

# **Aprendizaje-servicio como estrategia para la ciudadanía global. Creando sinergias entre centros sociolaborales y universidad**

## **Service-learning as a tool for global citizenship Creating synergies between social labor centers and university**

**Esperanza CID-ROMERO**

esperanzacid@unizar.es

Universidad de Zaragoza

(España)

 [orcid.org/0000-0002-2816-6024](https://orcid.org/0000-0002-2816-6024)

**Ana Cristina BLASCO-SERRANO**

anablas@unizar.es

Universidad de Zaragoza

(España)

 [orcid.org/0000-0002-7262-896X](https://orcid.org/0000-0002-7262-896X)

**Belén DIESTE-GRACIA**

bdieste@unizar.es

Universidad de Zaragoza

(España)

 [orcid.org/0000-0002-4294-2982](https://orcid.org/0000-0002-4294-2982)

**Pilar ARRANZ-MARTÍNEZ**

parranz@unizar.es

Universidad de Zaragoza

(España)

 [orcid.org/0000-0002-3494-0864](https://orcid.org/0000-0002-3494-0864)

### **Resumen/Abstract**

#### **1. Introducción**

##### **1.1. Educación para la ciudadanía global y desarrollo sostenible**

##### **1.2. Aprendizaje-servicio como promotor de una ciudadanía global**

#### **2. Metodología**

##### **2.1. Contexto de investigación**

##### **2.2. Participantes**

##### **2.3. Recogida de información**

###### **2.3.1. Cuestionarios**

###### **2.3.2. Observación participante**

###### **2.3.3. Grupos de discusión**

##### **2.4. Análisis de la información**

#### **3. Resultados**

##### **3.1. Proceso de implementación y desarrollo de la estrategia APS**

###### **3.1.1. Percepciones en relación con los y las participantes**

###### **3.1.2. Percepciones en relación con el proyecto**

##### **3.2. Desarrollo de valores y competencias**

###### **3.2.1. Desarrollo de competencias de profesionales y curriculares**

###### **3.2.2. Desarrollo de valores de ciudadanía global**

#### **4. Discusión**

##### **4.1. Evaluación del proceso de implementación**

##### **4.2. Desarrollo de valores y competencias**

#### **5. Conclusiones**

#### **6. Agradecimientos**

#### **7. Bibliografía**

# Aprendizaje-servicio como estrategia para la ciudadanía global. Creando sinergias entre centros sociolaborales y universidad

## Service-learning as a tool for global citizenship Creating synergies between social labor centers and university

**Esperanza CID-ROMERO**

esperanzacid@unizar.es

Universidad de Zaragoza

(España)

 [orcid.org/0000-0002-2816-6024](https://orcid.org/0000-0002-2816-6024)

**Ana Cristina BLASCO-SERRANO**

anablas@unizar.es

Universidad de Zaragoza

(España)

 [orcid.org/0000-0002-7262-896X](https://orcid.org/0000-0002-7262-896X)

**Belén DIESTE-GRACIA**

bdieste@unizar.es

Universidad de Zaragoza

(España)

 [orcid.org/0000-0002-4294-2982](https://orcid.org/0000-0002-4294-2982)

**Pilar ARRANZ-MARTÍNEZ**

parranz@unizar.es

Universidad de Zaragoza

(España)

 [orcid.org/0000-0002-3494-0864](https://orcid.org/0000-0002-3494-0864)

### Citar como/cite as:

Cid-Romero E, Blasco-Serrano AC, Dieste-Gracia B y Arranz-Martínez P (2025). Aprendizaje-servicio como estrategia para la ciudadanía global. Creando sinergias entre centros sociolaborales y universidad. *Iberoamerican Journal of Development Studies* 14(2):148-172.

DOI: [10.26754/ojs\\_ried/ijds.10445](https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.10445)

### Resumen

La estrategia metodológica aprendizaje-servicio (ApS) permite abordar competencias profesionales y valores de responsabilidad cívica, pensamiento crítico y transformación social que favorecen el desarrollo de una ciudadanía global. En este marco, se presenta un estudio de investigación evaluativa sobre la implementación de ApS en la Red Municipal de Centros Socio Laborales de Zaragoza. El objetivo de este trabajo es evaluar el proceso de implementación de esta estrategia pedagógica, y cómo su desarrollo incide en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en el desarrollo de valores de ciudadanía global. Se utiliza una metodología mixta, con cuestionarios, observación participante y grupos de discusión. Los resultados evidencian la necesidad de una buena planificación y organización para una adecuada implementación de actuaciones en el contexto local o global y en colaboración con otros agentes sociales. Tras la implementación, se percibe una mejora de competencias personales y profesionales y el desarrollo de valores de ciudadanía global.

**Palabras clave:** educación para la ciudadanía global, competencias profesionales, formación para el empleo, aprendizaje-servicio.

### Abstract

The Service-Learning (SL) methodological strategy enables professional competences and values of civic responsibility, critical thinking and social transformation to be addressed, that promote the development of global citizenship. Within this framework, an evaluative research study on the implementation of ApS in the Municipal Network of Socio-Labour Centres of Zaragoza is presented. The aim of this work is to evaluate the implementation process of this pedagogical strategy, and how its development affects the teaching-learning process, as well as the development of global citizenship values. A mixed methodology is used, with questionnaires, participant observation and focus groups. The results show the need for good planning and organisation for an adequate implementation of actions in the local or global context and in collaboration with other social agents. After the implementation, an improvement of personal and professional competences and the development of Global Citizenship values are perceived.

**Keywords:** global citizenship education, vocational competences, employment training, service-learning.

# 1 Introducción

La educación de calidad es un bien público, tal y como se establece en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS4): garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas las personas (Unesco 2015). En este sentido, la educación es un derecho fundamental, que permite a las personas el acceso a la información, el conocimiento y la igualdad de oportunidades (Francis *et al.* 2017). Asimismo, puede favorecer el desarrollo de habilidades de participación y compromiso con la ciudadanía. De esta manera, este derecho promueve la plena realización personal, en la construcción de una sociedad más equitativa, sostenible y justa (Murillo y Aramburuzabala 2014, Coma-Roselló *et al.* 2022). Además, la educación previene situaciones de desigualdad y exclusión social, generadas con frecuencia por las características organizativas y metodológicas de la escuela, especialmente en la etapa secundaria (Unesco 2022). Este hecho es especialmente importante cuando estudios, como el de Tarabini (2020) o Mancila *et al.* (2024), confirman que existe un círculo vicioso en el que los grupos sociales en situación de vulnerabilidad son los que tienen mayor probabilidad de fracaso o abandono escolar. Así, el capital sociocultural de las familias es la variable con mayor fuerza para explicar el riesgo de fracaso o abandono escolar. Por ello, es necesario seleccionar y poner en práctica actuaciones educativas que vinculen a la escuela con las familias y la comunidad (Vigo-Arrazola y Soriano Bozalongo 2014). Se deben proponer situaciones de aprendizaje motivadoras, conectadas con el mundo y los intereses del alumnado, que den la oportunidad de pensar, y razonar críticamente (Escudero Muñoz 2020). Desde esta perspectiva, el reto para los y las docentes consiste en potenciar procesos de transformación educativa que generen mayor conciencia y compromiso activo con la ciudadanía (Ruiz-Varona y Celorio 2012, Clifford 2017). En las investigaciones, se insiste en la importancia de favorecer en el alumnado el desarrollo de aprendizajes y competencias, de acuerdo con su contexto sociocultural (Beach y Vigo-Arrazola 2021), respetando y potenciando el desarrollo de su identidad ciudadana (Heng *et al.* 2019, Sotelino *et al.* 2019), a nivel local y global (Celorio Díaz 2013).

De este modo, acciones pedagógicas que aluden a experiencias más allá de lo que se conoce como «educación formal» van generando nuevas ecologías de aprendizaje, en las que la acción educativa pone el foco en un enfoque comunitario y holístico (Morin 2016, Coma-Roselló *et al.* 2023). El objetivo es generar sociedades más democráticas y sostenibles, considerando a todos los sectores de la sociedad local y global, sin dejar a ninguna persona atrás, independientemente de su condición o su lugar de origen (Díaz Fonz 2020). En definitiva, se trata de educar para una ciudadanía glo-

bal en contextos de educación formal, no formal e informal (Barba y Rodríguez-Hoyos 2012) aunque, en investigaciones recientes, se sitúa la educación formal como la dimensión con mayor visibilidad (Blasco-Serrano *et al.* 2019, Boni Aristizábal *et al.* 2020, Santamaría-Cárdaba y Lourenço Hobeika 2021).

Por ello, con este estudio, se pretende evaluar la implementación de la estrategia metodológica de aprendizaje y servicio en un contexto educativo no formal —más concretamente, en centros sociolaborales de la ciudad de Zaragoza— con el objetivo de analizar si esta estrategia contribuye a una educación para la ciudadanía global, a la vez que favorece el desarrollo de competencias académicas y profesionales.

## **1.1. Educación para la ciudadanía global y desarrollo sostenible**

La educación para la ciudadanía global (ECG) es un modelo educativo con el que se potencia el desarrollo integral y global de las personas, con el fin de educar no solo en competencias académicas, sino también en competencias transversales, que formen ciudadanas y ciudadanos que ofrezcan resistencia a las jerarquías preestablecidas y creen dinámicas de poder democráticas más sostenibles y equitativas para todas las personas (Coma-Roselló *et al.* 2022). Asimismo, la ECG conlleva la sensibilización y concienciación sobre la protección de los bienes comunes, considerando el medio ambiente, la lucha contra las desigualdades y el diseño y creación de formas de gobierno más justas y democráticas (Mesa 2021). Actualmente, los organismos internacionales hablan de educación para el desarrollo sostenible (EDS), en el marco de la ECG (Unesco 2020). El objetivo es formar a ciudadanos y ciudadanas críticos, con capacidad de autonomía y participación para la construcción de sociedades más humanas y sostenibles, incluyendo en los procesos educativos una perspectiva ecológica y feminista (Santamaría-Cárdaba y Martins 2022). De este modo, tal y como afirman Calvo-Salvador *et al.* (2023), la ECG intenta dar respuesta a las desigualdades en el mundo, promoviendo la solidaridad local y global para la transformación social y el desarrollo sostenible. Desde este enfoque, la ECG tiene cuatro dimensiones muy claras: su carácter político, ecosistémico, identitario y pedagógico (Boni Aristizábal *et al.* 2020). A través de estas cuatro dimensiones, con la ECG, se aboga por el desarrollo de valores democráticos de igualdad, respeto, tolerancia y desarrollo sostenible (Celorio Díaz 2013, Mesa 2014, Rossini y Peiró 2015, Contreras y Aceituno 2017, Kopish 2017).

Desde esta perspectiva, en el estudio que se presenta, se considera clave la educación para promover la formación de personas que son parte de una sociedad con responsabilidad en el desarrollo de un planeta más equitativo y sostenible.

## 1.2. Aprendizaje-servicio como promotor de una ciudadanía global

No existe unanimidad a la hora de denominar al aprendizaje-servicio (ApS). Puede encontrarse en la bibliografía como estrategia metodológica (Rodríguez-Gallego 2014), como una metodología pedagógica (Puig 2009, Furco 2015) o, incluso, como filosofía educativa (Santos-Rego *et al.* 2016). No obstante, queda claro que el ApS mejora aspectos de la realidad en la que participan diferentes agencias y agentes educativos. Además, favorece el intercambio de saberes y la conexión de contenidos teóricos, con actividades de servicio a la comunidad (Paredes 2020). Consiste, por tanto, en «aprender haciendo» que, tal y como expone Dewey (1950), equivale a otorgar un protagonismo relevante al plan de trabajo y a la experiencia en sí misma. Por otra parte, el ApS permite el desarrollo de acciones de carácter transversal y multidisciplinar (Paredes 2020), que se estructuran con la finalidad de aprovechar el capital social y cultural de los diversos agentes (docentes, profesionales de la orientación, trabajadores y trabajadoras sociales, vecindario, etc.) y agencias (escuelas, espacios de ocio, entidades sociales, centros cívicos, etc.) diseminados por el territorio. De este modo, cada proyecto de ApS conlleva un catálogo de aprendizajes para el alumnado y una muestra de responsabilidad social y ciudadana con el entorno local y global (Santos-Rego *et al.* 2016).

Por consiguiente, además de una dimensión académica, el ApS recopila una dimensión ética de valores relacionados con una ciudadanía global (Aramburuzabala *et al.* 2015, González-Geraldo *et al.* 2017), como la solidaridad, la convivencia y cooperación, la comprensión de la realidad social local y global y el compromiso con la equidad, la democracia y la participación. Esta metodología permite desarrollar el compromiso para una transformación social, así como la promoción de una cultura de colaboración y de trabajo conjunto para un fin común, en consonancia con un compromiso con una ciudadanía global (Blasco-Serrano *et al.* 2019, Coma-Roselló *et al.* 2023). Hoy día, debido a la complejidad de la sociedad actual, es necesario fomentar estos valores en todos los ámbitos educativos, incluyendo la educación universitaria (Sanabria Fernandes y Longueira Matos 2022). Desde esta perspectiva, la docencia debe asumir como prioridades la optimización de la calidad del aprendizaje académico y la contribución al desarrollo de una formación integral a personas socialmente responsables y comprometidas con una sociedad más justa, más solidaria y equitativa para todas las personas (Arranz *et al.* 2013, Chiva-Bartoll *et al.* 2019).

En este marco, los proyectos de ApS deben proponer procesos en los que estén presentes experiencias que conlleven un aprendizaje para el alumnado y un servicio a la comunidad para mejorar la sociedad. Desde esta responsabilidad, como docentes e investigadoras, surge la propuesta de este trabajo de valorar la incorporación de estrategias de ApS en los procesos didácticos de los

Centros Socio Laborales (CSL) de la ciudad de Zaragoza. Se pretende evaluar si contribuye a desarrollar en el alumnado actitudes y valores de ciudadanía global, tales como responsabilidad cívica, pensamiento crítico, compromiso ciudadano y transformación de su realidad más cercana (Utrera y Conde 2014, Opazo *et al.* 2015, Longás y Riera 2016), a la vez que competencias académicas y profesionales (Gerholz *et al.* 2018).

## 2 Metodología

En el presente estudio, se muestra una investigación evaluativa (Buendía Eisman *et al.* 2012). Se ha escogido una metodología mixta en la que, por un lado, los datos cuantitativos proporcionan una descripción de la realidad que sirve como aproximación al objeto de estudio. De otra parte, los datos cualitativos permiten comprender y profundizar en las opiniones, creencias y motivaciones de los y las participantes. En consecuencia, se integran estos dos enfoques en la recopilación de datos, su análisis e interpretación (Creswell *et al.* 2003, Pinto-Llorente *et al.* 2021).

En este marco, los objetivos que se plantean en esta investigación son los siguientes:

- a. Evaluar el proceso de implementación de la estrategia pedagógica de ApS en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje.
- b. Valorar cómo la implementación de la estrategia pedagógica de ApS incide en el desarrollo académico y de valores de ciudadanía global en el alumnado.

### 2.1. Contexto de investigación

En la ciudad de Zaragoza, la Red Municipal de Centros Socio Laborales brinda programas educativos de iniciación profesional, aulas taller y formación ocupacional a jóvenes externalizados del sistema escolar reglado o que han abandonado la enseñanza secundaria obligatoria sin una titulación. El objetivo de estos centros es proporcionar nuevas oportunidades de desarrollo personal, social y ciudadano: por un lado, se pretende ofrecer una formación para la inclusión sociolaboral y, por otro lado, permitir la posibilidad de reorientar su itinerario formativo. Los proyectos educativos, las programaciones y las dinámicas que se establecen en estos centros hacen referencia a un modelo de enseñanza centrado en el desarrollo de valores y actitudes para la formación integral de las personas (López Fuentes *et al.* 2010, Jover 2014, Thornberg y Oguz 2016, Clifford 2017), a la vez que para el desarrollo de una educación para la ciudadanía global. Los buenos resultados de estos programas están vinculados, entre otros aspectos, al compromiso del profe-

sorado y a los procesos de enseñanza-aprendizaje que impulsan e incluyen oportunidades de participación, reflexión y actuaciones de responsabilidad social y colectiva para los y las jóvenes (González y Cutanda 2013, Aramendi *et al.* 2017). En el marco del compromiso con el desarrollo global del alumnado, desde esta red de centros, se detectó la necesidad de incorporar metodologías más participativas, centradas en el alumnado y en el compromiso ciudadano. Por ello, los y las docentes de esta red decidieron participar, junto con docentes-investigadoras de la Universidad de Zaragoza, en el proyecto Innovación y Éxito Educativo en los Centros Socio Laborales. Una de las líneas de trabajo de este proyecto fue la incorporación del ApS en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Como primera actuación, se desarrollaron unas jornadas de formación y orientación, en las que se ofreció un taller sobre ApS a docentes de todos los CSL de la red municipal. A partir de estas jornadas, educadores y educadoras, junto con investigadoras de la Universidad de Zaragoza, formaron un grupo motor para la planificación e inclusión de proyectos de ApS en sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Durante este tiempo, se fueron incorporando proyectos centrados en la participación y el compromiso con la comunidad educativa relacionados con los ODS planteados por la Agenda 2030, tales como «Salud y bienestar» (ODS3), «Educación de calidad» (ODS4) y «Acción por el clima» (ODS13), y vinculados, a su vez, con los oficios que se trabajan en los CSL (cocina, jardinería, carpintería, etc.). Al mismo tiempo, las docentes-investigadoras de la universidad realizaron proyectos con esta estrategia incardinados en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas que impartían en ese momento: Materiales y Recursos, en el grado de Magisterio en Educación Infantil, y La Educación en la Sociedad del Conocimiento, en el grado de Magisterio en Educación Primaria. Los proyectos que se llevaron a cabo fueron diversos. Ejemplo de ellos es el asesoramiento por parte del alumnado de cocina a asociaciones del barrio para llevar a cabo una alimentación sana, a la vez que sostenible con el planeta. Otro de los proyectos consistió en la preparación de huertos escolares por parte del alumnado de jardinería que preparaban el huerto, y enseñaban a los niños y niñas cómo cuidarlo. En ambos proyectos, el estudiantado de Magisterio en Educación Primaria apoyaba al alumnado del CSL; por ejemplo, en el diseño y creación de folletos informativos. En otro de los proyectos, alumnado de CSL de carpintería diseñaba y realizaba, juntamente con alumnado de Magisterio en Educación Infantil, material escolar para diferentes escuelas públicas.

De este modo, en todos los proyectos trabajaban, de manera colaborativa, estudiantado universitario y alumnado de los CSL. Además, a modo de simbiosis, las docentes-investigadoras asesoran y orientan al profesorado de los CSL, a la vez que ambas partes participan y desarrollan estos proyectos de ApS.

## 2.2. Participantes

Participan en la investigación alumnado de los CSL y de los grados de Magisterio de la Universidad de Zaragoza, docentes de los CSL y docentes-investigadoras de la Universidad de Zaragoza:

- Treinta y un estudiantes de CSL, jóvenes, de entre catorce y veinticinco años, que no han titulado en educación secundaria, con perfiles socioeducativos complejos, que derivan en falta de motivación y dificultades para adaptarse al sistema educativo. Además, hay una sobrerepresentación de situaciones y trayectorias personales y familiares de vulnerabilidad y, debido a los ciclos migratorios actuales, un alto nivel de diversidad cultural (Gimeno Monterde 2018). En estos centros, los jóvenes se forman en competencias ciudadanas y profesionales, en oficios como jardinería, cocina o carpintería.
- Veinte docentes pertenecientes a 11 centros de la Red Municipal de Centros Socio Laborales de Zaragoza.
- Cuarenta y ocho estudiantes de segundo curso de Magisterio en Educación Infantil y primer curso de Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza. Son estudiantes de entre dieciocho y veintiún años, en su mayoría con un nivel socioeconómico medio-alto.
- Cuatro investigadoras de la Universidad de Zaragoza, que asesoran y colaboran en la inclusión de la estrategia de ApS en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los CSL y de las asignaturas de los grados en Magisterio.

## 2.3. Recogida de información

Para la recogida de información (tabla 1), se han utilizado como herramientas el cuestionario (García Muñoz 2003), la observación participante (Hammersley 2018) y el grupo de discusión (Barbour 2013).

### 2.3.1. Cuestionarios

El estudiantado de la Universidad de Zaragoza y el alumnado de los CSL ( $N = 79$ ) cumplimentaron un cuestionario tras realizar los proyectos de ApS sobre su percepción en torno a la experiencia de aprendizaje a través de ApS. Las preguntas están organizadas en dos secciones:

- Preguntas Likert con escala 1-4 (1 = totalmente en desacuerdo, 4 = acuerdo total), con relación a cómo el ApS favorece los siguientes aspectos:
  - a. Comprensión de contenidos académicos, profesionales y relativos a los ODS
  - b. Aprendizaje experiencial y contextualizado en el entorno
  - c. Planificación y organización de las tareas

- d. Motivación por el trabajo y compromiso con la comunidad local y global
- e. Motivación por volver a realizar un proyecto similar
- Preguntas abiertas que invitan a la narrativa sobre su experiencia

Asimismo, 20 docentes de los CSL, al finalizar el proyecto, cumplimentaron un cuestionario con preguntas abiertas, dando la oportunidad para relatar sus percepciones respecto a la implementación del ApS en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las preguntas del cuestionario se centran en los siguientes aspectos:

- Nivel de consecución de los objetivos
- Percepción en torno a la motivación del alumnado
- Relación entre los CSL y las entidades receptoras del servicio
- Propuestas de mejora y futuro

### **2.3.2. Observación participante**

La observación participante (Kawulich 2005) facilita una recolección de datos basada en el respeto por los contextos de los centros con sus roles y normas de comportamiento cultural en interacción con sus intereses, necesidades y prácticas pedagógicas. Durante todo el proceso de investigación, se recopilaron y organizaron los datos en diarios de investigación. Se recabó información de manera sistemática en las reuniones de asesoramiento, de equipos docentes de los CSL, de la red y de coordinación para las actividades de ApS entre universidad y CSL. En estos espacios, se realizaron anotaciones sobre el desarrollo del proyecto, así como sobre las competencias ciudadanas y profesionales desarrolladas por el alumnado, diferenciando las descripciones de las percepciones, y considerando tanto las voces como los silencios de los y las participantes (Gibbs 2012).

### **2.3.3. Grupos de discusión**

Se realizaron 2 grupos de discusión (inicio y final del curso), con el objetivo de indagar en las necesidades iniciales, las percepciones y las vivencias de los y las docentes de los 11 CSL, desde el inicio al final del proyecto. Participaron, en el primer grupo de discusión, 11 docentes pertenecientes a 9 CSL. En el segundo grupo de discusión, a final de curso, además de los 11 docentes de CSL que participaron al inicio, participaron 9 docentes más. En estas conversaciones, los y las educadoras y las 4 investigadoras de la universidad pudieron relatar e intercambiar los aspectos que les preocupaban, lo que permitió esclarecer ideas que han ido surgiendo a lo largo del proceso de innovación e investigación (Barbour 2013). De esta manera, a través de los grupos de discusión, se pudo indagar y profundizar en el proceso de diseño e implementación de actuaciones a través de la metodología de ApS, y cómo estas actuaciones influyen en el desarrollo académico y en el desarrollo de valores

de ciudadanía global. Las conversaciones que se generaron en los grupos de discusión fueron grabadas y transcritas.

Participantes	Instrumentos
31 estudiantes de 11 CSL (Al CSL)	Cuestionario para el alumnado (C)
48 estudiantes de Magisterio (AL_UZ)	Cuestionario para el alumnado (C)
20 docentes pertenecientes a la Red Municipal de CSL (Ed CSL)	Cuestionario para los docentes (C) Grupos de discusión (Gd)
4 investigadoras de la Universidad de Zaragoza (I_UZ)	Diario de observación (Do) Revisión documentos (Rd)

**Tabla 1**

Participantes e instrumentos de recogida de información

## 2.4. Análisis de la información

Como se ha explicado anteriormente, esta investigación se inscribe dentro de un modelo mixto. El análisis cuantitativo ofrece una valoración sobre la percepción del alumnado participante de los CSL y de la universidad sobre la implementación del ApS como estrategia pedagógica. Se realizó un análisis descriptivo de los datos procedentes del cuestionario, expresado en porcentajes de frecuencia, utilizando el programa Excel. El análisis de los datos cualitativos se llevó a cabo a través de la teoría fundamentada (Charmaz 2006). La información se recogía y se iba revisando a través de un proceso inductivo, para identificar núcleos clave que iban surgiendo. Estos núcleos se fueron organizando y reorganizando de manera secuencial y sistemática, creando unas categorías iniciales emergentes que se iban reconstruyendo con los nuevos datos recopilados durante la observación participante, los cuestionarios y los grupos de discusión. También, se llevó a cabo un proceso deductivo, al considerar las investigaciones previas y teorías relacionadas con la investigación. De esta manera, se fueron saturando las categorías, hasta llegar a las categorías finales. La interacción constante entre las cuatro docentes-investigadoras sirvió para generar un análisis y discusión más profundo de los datos. Con el software Nvivo12, se apoyó la realización de este análisis.

La variedad de instrumentos y de fuentes de información permitió triangular y contrastar la información en busca de coherencia entre los datos hallados, lo que facilitó su credibilidad.

## 3 Resultados

Tras el proceso continuo de reflexión, codificación y contraste de la información, los resultados informan, de una parte, del pro-

ceso de implementación y puesta en marcha de la estrategia pedagógica ApS. De otra parte, se muestra el desarrollo y adquisición de competencias profesionales y de ciudadanía global por parte del alumnado de los CSL y del estudiantado universitario.

### 3.1. Proceso de implementación y desarrollo de la estrategia APS

Con relación al primer objetivo planteado en la investigación, «evaluar el proceso de implementación de la estrategia pedagógica aprendizaje-servicio en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje», surgen las categorías que se muestran a continuación (tabla 2).

<b>En relación con los y las participantes</b>	Motivación	Interés por incluir el ApS en los procesos de enseñanza-aprendizaje
	Empoderamiento	Puesta en valor del potencial de los jóvenes
	Compromiso con el aprendizaje	Nivel de implicación del alumnado
<b>En relación con el proyecto</b>	Planificación	Organización del trabajo por parte del alumnado Sistematización de actividades, temporalización y recursos por parte del profesorado
	Sostenibilidad	Con relación al tiempo y los recursos
	Coordinación	Entre todos los agentes implicados

**Tabla 2**

Categorías identificadas en la implementación del proyecto ApS

#### 3.1.1. Percepciones en relación con los y las participantes

##### *Motivación*

Los y las educadoras manifiestan su motivación y satisfacción ante la integración del ApS como proyecto de innovación metodológica y compromiso social. Uno de los educadores afirma: «Hemos estado muy bien, nos pareció interesante y tuvimos gran éxito» (Ed\_CSL\_Gd). Además, muestran interés por un asesoramiento individualizado en cada uno de los proyectos: «Necesitamos trabajar individualmente en cada uno de nuestros proyectos de centro» (Ed\_CSL\_Gd).

En este mismo sentido, el interés y la satisfacción por el trabajo realizado destaca entre la mayoría de las narrativas del alumnado de los CSL, que expresan frases como «me siento muy contento» (Al\_CSL\_C). Sin embargo, la motivación no ha sido siempre la misma. En uno de los centros, tal y como afirma uno de los educadores, se ha evolucionado desde una valencia negativa hacia una más positiva: «Les cuesta participar e integrarse en la dinámica. A medida que repetimos sesiones, mejora la situación. A lo largo del proceso de participación en la comunidad, se aumenta el nivel de motivación» (Ed\_CSL\_Gd).

## *Empoderamiento*

La oportunidad de demostrar lo que saben y de colaborar en su entorno ha favorecido el empoderamiento en gran parte de los y las jóvenes. En este sentido, un alumno afirma: «Te sientes profesor enseñando lo que sabes a los demás y ayudándolos a que tengan su huerto en buen estado» (Al\_CSL\_C). Durante el proceso, el alumnado del CSL afirma que asistir a la universidad para coordinarse con las alumnas de Magisterio les ha supuesto sentirse importantes: «Nunca creí que iba a estar en la universidad y hoy he venido a tener una reunión» (Al\_CSL\_Do). Las y los educadores constatan también la necesidad de poner en valor a su alumnado y a los CSL, como instituciones que realizan una importante labor educativa, en favor del desarrollo de valores de justicia y de ciudadanía. De esta manera, uno de los educadores señala «la importancia de realizar intercambios y encuentros, tales como participar en las jornadas de ApS y en otros encuentros o congresos, para dar visibilidad al trabajo educativo y de inserción sociolaboral que realizan los CSL» (Ed\_CSL\_C).

## *Compromiso con el aprendizaje*

Los y las educadoras confirman la relación entre la participación en la comunidad y el compromiso con su aprendizaje y con las tareas que realizar: «Los chicos se han ocupado de buscar información sobre los trabajos que tenían que hacer para la guardería y para el colegio. El alumnado se ha mostrado mucho más implicado» (Ed\_CSL\_Gd). Las estudiantes universitarias perciben como un valor añadido la oportunidad de trabajar y relacionarse con jóvenes de su edad, de un contexto geográfico cercano pero que, sin embargo, dista mucho de su entorno social y cultural: «Estas chicas son de mi barrio y, sin embargo, nunca las había visto ni sabía que existía este centro. Siendo de mi mismo barrio, he visto un mundo muy diferente al mío» (Al\_UZ\_Do).

### **3.1.2. Percepciones en relación con el proyecto**

#### *Planificación*

Uno de los elementos que los y las educadoras consideran clave para llevar a cabo prácticas de ApS es la planificación didáctica previa, organización, sistematización y evaluación de las prácticas como parte de la programación didáctica. En el grupo de discusión, uno de los educadores propone como mejora «la planificación al inicio de curso o previa. Este año ha sido un poco improvisado» (Ed\_CSL\_Gd). Este mismo aspecto es reiterado, a través de los cuestionarios, por alumnado de la universidad, que afirma que «ha sido difícil ponernos de acuerdo con el CSL, ya que no coincidíamos en los horarios» (Al\_UZ\_C).

En la planificación, se considera relevante la organización, especialmente el ajuste de tiempo y horarios. Así, una de las edu-

doras de CSL afirma que «sería conveniente flexibilizar tiempos e incluirlos en la programación para tenerlos en cuenta y no solapar actividades» (Ed CSL Gd).

La evaluación, junto con la sistematización, son elementos que implican mayor dificultad. En este sentido, una educadora expresó en una de las reuniones: «Necesito sistematizar y organizar el proyecto que ya estamos haciendo en el currículo, para poder evaluar el aprendizaje de las diferentes competencias que se trabajan» (Ed CSL Do). Otra educadora afirma, en el grupo de discusión de final de curso, que «habría que evaluar no solo el compromiso, la motivación y las competencias transversales como la competencia ciudadana, sino también los contenidos instrumentales» (Ed CSL Gd).

### *Sostenibilidad*

Los y las educadoras de los CSL se cuestionan el coste que supone la formación para la realización del servicio e incluso el coste de los materiales necesarios para llevar a cabo las actividades. La limitación de los recursos es tal en algunas ocasiones que, en uno de los centros, no se puede llegar a realizar el proyecto de ApS: «Solo hemos podido realizar una toma de contacto con el colegio, con el IES y con la Casa de Juventud, por falta de recursos para poder llevar a cabo la práctica» (Ed CSL Gd).

En uno de los CSL, los gastos que conllevan las prácticas de ApS han provocado debate y reflexión entre los y las docentes. Por ello, en el grupo de discusión de final de curso, de manera general, consideran necesaria una planificación para que el proyecto sea sostenible: «una mayor definición de qué recursos tiene que aportar cada entidad, acordar qué material se compra y qué institución lo hace de manera previa» (Ed CSL Gd).

Respecto a las coordenadas de tiempo, en algunos centros, los proyectos de ApS se han acumulado o solapado entre sí, provocando inquietud y estrés entre profesorado y alumnado de la universidad: «Los proyectos han sido limitados en el espacio de tiempo; todo se ha realizado en el último trimestre. Es necesario ajustar la distribución de los gastos que ocasionan los servicios» (Ed CSL Gd). Por ello, la coordinación es otro de los elementos que emerge como clave en esta investigación.

### *Coordinación*

La coordinación entre todos los agentes implicados (CSL, universidad y centros públicos de educación infantil y primaria) es un requisito para una adecuada planificación. Por ello, uno de los educadores indica que «sería necesario consensuar horarios y tiempos con los centros escolares, con el fin de que no coincidan tres actividades de ApS [...]. Ha sido un poco caótico» (Ed CSL Gd). En la misma línea, una alumna de la universidad explica: «Pediría mayor coordinación universidad-CSL ya que, para poder ir al CSL, tuvimos

que perder muchas horas de clase, puesto que solo estaban por la mañana» (AI\_Univ\_C). Por ello, se insiste en una buena coordinación y planificación previa para poder adecuar los tiempos y los espacios a las necesidades, tanto de las instituciones receptoras como de las necesidades de alumnado y docentes. Se puede observar, por tanto, que la coordinación estaría estrechamente ligada con la sostenibilidad y la planificación didáctica.

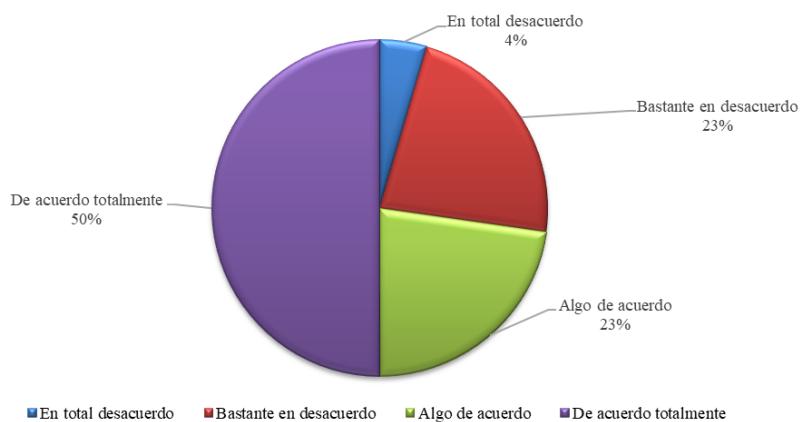
### 3.2. Desarrollo de valores y competencias

En referencia al segundo objetivo planteado, «valorar cómo la implementación de la estrategia pedagógica aprendizaje-servicio incide en el desarrollo académico, así como en el desarrollo de valores de ciudadanía global», los resultados muestran que tanto el alumnado de los CSL como el estudiantado universitario vinculan su participación al desarrollo de valores y competencias transversales, si bien destaca el nivel de satisfacción del alumnado de los CSL.

#### 3.2.1. Desarrollo de competencias de profesionales y curriculares

Una amplia mayoría del alumnado participante ( $N = 79$ ) considera que el ApS favorece la comprensión de los aprendizajes de la materia: el 65 % de los estudiantes de la universidad y más del 83 % del alumnado de los CSL eligen la opción de «bastante» o «mucho» (figura 1).

#### El proyecto me ha ayudado a entender mejor algunos contenidos del curso o módulo



**Figura 1**

Grado en que el ApS favorece la comprensión de los contenidos curriculares

En la misma línea de los datos cuantitativos, un alumno de CSL explica: «He aprendido muchas cosas: cortar y quitar raíces, montar andamios y desmontar y tirar en contenedor y cortar las ramas y motosierra» (AI CSL\_C). Además, se han trabajado las competencias transversales para el desarrollo personal y profesional. En este sentido, el alumnado de los CSL se considera mejor preparado personal y profesionalmente, en referencia a sus competencias co-

municativas para hablar en público: «He aprendido a dirigirme a la gente de forma profesional» (AI CSL C). A pesar de algunas dificultades iniciales, docentes y alumnado se han sentido satisfechos con la adquisición de la competencia de trabajo en equipo. El alumnado de los CSL, poco acostumbrado a tener que organizarse de manera colaborativa, se ha sentido especialmente satisfecho, por tener la posibilidad de hacerlo, tal y como se muestra en la figura 2.



**Figura 2**  
Interés del alumnado por la posibilidad de planificar y organizar su tarea

Una educadora explica, en el grupo de discusión de final de curso, que este tipo de prácticas «facilita el reparto de responsabilidades, la toma de decisiones y pone en valor el esfuerzo individual» (Ed CSL Gd). Igualmente, uno de los alumnos afirma: «Me ha gustado más: la manera de organizarnos y cómo hemos enseñado cosas a otros» (AI CSL C).

### 3.2.2. Desarrollo de valores de ciudadanía global

En las preguntas abiertas de los cuestionarios, el alumnado expresa su motivación hacia el aprendizaje, que aumenta cuando se les ofrece la oportunidad de poner en práctica sus conocimientos en compromiso con la sociedad (figura 3).

Los resultados muestran una estrecha vinculación entre motivación, interés, participación y compromiso con la comunidad. El alumnado valora muy positivamente la oportunidad de contribuir al desarrollo de una sociedad más equitativa y solidaria, con su trabajo y su conocimiento.

Por un lado, en sus narrativas, el alumnado de los CSL destaca su satisfacción por participar y contribuir a la construcción de la comunidad de la que forman parte, a su barrio y a las instituciones que forman o han formado parte de su vida escolar y comunitaria. Así lo manifiesta un alumno cuando explica que «lo que más me ha gustado ha sido aportar mis conocimientos para mejorar el colegio de mi barrio» (AI CSL C). En la misma línea, una estudiante señala

la importancia de contribuir a los centros educativos de su entorno: «Me ha parecido muy enriquecedor ponerlo en práctica en un aula de un colegio» (AI\_UZ\_C). Esto muestra la relación entre motivación y vinculación con la comunidad.

### Me ha motivado poner en práctica los conocimientos en mi entorno



**Figura 3**

Motivación del alumnado al aplicar sus conocimientos en centros de la comunidad

Otro de los aspectos que emergen como importantes es el poder conocer personas de otras culturas, trabajar en equipo con personas diferentes. En este sentido, un alumno afirma: «He aprendido a trabajar con más gente y entenderme mejor con las personas» (AI CSL\_C). Otro alumno señala: «He aprendido de todo [...]: a conocer a gente de diferentes universos; luego, saber trabajar en equipo respetuosamente y, al fin, a ayudar a las comunidades de Zaragoza» (AI CSL\_C).

En esta misma línea, el trabajo colaborativo y en equipo en proyectos de ApS en los que participan, de manera conjunta, alumnado de los CSL y alumnado de la universidad ha facilitado la apertura a la comunidad y a sectores sociales alejados de su entorno más próximo, siendo este un núcleo de interés que surge una y otra vez en los relatos de los educadores, educadoras e investigadoras de la universidad. Un educador explica: «El alumnado de los CSL ha estado también motivado, los chicos y chicas han salido de sus entornos más cercanos, han conocido otros sectores sociales» (Ed CSL\_Gd). De esta manera, se observa cómo la participación en estos proyectos ha permitido al alumnado relacionarse con personas y ambientes muy alejados de su contexto próximo, lo que favorece los valores de respeto a la diversidad social y cultural.

De la misma manera, los y las estudiantes universitarios han participado en diferentes realidades y ámbitos sociales, lo que ha supuesto un enriquecimiento para todos los agentes participantes: «El acercamiento de la realidad de nuestros centros a estudiantes de la universidad es muy enriquecedor» (Ed CSL\_C). Una de

las alumnas de Magisterio afirma: «Lo que más me ha gustado es trabajar con colegios, ver que nuestro trabajo acaba en manos de niños que realmente lo necesitan, así como trabajar con los CSL, porque veíamos que los chicos se sentían útiles» (AI\_UZ\_C).

## 4 Discusión

El presente estudio ha permitido evaluar la implementación de la estrategia pedagógica de ApS en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, tanto en la universidad como en los CSL de la ciudad de Zaragoza. Además, se ha valorado cómo el ApS puede incidir en el desarrollo académico y de valores de ciudadanía global.

### 4.1. Evaluación del proceso de implementación

El empoderamiento, sobre todo en el alumnado de CSL, que se habría incrementado con el sentimiento de «ser capaces» de realizar trabajos para la comunidad y transmitir su conocimiento, parece estar ligado a la motivación y al compromiso con el aprendizaje. En este sentido, los resultados muestran un alto grado de motivación y satisfacción sostenida en el tiempo, tanto en docentes como en alumnado (Rodríguez-Gallego 2014). No obstante, de acuerdo con otros estudios, como los de Folco (2013), Vigo-Arrazola *et al.* (2023), Tarabini (2020) y Coma-Roselló *et al.* (2023), la motivación y el esfuerzo han de ir acompañados de estructuras y prácticas docentes flexibles, especialmente en el caso de los grupos sociales más vulnerables (Lovat y Clement 2016). Además, la motivación y el interés han ido estrechamente ligados a una implicación intencionada por conocer y participar en diferentes realidades sociales en el propio entorno y por colaborar y comprometerse con las instituciones de la comunidad (Aramburuzabala *et al.* 2015, Bringle 2017, Dieste *et al.* 2020).

Igualmente, el ApS, por y con la comunidad, conduce a un empoderamiento del alumnado y al desarrollo de actitudes prosociales y de ciudadanía global, especialmente para aquellas personas con una trayectoria educativa con escasez o carencia de éxitos (Lamonedo *et al.* 2019).

Por ello, el compromiso del profesorado por incorporar prácticas inclusivas y participativas en conexión con el mundo y con los intereses del alumnado (Beach y Vigo-Arrazola 2021) favorecen el compromiso con el aprendizaje y con la escuela en sí misma (Escudero Muñoz 2020). De esta manera, dar sentido a los aprendizajes fuera de las paredes del centro educativo, con aplicación a la realidad, de forma pragmática y cercana a su contexto sociocultural, permite que el alumnado participe en su proceso de aprendizaje, a la vez que se compromete activamente con la comunidad (González-Geraldo *et al.* 2017, Heng *et al.* 2019, Lamonedo *et al.* 2019).

En cuanto al propio desarrollo del proyecto de ApS, los testimonios de profesorado e investigadores coinciden en que la planificación didáctica, especialmente la temporalización y la evaluación, son claves para el desarrollo de este tipo de proyectos (Jariot 2010, Coma-Roselló *et al.* 2022). Así, en los proyectos de educación para la ciudadanía global y de ApS, participan varios agentes sociales y educativos, por lo que, en aras de una planificación eficaz, es conveniente consolidar las relaciones entre instituciones (Montserrat y Melendro 2017, Gallego-Vega *et al.* 2019, Dieste *et al.* 2020, Santos-Pastor *et al.* 2021). De igual manera, se necesita una buena coordinación y colaboración para que sean sostenibles en relación con el tiempo y los recursos necesarios (Furco 2015, Lovat y Clement 2016, Clifford 2017, Aramendi *et al.* 2018, Blasco *et al.* 2019). Más concretamente, la reflexión crítica sobre la propia práctica profesional (Vigo-Arrazola *et al.* 2019), la evaluación y la celebración conjunta entre los y las participantes son algunos de los atributos más afectados por la falta de coordinación o planificación (Aramburuzabala *et al.* 2015, Clifford 2017).

## 4.2. Desarrollo de valores y competencias

Los resultados indican que la oportunidad de planificar y organizar las tareas con la comunidad, que se ofrece tanto al alumnado de los CSL como al estudiantado de la universidad, contribuye al desarrollo de competencias profesionales y ciudadanas, imprescindibles para una adecuada inclusión social y laboral (Longás y Riera 2016, Rodríguez *et al.* 2019). En consecuencia, se favorece la construcción de la propia identidad social y ciudadana en estos y estas jóvenes respecto al desarrollo académico, el desarrollo de habilidades personales y comunicativas, y a su papel en la sociedad puesto que, como dice Tarabini (2020, p. 50), «las concepciones que tienen de sí mismos los jóvenes en tanto que estudiantes no son independientes de sus identidades sociales». Por ello, el ApS se presenta como un valor añadido al aprendizaje escolar (Arranz *et al.* 2013, Bringle 2017, Zayas *et al.* 2019), y como una oportunidad para alzar la voz del alumnado como protagonista de la transformación social (Arranz y Marta-Lazo 2020, Calvo-Salvador *et al.* 2023, Morillo-Flores *et al.* 2023).

El alumnado de los CSL valora positivamente su trabajo, así como el sentimiento de utilidad y el compromiso con las instituciones destinatarias. Se observa en este colectivo que, a pesar de no ser conscientes de las noticias en torno a los ODS o de las políticas de derechos humanos, cuando se les ofrece la oportunidad de participar, manifiestan interés por contribuir a la sociedad, lo que se corresponde con los resultados del estudio de Marbán *et al.* (2022). Este hecho está en consonancia con la investigación de Montserrat y Melendro (2017), quienes consideran la confianza en los jóvenes y su compromiso como factores muy positivos para la inclusión educativa y social en situación de vulnerabilidad.

El estudio muestra que el alumnado de CSL y el estudiantado universitario sienten que desarrollan y transfieren sus habilidades de trabajo en equipo, competencia comunicativa, planificación y toma de decisiones para la resolución de problemas a situaciones reales y cotidianas de su contexto y entorno social. Estos aspectos coinciden con las investigaciones de Chiva-Bartoll *et al.* (2019), Coma-Roselló *et al.* (2023) y García-Rico *et al.* (2023), quienes señalan que este tipo de proyectos, comprometidos con la comunidad, refuerzan el aprendizaje competencial personal y profesional, así como la autonomía y la capacidad de participación para una actuación responsable en favor de una sociedad más humana, justa y sostenible (Santamaría-Cardaba y Martins 2022).

A todo esto se debe considerar que el alumnado de los CSL suele estar marcado por una historia de vida de dificultades e incluso, en muchas ocasiones, de fracaso escolar y social, lo que les confiere una situación de vulnerabilidad importante, que se puede revertir, a través de estrategias de ApS, con el desarrollo de competencias para la vida y para el empleo (Olmos 2014). Para ello, el profesorado ha de repensar sus prácticas educativas (Vigo-Arrazola *et al.* 2019) para ofrecer resistencia y romper con las dinámicas sociales y culturales preestablecidas (Coma-Roselló *et al.* 2022).

## 5 Conclusiones

Relacionar el ApS con el desarrollo de una educación para la ciudadanía global pone el foco en la importancia de promover esta metodología, tanto en la formación inicial como permanente del profesorado, para la construcción de contextos de enseñanza-aprendizaje más inclusivos y democráticos.

En el marco de este trabajo, tanto alumnado de los CSL como estudiantado universitario han podido adquirir competencias transversales y profesionales, que repercuten en un empoderamiento de su persona y en un mayor compromiso con el propio aprendizaje. Esta capacidad de crecimiento personal y profesional ha estimulado, a su vez, el compromiso con la comunidad y con el entorno más próximo.

Además, tanto las docentes-investigadoras universitarias, como los y las educadoras de los CSL, han podido analizar el valor pedagógico que la metodología ApS aporta a los procesos de enseñanza-aprendizaje y al desarrollo de una ciudadanía global. De este modo, por una parte, se debe resaltar que la participación en el estudio ha promovido la capacidad de análisis y reflexión docente y, por otra parte, este profesorado ha podido significar el ApS como herramienta educativa clave para la participación, el compromiso y la cohesión ciudadana.

El desarrollo de este tipo de proyectos, en los que intervienen diferentes instituciones y agentes educativos y sociales, requiere una gran coordinación, planificación y compromiso de todas las partes implicadas. Por ello, es necesario promover escenarios de enseñanza-aprendizaje flexibles y abiertos, que permitan crear modelos educativos de cambio social y redistribución de poderes, en los que se prime una organización escolar democrática y participativa.

Como línea de trabajo emergente, se considera que, aunque son numerosas las investigaciones referentes a la incorporación del ApS como estrategia metodológica, sería interesante continuar investigando la relación entre el ApS como estrategia didáctica y el desarrollo de la identidad social y ciudadana en jóvenes pertenecientes a contextos vulnerables.

## 6 Agradecimientos

Este estudio ha sido realizado en el marco del proyecto Innovación y Éxito Educativo en la Red Municipal de Centros Socio Laborales del Ayuntamiento de Zaragoza, financiado por el Ayuntamiento de Zaragoza y la Universidad de Zaragoza. Igualmente, ha sido parcialmente financiado por los grupos de investigación «Educación y Diversidad» (S49\_23R) e «Investigación en Comunicación e Información Digital» (S29\_23R).

## 7 Bibliografía

ARAMBURUZABALA P, CERRILLO R, TELLO I (2015). Aprendizaje-servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la universidad. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado 19(1):78-95. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev191ART5.pdf>, acceso 15 de septiembre de 2024.

ARAMENDI P, ARBURUA R, BUJAN K (2017). Los procesos de aprendizaje de los estudiantes en riesgo de exclusión educativa. Revista Española de Pedagogía 267:219-237. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-03>, acceso 3 de junio de 2024.

ARAMENDI PA, LIZASOAIN L, LUKAS JF (2018). Organización y funcionamiento de los centros educativos de Formación Profesional Básica. Bordón. Revista de Pedagogía 70(2):9-23. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.58866>, acceso 23 de noviembre de 2023.

ARRANZ P, MARTA-LAZO C (2020). La metodología Aprendizaje-Servicio: una garantía de aprendizajes significativos con compromiso social. En Osuna-Acedo S, Gil Quintana J, Marta-Lazo C (coords.). Aprendizaje más allá de las aulas. Didácticas específicas en contextos no formales 39-63. Tirant Humanidades.

ARRANZ P, VÁZQUEZ S, ABÁN A (2013). El proyecto de Aprendizaje-servicio en la Universidad de Zaragoza: un análisis DAFO. En Rubio L, Prats E, Gómez L (coords.). Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje-servicio en la universidad. UB, pp. 299-304.

BARBA JJ, RODRÍGUEZ-HOYOS C (2012). La Educación para el Desarrollo como respuesta a las desigualdades del siglo XXI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 41(152):17-24.

BARBOUR R (2013). Los grupos de discusión en investigación cualitativa. Morata.

BEACH D, VIGO-ARRAZOLA MB (2021). Critical ethnographies of education and for social and educational transformation: a meta-ethnography. *Qualitative Inquiry* 27(6):677-688. <https://doi.org/10.1177/1077800420935916>, acceso 18 de marzo de 2024.

BLASCO-SERRANO AC, DIESTE-GRACIA B, COMA-ROSELLÓ T (2019). Actitudes en Centros Educativos respecto a la Educación para la Ciudadanía Global. *Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 17(3):79-98. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.3.005>, acceso 21 de marzo de 2024.

BONI ARISTIZÁBAL A, BELDA MIQUEL S, CALABUIG C (2020). Educación para la ciudadanía global crítica. Síntesis.

BRINGLE RC (2017). Hybrid High-Impact Pedagogies: Integrating Service-Learning with Three Other High-Impact Pedagogies. *Michigan Journal of Community Service Learning* 24(1).

BUENDÍA EISMAN L, EXPÓSITO LÓPEZ J, SÁNCHEZ MARTÍN M (2012). Investigación evaluativa de programas de formación profesional para el empleo en el ámbito local. *RIE. Revista de Investigación Educativa* 30(1):161-179. <https://doi.org/10.6018/rie.30.1.115971>, acceso 26 de abril de 2024.

CALVO-SALVADOR A, RODRÍGUEZ-HOYO C, FERNÁNDEZ-DÍAZ E (2023). Ciudadanía global y pobreza. Estudio exploratorio de las narrativas de futuros docentes en Cantabria (España) y propuestas para reorientar su formación. *Iberoamerican Journal of Development Studies* 12(1):50-73. [https://doi.org/10.26754/ojs\\_ried/ijds.715](https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.715), acceso 13 de junio de 2024.

CELORIO DÍAZ JJ (2013). Educación para el desarrollo: educar en y para la cooperación y la solidaridad. *Contextos Educativos. Revista de Educación* 3:17-44. <http://dx.doi.org/10.18172/con.462>, acceso 3 de noviembre de 2023.

CHARMAZ K (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. Sage.

CHIVA-BARTOLL O, SANTOS ML, MARTÍNEZ F, SALVADOR-GARCÍA C (2019). Valoración del impacto del aprendizaje-servicio universitario en el ámbito de la actividad física y el deporte: una propuesta desde la teoría de stakeholders. *Publicaciones* 49(4):29-48. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11727>, acceso 1 de junio de 2024.

CLIFFORD J (2017). Talking about Service-Learning: product or process? Reciprocity or solidarity? *Journal of Higher Education Outreach and Engagement* 4(1):1-13. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1163945.pdf>, acceso 14 de enero de 2023.

COMA-ROSELLÓ T, BLASCO-SERRANO AC, ECHEVARRÍA DEL ÁLAMO AB (2022). Developing Critical Global-Citizenship through a Social Innovation project in an Elementary School. *International Journal of Sociology of Education* 11(2):185-211. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.9161>, acceso 25 de mayo de 2023.

COMA-ROSELLÓ T, BLASCO-SERRANO AC, DIESTE-GRACIA B, SOBRADIEL-SIERRA N (2023). Escuelas transformadoras. Camino hacia la ciudadanía global y la agenda 2030. *Contextos Educativos. Revista de Educación* 31:27-51. <https://doi.org/10.18172/con.5453>, acceso 11 de junio de 2024.

CONTRERAS D, ACEITUNO D (2017). Learning to teach citizenship competencies through a school-university collaborative action research project. 7<sup>th</sup> International Conference on Intercultural Education «Education Health and ICT for a Transcultural World». Eduhem 2016, 15-17 de junio de 2016, Almería, pp. 237-241. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.035>, acceso 28 de noviembre de 2023.

CRESWELL JW, PLANO VL, GUTMANN ML, HANSON WE (2003). Advanced mixed methods research designs. En: Tashakkori A, Teddlie C (eds.) *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Sage, pp. 209-240.

DEWEY J (1950). *Las escuelas de mañana*. Losada.

DÍAZ FONZ T (2020). Políticas educativas para mejorar la educación en Iberoamérica. En: García Goncet D, Gimeno Monterde C, Dieste Gracia B, Blasco Serrano AC (eds.). Políticas públicas frente a la exclusión educativa. Educación, inclusión y territorio. Prensas de la Universidad de Zaragoza, pp. 27-32.

DIESTE B, BLASCO-SERRANO AC, COMA-ROSELLÓ T (2020). Análisis de la educación para la ciudadanía global en organizaciones de la sociedad civil en el ámbito rural de Zaragoza. *Iberoamerican Journal of Development Studies* 9(1):202-231. [https://doi.org/10.26754/OJS\\_RIED/IJDS.440](https://doi.org/10.26754/OJS_RIED/IJDS.440), acceso 20 de enero de 2023.

ESCUDERO MUÑOZ JM (2020). Del fracaso escolar y el abandono educativo temprano a la exclusión educativa. En: García Goncet D, Gimeno Monterde C, Dieste Gracia B, Blasco Serrano AC (eds.). Políticas públicas frente a la exclusión educativa. Educación, inclusión y territorio. Prensas de la Universidad de Zaragoza, pp. 21-26.

FOLCO M (2013). Estrategias docentes en la inclusión de niños y niñas en situación de vulnerabilidad. *Revista internacional de educación para la justicia social* 2(2):255-270. <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/art12.pdf>, acceso 10 de septiembre de 2023.

FRANCIS B, MILLS M, LUPTON R (2017). Towards social justice in education: contradictions and dilemmas. *Journal of Education Policy* 32(4):414-431. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1276218>, acceso 1 de octubre de 2023.

FURCO A (2015). Service-learning: creating experiential learning and civic engagement through online and hybrid courses. Stylus.

GALLEGÓ-VEGA C, COTRINA MJ, GARCÍA M (2019). Trabajo en red: desarrollo de proyectos innovadores inclusivos ante el desenganche y el abandono escolar. *Publicaciones* 49(3):149-172. <http://dx.doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11407>, acceso 18 de octubre de 2023.

GARCÍA MUÑOZ T (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. Centro Universitario Santa Ana.

GARCÍA-RICO L, SANTOS-PASTOR M, RUIZ-MONTERO J, MARTÍNEZ-MUÑOZ L (2023). Efectos del aprendizaje-servicio universitario sobre la competencia docente del alumnado en 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>, acceso 12 de marzo de 2024.

GERHOLZ KH, LISZT V, KLINGSIECK KB (2018). Effects of learning design patterns in service learning courses. *Active Learning in Higher Education* 19(1):47-59. <https://doi.org/10.1177%2F1469787417721420>, acceso 15 de enero de 2023.

GIBBS G (2012). El análisis de datos en investigación cualitativa. Morata.

GIMENO MONTERDE C (coord.) (2018). Estrategias para la formación y el empleo en la red municipal de centros sociolaborales. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza.

GONZÁLEZ T, CUTANDA T (2013). Relaciones profesionales entre docentes del programa de cualificación profesional inicial (PCPI) y el Departamento de Orientación. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 17(3):223-239. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev173COL2.pdf>, acceso 14 de marzo de 2023.

GONZÁLEZ-GERALDO JL, JOVER G, MARTÍNEZ M (2017). La ética del Aprendizaje Servicio en la universidad: una interpretación desde el pragmatismo. *Bordón. Revista de Pedagogía* 69(4):63-78. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.690405>, acceso 21 de enero de 2023.

HAMMERSLEY M (2018). What is ethnography? Can it survive? Should it? *Ethnography and Education* 13(1):1-17. <https://doi.org/10.1080/17457823.2017.1298458>, acceso 14 de febrero de 2024.

HENG L, QUINLIVAN K, PLESSIS R (2019). Deconstructing initial teacher education: a critical approach. *International Journal of Inclusive Education* 26(6):609-621. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1708982>, acceso 21 de enero de 2024.

JARIOT M (2010). Cómo implicar al equipo docente en el proceso de orientación. Un ejemplo de superación del enfoque de servicios. REOP. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 21(1):45-58.

JOVER D (2014). El poder de la educación para transformar la sociedad. En: Pastoriza Rozas JL. *Educar para a cidadanía global: Experiencias ferramentas e discursos para o cambio social*. Fundación Isla Couto, pp. 122-133.

KAWULICH B (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Qualitative Social Research* 6(2):1-32.

KOPISH MA (2017). Global Citizenship Education and the Development of Globally Competent Teacher Candidates. *Journal of International Social Studies* 7(2): 20-59.

LAMONEDA J, CARTER-THUILLIER B, LÓPEZ-PASTOR V (2019). Efectos de un programa de aprendizaje-servicio para el desarrollo de prosocialidad y actitudes positivas hacia la inmigración en educación física. *Publicaciones* 49(4):127-144. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11732>, acceso 17 de enero de 2024.

LONGÁS J, RIERA J (2016). Resultados del Observatorio Transición Escuela-Trabajo y monitoreo de la red socioeducativa de Sant Vicenç dels Horts para el éxito escolar y el empoderamiento de los jóvenes. *Bordón. Revista de Pedagogía* 68(4):103-120. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.48837>, acceso 6 de febrero de 2024.

LÓPEZ FUENTES R, SALMERÓN VÍLCHEZ P, SALMERÓN VÍLCHEZ C (2010). Desarrollo y evaluación de la competencia social y ciudadana en educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva* 3(2):29-46.

LOVAT T, CLEMENT N (2016). Service learning as holistic values pedagogy. *Journal of Experiential Education* 39(2):115-129. <https://doi.org/10.1177%2F1053825916628548>, acceso 25 de febrero de 2024.

MANCILA I, MÁRQUEZ GARCÍA MJ, REDÓN PANTOJA S, ANGULO RASCO JF (2024). Procesos de abandono escolar en España y Chile. La visión de los adolescentes más vulnerables. *Revista Complutense de Educación* 35(1):209-218. <https://doi.org/10.5209/rced.82974>, acceso 6 de febrero de 2024.

MARBÁN JM, SANTAMARÍA-CÁRDABA N, TORREGO-EGIDO L (2022). Rural European population facing the challenges of global citizenship education. *Iberoamerican Journal of Development Studies* 11(2):338-355. [https://doi.org/10.26754/ojs\\_ried/ijds.672](https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.672), acceso 18 de febrero de 2024.

MESA M (2014). La Educación para la Ciudadanía Global en el contexto actual. En Pastoriza Rozas JL. *Educar para a cidadanía global: experiencias ferramentas e discursos para o cambio social*. Fundación Isla Couto, pp. 103-109. [https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=572700&orden=0&info=open\\_link\\_libro](https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=572700&orden=0&info=open_link_libro), acceso 14 de junio de 2024.

MESA M (2021). La Educación para la Ciudadanía Global en tiempos de pandemia: una propuesta para promover sociedades resilientes. *Sinergias-diálogos educativos para a transformação socia* 13-24. [https://ened-portugal.pt/site/public/paginas/estudos-e-investigacoes-pt\\_1626186684.pdf#page=13](https://ened-portugal.pt/site/public/paginas/estudos-e-investigacoes-pt_1626186684.pdf#page=13), acceso 14 de junio de 2024.

MONTSERRAT C, MELENDRO M (2017). ¿Qué habilidades y competencias se valoran de los profesionales que trabajan con adolescencia en riesgo de exclusión social? Análisis desde la acción socioeducativa. *Educación XXI* 20(2):113-135. <https://doi.org/10.5944/educXXI.20.2>, acceso 21 de marzo de 2024.

MORILLO-FLORES J, MENACHO VARGAS I, FUSTER-GUILLÉN D, TAMASHIRO-TAMASHIRO J (2023). Impacto del Aprendizaje-Servicio en la formación de estudiantes universitarios. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico* 17:239-249. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7527664>, acceso 15 de marzo de 2024.

MORIN E (2016). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Paidós, Barcelona.

MURILLO FJ, ARAMBURUZABALA P (2014). Aprendizaje-servicio y justicia social. *Cuadernos de Pedagogía* 450:7-21.

OLMOS P (2014). Competencias básicas y procesos perceptivos: factores clave en la formación y orientación de los jóvenes en riesgo de exclusión educativa y sociolaboral. *Revista de Investigación Educativa* 32(2):531-546. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.181551>, acceso 20 de enero de 2024.

OPAZO RAMÍREZ C, GARCÍA-PEINADO R, LORITE M (2015). La ética en el Aprendizaje-Servicio (APS): un metaanálisis a partir de Education Resources Information Center (ERIC). Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 19(1). <https://www.ugr.es/local/recfpro/rev191ART8.pdf>, acceso 12 de febrero de 2024.

PAREDES DM (2020). Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica para impulsar procesos de educación expandida. *Multidisciplinary Journal of Educational Research* 10(1):47-74. <http://doi.org/10.17583/remie.2020.4562>, acceso 7 de marzo de 2024.

PINTO-LLORENTE AM, SANCHEZ-GOMEZ MC, PEDRO COSTA A (2021). Mixed Methods Research: from complementarity to integration. *TEEM'21: Ninth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM'21)*. 2021, pp. 63-66. <https://doi.org/10.1145/3486011.3486420>, acceso 20 de diciembre de 2023.

PUIG JM (2009). Aprendizaje servicio (ApS): educación y compromiso cívico. Graó.

RODRÍGUEZ A, CORTÉS A, VAL S (2019). Análisis de la mejora del nivel de empleabilidad de los universitarios mediante la mejora de competencias transversales y habilidades. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 30(3):102-119. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.3.2019>, acceso 21 de diciembre de 2023.

RODRÍGUEZ-GALLEGOS MR (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la universidad. *Revista Complutense de Educación* 25(1):95-113. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2014.v25.n1.41157](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41157), acceso 10 de marzo de 2024.

ROSSINI V, PEIRÓ I (2015). Educación en valores en la escuela italiana y española desde la perspectiva de educar ciudadanos. *Reifop. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 18(3):113-125.

RUIZ-VARONA JM, CELORIO G (2012). Una mirada sobre las miradas. Los estudios de diagnóstico en Educación para el Desarrollo. *Reifop. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 41(152):79-88.

SANABRIA FERNANDES SM, LONGUEIRA MATOS S (2022). Educación para la ciudadanía global en las universidades. Retos y oportunidades. *Redipe* 11(5):144-153. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i5.1822>, acceso 22 de marzo de 2024.

SANTAMARÍA-CÁRDABA N, LOURENÇO HOBEIKA M (2021). Educación para la ciudadanía global en educación primaria: un análisis comparativo de los documentos de política educativa en Portugal y España. *Iberoamerican Journal of Development Studies* 10(2):130-158.

SANTAMARÍA-CÁRDABA N, MARTINS C (2022). Los centros educativos de Bragança ante la enseñanza de contenidos globales. *VI Encontro International de Formação na Docência: Livro de Resumos*, p. 158.

SANTOS-PASTOR ML, RUIZ-MONTERO PJ, CHIVA-BARTOLL Ó, MARTÍNEZ-MUÑOZ LF (2021). Guía práctica para el diseño e intervención en programas de aprendizaje-servicio en actividad física y deporte. Junta de Andalucía.

SANTOS-REGO MA, SOTELINO LOSADA A, LORENZO MOLEDO M (2016). El aprendizaje-servicio en la educación superior: una vía de innovación y de compromiso social. *Educación y Diversidad. Revista Interuniversitaria de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad* 10(2):17-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6391577>, acceso 10 de marzo de 2024.

SOTELINO A, MELLA I, RODRÍGUEZ MÁ (2019). El papel de las entidades cívico-sociales en el aprendizaje-servicio: sistematizando la participación del alumnado en el tercer sector. *Teoría de la educación* 31(2):197-219. <https://doi.org/10.14201/teri.20156>, acceso 10 de marzo de 2024.

TARABINI A (2020). Los «malos estudiantes»: una mirada sociológica para entender la construcción del fracaso y el abandono escolar. En: García Gonçet D, Gimeno Monterde C, Dieste-Gracia B, Blasco-Serrano AC (eds.). *Políticas públicas frente a la exclusión educativa. Educación inclusión y territorio*. Prensas Universitarias de la Universidad de Zaragoza, pp. 53-60.

THORNBERG R, OGÜZ E (2016). Moral and citizenship educational goals in values education: a cross-cultural study of Swedish and Turkish student teachers' preferences. *Teaching and Teacher Education* 55:110-121.

UNESCO-ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (2015). Resultados del Foro Mundial sobre la Educación de 2015. Unesco. Consejo Ejecutivo. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234002\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234002_spa), acceso 10 de noviembre de 2023.

UNESCO-ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (2020). Educación para el Desarrollo Sostenible. Hoja de Ruta. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374896.locale=es>, acceso 10 de noviembre de 2023.

UNESCO-ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (2022). El profesorado opina. Motivación, habilidades y oportunidades para enseñar la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381225.locale=es>, acceso 10 de noviembre de 2023.

UTRERA R, CONDE B (2014). Tijeras que cortan barreras. Cuadernos de pedagogía 450:66-68.

VIGO-ARRAZOLA MB, SORIANO BOZALONGO J (2014). Prácticas de enseñanza y aprendizaje creativo para una educación inclusiva en la formación inicial del profesorado: experiencias de investigación. Revista de Educación Inclusiva 7(1):30-45. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/161>, acceso 4 de abril de 2024.

VIGO-ARRAZOLA B, DIESTE-GRACIA B, GARCÍA-GONCET D (2019). Formación de profesorado en y para la justicia social. Una investigación etnográfica. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado 23(4):88-107. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11415>, acceso 12 de febrero de 2024.

VIGO-ARRAZOLA B, DIESTE B, BLASCO-SERRANO AC, LASHERAS-LALANA P (2023). Oportunidades de inclusión en escuelas con alta diversidad cultural. Un estudio etnográfico. Revista Española de Sociología 32(2):a167. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2023.167>, acceso 27 de marzo de 2024.

ZAYAS B, GOZÁLVEZ V, GRACIA J (2019). La dimensión ética y ciudadana del aprendizaje-servicio: una apuesta por su institucionalización en la Educación Superior. Revista Complutense de Educación 30(1):1-15. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.55443>, acceso 21 de marzo de 2024.