando la autoeficacia hacia la inclusión del futuro profesorado de Educación Física. Una experiencia de aprendizaje-servicio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 16, 183-200. <http://dx.doi.org/10.1344/RIDAS2023.16.11>
- Antón-Ros, N., Pérez-García, M. A., Oropesa-Ruiz, N. F. (2023). Actitudes hacia la discapacidad auditiva: temáticas analizadas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 221-230. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2023.n1.v2.2511>
- Aramburuzabala, P., y García, R. (2012). El aprendizaje-servicio en la formación de maestros. *Revista del Congreso Internacional de Docencia Universitaria i Innovació (CIDUI)*, 1(1), 1-15. <https://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/232>
- Blanco, E. C. y 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. <http://dx.doi.org/10.5209/rced.70939>
- Cintas, D. N. (2016). La percepción del profesorado sobre la inclusión del alumnado con discapacidad. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 2(4), 35-52. <https://www.redalyc.org/journal/5746/574660900003/html/>
- Franco-Solá, M., Figueras, S. (2020). Aprendizaje-servicio en educación física: un modelo de implementación en educación superior. *RICCAFD Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 9, 114-123. <http://dx.doi.org/10.24310/riccafd.2020.v9i1.8307>
- Fuster-Rico, A., Antón-Ros, N., y Pérez-Marco, M. (2024). La inclusión y el rechazo de las personas con discapacidad auditiva. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 119-128. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2024.n1.v2.2699>
- Hutzler, Y., Meier, S., Reuter, S., y Zitomer, M. (2019). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: a narrative review of international literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 249-266. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1571183>
- Jiménez, F. J., Cabrera, J. M. F., y Rijo, A. G. (2021). Derribando muros: percepción del alumnado universitario en una experiencia de Aprendizaje-Servicio en un contexto de justicia juvenil. *Estudios pedagógicos XLVII*, 4(47), 331-350. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000400331>
- López-Doriga, M. y Martín, X. (2018). El aprendizaje servicio como práctica inclusiva. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 6, 88-102. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6749152>

- Mampaso, J., Moraleda, Á., Galán-Casado, D., y Ruiz-Vicente, D. (2024). Stigmatising young people with intellectual disability: Perceptions of the main stakeholders at a Spanish university. *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 49*(1), 1-11. <https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.3109/13668250.2023.2295244>
- Maravé-Vivas, M., Salvador-García, C., Capella-Peris, C. y Gil-Gómez, J. (2023). Service-Learning and Motor Skills in Initial Teacher Training: Doubling Down on Inclusive Education. *Apunts Educación Física y Deportes, 152*, 82-89. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2023/2\).152.09](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2023/2).152.09)
- Miró-Miró, D., Coiduras, J. R., Molina-Luque, F. (2021). Aprendizaje-Servicio y Formación Inicial Docente: una relación transformadora entre Escuela Rural y Universidad para la promoción de las tecnologías digitales. *Revista Complutense de Educación, 32*(4), 593-603. <https://doi.org/10.5209/rced.70859>
- Molina, J. S., y Nunes, R. M. C. (2012). La percepción social de los futuros maestros sobre las personas con síndrome de Down: aplicación de la escala EPSD-1. *Revista de Investigación Educativa, 30*(2), 383-396. <https://doi.org/10.6018/rie.30.2.130841>
- Peña-Martínez, J., Desbrow, J. M., Ruano, A. M., y Ruiz, D. (2025). Impacto del aprendizaje-servicio en la percepción hacia personas con discapacidad intelectual en el contexto universitario. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria, 46*(2), 243-258. http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2025.46.14
- Redondo, P., y Fuentes, J. (2020). La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio en la producción científica española: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación, 31*(1), 69-83. <https://doi.org/10.5209/rced.61836>
- Sánchez, B. A., Gómez, I. J., Ruiz, P. G., y Gómez, M. G. (2024). Inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad mediante el Aprendizaje-Servicio ecosostenible. *Siglo Cero, 55*(2), 87-112. <https://doi.org/10.14201/scero.31676>
- Santos-Pastor, M. L., Cañadas, L., Martínez-Muñoz, L. F., y García-Rico, L. (2020). Diseño y validación de una escala para evaluar el aprendizaje-servicio universitario en actividad física y deporte. *Educación XX1, 23*(2), 67-93. <http://dx.doi.org/10.5944/educXX1.25422>
- Suriá, R. M., (2011). Percepción del profesorado sobre su capacitación en el uso de las TICs como instrumento de apoyo para la integración del alumnado con discapacidad. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 15*(2), 299-314. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56719129019>

