



## Conectando teoría y práctica: la metodología de Aprendizaje-Servicio en la didáctica de las lenguas en Educación Superior

### Ariane Díaz-Iso

Universidad de Deusto

mail: [ariane.diaz.iso@deusto.es](mailto:ariane.diaz.iso@deusto.es).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0271-1394>

### Lucía Barrenetxea-Mínguez (autor de correspondencia)

Universidad de Deusto

mail: [luciabarrenetxea@deusto.es](mailto:luciabarrenetxea@deusto.es).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0353-0122>

### Nerea Gutiérrez-Fernández

Universidad de Deusto

mail: [gutierreznerea@deusto.es](mailto:gutierreznerea@deusto.es).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8752-9692>

### RESUMEN

Cada vez se demanda más a las universidades ofrecer experiencias de aprendizaje prácticas que acerquen al profesorado en formación inicial a la realidad educativa. Este estudio analiza el impacto que tiene una experiencia de Aprendizaje-Servicio (ApS), realizada en la asignatura de Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL), en la formación académica del profesorado en formación inicial. Asimismo, se estudia cómo valora este su participación en la misma. Para ello, se analizan 48 reflexiones que responden a 8 preguntas formuladas tomando como referencia el estudio de Swartz et al. (2016). El análisis lexical de los datos se ha llevado a cabo a través del software Iramuteq. Por un lado, los resultados muestran los aprendizajes, las dificultades encontradas y las habilidades que ha desarrollado el profesorado en formación inicial gracias a la experiencia ApS. Por otro lado, los participantes destacan la importancia de trabajar con la metodología en su formación universitaria, los beneficios de trabajar junto con los centros educativos y la evaluación que hacen de su participación. De esta manera, se discuten los resultados obtenidos comparándolos con otras experiencias de ApS en el marco de la escuela inclusiva. Por último, se destaca el potencial que la experiencia desarrollada muestra para la adquisición de competencias propias del profesorado y la necesidad de incrementar su oferta en Educación Superior.

*Palabras clave:* Aprendizaje-Servicio, Didáctica de la Lengua y Literatura, Educación Superior, formación inicial profesorado, metodologías activas

### Connecting theory and practice: Service Learning methodology in language teaching in Higher Education

### ABSTRACT

Universities are increasingly required to offer practical learning experiences that bring pre-service teachers closer to the educational reality. This study analyzes the impact of a Service Learning (SL) experience on the academic training of pre-service teachers, and how they value their participation in it. This experience was carried out in the subject of Didactics of Language and Literature (DLL). For the purpose of this study, 48 reflections that respond to 8 questions based on the study developed by Swartz et al. (2016) are analyzed. The lexical analysis of the data was carried out using Iramuteq software. The results show, on the one hand, the learning achieved, the difficulties encountered and the skills developed in the experience by the pre-service teachers. On the other hand, the importance of the methodology in university training is highlighted. In this way the results obtained are discussed in comparison with other SL experiences in the inclusive school framework. In conclusion, the experience developed shows the potential of Service Learning for the acquisition of competences of teachers in initial training and the need to increase its offer in Higher Education.

*Key-words:* Active methodologies, Higher Education, Language teaching, pre-service teachers, Service-Learning



## 1. Introducción

Una de las preocupaciones en las instituciones de Educación Superior reside en promover métodos de enseñanza y aprendizaje que doten a las generaciones futuras de herramientas para dar respuesta a las situaciones cotidianas que exige la actividad profesional (Ciges, 2006; Echeverría, 2010). Ante esto, y en consonancia con la propuesta lanzada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022), es necesario que la formación inicial del profesorado atienda a las demandas de los centros educativos y a las características de su alumnado. Concretamente, el estudiantado del Grado de Educación Primaria (EP) debe desarrollar habilidades y conocimientos pedagógicos de diseño, planificación y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto en el trabajo individual como en colaboración con otros docentes y profesionales de los centros educativos (ECI/3857/2007).

Sin embargo, estos programas formativos tienden a centrarse en el conocimiento conceptual, dejando a un lado el conocimiento práctico que la profesión docente requiere (Bahamondes Quezada et al., 2021; Vega Godoy, 2022). Tal y como señaló el Consejo de la Unión Europea (2009), el profesorado recién llegado a los centros educativos puede tener dificultades a la hora de adaptarse a las situaciones reales del aula. Por ello, aquellas personas que se están formando deben involucrarse desde el comienzo de su formación en actividades significativas y cercanas a su futura labor docente (Rueda et al., 2019).

Por este motivo, se necesitan universidades innovadoras que promuevan una formación inicial basada en el aprendizaje experiencial y que desarrollen los principios básicos de la cooperación, colaboración y solidaridad (UNESCO, 2021). Además, es importante que desde la Educación Superior se impulsen prácticas educativas que ayuden al alumnado a desarrollarse de forma integral haciendo hincapié en valores que inviten al alumnado a reflexionar sobre su aprendizaje y las acciones diarias (Echeverría, 2010).

En este contexto, son vitales las metodologías activas que impulsan el desarrollo competencial del futuro profesorado. Siendo el Aprendizaje-Servicio (en adelante ApS) una metodología innovadora que tiene como propósito proporcionar una experiencia práctica de aprendizaje para fusionar el aprendizaje académico y el servicio comunitario (Bringle y Hatcher, 1995), el presente estudio persigue dos objetivos:

- Presentar cómo valora el profesorado en formación inicial su participación en una experiencia de ApS realizada en la asignatura de Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) en la formación inicial del futuro profesorado.
- Conocer qué impacto ha tenido la experiencia de ApS en la formación académica del profesorado en formación inicial.

## 2. Marco teórico

Las instituciones de enseñanza superior, como las universidades, tienen que afrontar los retos que esta sociedad cambiante va generando y no pueden ignorar el impacto que poseen en ella (Bringle y Hatcher, 2000). Enseñar se ha vuelto una tarea cada vez más exigente pues contamos con alumnado para el que nuestro sistema educativo no fue creado (Prensky, 2001) y necesita hacer frente a una sociedad más inclusiva, cohesionada e igualitaria (Tejada, 2013). Por ello, la Universidad debe formar estudiantes responsables que den respuesta a necesidades reales del día a día como parte esencial de su formación profesional (Marco-Gardoqui et al., 2020).

Para hacer frente a esta situación, el proceso de adaptación de los estudios al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

ha promovido un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje con cambios relevantes en la Universidad. Estos cambios afectan a la planificación docente, organización de contenidos y metodologías de enseñanza y evaluación (Velasco et al., 2022). Este cambio de paradigma genera que el profesorado universitario plantee un plan de estudios centrado su labor principal en el trabajo del alumnado y no en el profesorado como agente único del proceso de enseñanza-aprendizaje (Domínguez Rodríguez, 2020). Y es que, cuando la interacción en el aula es apenas inexistente, provoca que el contexto de clase se vea como algo fijo y estático (Dao et al., 2021).

La investigación educativa se centra en identificar evidencias de buenas prácticas que mejoran el rendimiento y desarrollo integral del alumnado (Rojas et al., 2017). En este sentido, las metodologías activas favorecen la adopción de este nuevo paradigma poniendo el foco en el alumnado (Marco-Gardoqui et al., 2020). Entre estas, destacan los métodos de enseñanza-aprendizaje que promueven trabajar la resolución de problemas en contextos reales y que fomentan la creatividad y reflexión crítica sin dar tanta importancia al proceso memorístico (Peralta Lara y Guamán Gómez, 2020).

En lo que a la DLL respecta, en los últimos años, asistimos a su reconfiguración como disciplina científica que estudia los fenómenos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas y las complejas relaciones existentes entre profesorado, alumnado y la propia lengua meta (Avecillas, 2017). Las DLL no pueden entenderse separadas de la enseñanza explícita de la competencia comunicativa, definida como un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse (Hymes, 1972). Partiendo de esta premisa, se concibe el lenguaje desde un punto de vista funcional y adquirir la competencia comunicativa supone trabajar todas las habilidades lingüísticas que permiten lograr un comportamiento eficaz en la comunicación (Cassany et al., 2021). Así, se considera que los saberes sobre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas se abordan a partir de posturas plurales y han de ir ligados al fomento de competencias específicas de la disciplina, así como al desarrollo de competencias transversales (Tejada, 2013).

Una metodología educativa innovadora que promueve el desarrollo integral del estudiante y que ha demostrado su eficacia en el desarrollo de competencias es el ApS (Marco-Gardoqui et al., 2020). A través del ApS el alumnado enriquece los aprendizajes del aula con nuevos conocimientos desarrollados en contextos reales, mientras se ofrece un servicio a la comunidad (Bringle y Hatcher, 1995). De esta manera, se caracteriza por trascender el aula tradicional, proporcionar un entorno para el aprendizaje práctico y favorecer el rol activo, comprometido y responsable del alumnado (Hart, 2015; Mason y Dunens, 2019; Mayor Paredes, 2019).

La participación en experiencias de ApS se considera idónea para desarrollar habilidades personales y sociales que permiten al alumnado adaptarse de manera eficaz a realidades cambiantes en la vida académica, profesional y personal (Hart, 2015; Salam et al., 2019; Song et al., 2018). Asimismo, ofrece la oportunidad de sensibilizar al alumnado ante situaciones de desigualdad, diversidad y justicia social. En definitiva, favorece que el alumnado universitario lleve a cabo un desarrollo personal comprometido con la transformación y la mejora de la sociedad desde su profesión (Deeley, 2016).

## 3. Método

### 3.1. Contextualización y participantes

La muestra está conformada por 48 estudiantes, 30 (62.5 %) hombres y 18 (37.5 %) mujeres. De acuerdo con el rendimiento

académico reflejado en el trabajo realizado, 21 de ellos (43.75 %) mostraron un nivel alto (a partir de un ocho sobre diez), 18 (37.5 %) un nivel medio (entre el seis y ocho sobre diez) y ocho (16.66 %) un nivel bajo (inferior a seis sobre diez). Es importante señalar que todas las personas participantes indicaron no haber participado de manera activa en ApS, aunque sí conocían conceptualmente esta metodología.

### 3.2. Descripción de la experiencia

La experiencia se lleva a cabo durante el curso académico 2022-23 en la asignatura de Didáctica de la Lengua y la Literatura en 4º curso del doble grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y EP de una universidad de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV). La justificación de esta experiencia recae en la necesidad existente de ofrecer al alumnado en formación inicial oportunidades de trabajo conjunto, entre la universidad y la escuela, con el fin de que, por un lado, pueda conocer la realidad educativa que se van a encontrar en su futura práctica profesional. Y por otro, pretende ofrecer un servicio solidario destinado a atender de forma eficaz necesidades reales y sentidas en los centros educativos, que de otra manera no iban a recibir por insuficiencia de recursos.

Los centros escolares escogidos se han seleccionado en función de diversos criterios. El primero de ellos y más importante es que tenían que ser centros educativos que tuvieran una necesidad real a la que dar respuesta. Además, tenían que ser centros concertados y públicos situados en la CAPV.

La tarea de ApS consiste en diseñar, en equipos de trabajo, un recurso útil para hacer frente a las dificultades que el alumnado puede encontrarse al trabajar la lectura y escritura en Educación Primaria. El proceso consta de diferentes fases: (1) la profesora de la universidad explica al alumnado la metodología de ApS y el objetivo del proyecto; (2) el alumnado contacta con un centro educativo público o concertado de la CAPV para solicitar permiso y entrevistar al tutor para conocer una necesidad concreta a trabajar en el aula relacionada con la lectura y escritura; (3) el alumnado junto con el/la profesor/a del aula identifica la necesidad concreta de determinados estudiantes que puedan presentar algún tipo de dificultad en ese aula y diseña un recurso que dé respuesta a la misma, teniendo en cuenta los contenidos específicos trabajados en la asignatura; (4) la profesora supervisa los recursos diseñados; (5) el alumnado acuerda un día para presentar y/o implementar en el centro educativo los materiales y actividades creados; y, finalmente, (6) el alumnado y profesorado de los centros educativos reflexionan y evalúan el proceso y puesta en marcha de la experiencia. Además, en esta fase el alumnado reflexiona sobre la existencia de las distintas realidades educativas y la dificultad de contar con recursos para una necesaria atención personalizada. De esta manera, amplía su compromiso social y ético con la comunidad y con la diversidad del alumnado. Cabe destacar que la profesora de la universidad aporta al alumnado un acompañamiento académico y personal durante todo el proceso.

### 3.3. Procedimiento de recogida de datos

La recogida de datos incluye información cualitativa recogida a través de un cuestionario de preguntas abiertas. Este cuestionario consta de ocho preguntas que se distribuyeron al alumnado al terminar el proyecto (Tabla 1) y se formularon tomando como base el estudio de Swartz et al. (2016). Las preguntas han sido respondidas individualmente y entregadas a la profesora por medio de la plataforma de la asignatura.

**Tabla 1.**

*Guion de preguntas para la autoevaluación del alumnado. Adaptado de Swartz et al. (2016)*

N.º	Pregunta	Objetivo
1	¿Qué has aprendido realizando este proyecto de ApS?	
2	¿Cómo lo has aprendido?	
3	¿Para qué te ha servido lo aprendido en el proyecto?	
4	¿En qué otras situaciones o contextos puedes utilizar lo aprendido?	Objetivo 1
5	¿Qué habilidades has mejorado?	
6	¿A qué dificultades has tenido que hacer frente?	
7	¿Qué beneficios identificas que tiene el realizar una experiencia de ApS?	Objetivo 2
8	¿Cómo valoras la experiencia en general?	

### 3.4 Análisis de datos

El análisis de contenido de las reflexiones del alumnado se ha realizado a través del software IRaMuTeQ. Se ha utilizado este software por su rigurosidad a la hora de llevar a cabo el análisis textual (Amaral-Rosa, 2019; Montero y Ortiz, 2021), tal y como muestran estudios científicos en el campo de la educación (Larruzea-Urkixo et al., 2022).

En aras de dar respuesta a los objetivos de investigación, se ha generado una Clasificación Jerárquica Descendente (CDH) que ha proporcionado clases de semejanza estadísticamente independientes (Reinert, 1990). Estas clases proporcionan palabras específicas y segmentos de textos característicos con valores de chi-cuadrado más alto que muestran el entorno de significado de las palabras y hacen referencia a las representaciones sociales del propio objeto de estudio. Los perfiles de las clases, por tanto, permiten interpretar las mismas y se caracterizan por las correlaciones que surgen entre sí. Además, si hay una proporción significativa de Unidades Contextuales Elementales (ECUs) en una clase donde el nivel de una variable independiente es mayor que el resto de niveles combinados, se considera que la clase está asociada a esa variable independiente (Klein y Licata, 2003). Por ello, la Clasificación Jerárquica Descendente (CDH) también ha calculado la relación entre cada temática o mundo lexical y las variables independientes.

## 4. Resultados

La CHD ha dividido el corpus completo en 970 ECUs. Los resultados del análisis han mostrado dos grupos principales de conglomerados (Figura 1). El primer grupo está centrado en el impacto de la experiencia en la formación académica del alumnado (Clases 4, 3 y 6) y el segundo está vinculado tanto a la valoración de la experiencia como a los beneficios extraídos por parte del alumnado (Clases 5, 1 y 2).

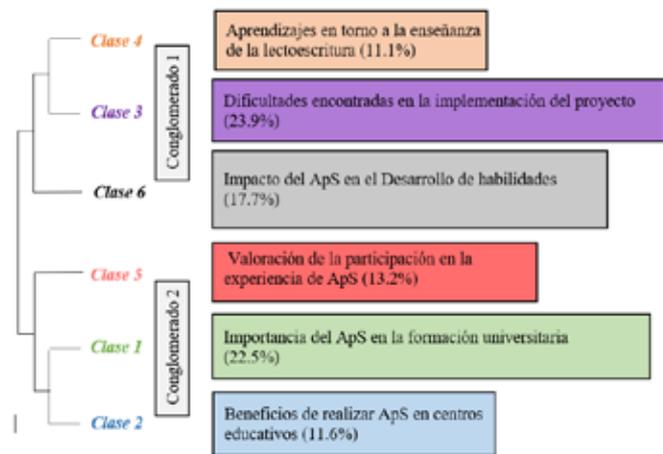


Figura 1. Dendrograma de las clases resultantes de la Clasificación Jerárquica Descendente. Elaboración propia

#### Clase 1: Importancia del ApS en la formación universitaria

La primera clase se corresponde de manera significativa con la categoría de valoración ( $\chi^2=17.2$ ,  $P<0.0001$ ).

Los participantes valoran que la experiencia práctica ( $\chi^2=29.25$ ,  $P<0.0001$ ) realizada les ha servido para enriquecer los aprendizajes trabajados previamente en clase ( $\chi^2=21.07$ ,  $P<0.0001$ ). Precisamente, una alumna expresa: "Con la realización de este trabajo he aprendido la parte teórica y práctica del aprendizaje de la lectoescritura, puesto que además de poner en práctica un recurso, este lo hemos creado basándonos en la materia dada en clase" (participante 28; mujer; rendimiento académico medio).

Más concretamente, identifican que les ha permitido transferir y aplicar los conocimientos adquiridos a un contexto real ( $\chi^2=13.97$ ,  $P=0.00018$ ), lo cual consideran novedoso y necesario. Muestra de ello es el comentario realizado por el participante 45, quien expresa que "uno de los mayores beneficios que identifiqué es que, a diferencia de la mayoría de los trabajos que hemos hecho en la universidad, el producto final de este proyecto se ha puesto en práctica en un aula" (hombre; rendimiento académico medio).

Ciertas ECUs ilustran también la idoneidad de la metodología de ApS para su futuro ( $\chi^2=77.21$ ,  $P<0.0001$ ) profesional, puesto que permite el aprendizaje en base a problemáticas reales y esto puede ayudarles cuando ejerzan ( $\chi^2=27.76$ ,  $P<0.0001$ ) como docentes ( $\chi^2=85.36$ ,  $P<0.0001$ ). Asimismo, implica una motivación para el alumnado a indagar, involucrarse y empatizar de forma solidaria en el contexto social. En esta línea, un estudiante destaca "en este proyecto hemos empatizado con las necesidades del alumnado frente a una problemática real, lo cual pienso que nos ayudará mucho en nuestro futuro ejerciendo como profesores" (participante 4; hombre; rendimiento académico medio).

#### Clase 2: Beneficios de realizar ApS en centros educativos

La segunda clase está vinculada de manera significativa con las categorías de beneficios ( $\chi^2=40.34$ ,  $P<0.0001$ ) y finalidad ( $\chi^2=17.73$ ,  $P<0.0001$ ).

El alumnado destaca como uno de los principales beneficios de la experiencia la oportunidad de conocer el funcionamiento del sistema ( $\chi^2=38.17$ ,  $P<0.0001$ ) educativo ( $\chi^2=39.08$ ,  $P<0.0001$ ). Un participante manifiesta: "me ha servido para ir viendo la parte práctica del sistema educativo" (participante 18; hombre; rendimiento académico alto). Otros participantes señalan que les ha servido para acercarse ( $\chi^2=30.5$ ,  $P<0.0001$ ) a la realidad ( $\chi^2=16.66$ ,  $P<0.0001$ ) educativa y entender el funcionamiento dentro de las aulas ( $\chi^2=37.11$ ,  $P<0.0001$ ). Asimismo, señalan que la experiencia les

ha servido para desarrollar principios éticos de la profesión, volviéndose, por ejemplo, conscientes de la necesidad de emplear distintos modelos pedagógicos ( $\chi^2=45.85$ ,  $P<0.0001$ ) para dar respuesta a las necesidades específicas del alumnado: "me ha servido para ver que por mucho que el aula esté formada por 20 o 24 alumnos, cada alumno es distinto y hay que ayudarlo en el proceso de diferente forma" (participante 42; hombre; rendimiento académico medio). De esta manera, el diseño y desarrollo de materiales que aportan una solución a una problemática real fortalece la responsabilidad social del alumnado en su profesión.

Por otro lado, en esta clase también se halla la posibilidad que ofrece la metodología para fomentar una ciudadanía activa y responsable, trabajar en y con las personas de la comunidad ( $\chi^2=22.99$ ,  $P<0.0001$ ), y atender las necesidades especiales ( $\chi^2=33.48$ ,  $P<0.0001$ ) y retos sociales que se plantean. En esta línea un participante destaca: "es una manera de estar más cerca de tu futuro laboral mientras sigues aprendiendo y ayudando a la comunidad" (participante 31; mujer; rendimiento académico alto).

#### Clase 3: Dificultades encontradas en la implementación del proyecto

La tercera clase está relacionada con la categoría de dificultades ( $\chi^2=103.56$ ,  $P<0.0001$ ).

Algunos participantes señalan que los principales problemas ( $\chi^2=30.49$ ,  $P<0.0001$ ) los han tenido que abordar al principio ( $\chi^2=29.4$ ,  $P<0.0001$ ) del proceso, cuando tenían que identificar ( $\chi^2=27.0$ ,  $P<0.0001$ ) la necesidad en cada aula: "no planteamos la entrevista con la tutora del aula de manera correcta y tuvimos dificultades para identificar el problema, por lo que tuvimos que repetir la entrevista" (participante 1; hombre; rendimiento académico medio).

Otros estudiantes consideran que los mayores obstáculos los han encontrado en el momento de diseñar y crear un recurso ( $\chi^2=20.12$ ,  $P<0.0001$ ) adecuado ( $\chi^2=17.43$ ,  $P<0.0001$ ) para dar respuesta a la necesidad identificada y que se adapte ( $\chi^2=17.63$ ,  $P<0.0001$ ) al perfil del alumnado: "se me hizo difícil adaptar la actividad al nivel del alumnado, puesto que en mi cabeza no sabía si lo que estábamos haciendo iba a ser correcto para 6º de primaria" (participante 17; hombre; rendimiento académico alto).

Una parte del alumnado también reflexiona sobre las inquietudes que tenían antes de entregar los recursos didácticos creados a los centros educativos: "me ponía muy nervioso la respuesta de los alumnos ante este trabajo, ya que lo planteas con mucha ilusión pero no sabes si vas a conseguir transmitirlo" (participante 18; hombre; rendimiento académico alto), así como las distintas dificultades ( $\chi^2=55.71$ ,  $P<0.0001$ ) que han identificado cuando han puesto en práctica su trabajo en las aulas de EP: "he aprendido lo difícil que es controlar y mantener la atención de toda la clase" (participante 46; mujer; rendimiento académico medio).

Hay personas que reflejan que les ha parecido complicado ( $\chi^2=23.33$ ,  $P<0.0001$ ) establecer canales de comunicación fluidos para diseñar acciones conjuntas con sus compañeros y con el tutor ( $\chi^2=20.45$ ,  $P<0.0001$ ) del centro: "en muchas ocasiones era difícil estar todos de acuerdo y nos desviábamos del tema" (participante 40; hombre; rendimiento académico medio).

Por último, desde una perspectiva más generalizada señalan que este tipo de prácticas educativas requieren de mucha implicación, preparación previa y esfuerzo: "en un principio no parecía una tarea complicada, pero el trabajo que se realiza detrás y no se ve requiere de tiempo y esfuerzo" (participante 21; mujer; rendimiento académico bajo).

#### Clase 4: Aprendizajes realizados en torno a la enseñanza de la lectura y escritura

La cuarta clase se asocia de manera significativa con la categoría de aprendizaje ( $\chi^2=15.84$ ,  $P<0.0001$ ).

En esta clase el alumnado muestra que el proyecto le ha ayudado a llevar a cabo aprendizajes ( $\chi^2=35.17$ ,  $P<0.0001$ ) relacionados con los contenidos de la asignatura DLL, mientras ha aportado un servicio a la sociedad: "ha resultado ser una oportunidad magnífica para lograr un aprendizaje muy relevante en nuestro proceso de formación, a la vez de ayudar a un profesor creando recursos necesarios para conseguir un desarrollo integral en el alumnado con diferentes necesidades" (participante 24; hombre; rendimiento académico medio). En particular, destacan que ha aprendido sobre los distintos contenidos ( $\chi^2=39.92$ ,  $P<0.0001$ ) que se dan en la etapa de EP en el ámbito de la lectura ( $\chi^2=160.78$ ,  $P<0.0001$ ) y escritura ( $\chi^2=117.46$ ,  $P<0.0001$ ) "antes de hacer este recurso no era capaz de visualizar o de saber poner en práctica los contenidos de una etapa, pero después de esta experiencia creo que he ganado bastante práctica en este aspecto" (participante 4; hombre; rendimiento académico medio).

El estudiantado también reflexiona sobre su futura práctica docente e identifica la importancia que tiene empatizar con el alumnado, crear material ( $\chi^2=13.32$ ,  $P=0.00026$ ) didáctico adecuado, dinámico ( $\chi^2=49.31$ ,  $P<0.0001$ ) y estimulante para trabajar dichos contenidos. La siguiente ECU recoge esta perspectiva: "ser profesor supone empatizar con el alumnado, analizar sus dificultades de aprendizaje y motivar mediante propuestas dinámicas, lúdicas y sencillas que le permitan adquirir los conocimientos básicos de su nivel académico" (participante 13; hombre; rendimiento académico bajo).

De la misma forma, consideran que los recursos didácticos creados han fomentado la motivación del alumnado de EP hacia la lectura, puesto que han propuesto materiales dinámicos que van más allá de la enseñanza tradicional "este proyecto es interesante porque puede darte herramientas para el futuro, ya que puede enseñarte maneras diferentes de trabajar la lectura, y no como se ha hecho habitualmente: leer y responder" (participante 31; mujer; rendimiento académico alto).

#### Clase 5: Valoración de la propia participación en la experiencia de ApS

La quinta clase se relaciona de manera significativa con las categorías de participación en experiencias de aprendizaje-servicio ( $\chi^2=106.27$ ,  $P<0.0001$ ) y valoración ( $\chi^2=8.78$ ,  $P=0.00304$ ).

El estudiantado en esta clase menciona que participar ( $\chi^2=160.47$ ,  $P<0.0001$ ) en el proyecto ( $\chi^2=23.98$ ,  $P<0.0001$ ) de aprendizaje-servicio ( $\chi^2=266.15$ ,  $P<0.0001$ ) ha sido algo novedoso. Varias personas señalan haber trabajado de manera conceptual la metodología, aunque nunca ( $\chi^2=43.8$ ,  $P<0.0001$ ) habían tenido la oportunidad de ponerla en práctica: "Sí que algún profesor ha trabajado con nosotros la metodología de manera teórica, pero no realizando un proyecto de estas características" (participante 1; hombre; rendimiento académico medio).

Por otra parte, manifiestan que les ha parecido una metodología útil ( $\chi^2=15.7$ ,  $P<0.0001$ ) e interesante ( $\chi^2=40.73$ ,  $P<0.0001$ ), puesto que a través de ella se comprende el aprendizaje como un proceso de construcción del conocimiento y no como un mero proceso de asimilación del mismo. Por ello, proponen mantenerla en esta asignatura ( $\chi^2=28.91$ ,  $P<0.0001$ ) y ponerla en práctica en otras: "me parece una metodología útil para utilizar en la universidad ya que no se limita a la creación de un marco teórico, sino que se puede contrastar con la realidad" (participante 37; mujer; rendimiento académico alto).

#### Clase 6: Impacto del ApS en el desarrollo de habilidades

La sexta clase se asocia de manera significativa con la categoría de habilidades ( $\chi^2=115.22$ ,  $P<0.0001$ ).

El alumnado en esta clase destaca la idoneidad de la experiencia para desarrollar y mejorar ( $\chi^2=33.57$ ,  $P<0.0001$ ) distintas habilidades ( $\chi^2=39.54$ ,  $P<0.0001$ ) transferibles a otros contextos laborales, académicos y sociales.

Por un lado, para desarrollar habilidades sociales, tales como el trabajo en equipo ( $\chi^2=74.36$ ,  $P<0.0001$ ) y la coordinación ( $\chi^2=63.68$ ,  $P<0.0001$ ) con compañeros ( $\chi^2=34.5$ ,  $P<0.0001$ ) y con el profesorado ( $\chi^2=41.04$ ,  $P<0.0001$ ) del centro educativo: "la tarea ha sido fruto del trabajo en equipo, puesto que cada persona ha aportado su puntos de vista con el fin de plantear una actividad que fuera adecuada al alumnado de primaria y que fuese realizable dentro del aula" (participante 35; hombre; rendimiento académico alto).

Por otro lado, identifican que han desarrollado habilidades comunicativas, tales como la comunicación ( $\chi^2=63.68$ ,  $P<0.0001$ ) y escucha ( $\chi^2=36.78$ ,  $P<0.0001$ ) activa, que permiten estrechar las relaciones con sus iguales. En esta línea, una estudiante argumenta "lo más importante para mí ha sido el respeto con el que hemos trabajado, aceptando las diferentes ideas de cada uno y realizando críticas constructivas" (participante 28; mujer; rendimiento académico medio).

Por último, destacan el desarrollo de habilidades personales como el pensamiento ( $\chi^2=23.19$ ,  $P<0.0001$ ) crítico y creativo ( $\chi^2=26.99$ ,  $P<0.0001$ ) que surgen a raíz de dar respuesta a las diferentes necesidades educativas y sociales que se les plantea en esta experiencia de servicio: "nunca he sido una persona muy creativa en torno a la educación, en el fútbol por ejemplo sí. Gracias a este trabajo, he podido dar un paso muy grande creando junto a mis compañeros recursos especiales dependiendo de la necesidad del alumno" (participante 23; hombre; rendimiento académico medio). No cabe duda que la mayor implicación que esta experiencia genera en el estudiante promueve su creatividad. Además, señalan la toma de decisiones ( $\chi^2=22.44$ ,  $P<0.0001$ ) y la resolución ( $\chi^2=23.44$ ,  $P<0.0001$ ) de conflictos como habilidades que han desarrollado durante la experiencia. En esta línea, un participante dice "debido a que el alumnado tenía diferentes dificultades, tuvimos que afrontar de manera diferente el enfoque de los recursos" (participante 20; hombre; rendimiento académico bajo).

A continuación, se desglosan las clases presentadas en la Figura 2 para entender las diferentes reflexiones que se extraen de cada una de ellas.

Clase	Categoría	Palabra	Freq	X <sup>2</sup>	p
Clase 3 (23.9%)	Dificultad	Dificultad	54	55.71	<0.0001
		Problema	32	30.49	<0.0001
		Identificar	16	27.00	<0.0001
		Complicado	11	23.33	<0.0001
		Recurso	60	20.12	<0.0001
Clase 4 (11.1%)	Aprendizaje	Lectura	27	160.78	<0.0001
		Escritura	20	117.46	<0.0001
		Dinámico	13	49.31	<0.0001
		Contenidos	11	39.92	<0.0001
		Aprendizaje	26	35.17	<0.0001
Clase 6 (17.7%)	Habilidades	Equipo	17	74.36	<0.0001
		Comunicación	17	63.68	<0.0001
		Habilidad	25	39.54	<0.0001
		Escuchar	12	36.78	<0.0001
		Creatividad	8	26.99	<0.0001
Clase 5 (13.2%)	Participación en ApS Valoración	ApS	67	266.15	<0.0001
		Participar	28	160.47	<0.0001
		Nunca	15	43.8	<0.0001
		Universidad	12	50.04	<0.0001
		Interesante	9	40.73	<0.0001
Clase 1 (22.5%)	Valoración Rendimiento académico	Profesor	75	85.36	<0.0001
		Futuro	51	77.26	<0.0001
		Práctica	37	29.25	<0.0001
		Ejercer	8	27.77	<0.0001
		Real	22	13.97	0.00018
Clase 2 (11.6%)	Beneficios Finalidad	Pedagógico	6	45.85	<0.0001
		Educativo	14	39.08	<0.0001
		Aula	17	37.11	<0.0001
		Especial	7	33.48	<0.0001
		Comunidad	6	22.99	<0.0001

Figura 2. Distribución de las clases con sus respectivas unidades de significado. Elaboración propia.

## 5. Discusión

El objetivo de este estudio era analizar el impacto de una experiencia de ApS, en la asignatura de DLL, en la formación académica del profesorado en formación inicial. Con el fin señalado se ha conocido el impacto que esta metodología ha generado en su formación académica como futuros docentes y la valoración que los y las participantes realizan de su experiencia de ApS.

Primer objetivo: ¿Qué impacto ha tenido la experiencia de ApS en la formación académica del profesorado en formación inicial?

El profesorado en formación inicial destaca la idoneidad del ApS para desarrollar distintas habilidades transferibles a otros contextos laborales, académicos y sociales. Entre estas, cabe destacar las habilidades sociales (Fernández et al., 2014; Rubio, 2009), la resolución de problemas (Fernández et al., 2014; Ortega et al., 2021) y las propias competencias específicas del área curricular trabajada (Tejada, 2013).

En relación con las habilidades sociales, las personas participantes destacan el trabajo en equipo y la coordinación llevada a cabo entre los compañeros y el profesorado de los centros educativos. Asimismo, señalan haber desarrollado habilidades comunicativas (Folgueiras Bertomeu et al., 2013) como la escucha activa. Todo ello permite estrechar las relaciones con sus iguales y desarrollar competencias interpersonales para una adecuada convivencia, tanto en el ámbito académico como social (Rubio, 2009).

La resolución de problemas ha sido otra habilidad a destacar. En consonancia con la investigación llevada a cabo por Ortega et al. (2021), esta actuación ha confrontado a las personas participantes con diversas limitaciones encontradas durante el proceso. Entre estas, se encuentran la dificultad para identificar las necesidades del contexto real sobre el que van a trabajar; la creación y diseño del recurso; y, la puesta en práctica de su trabajo en el aula. Siendo esto así, se confirma que el ApS permite el desarrollo de competencias para la realización de proyectos que mejoren la realidad encontrada (Rubio, 2009) y, por ende, mediante el servicio ofrecido, en la construcción de un marco ético ajustado a las demandas de la educación inclusiva (Mella-Núñez et al., 2021). Además, el desarrollo de esta habilidad ha tenido un gran valor para que el profesorado en formación reconozca la implicación que requiere su labor educativa.

En cuanto a las competencias específicas de la asignatura DLL, cabe destacar que el ApS ha propiciado aprendizajes significativos relacionados con los contenidos de esta. Y es que, como afirma Tejada (2013, p. 292), “un buen proyecto de aprendizaje-servicio ofrece oportunidades para poner en juego los contenidos de una o varias asignaturas (...)”. En este sentido, a través de enfrentarse a una realidad con una necesidad no atendida, el estudiante se implica en aportar soluciones a necesidades reales identificadas en el aula activando los contenidos que se trabajan en la etapa de EP en el ámbito de la lectura y escritura. Además, ganan conciencia de la importancia de crear recursos pedagógicos de calidad y la propuesta de materiales que superen una visión monológica del proceso de enseñanza-aprendizaje (Aubert et al., 2004; Cassany et al., 2021).

Segundo objetivo: ¿Cómo valora el profesorado en formación inicial su participación en la experiencia de ApS?

El profesorado en formación inicial describe el ApS como un método pedagógico idóneo para transferir, complementar y enriquecer los conocimientos teóricos adquiridos en la universidad mientras se aporta un servicio a la comunidad escolar dentro del marco de una educación inclusiva. Asimismo, corroboran que trabajar con esta metodología genera una mayor motivación puesto que realizar prácticas reales propicia que los contenidos adquieran un carácter pertinente dentro de un contexto social (Mayor Pare-

des, 2019). Además, la experiencia llevada a cabo en la práctica revierte directamente en el aprendizaje realizado en el aula (Tejada, 2013) y en el sentido de autonomía, responsabilidad (Tejada, 2023) y creatividad (Peralta Lara y Guamán Gómez, 2020) del alumnado.

El alumnado participante en la experiencia realiza una valoración positiva de la metodología para su preparación profesional futura. Concretamente, el ApS refuerza la identidad profesional del alumnado universitario, así como el compromiso emocional con la profesión y, por ende, con la sociedad (Menéndez-Varela y Grigori-Giralt, 2017). Ello revierte directamente en las competencias vocacionales y profesionales que preparan al estudiantado universitario para su futuro desempeño e implicación laboral (Rubio, 2009).

En muchas ocasiones, el estudiantado universitario demanda experiencias que les conecte con su futura práctica profesional (Gil-Gómez et al. 2016). En la experiencia analizada, el profesorado en formación afirma que gracias al ApS ha podido constatar la diversidad de alumnado y necesidades que se encuentran hoy en día en las aulas. Asimismo, esta actuación le ha permitido conocer los diversos modelos pedagógicos que los docentes emplean para responder a las necesidades del alumnado. Se puede afirmar, por tanto, que esta experiencia ha promovido una ciudadanía activa (Gil-Gómez et al., 2016; Mayor Paredes, 2019; Mella-Núñez et al., 2021; Tejada, 2013), responsable y sensible a las necesidades y retos sociales que se plantean hoy en día (Rubio, 2009). Los resultados de este estudio están en sintonía con la investigación llevada a cabo por Mella-Núñez et al. (2021) en la que el estudiantado participante en una experiencia de ApS manifiesta mayores puntuaciones en las competencias cívico-sociales que aquellas personas que han seguido vías formativas convencionales.

Es importante señalar que esta ha sido la primera experiencia de ApS para la mayoría de los estudiantes participantes. Si bien algunas personas señalan haber trabajado conceptualmente la metodología, nunca habían llegado a ser agentes activos de esta. Así, afirman que esta experiencia les ha permitido vivenciar la metodología como un proceso de construcción en cuanto a su conocimiento pedagógico sobre la misma y el área curricular trabajada. Se destacan así los principios socio constructivistas del ApS que, junto con otras modalidades de formación (p.ej. aprendizaje basado en problemas, por proyectos, mentoría, etc.), fomentan un aprendizaje experiencial y situado en un contexto real (Tejada, 2013).

## 6. Conclusión

La experiencia de ApS analizada muestra el potencial de esta metodología para la adquisición de competencias específicas y transversales de la profesión docente. Concretamente, el profesorado en formación inicial ha tomado conciencia de los retos que plantea el sistema educativo y la importancia de desarrollar competencias cívicas y sociales en la resolución de los mismos. De esta manera, se puede afirmar que la práctica diseñada ha integrado los procesos formativos internos -universidad- y externos -centros educativos- realizando una propuesta disciplinar atendiendo a los retos de la escuela inclusiva con insuficiencia de recursos para la atención a la diversidad.

Si bien este trabajo ha incluido elementos novedosos, también presenta limitaciones. Por un lado, la adopción de un enfoque mixto con técnicas cuantitativas hubiera podido proporcionar una imagen más completa de la percepción de los participantes. Además, dado que esta ha sido la primera experiencia del profesorado en formación inicial con el ApS, se percibe la necesidad de diseñar proyectos con mayor duración en los que las intervenciones sean más efectivas e intensas (Capella-Peris et al., 2019). Para ello, resulta necesario invertir más fondos e institucionalizar los proyectos

de ApS para que sean sostenibles (Salam et al., 2019). Como línea de investigación futura sería interesante un análisis de los aprendizajes del alumnado receptores del servicio de la experiencia de ApS. Asimismo, en un futuro, sería interesante conocer los efectos que esta metodología produce en otros agentes implicados, por ejemplo, docentes, estudiantes, agentes socioeducativos, institucionales y la comunidad (Mayor Paredes, 2019).

En cualquier caso, este trabajo constata la repercusión de esta metodología en el desarrollo académico, profesional, social y ético del profesorado en formación inicial. Por ello, se concluye la necesidad de incrementar la oferta de experiencias de ApS en Educación Superior e integrarlas plenamente en el plan de estudios. Así, las instituciones educativas de Educación Superior podrán crear redes comunitarias para trabajar en alianza con diferentes agentes sociales.

## Referencias

- Amaral-Rosa, M. P. (2019). Considerations on the use of IRAMUTEQ software for qualitative data analysis. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 53, 1–2. <https://doi.org/10.1590/S1980-220X2019CE0103468>
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., y Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar: pedagogía crítica del siglo XXI*. Graó.
- Avecillas, J. (2017). Reflexiones sobre la nueva didáctica de la lengua y literatura. *Revista científica RUNAE*, 1, 155–168.
- Bahamondes Quezada, G., Merino Risopatrón, C., y Espinoza Guzmán, A. (2021). Didáctica de la lengua y la literatura en la formación de profesores en Chile. *Tejuelo*, 33, 217–248. <http://doi.org/10.17398/1988-8430.33.217>
- Bringle, R. G., y Hatcher, J. A. (1995). A Service-Learning curriculum for faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2(1), 112–122.
- Bringle, R. G., y Hatcher, J. A. (2000). Institutionalization of Service Learning in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 71(3), 273–290. <https://doi.org/10.2307/2649291>
- Capella-Peris, C., Cosgrove, M. M., Pallarès, M., y Santáueda-Villanueva, M. (2019). Aprendizaje Servicio en la formación inicial docente de Educación Física: Análisis de una propuesta en el contexto norteamericano. *Publicaciones*, 49(4), 49–67. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11728>
- Cassany, D., Vazquez-Calvo, B., Shafirova, L., y Zhang, L.-T. (2021). El hablar desde la didáctica: las destrezas comunicativas. En O. Loureda y A. Schrott (Eds.), *Manual de lingüística del hablar* (pp. 783–804). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110335224-040>
- Ciges, A. S. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 57, 200–218.
- Consejo de la Unión Europea (diciembre, 2009). *Conclusiones del Consejo de 26 de noviembre de 2009 sobre el desarrollo profesional de profesores y directores de centros docentes*. (DO 2009/C 302/04). <https://bit.ly/3XDDq18>
- Dao, P., Nguyen, M. X. N. C., y Iwashita, N. (2021). Teachers' perceptions of learner engagement in L2 classroom task-based interaction. *The Language Learning Journal*, 49(6), 711–724. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1666908>
- Deeley, S. J. (2016). *El aprendizaje-servicio en educación superior: Teoría y perspectiva crítica*. Narcea.
- Domínguez Rodríguez, F. J., y Palomares Ruiz, A. (2020). El "aula invertida" como metodología activa para fomentar la centralidad en el estudiante como protagonista de su aprendizaje. *Con- textos Educativos. Revista de Educación*, 26, 261–275. <https://doi.org/10.18172/con.4727>
- Echeverría, P. (2010). El papel de la docencia universitaria en la formación inicial de profesores. *Calidad en la Educación*, 32, 150–165.
- Fernández, F., Arco, J. L., Hughes, S., y Torres, J. (2014). Mejora de las competencias profesionales del alumnado universitario a través del Aprendizaje-Servicio. En J. J. Maquillón y J. L. Alonso (Eds.), *Experiencias de Innovación y Formación en Educación* (pp. 231–240). Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP).
- Folgueiras Bertomeu, P., Luna González, E., y Puig Latorre, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159–185. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-157>
- Gil-Gómez, J., Moliner-García, M. O., Chiva-Bartoll, Ó., y García López, R. (2016). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista complutense de educación*, 27(1), 53–73. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n1.45071](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45071)
- Hart, S. (2015). Engaging the learner. The ABC's of service-learning. *Teaching and Learning in Nursing*, 10(2), 76–79. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2015.01.001>
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Homems (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269–293). Penguin.
- Klein, O., y Licata, L. (2003). When group representations serve social change: The speeches of Patrice Lumumba during the Congolese decolonization. *British Journal of Social Psychology*, 42(4), 571–593. <https://doi.org/10.1348/01446660322595284>
- Larruzea-Urkixo, N., Díaz-Iso, A., Velasco Luzuriaga, E., y Cardeño-Ramírez, O. (2022). Discriminaciones de género autopercebidas por alumnado universitario de Educación. Escuchando sus voces. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 28(2), 1-18. <https://doi.org/10.30827/relieve.v28i2.24958>
- Marco-Gardoqui, M., Eizaguirre, A. y García-Feijoo, M. (2020). The impact of service-learning methodology on business schools' students worldwide: A systematic literature review. *PLoS ONE*, 15(12), e0244389. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0244389>
- Mason, M. R., y Dunens, E. (2019). Service-learning as a practical introduction to undergraduate public health: Benefits for students' outcomes and accreditation. *Frontiers in Public Health*, 7(63), 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2019.00063>
- Mayor Paredes, D. (2019). El aprendizaje-servicio como eje articulador de procesos de desarrollo personal-estudiantil y social en el estudiantado universitario. *Perfiles educativos*, 41(166), 124–140. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.58835>
- Mella-Núñez, Í., Quiroga-Carrillo, A., y Comesaña, J. C. (2021). Aprendizaje-servicio y desarrollo cívico-social en titulaciones universitarias del ámbito educativo: preparando al alumnado para la práctica de una educación inclusiva. *Educar*, 57(2), 363–377. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1241>
- Menéndez-Varela, J. L., y Grigori-Giralt, E. G. (2017). La construcción de la identidad profesional de estudiantes universitarios de arte a través de proyectos de aprendizaje-servicio. *Arte, individuo y Sociedad*, 29(3), 417–443. <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.55249>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (enoco, 2022). *24 propuesta de reforma para la mejora de la profesión docente*. <https://bit.ly/3Kh5xQx>
- Montero, R. M., y Ortiz, C. (2021). Ser docente: una mirada desde las representaciones sociales de estudiantes normalistas. En M. Á. Casillas, J. J. Dorantes, y C. Ortiz (Eds.), *Representaciones sociales, educación y análisis cualitativo con IRaMuTeQ* (pp. 114–128). Universidad Veracruzana. <https://bit.ly/3LUbYXs>

- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. BOE del 29 de diciembre de 2007. <https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3857>
- Ortega, J. M., Díaz-Pareja, E. M., y Cámara-Estrella, A. M. (2021). Futuros educadores, compromiso social y Aprendizaje-Servicio. *Publicaciones*, 51(1), 139–155. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i1.15746>
- Peralta Lara, D. C., y Guamán Gómez, V. J. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Sociedad & Tecnología*, 3(2), 2–10. <https://doi.org/10.51247/st.v3i2.62>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Reinert, M. (1990). Alceste une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application: Aurelia De Gerard De Nerval. *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 26(1), 24–54. <https://doi.org/10.1177/075910639002600103>
- Rojas, I. B., Larrea, V. A., y Olariaga, L. M. J. (2017). Metodología de enseñanza en centros eficaces de la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 93–112. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.225141>
- Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En M. Josep Puig (Ed.), *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico* (pp. 91–105). Graó.
- Rueda Serón, J. A., Blanco López Ángel, España Ramos E., y Brero Peinado V. B. (2019). Justificaciones del profesorado de ciencias en formación inicial para la selección de actividades educativas. Influencia de una propuesta formativa. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 277–300. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9685>
- Salam, M., Awang Iskandar, D. N., Ibrahim, D. H. A., y Farooq, M. S. (2019). Service learning in higher education: A systematic literature review. *Asia Pacific Education Review*, 20, 573–593. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6>
- Swartz, R., Costa, A., Beyer, B., Reagen, R., y Kallick, B. (2016). *Aprendizaje Basado en el Pensamiento: Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. SM.
- Song, W., Furco, A., Maruyama, G., y Lopez, I. (2018). Early exposure to service-learning and college success beyond the freshman year. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 6(1). <https://doi.org/10.37333/001c.6948>
- Tejada, J. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio. *Cultura y Educación*, 25(3), 285–294. <https://doi.org/10.1174/113564013807749669>
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Executive summary. <https://bit.ly/3IyHZp0>
- Vega Godoy, A. J. (2022). Oportunidades de aprendizaje en programas de formación inicial docente para el aseguramiento de la calidad educativa. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26, 303–325. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.16886>
- Velasco, E.; Díaz-Iso, A.; Larruzea-Urkixo, N. (2022). La voz del profesorado universitario en las guías docentes: Un análisis de las estrategias de posicionamiento en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 90, 47–59. <https://doi.org/10.5209/clac.81306>