



Aprendizaje-Servicio en la formación inicial docente: incorporación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la educación superior¹

Service-Learning in Initial Teacher Education: Incorporating Sustainable Development Goals into Higher Education

CELINA SALVADOR-GARCÍA

Universitat Jaume I, España

salvadoc@uji.es

<https://orcid.org/0000-0003-0776-8760>

AIDA SANAHUJA RIBÉS

Universitat Jaume I, España

asanahuj@uji.es

<https://orcid.org/0000-0002-3581-8801>

Resumen:

Existen estudios que apuntan el poder transformador del Aprendizaje-Servicio (ApS) basadas en teorías consolidadas, aunque faltan muestras de cómo esta teoría se desarrolla en el terreno práctico, motivo por el cual proporcionar ejemplos de buenas prácticas al profesorado universitario puede ser de sumo interés. Por ello, este artículo plantea dos objetivos: (1) describir una propuesta práctica de ApS cuyo principal objetivo radica en favorecer la educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) desde la formación inicial docente y (2) indagar cómo la propuesta de ApS se erige en una praxis potencialmente transformadora. Se presenta

Abstract:

Several studies grounded on well-established theories identify Service-Learning (SL) as a transformative approach. However, there is a lack of research showing how these theories may look like at a practical level. Consequently, providing higher education lectures with best practice examples seems to be necessary. Against this backdrop, this paper has two objectives: (1) to describe a SL practical proposal whose main aim was to promote education for Sustainable Development Goals (SDG) in the field of teacher education and (2) to investigate how such a proposal may emerge as a praxis with a transformative potential. A qualitative-interpretative

1 Cómo referenciar este artículo (How to reference this article):

Salvador-García, C., y Sanahuja Ribés, A. (2025). Aprendizaje-Servicio en la formación inicial docente: incorporación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la educación superior. *Educatio Siglo XXI*, 43(2), 77-98. <https://doi.org/10.6018/educatio.626191>

un estudio cualitativo-interpretativo de tipo descriptivo. En primer lugar, se describe cómo se han desarrollado 22 proyectos de ApS en la asignatura de Didáctica General (MI1846) del Grado en Maestro/a de Educación Infantil en la Universitat Jaume I (España) en los que participaron 130 estudiantes. Los resultados obtenidos a partir del análisis de los dossiers de ApS se presentan en torno a dos núcleos: transformación personal y transformación social. En conclusión, este trabajo muestra cómo el ApS puede ser una estrategia pedagógica eficaz para alinear la educación superior con la Agenda 2030, generando un impacto tangible en los aprendizajes del futuro personal docente y, aunque en menor escala, en la sociedad.

Palabras clave:

Aprendizaje-Servicio; métodos pedagógicos; formación inicial docente; Objetivos de Desarrollo Sostenible; Educación Superior.

descriptive study is presented. First, the study describes how 22 SL projects were carried out in a General Didactics course (MI1846) in the Early Childhood Education degree at Universitat Jaume I (Spain). A total of 130 pre-service teachers participated in the SL proposal. The analysis of the SL dossiers showed that they revolve around two broad categories: personal transformation and social transformation. In conclusion, this study presents an example of best practices in the form of an SL innovative proposal. In conclusion, this paper shows how SL may be an effective pedagogical strategy to align higher education with the 2030 Agenda, generating a tangible impact on the learning of preservice teachers and, to a smaller scale, on society.

Key words:

Service-Learning; Pedagogical approaches; Initial Teacher Education; Sustainable Development Goals; Higher Education.

Résumé:

Certaines études soulignent le pouvoir de transformation de l'apprentissage par le service sur la base de théories consolidées, bien qu'il y ait un manque de preuves sur la façon dont cette théorie est développée dans la pratique, ce qui explique pourquoi il peut être très intéressant de fournir des exemples de bonnes pratiques aux professeurs d'université. C'est pourquoi cet article a deux objectifs : (1) décrire une proposition pratique d'enseignement de la langue seconde dont l'objectif principal est de promouvoir l'éducation aux objectifs de développement durable (ODD) dès la formation initiale des enseignants et (2) étudier comment la proposition d'enseignement de la langue seconde peut constituer une praxis potentiellement transformatrice. Une étude qualitative-interpretative descriptive est présentée. Tout d'abord, nous décrivons comment 22 projets PtS ont été développés dans le cours de didactique générale (MI1846) de la licence en éducation de la petite enfance à l'Universitat Jaume I (Espagne) avec la participation de 130 étudiants. Les résultats obtenus à partir de l'analyse des dossiers ApS sont présentés autour de deux axes : la transformation personnelle et la transformation sociale. En conclusion, cet article montre comment l'ApS peut être une stratégie pédagogique efficace pour aligner l'enseignement supérieur sur l'Agenda 2030, en générant un impact tangible sur l'apprentissage du futur personnel enseignant et, bien qu'à plus petite échelle, sur la société.

Mots clés:

Apprentissage par le service ; Méthodes pédagogiques ; Formation initiale des enseignants ; Objectifs de développement durable ; Enseignement supérieur.

Fecha de recepción: 10-08-2024

Fecha de aceptación: 28-02-2025

Introducción

Ante la necesaria transformación universitaria, que subyace a las exigencias del mundo y la sociedad actual, la universidad y la enseñanza en educación superior deben asumir el rol de formar y seguir formando a ciudadanos y ciudadanas capaces de convivir en una sociedad que evoluciona a pasos agigantados. A su vez, las instituciones de educación superior están adoptando políticas educativas más significativas e integrales, en consonancia con la sostenibilidad (Menon y Suresh, 2020), a fin de contribuir al desarrollo sostenible mediante la producción de nuevos conocimientos, la formación en nuevas habilidades y la sensibilización social respecto a los problemas actuales (Hernández et al., 2020). Estas ideas se vinculan con la denominada “tercera misión” de la universidad, a través de la cual dicha institución se debe erigir como motor de desarrollo social (García-Peñalvo, 2020; Touriñán-López, 2021).

En este sentido, la incorporación de planes estratégicos en las universidades, orientados al desarrollo sostenible en el marco de la Agenda 2030 y la alineación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), propone valiosos escenarios para repensar una educación universitaria centrada en encontrar soluciones efectivas a las demandas sociales actuales y a los principales desafíos (Vallaey, 2014). Desde las universidades, pues, se deberían promover iniciativas que, como eje transversal, favorezcan la sostenibilidad y la mejora ciudadana. Por ello, entre otras cuestiones, estas instituciones deben favorecer la puesta en práctica de enfoques pedagógicos innovadores capaces de promover una transformación social, formar a futuros profesionales socialmente comprometidos con el objetivo de lograr una justicia social, siendo cada vez personas más críticas (Nussbaum, 2012). Para ello, se exige una transformación de la investigación y la docencia hacia la apertura y la creatividad (García-Ruiz et al., 2025).

En este marco, el Aprendizaje-Servicio (ApS) emerge como una aproximación pedagógica acorde con estas ideas, en tanto que se erige como un enfoque formativo alineado con una cultura democrática y participativa, que aspira a despertar el interés del alumnado para formar parte activa de la vida pública y promover la convivencia cívica ante los distintos retos que plantea la sociedad del siglo XXI (Martínez-Lozano et al., 2018). En palabras de Gil-Gómez y Martí (2023), el ApS es una aproximación pedagógica experiencial y activa que se fundamenta teórica y

filosóficamente en una naturaleza transformadora, orientada a la acción y centrada en el alumnado. Además, encaja en lo que la UNESCO considera como un enfoque pedagógico que contribuye a la denominada Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS).

De forma sucinta, puede esgrimirse que el ApS es una propuesta didáctica en la que el alumnado participa de manera activa ofreciendo un servicio y dando respuesta a unas necesidades previamente identificadas a nivel comunitario y, simultáneamente, reflexiona sobre dicho servicio, favoreciendo un sentido de responsabilidad cívica y generando un conocimiento sobre la materia (Bringle y Hatcher, 1996). A fin de poner en práctica esta aproximación pedagógica, existen diferentes modelos de aplicación. A nivel internacional puede destacarse el modelo propuesto por el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) (2016), el cual concreta cinco fases secuenciales y tres procesos transversales. Las fases secuenciales son: (a) motivación inicial, (b) diagnóstico, (c) diseño y planificación, (d) ejecución y (e) celebración y cierre. De forma simultánea, además, se desarrollan los siguientes procesos transversales: (i) la reflexión; (ii) el registro, la sistematización y la comunicación; y (iii) la evaluación.

Este enfoque metodológico permite desarrollar la capacidad crítica del estudiantado debido a que este participa de manera activa en un servicio que aspira a atender unas necesidades reales. A través de esta propuesta educativa, el alumnado reflexiona sobre el servicio realizado generando un conocimiento curricular mucho más amplio y profundo (Deeley, 2022). Atendiendo a su naturaleza experiencial y activa, pues, el ApS parece estar en perfecta sintonía con el trabajo de los ODS, fomentando el aprendizaje del estudiantado, enfocándose en habilidades transversales, y sirviendo como base para la formación profesional desde un enfoque crítico-transformador (Warren, 2012).

Cuando se articula de forma adecuada, el ApS ofrece la oportunidad de que el alumnado universitario desarrolle competencias propias del currículo mientras se enfrenta a desafíos reales del mundo social (Batlle, 2020). Además, dado su marcado carácter social, permite ampliar el abanico de aprendizajes del alumnado, favoreciendo la incorporación de actitudes y valores a la personalidad del estudiantado, promoviendo la creación de personas responsables, críticas y más autónomas (Chiva-Bartoll y Gil-Gómez, 2018). Asimismo, otorga a la acción educativa posibilidades para el desarrollo sostenible y optimizar la vida de los ciuda-

danos y ciudadanas, lo cual sintoniza plenamente con los ODS, puesto que permite que el alumnado se relacione con otros colectivos y conozca realidades sociales diversas. De hecho, existe una marcada tendencia enfocada en la alineación del ApS hacia la EDS durante la última década (Rodríguez-Zurita et al., 2024). Por ejemplo, estudios que vinculan el ApS con la EDS plantean que esta aproximación no solo favorece que el alumnado adquiera una nueva visión sobre la sociedad en la que vive (García-Rico et al., 2021) sino que también les incita a tomar un posicionamiento activo en la sociedad (Alvarez-Vanegas y Volante, 2024). No obstante, buena parte de la literatura en este campo se articula a través de asignaturas estrechamente vinculadas a la EDS (Rodríguez-Zurita et al., 2024) y existen ejemplos limitados circunscritos al ámbito de la formación inicial docente. Es este uno de los nichos que el presente trabajo aspira a abordar.

Además, múltiples fuentes inciden en la capacidad transformadora del ApS (Carnicelli y Boluk, 2017; Carrington et al., 2015), en tanto que la reflexión, como elemento fundamental durante el proceso, permite generar nuevos patrones de pensamiento, sentimientos y acciones que reorientan las visiones y perspectivas personales del alumnado (Mezirow, 1990). En este sentido, a través del ApS, cada estudiante debe enfrentarse a perspectivas diferentes a las que se encuentra en la universidad, tratar de comprender estas visiones del mundo y comprenderse a sí mismo, reexaminando sus propios valores y creencias previas (Deeley, 2022). Es decir, a través de la reflexión, el ApS aspira a inmiscuir al alumnado en un proceso de reconsideración de sus posicionamientos y asunciones preestablecidos (Gardner, 2021).

Pese a la existencia de literatura incidiendo en el poder transformador del ApS a través de teorías consolidadas, faltan muestras de cómo esta teoría se desarrolla en el terreno práctico (Gardner, 2021). De hecho, una reciente revisión de los últimos 70 años en investigación sobre ApS manifiesta la necesidad de poner el foco de atención en los mecanismos, procesos y factores que contribuyen al desarrollo de iniciativas de ApS efectivas (Hallinger y Narong, 2024), de forma que se esté en disposición de comprender cómo se articula el poder transformador del ApS (Giambo y Garrido, 2025), tal y como se realiza en el trabajo aquí presentado.

Objetivos

En base a las ideas expuestas, el presente texto aspira a:

- (1) Describir una propuesta práctica de ApS en la asignatura de “Didáctica General” cuyo principal objetivo radica en favorecer la educación para los ODS desde la formación inicial docente.
- (2) Indagar cómo la propuesta de ApS se erige en una praxis potencialmente transformadora.

Método

Diseño

A fin de abordar estos objetivos, se opta por un estudio cualitativo-interpretativo de tipo descriptivo (Jorrín et al., 2021), en tanto que la investigación aspira a profundizar, interpretar y comprender un fenómeno educativo concreto.

Estrategias e instrumentos de recogida de datos

Se utilizaron una serie de estrategias de recogida de datos. De forma general, se opta por una de las técnicas de recogida de datos propias de los métodos cualitativos, el análisis de documentos vinculados a la práctica que se analiza (Valle, 2011). En concreto, en relación al primer objetivo, se hizo uso de información proveniente de la guía y planificación docente, las actas de las reuniones de coordinación realizadas a lo largo del semestre entre las dos profesoras de la asignatura, el diario de cada docente y los materiales utilizados a lo largo del semestre. Por lo que respecta al segundo objetivo, además de la información recién mencionada, se utilizó el dossier de ApS (descrito más adelante) que cada uno de los 22 grupos de alumnado confeccionó a lo largo de la asignatura.

Análisis de datos

En función de la información recabada, se confeccionó una tabla de contenido incorporando diferentes ítems que las docentes fueron recopilando a fin de organizar y analizar la información. Para analizar la infor-

mación se llevó a cabo una fase inicial de codificación abierta (analizando las unidades de significado emergentes y contrastándolas conforme al método de comparación constante) y una segunda de codificación axial (identificando de entre la información codificada previamente aquella relacionada con las preguntas de investigación), oscilando entre el pensamiento inductivo y el deductivo (Flick, 2014).

Posicionamiento

Como en la inmensa mayoría de estudios ‘en educación’, las identidades y experiencias de las personas investigadoras tienen el potencial de afectar el proceso (Stenhouse, 1984). En este sentido, las firmantes del texto son dos docentes que han impartido la asignatura de Didáctica General durante los tres últimos cursos académicos y que tienen experiencia en investigación sobre métodos pedagógicos en el ámbito de la formación docente.

Resultados

(Objetivo 1) Desarrollo de una buena práctica en la educación superior: incorporación del Aprendizaje-Servicio como una metodología activa de aprendizaje para mejorar la calidad de enseñanza

La práctica que aquí se describe se desarrolló durante el segundo semestre del curso académico 2022/2023, correspondiente con la duración de la asignatura de Didáctica General. Esta asignatura se lleva a cabo en primer curso del Grado en Maestro/a de Educación Infantil en la Universitat Jaume I. Participaron un total de 130 estudiantes (66 del grupo de mañana y 64 del de tarde). Este texto se centra en la incorporación del ApS como una metodología activa, que supone el 30% de la nota de la asignatura. La evaluación de los proyectos se basa en los dossiers de cada equipo y en un seminario final, donde se evalúan los conocimientos adquiridos a través de preguntas dirigidas. El estudiantado formó equipos cooperativos de 6 a 7 integrantes. En concreto, se pidió a cada equipo cooperativo que diseñara un proyecto de ApS en el que realizaran una acción o crearan un recurso educativo incidiendo en alguno de los ODS establecidos en la Agenda 2030. Tras una fase inicial

de diagnóstico (mediante una entrevista y una observación del contexto), el estudiantado identificó las necesidades del colectivo colaborador y consensuó el objetivo del proyecto.

Al principio del semestre se compartió con el estudiantado el cronograma con la temporalización de la asignatura, así como el “Dosier ApS”, ambos a través de la plataforma online asíncrona ofrecida por la universidad. En el primer documento se indicaban las fechas de las 4 sesiones de seguimiento de los proyectos de ApS que iban a desarrollarse (seminarios reflexivos). Estos seminarios permiten guiar el proceso, ofrecer espacios de reflexión, e ir compartiendo las diferentes experiencias de cada grupo de alumnado (Schön, 1987). A fin de registrar y sistematizar todo el proceso, el alumnado debía ir completando un “Dosier ApS” compuesto por seis tareas, basadas en el modelo CLAYSS (2016) para desarrollar proyectos de ApS. Además, esta herramienta permitió desarrollar las tres fases transversales de dicho modelo (reflexión, registro, sistematización y comunicación, y evaluación). La Tabla 1 muestra de forma sucinta la secuenciación de acciones, tareas del dossier y la fase del modelo CLAYSS con la que éstas se corresponden.

Tabla 1

Resumen de acciones, tareas y fases del ApS

Acciones	Tarea del dossier ApS	Fases del modelo Clayss	
		Etapas	Fases transversales
Sesión ApS 1 (febrero)	1. Contextualización	(a) Motivación inicial	Reflexión
Trabajo de campo autónomo	2. Analizamos la situación	(b) Diagnóstico	
Sesión ApS 2 (marzo)	3. Concretamos un plan de acción	(c) Diseño y planificación	Registro, sistematización y comunicación
Puesta en marcha del proyecto ApS	5. Pasamos a la acción	(d) Ejecución	
Sesión ApS 3 (abril)	4. Seminario pensando con las manos (Maquetas)		Evaluación
Finalización del proyecto ApS	5. Pasamos a la acción		
Sesión ApS 4 (mayo)	6. Reflexión final: ¿qué hemos aprendido?	(e) Cierre	

Seguidamente se presenta, de manera sucinta, una descripción de cada una de las tareas a realizar.

- Tarea 1 - Contextualización (fase de motivación inicial): Recoge la declaración de intereses y motivaciones del equipo. Se formulan preguntas que ayudan al alumnado a acotar el tema de interés: ¿Qué?, ¿Cómo?, ¿Cuándo?, ¿Dónde?, ¿A quién?, ¿Para qué?, ¿Por qué?
- Tarea 2 - Analizamos la situación (fase de diagnóstico): Recoge los materiales utilizados y/o acciones realizadas para analizar la situación seleccionada. Se incorpora la descripción de lo que se ha hecho para realizar el diagnóstico y las ideas clave extraídas. Por último, se presenta el problema o necesidad seleccionado, que será el foco del proyecto de ApS.
- Tarea 3 - Concretamos un plan de acción (fase de diseño y planificación). Recoge la programación del proyecto concreto de ApS. El esquema de este es: título del proyecto, contexto, objetivos del proyecto (de aprendizaje y de servicio), ODS abordados, temporalización del proyecto, propuestas de difusión y evaluación del proyecto.
- Tarea 4 - Maquetas. Paramos y reflexionamos (fase de ejecución): Recoge la descripción de una maqueta confeccionada por el equipo en clase. Esta maqueta se realiza con materiales reciclados y debe representar el proyecto de ApS del grupo. La tarea debe incorporar una explicación de lo que expresa la maqueta y su fotografía. Además, se completa un análisis DAFO-CAME (Debilidades - Corregir Amenazas - Afrontar Fortalezas - Mantener Oportunidades - Explotar) sobre el trabajo llevado a cabo hasta el momento.
- Tarea 5 - Pasamos a la acción (fase de ejecución): Recoge el tipo de servicio seleccionado y su justificación, la descripción del proyecto realizado, indicando a quién se ha dirigido, qué se pretendía, su duración, el número de participantes, las acciones realizadas, los materiales resultantes y cómo se ha difundido el proyecto con la sociedad. Esta tarea se completa una vez ha finalizado el proyecto.
- Tarea 6 - Reflexión final ¿qué hemos aprendido? (fase de cierre): Recoge las dificultades y problemas encontrados a lo largo del proyecto, una reflexión sobre los aprendizajes logrados vinculados con la asignatura, sobre el vínculo del proyecto con los ODS abordados y sobre el impacto social del proyecto. Se finaliza re-

dactando un párrafo autoevaluativo y completando una rúbrica de autoevaluación.

Se efectuaron un total de 22 proyectos de ApS, cada uno de una naturaleza diferente, colaborando con una entidad determinada, estableciendo unos objetivos de aprendizaje y de servicio específicos y abordando uno o más ODS en base al propósito del proyecto en cuestión. Así mismo, cada equipo realizó la difusión de sus ApS por diferentes canales (p.ej. redes sociales, periódico, etc.). La Tabla 2 muestra una descripción general de los proyectos desarrollados.

Tabla 2

Descripción de los proyectos de ApS

Equipo	Entidad	Temática	ODS
1	CEE La Panderola	Promoción de alimentación saludable	3, 4, 10, 12, 13
2	Club Deportivo "Adaponda"	Diseño y aplicación de actividades deportivas para conocer los ODS	3, 4, 10
3	CAES Santiago Apostol	Actividades educativas para dar a conocer el nutriplato	1, 2, 3, 4
4	Aula de comunicación y lenguaje del CEIP Gaetà Huguet	Diseño y desarrollo de actividades sensoriales sobre el cuidado del planeta y sus ecosistemas	6, 13, 14, 15
5	ASPAS Castellón	Creación y aplicación de recursos para personas sordas	4, 10
6	Cruz Roja	Creación de recursos lúdicos para favorecer el consumo sostenible	12
7	Cáritas	Diseño y aplicación de actividades lúdicas para familias con bajos recursos	1, 2, 4, 10
8	CEE Castell Vell	Colaboración en actividades vinculadas con los ODS sobre el planeta	4, 13, 14, 15
9	Projecte Hana	Difusión social del proyecto Hana	1, 4, 10, 13
10	Universitat Jaume I	Creación del recurso educativo "Guía docente ruta ODS de la Jaume I para el profesorado"	Todos
11	CEE Castell Vell	Podcast para concienciar a la población sobre la diversidad	4, 10

Equipo	Entidad	Temática	ODS
12	Afanias	Diseño y aplicación de recursos lúdicos para promover el reciclaje	3, 4, 13
13	CEIP Herrero	Diseño de actividades con colectivos infantiles para dar a conocer las labores de los CEE	4, 5, 16
14	CEIP L'Hereu	Ruta lúdica para concienciar sobre los ODS vinculados con las personas	1, 2, 3, 4, 5
15	IES Matilde Salvador	Diseño y aplicación de actividades en un centro de menores: "Camino hacia una nueva vida"	4, 10
16	CRA Palancia-Mijares	Realización de actividades para concienciar sobre el cuidado del planeta a través de la dieta	3, 12, 13
17	Colegio Villa Fátima	Diseño y desarrollo de un nuevo recurso escolar, aprovechando espacio infravalorado a través de un huerto escolar	4, 11, 15, 13
18	CEIP San Agustín	Diseño de actividades de lectura incidiendo en la concienciación sobre las desigualdades de género	5
19	Fundación ANAR	Dar a conocer y visibilizar la labor de una asociación para que puedan ayudar a más menores que lo necesiten	3, 5, 10, 16
20	Colegio privado la Magdalena	Realización de actividades para concienciar sobre el reciclaje	11, 13
21	CEIP El Pinar	Diseño y desarrollo de actividades para sensibilizar sobre la necesidad de cuidar nuestra costa: Deja tu huella en la arena, pero sin basura	3, 6, 11, 12, 14, 15
22	Guardería "Jardí de ninets"	Diseño y aplicación de actividades para concienciar sobre los problemas ambientales	13, 14, 15

(Objetivo 2) Potencialidad de la propuesta de Aps como praxis transformadora

Por lo que respecta al segundo objetivo (indagar cómo la propuesta previamente descrita puede erigirse en una praxis potencialmente transformadora), los resultados se presentan en torno a dos grandes núcleos: transformación personal y transformación social. De hecho, el propio alumnado identifica estos dos focos relativos a las transformaciones derivadas de su participación en los proyectos de ApS. Tal y como pone de manifiesto un grupo de estudiantes a través de su dossier, “este proyecto de ApS ha tenido un impacto tanto para nosotros como para el resto de personas de la sociedad (Grupo 19, p.9)”.

Por lo que respecta a la transformación personal vivida por el estudiante, parece que el desarrollo de los proyectos de ApS ha emergido como un punto de inflexión en su concepción de la sociedad. Tal y como expone una estudiante, “este proyecto (de ApS) me ha servido para abrir los ojos y poder ver algo que ocurre en la sociedad actualmente pero no tenemos en cuenta hasta que lo vivimos de cerca (Grupo 7, p.15)”. Es decir, la iniciativa les ha acercado a colectivos que anteriormente les eran prácticamente desconocidos. En palabras de otra alumna, “este trabajo me ha ayudado a abrir mi mente y ver que hay una pequeña parte de la sociedad invisibilizada, y que yo no era consciente de ello (Grupo 13, p.17)”. Así, parece que esta nueva visión de la sociedad les incita a un cambio a nivel individual, tal y como expresa una compañera de la anterior estudiante.

He aprendido de primera mano sobre las necesidades y desafíos a los que se enfrentan los niños (...) y me ha hecho darme cuenta de la exclusión que reciben por parte de la sociedad, y que yo era una más de esa sociedad. Por tanto, me he dado cuenta de lo que tengo que cambiar (Grupo 13, p.16).

Por tanto, la colaboración con diferentes entidades les ha permitido tomar conciencia de diferentes realidades. “Nuestro proyecto ha sido expuesto a niños y niñas con edades comprendidas entre los 8 y los 14 años. Estos niños viven en una situación vulnerable o de riesgo de exclusión (Grupo 6, p.10)”. En este sentido, pues, la experiencia vivida ha favorecido que el alumnado universitario se percatara de la existencia y situación de vulnerabilidad en la que se encuentran múltiples colectivos sociales.

Al mismo tiempo, el alumnado parece reconocer su propia relevancia dentro de la sociedad y el papel crucial que pueden jugar como docentes, tal y como expone un grupo de estudiantes. “Hemos aprendido sobre la importancia que tiene cada uno en la sociedad y cómo podemos influir. En este caso, nuestra importancia es sobre lo que puedan aprender los niños de nosotros. (Grupo 21, p.11)”. En definitiva, la propuesta basada en ApS parece haber ofrecido una oportunidad de reflexión crítica que aspira a generar una transformación personal en el alumnado participante.

Además, pese a tratarse de proyectos de ApS ciertamente modestos, el alumnado identifica su contribución en la esfera de la transformación social. En este sentido, el alumnado expresa que “Esta reflexión que hemos realizado nosotros es la que queríamos generar sobre la sociedad (Grupo 19, p.9)”. En el caso de este grupo en concreto, que colaboró con una fundación, explican que “si conseguimos que aumenten los recursos personales y económicos de la fundación, podemos influir indirectamente en la mejora de la salud mental de los niños y niñas que acuden para solicitar su ayuda (Grupo 19, p.9)”. De forma similar, otro grupo, que trabajó con una asociación que atiende a familias con recursos económicos limitados, considera que: “hemos fomentado la participación activa de los padres y familiares en el proyecto para fortalecer lazos comunitarios y promover la inclusión social (Grupo 7, p.14)”.

El alumnado también manifiesta cómo han trabajado los ODS con diferentes colectivos a través de la iniciativa del ApS. “Gracias a nuestro proyecto los niños y las niñas han aprendido la importancia de cuidar nuestro planeta. Además, las maestras han observado cómo pueden incorporar los ODS en sus programaciones didácticas (Grupo 22, p.8)”. Asimismo, son conscientes de cómo han abordado temáticas relevantes como la igualdad de género o el cuidado del planeta, tal y como ponen de manifiesto varios grupos:

El impacto social de nuestro proyecto ha sido mayor de lo que nos esperábamos, ya que las actividades han sido muy prácticas y los niños han comprendido claramente lo que queríamos explicarles. También nos hemos dado cuenta de que ha cambiado su visión sobre la igualdad de género y gracias a ello se podrán reducir algunas desigualdades futuras. (Grupo 18, p.13).

El impacto social que puede tener nuestro proyecto es el de concienciar al alumnado sobre la importancia de reciclar y la correcta manera de hacerlo,

aprendizaje que puede encaminar a que los niños y niñas reflexionen y hagan uso del reciclaje en su día a día, factor que ayuda al medioambiente y favorece al mundo (Grupo 20, p.5).

Por otro lado, tal y como ocurría en relación al núcleo de transformación personal, el alumnado también reconoce la relevancia de su rol como docentes en pro de la transformación social. Por ejemplo, una estudiante indica que “al realizar este trabajo me he dado cuenta de que ser docente va mucho más allá de enseñar números, colores o cualquier materia. Está en nuestras manos conseguir un cambio en la vida de nuestro alumnado (Grupo 3, p.12)”. En definitiva, parece que participar en esta iniciativa de ApS les ha hecho percatarse de que no solo han sido capaces de transformar algunos aspectos de su entorno más próximo mediante su proyecto, sino que está en sus manos poder seguir contribuyendo en esta empresa como docentes.

Discusión

El presente estudio ha descrito y analizado una propuesta de ApS en el ámbito de la formación docente. La experiencia práctica presentada ha sido desarrollada de forma que los proyectos realizados incidieran en uno o más ODS, ya que el ApS proporciona un entorno de aprendizaje adecuado para el desarrollo de competencias clave para la sostenibilidad (Martínez-Usarralde y Chiva-Bartoll, 2020). A través de los 22 proyectos realizados se han abordado los 17 ODS. De entre ellos, los tres más repetidos han sido el de educación de calidad, acción por el clima y reducción de las desigualdades.

El ODS 4 (educación de calidad) implica abordar el fenómeno educativo otorgándole un carácter integral orientado a todos los colectivos humanos y concediendo importancia a aspectos relativos a la calidad, la equidad, la igualdad de género y la inclusión de los sistemas educativos. Teniendo en cuenta que la iniciativa se desarrolla desde una asignatura aplicada en la formación docente, no resulta extraño que la educación de calidad haya sido uno de los focos de la mayoría de los proyectos, en tanto que este ODS se halla fuertemente vinculado con los grados de formación de profesorado (Fiel’Ardh et al., 2023).

De forma similar, el ODS 10 (reducción de las desigualdades), se en-

cuentra estrechamente relacionado con la naturaleza del ApS, en tanto que esta aproximación pedagógica aspira a atender necesidades sociales no cubiertas (Martínez-Heredia et al., 2022). Por tanto, parece lógico también que muchos de los proyectos desarrollados en esta propuesta hayan incidido en esta cuestión, tal y como ha ocurrido en iniciativas previas (Ramia y Díaz, 2019).

Lo que resulta más sorprendente es que, en la propuesta aquí descrita, el ODS relacionado con la acción por el clima fuera uno de los ejes de casi la mitad de los proyectos de ApS. En este sentido, Fiel'Aradh et al. (2023) indican que este ODS apenas suele abordarse desde el ámbito de la formación docente. Por tanto, el uso del ApS y permitir al alumnado diseñar sus propios proyectos en función de sus intereses y motivaciones (decidiendo objetivos, entidades y acciones a desarrollar), ha podido favorecer que, a través de esta iniciativa, se hiciera hincapié en el ODS centrado en la acción por el clima. No obstante, es posible que en otro contexto universitario, grado o asignatura esto hubiera podido ser diferente.

Por lo que respecta a la capacidad del ApS como praxis con potencial transformador (segundo objetivo), el presente estudio ha identificado dos núcleos diferenciados: uno centrado en el cambio a nivel personal del alumnado y otro en la sociedad misma. Estas ideas refrendan literatura previa sobre ApS que presenta esta aproximación como una herramienta con capacidad transformadora (Carnicelli y Boluk, 2017; Carrington et al., 2015; Gardner, 2021).

En relación con la transformación personal, el alumnado participante esgrimió que el desarrollo del proyecto de ApS les permitió ver realidades que desconocían hasta el momento y percatarse del relevante rol que pueden jugar en la sociedad, tanto como personas ciudadanas como desde su papel como docentes. Estas ideas se alinean con estudios previos en los que el alumnado participante en iniciativas de ApS también identificó cambios personales relacionados con la reconfiguración de sus perspectivas, relaciones personales y futuro profesional (Otten et al., 2022). Este cambio a nivel personal puede deberse al hecho de que el ApS vincula de forma natural teoría y práctica a través de las iteraciones recurrentes entre acción y reflexión que genera (Resch y Schritteser, 2023). En el caso aquí descrito, estas cuestiones tomaron forma a través de los seminarios reflexivos y el dossier de ApS, ya que fueron herramientas que permitieron una comunicación constante con el profesora-

do, quién pudo acompañar y guiar a cada equipo a lo largo de todo el semestre, favoreciendo así el desarrollo de procesos de reflexión crítica (Chandra et al., 2022), generando sensibilización y concienciación por parte del alumnado (Sotelino et al., 2019). En este sentido, sin un componente reflexivo bien planificado y ejecutado, el potencial transformador del ApS podría diluirse (Carnicelli y Boluk, 2017).

En definitiva, nuestros resultados se alinean con la literatura previa, que esgrime que el ApS tiene el potencial de erigirse como un planteamiento capaz de reducir estereotipos, generar procesos de comprensión cultural (Kearns, 2020) y favorecer que el alumnado se percate de la necesidad de promover el cambio social (Boppre et al., 2023). Esta última cuestión se relaciona directamente con el segundo núcleo identificado, en tanto que este incide en la transformación social que, de acuerdo con el alumnado participante, ha sido desencadenada por el ApS. En este sentido, como docentes tratamos de asegurar que los procesos reflexivos desarrollados a lo largo del semestre incidan en aspectos vinculados con la justicia social, puesto que, desde nuestra perspectiva, el ApS está estrechamente relacionado con la concepción de justicia social y la transformación de prácticas que conducen a desigualdades sociales (Chiva-Bartoll y Fernández-Río, 2022; Regueiro et al., 2022). Por tanto, es posible que propuestas de ApS de cariz más tradicional o menos centradas en la reflexión crítica y la atención a la justicia social tengan un alcance más limitado o diferente al del caso aquí presentado (Carrington et al., 2015).

Teniendo en cuenta estas ideas, la propuesta práctica basada en ApS aquí descrita ha generado una transformación social en mayor o menor medida, atendiendo a la visión del alumnado participante, refrendando los resultados de estudios previos también desarrollados en el ámbito de la formación inicial docente (Porto et al., 2022). En suma, en nuestro caso, el uso del ApS ha permitido que el alumnado interactúe con entidades próximas al territorio de nuestra comunidad, ampliando la formación ofrecida desde la universidad más allá del conocimiento científico y técnico, y brindando un servicio generador de transformación social (Pérez-Pérez et al., 2019) a la vez que se incidía en múltiples ODS.

Tras discutir los resultados obtenidos conviene señalar que el estudio aquí presentado no está exento de ciertas limitaciones. Puede destacarse el hecho de que se trata de un caso concreto centrado en un programa de ApS con una duración limitada. Además, el análisis ha contado con la

visión del alumnado a través de diarios reflexivos, por lo que futuras investigaciones podrían incorporar entrevistas y/o contar con otros agentes implicados. De todos modos, este trabajo ha dado respuesta al reclamo de autores y autoras sobre la necesidad de identificar y compartir ejemplos de mecanismos, procesos y factores que contribuyen al desarrollo de iniciativas de ApS efectivas (Gardner, 2021; Hallinger y Narong, 2024), permitiendo comprender el poder transformador de esta praxis.

Conclusión

La visión educativa de la Agenda 2030 constituye “una oportunidad para que imaginarios sociales transformacionales sean el punto de partida para repensar visiones, estrategias y contenidos educativos, así como alinear las piezas de un sistema educativo con dichos imaginarios” (Oficina Internacional de Educación, 2017, p.7). En este sentido, propuestas de ApS como la aquí descrita pueden emerger como iniciativas de interés que permiten trabajar contenidos curriculares a la vez que se aboga por la justicia social incidiendo en los ODS planteados en la Agenda 2030.

Por lo que respecta al primer objetivo de investigación, el presente trabajo ha aportado a la comunidad científica y docente un ejemplo práctico de ApS que puede ilustrar a docentes de otros contextos interesados en desarrollar prácticas similares que incidan en la EDS. De hecho, una implicación práctica que se desprende radica en plantear que asignaturas que, a priori, distan de la EDS (como es el caso de Didáctica General) también pueden contribuir en la promoción de los ODS a través de proyectos de ApS.

Con respecto al segundo objetivo, este trabajo ha mostrado cómo la experiencia de ApS ha permitido desencadenar transformaciones a nivel personal y social. En este sentido, a modo de implicación teórica, puede concluirse que propuestas de ApS bien diseñadas y con un marcado acento reflexivo y crítico tienen el potencial de devenir prácticas transformadoras alineadas con la EDS. Por último, resulta pertinente indicar que desarrollar trabajos como el aquí presentado, centrados en describir y analizar propuestas de ApS, permite seguir consolidando la teoría y la práctica de esta aproximación metodológica (Regueiro et al., 2022) a través de la reflexión sobre su puesta en práctica (Salvador-García et al., 2023). En suma, este trabajo ha aportado un ejemplo de buenas

Salvador-García, C., y Sanahuja Ribés, A. (2025). Aprendizaje-Servicio en la formación inicial docente: incorporación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la educación superior. *Educatio Siglo XXI*, 43(2), 77-98.

prácticas en la forma de una experiencia docente que ha incidido en la Agenda 2030 y la transformación desde la educación superior.

Fuente de financiación

Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto de investigación financiado por la Universitat Jaume I (UJI-A2022-11).

Referencias

- Alvarez-Vanegas, A., y Volante, L. (2024). Empowering youth for sustainability in universities: service-learning and the willingness to act. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 25(9), 177-194. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-03-2023-0073>
- Battle, R. (2020). *Aprendizaje-servicio. Compromiso social en acción*. Santillana.
- Boppre, B., Reed, S.M., y Belisle, L.A. (2023). "Real Students Helping Others": Student Reflections on a Research-Based Service-Learning Project in a Gender and Victimization Course. *Journal of Experiential Education*, 46(3), 281-303. <https://doi.org/10.1177/10538259221134873>
- Bringle, R.G., y Hatcher, J.A. (1996). Implementing service learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 67(2), 221-239. <https://doi.org/10.1080/00221546.1996.11780257>
- Carnicelli, S., y Boluk, K. (2017). The promotion of social justice: Service learning for transformative education. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 21, 126-134. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2017.01.003>
- Carrington, S., Mercer, K.L., Iyer, R., y Selva, G. (2015). The impact of transformative learning in a critical service-learning program on teacher development: Building a foundation for inclusive teaching. *Reflective Practice*, 16(1), 61-72. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.969696>
- Chandra, V., Lassig, C., y Tangen, D. (2022). Transformative Learning in Fijian Primary Schools: A Case Study of Australian University Students' International Experiences. *Journal of Transformative Education*, 20(4), 344-360. <https://doi.org/10.1177/15413446211051094>
- Chiva-Bartoll, O., y Gil-Gómez, J. (2018). *Aprendizaje-servicio universitario: modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente*. Ediciones Octaedro.
- Chiva-Bartoll, O., y Fernández-Rio, J. (2022). Advocating for Service-Learning as a pedagogical model in Physical Education: towards an activist and transformative approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(5), 545-558. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1911981>
- Clayss, N. (2016). *Manual para docentes y estudiantes solidarios*. Edición latinoamericana. Clayss.

- Deeley, S.J. (2022). *Assessment and Service-learning in Higher Education: Critical Reflective Journals as Praxis*. Springer Nature.
- Fiel'Arđh, K., Torkar, G., Rožman, H., y Fujii, H. (2023). Sustainable development goals in teacher education: comparing syllabi in a Japanese and a Slovenian university. *Frontiers in Education*, 8, 1215500.
- Flick, U. (2014). *An Introduction to Qualitative Research* (5th ed.). Sage.
- García-Rico, L., Martínez-Muñoz, L.F., Santos-Pastor, M.L., y Chiva-Bartoll, O. (2021). Service-learning in physical education teacher education: A pedagogical model towards sustainable development goals. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 22(4), 747-765. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-09-2020-0325>
- García-Ruiz, M. J., Martínez-Usarralde, M. J. y Espejo, B. (2025). Tradición e innovación desde algunos planteamientos epistemológicos y metodológicos: ¿Reimaginar la Educación Comparada e Internacional? *Revista Española de Educación Comparada*, (46), 20-41. doi: 10.5944/reec.46.2025.42574
- Gardner, P. (2021). Contemplative pedagogy: Fostering transformative learning in a critical service learning course. *Journal of Experiential Education*, 44(2), 152-166. <https://doi.org/10.1177/1053825920952086>
- Giambo, D.A., y Garrido, L.E. (2025). Cross-Cultural Course and Service-Learning Study-Away: A Means to Transformative Learning. *Journal of Transformative Education*, 23(1), 98-118. <https://doi.org/10.1177/15413446241261970>
- Gil-Gómez, J., y Martí, O. (2023). Educar en sostenibilidad, compromiso cívico y ciudadanía global (ODS4): Aprendizaje-servicio universitario para la formación inicial de docentes de inglés en la Escuela Primaria. En E. Monzó-Nebot (Ed.), *Sostenibilidad y Postexcepcionalidad desde las Ciencias Humanas y Sociales. Prácticas y propuestas en el marco de la Agenda 2030* (pp. 75-100). Tirant lo Blanch.
- Hallinger, P., y Narong, D.K. (2024). A Bibliometric Review of Service Learning Research, 1950–2022. *Journal of Experiential Education*, 47(4), 566-590. <https://doi.org/10.1177/1053825924124513>
- Hernández, M., Sánchez-Martín, J., Blanco-Salas, J., y Ruiz-Téllez, T. (2020). Teaching Down to Earth - Service-Learning Methodology for Science Education and Sustainability at the University Level: A Practical Approach. *Sustainability*, 12(2), 542. <https://doi.org/10.3390/su12020542>
- Jorrín, I., Fontana, M. y Rubia, B. (2021). *Investigar en educación*. Editorial Síntesis.
- Kearns, L.L. (2020). Learning With and From Indigenous People: Navigating Transformative Pedagogy and Privilege in Teacher Education. *Alberta Journal of Educational Research*, 66(4), 387-405. <https://doi.org/10.11575/ajer.v66i4.56696>
- Martínez-Heredia, N., Corral-Robles, S., González-Gijón, G., y Sánchez-Martín, M. (2022). Exploring inequality through service learning in higher education: A bibliometric review study. *Frontiers in Psychology*, 13, 826341. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.826341>
- Martínez-Lozano, V., Medero-Aguilar, N., Ibáñez-Ruiz, E., y Sánchez-Sánchez, M.C. (2018). *El Aprendizaje Servicio en la Universidad. Una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y desarrollo sostenible*. Ediciones Salamanca.

Salvador-García, C., y Sanahuja Ribés, A. (2025). Aprendizaje-Servicio en la formación inicial docente: incorporación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la educación superior. *Educatio Siglo XXI*, 43(2), 77-98.

- Martínez-Usarralde, M.J., y Chiva-Bartoll, O. (2020). Inclusivity and social justice through service-learning in the era of biopolitics. En UNESCO (Ed.) *Futures of Education: Learning to become* (pp.117-121). UNESCO.
- Menon, S., y Suresh, M. (2020). Synergizing education, research, campus operations, and community engagements towards sustainability in higher education: a literature review. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(5), 1015-1051. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-03-2020-0089>
- Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood* (pp. 1-20). Jossey-Bass Publishers.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Paidós. <https://doi.org/10.17141/mundosplurales.1.2017.3053>
- Oficina Internacional de Educación (2017). *15 claves de análisis para apuntalar la Agenda Educativa 2030*. OIE.
- Otten, R., Faughnan, M., Flattley, M., y Fleurinor, S. (2022). Integrating equity, diversity, and inclusion into social innovation education: a case study of critical service-learning. *Social Enterprise Journal*, 18(1), 182-200. <https://doi.org/10.1108/SEJ-11-2020-0101>
- Pérez-Pérez, C., González-González, H., Lorenzo-Moledo, M., Crespo-Comesaña, J., Belando-Montoro, M.R., y París, A.C. (2019). Aprendizaje-Servicio en las universidades españolas: un estudio basado en la percepción de los equipos decanales. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 25(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.25.2.15029>
- Porto, M., Tavella, G., y Fernández, C. (2022). Undoing inequalities: inclusive and transformative language practices in rural Argentinian Patagonia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(10), 3597-3613. <https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2067979>
- Ramia, N., y Díaz, K. (2019). Service-learning as a methodology to promote equity and inclusion: best practice experience in ecuador. En *Strategies for fostering inclusive classrooms in higher education: International perspectives on equity and inclusion* (Vol. 16, pp. 153-166). Emerald Publishing Limited.
- Regueiro, B., Bringle, R.G., y Santos-Rego, M.A. (2022). Service learning, educational innovation and social transformation. *Frontiers in Education*, 6, 818660. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.818660>
- Resch, K., y 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-Zurita, D., Jaya-Montalvo, M., Moreira-Arboleda, J., Raya-Diez, E., y Carrión-Mero, P. (2024). Sustainable development through service learning and community engagement in higher education: a systematic literature review. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 26(1), 158-201. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-10-2023-0461>
- Salvador-García, C., Chiva-Bartoll, O., Maravé-Vivas, M., y Gil-Gómez, J. (2023). Service-learning in physical education teacher education: A retrospective exploratory study to examine its challenges. *Teaching and Teacher Education*, 135, 104350. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104350>

Salvador-García, C., y Sanahuja Ribés, A. (2025). Aprendizaje-Servicio en la formación inicial docente: incorporación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la educación superior. *Educatio Siglo XXI*, 43(2), 77-98.

- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Sotelino, A., Santos, M.Á., y García, J. (2019). El aprendizaje-servicio como vía para el desarrollo de competencias interculturales en la Universidad. *Educatio siglo XXI*, 37, 73-90. <https://doi.org/10.6018/educatio.363391>
- Touriñán-López, J.M. (2021). La 'tercera misión' de la universidad, transferencia de conocimiento y sociedades del conocimiento: una aproximación desde la pedagogía. *Contextos educativos: revista de educación*. 26, 41-81. <https://doi.org/10.18172/con.4446>
- Vallaes, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: Un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12), 105- 117. [https://doi.org/10.1016/S2007-2872\(14\)71945-6](https://doi.org/10.1016/S2007-2872(14)71945-6)
- Valle, A. (2011). El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria. *Educación*, 20(38), 81-106.
- Warren, J.L. (2012). Does Service-Learning Increase Student Learning? A Meta-Analysis. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 18(2), 56-61.

