Revista Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA). Vol. 12, Nº 1, 2026, pp. 1-17
DOI: https://doi.org/10.22370/ieya.2026.12.1.5383

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

RADIOGRAFÍA DE CINCO EXPERIENCIAS IBEROAMERICANAS EN APRENDIZAJE-SERVICIO UNIVERSITARIO: CLAVES Y DESAFÍOS PARA SU INSTITUCIONALIZACIÓN

AN OVERVIEW OF FIVE IBERO-AMERICAN UNIVERSITY SERVICE-LEARNING EXPERIENCES: KEY FACTORS AND CHALLENGES FOR INSTITUTIONALIZATION

RADIOGRAFIA DE CINCO EXPERIÊNCIAS IBERO-AMERICANAS EM APRENDIZAGEM-SERVIÇO NO ENSINO SUPERIOR: FATORES E DESAFIOS PARA SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO

Irati Leon Hernández[1]
Haizea Galarraga Arrizabalaga[2]
Ana Luisa López-Vélez[3]

[1]Universidad del País Vasco, irati.leon@ehu.eus
[2]Universidad del País Vasco, haizea.galarraga@ehu.eus
[3]Universidad del País Vasco, analuisa.lopez@ehu.eus

RESUMEN

El artículo analiza los procesos de institucionalización del Aprendizaje-Servicio Universitario (ApSU) en cinco universidades iberoamericanas ubicadas en el estado español, Chile y Ecuador. El objetivo es identificar cómo se entiende, organiza e implementa el ApSU, cuáles son sus principales retos y qué factores facilitan una institucionalización sostenible. Se adopta un enfoque cualitativo y de carácter fenomenológico, mediante la aplicación de un cuestionario para caracterizar los programas (marco institucional, formativo y comunitario) y, posteriormente, un grupo focal con responsables institucionales para profundizar en las claves y desafíos de la institucionalización del ApSU. Los resultados muestran que la institucionalización del ApSU favorece la consolidación de alianzas con entidades sociales, la sistematización y evaluación de las experiencias y la mejora de la práctica docente, además de generar aprendizajes significativos y transformaciones en el alumnado. Entre los principales retos se identifican la necesidad de reestructurar los vínculos con los socios comunitarios; el riesgo de que el modelo se banalice priorizando el servicio sobre el aprendizaje; y la existencia de barreras académicas relacionadas con los tiempos, la financiación y la falta de reconocimiento institucional. Se evidencian también transformaciones en la mirada profesional y relacional del profesorado y del estudiantado, así como en el papel social de la propia universidad. Se concluye que la sostenibilidad y consolidación del ApSU en la educación superior dependen de la existencia de políticas institucionales, estructuras de apoyo, formación docente y una relación ética y recíproca con la comunidad.

Palabras Claves: *aprendizaje-servicio universitario; institucionalización; educación superior; compromiso social; innovación pedagógica.*

ABSTRACT

The article analyzes the processes of institutionalization of University Service-Learning (USL) in five Ibero-American universities located in Spanish state, Chile, and Ecuador. The aim is to identify how USL is understood, organized, and implemented, as well as to examine its main challenges and the factors that facilitate sustainable institutionalization. A qualitative approach with a phenomenological orientation was adopted, using a questionnaire

to characterize the programs (institutional, educational, and community frameworks), followed by a focus group with institutional leaders to explore the key factors and challenges involved in the institutionalization of USL. The findings show that the institutionalization of USL promotes the consolidation of partnerships with community organizations, the systematization and evaluation of experiences, and the improvement of teaching practices, while also fostering meaningful learning and transformative experiences among students. The main challenges identified include the need to restructure relationships with community partners, the risk of trivializing the model by prioritizing service over learning, and the existence of academic barriers related to time constraints, funding, and the lack of institutional recognition. In addition, transformations were observed in the professional and relational perspectives of both faculty and students, as well as in the social role of the university itself. It is concluded that the sustainability and consolidation of USL in higher education depend on the existence of institutional policies, support structures, teacher training, and an ethical and reciprocal relationship with the community.

Key words: *university service-learning; institutionalization; higher education; social engagement; educational innovation.*

RESUMO

O artigo analisa os processos de institucionalização da Aprendizagem-Serviço Universitária (ASU) em cinco universidades ibero-americanas localizadas na Espanha, no Chile e no Equador. O objetivo é identificar como a ASU é compreendida, organizada e implementada, bem como examinar os seus principais desafios e os fatores que favorecem uma institucionalização sustentável. Adota-se uma abordagem qualitativa de orientação fenomenológica, mediante a aplicação de um questionário para caracterizar os programas (marco institucional, formativo e comunitário) e, posteriormente, de um grupo focal com responsáveis institucionais, a fim de aprofundar os fatores-chave e os desafios da institucionalização da ASU. Os resultados mostram que a institucionalização da ASU favorece a consolidação de parcerias com entidades sociais, a sistematização e a avaliação das experiências e a melhoria da prática docente, além de promover aprendizagens significativas e transformações no alunado. Entre os principais desafios identificam-se a necessidade de reestruturar os vínculos com os parceiros comunitários, o risco de banalização do modelo (priorizando o serviço em detrimento da aprendizagem) e a existência de barreiras acadêmicas relacionadas com os tempos institucionais, o financiamento e a falta de reconhecimento institucional. Além disso, evidenciam-se transformações na perspectiva profissional e relacional do corpo docente e discente, bem como no papel social da própria universidade. Conclui-se que a sustentabilidade e a consolidação da ASU no ensino superior dependem da existência de políticas institucionais, estruturas de apoio, formação docente e de uma relação ética e recíproca com a comunidade.

Palavras chaves: *aprendizagem-serviço universitária; institucionalização; ensino superior; compromisso social; inovação pedagógica.*

Fecha de recepción: 14 de septiembre de 2025
Fecha de aceptación: 26 de octubre de 2026

1. INTRODUCCIÓN: EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

El aprendizaje-servicio universitario (ApSU) se presenta como un enfoque innovador para afrontar los retos actuales de la educación superior (Zygmunt et al., 2020) en sintonía con los principios de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

En las últimas décadas se ha consolidado como un enfoque pedagógico que combina el aprendizaje académico con la acción social, generando beneficios tanto para el alumnado como para la comunidad (Furco, 2011; García-Rico et al., 2023). Esta pedagogía activa

permite al estudiantado implicarse en proyectos con impacto social real, mientras desarrolla competencias clave y afianza conocimientos disciplinares (Agrafojo et al., 2017), fomentando procesos de reflexión (Páez y Puig, 2013).

El ApSU se presenta como una propuesta pedagógica que va mucho más allá de la innovación metodológica, situándose como un auténtico cambio de paradigma en la forma de entender la educación superior (Puig, 2022; Rubio y Escofet, 2017). Se posiciona, así, en una lógica de acción común, basada en la cooperación, el compromiso cívico y la construcción colectiva.

A continuación, se abordan algunos de los principales ejes que vertebran el ApSU. En primer lugar, se analiza su contribución al desarrollo de competencias en el alumnado; posteriormente, se examina la importancia de las relaciones recíprocas con las entidades y agentes de la comunidad; seguidamente, se aborda la necesidad de que estas experiencias se integren de manera estable en las estructuras universitarias mediante procesos de institucionalización; y, finalmente, se destaca el papel de la investigación sistemática y rigurosa en la generación de conocimiento y en la mejora continua de estas prácticas.

1.1. Competencias desarrolladas por el alumnado

Numerosos estudios evidencian que el ApSU contribuye al desarrollo integral del alumnado, potenciando tanto competencias académicas y profesionales como personales y sociales. La Guía para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la educación superior europea (Ribeiro et al., 2021) destaca que el ApSU refuerza las competencias propias de cada titulación, al conectar la teoría con la práctica en contextos reales. Se considera que dicha metodología proporciona un contexto adecuado para desarrollar las competencias académicas requeridas en la formación universitaria (Gamito et al., 2025; Orbea, 2024).

Asimismo, favorece la adquisición de competencias transversales como el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la responsabilidad social (Andrade, 2025). Fomenta el compromiso cívico, la empatía y la sensibilidad hacia las problemáticas sociales (Mayor y Granero, 2021). Zayas et al. (2017) destacan las competencias emocionales, al considerarlas fundamentales en la formación inicial docente (Sánchez-Calleja et al., 2019). Este proceso transforma al alumnado en agentes activos del aprendizaje y favorece su compromiso como personas ciudadanas solidarias y comprometidas (Blanco-Cano y García-Martín, 2021; García y Sánchez, 2017).

El desarrollo de estas competencias se produce en estrecha relación con los contextos reales en los que se implementan las experiencias de ApSU, lo que otorga un papel central a la colaboración con las entidades y organizaciones de la comunidad.

1.2. Colaboración con entidades sociales

Un elemento esencial del ApSU es la cooperación con entidades sociales, educativas o comunitarias. Estas instituciones actúan como socias del proceso formativo, al ofrecer al alumnado la oportunidad de identificar y responder a necesidades reales abordadas por dicha entidad (Gezuraga y Herrero, 2017; Jouannet et al., 2015). Todo ello se produce en un marco de colaboración equitativa y bidireccional con los agentes sociales, que potencia el vínculo universidad-comunidad y sitúa la responsabilidad social universitaria en el centro del proceso formativo (Opazo et al., 2019). Varias investigaciones destacan los beneficios que las personas receptoras de los servicios obtienen en la participación en este tipo de proyectos (García y Sánchez, 2017; López-de-Arana et al., 2023; Spencer, 2021).

No obstante, estos programas también presentan diversos desafíos. Uno de los retos principales es, concretamente, la relación con las entidades colaboradoras a la hora de poner en marcha estos proyectos de ApSU (Gamito et al., 2025), por lo que se requieren planificaciones eficaces para el fomento de ese trabajo comunitario conjunto. La literatura evidencia que una colaboración adecuada favorece la pertinencia y el impacto de los proyectos, así como el aprendizaje significativo del alumnado (Santos-Rego et al., 2015). Para que esta relación sea de calidad y se pueda mantener en el tiempo, es necesario establecer

vínculos de confianza, definir claramente los objetivos y responsabilidades, y garantizar la reciprocidad, tanto en el proceso como en sus resultados (García-Rico et al., 2023).

Sin embargo, para que estas relaciones y experiencias puedan mantenerse y consolidarse en el tiempo, resulta necesario que el ApSU se integre de manera estable en las estructuras y dinámicas universitarias, lo que sitúa la institucionalización como uno de los principales desafíos de la educación superior.

1.3. Institucionalización del ApSU: desafíos y pasos a implementar

A pesar de su potencial, la expansión del ApSU enfrenta múltiples desafíos vinculados a su institucionalización en la universidad, entendida como la integración sistemática y sostenible de esta metodología en las estructuras universitarias (Agrafojo et al., 2017; Furco, 2011).

Uno de los principales retos es la consolidación de estructuras organizativas y recursos que garanticen la sostenibilidad del ApSU. Es necesario contar con unidades de apoyo, personal técnico especializado y financiación estable (Gezuraga y Herrero, 2017; Martínez-Usarralde et al., 2019).

Por otro lado, en lo que respecta al ámbito curricular, requiere su integración en los procesos de planificación docente, de manera que las experiencias puedan desarrollarse de forma coherente y sostenible. La planificación rigurosa es un factor clave en la calidad de las experiencias de ApSU. Heras-Colás et al. (2017) subraya la importancia de integrar el ApSU en la programación docente desde el inicio, definiendo los objetivos de aprendizaje, las competencias a desarrollar y los resultados esperados. También es fundamental plantear desde un principio cuál va a ser el papel y la implicación tanto del alumnado como de los agentes comunitarios a lo largo de todo el proceso.

Junto con la planificación, la evaluación constituye otro de los elementos esenciales para garantizar la calidad y la mejora continua de las experiencias de ApSU, la cual debe contemplar tanto los aprendizajes del alumnado como el impacto en la comunidad (Gezuraga, 2014). La Guía europea (Ribeiro et al., 2021) recomienda utilizar herramientas de evaluación formativa y sumativa, así como metodologías participativas que involucren a todos los agentes implicados. La reflexión crítica constituye un componente indispensable para consolidar los aprendizajes y garantizar la calidad del proceso (Aramburuzabala et al., 2015; Orbea, 2024).

La adecuada planificación y evaluación de estas experiencias exige, además, que el profesorado disponga de una formación (inicial y continua) específica que facilite su implementación desde una perspectiva rigurosa y transformadora. Existen carencias en la formación específica sobre esta metodología, lo que limita su implementación efectiva, sostenible y desde una mirada transformadora (Mayor y Granero, 2021).

Las universidades deben ofrecer programas de formación inicial y continua que aborden tanto los fundamentos teóricos del ApSU como aspectos prácticos relacionados con la planificación, la colaboración con entidades y la evaluación (Heras-Colás et al., 2017). Asimismo, es necesario sensibilizar al profesorado sobre el valor pedagógico y social de esta práctica (Agrafojo et al., 2017).

Junto con estos elementos, la investigación y generación de conocimiento científico sobre las experiencias desarrolladas constituye otro de los pilares que favorecen la mejora continua del ApSU.

1.4. Investigación de la práctica

Finalmente, la investigación sobre el ApSU resulta imprescindible para su consolidación. La literatura subraya la necesidad de generar conocimiento profundo y rigurosamente fundamentado sobre sus efectos en el alumnado, las entidades y las comunidades (Furco, 2011; Martínez-Usarralde et al., 2019).

Gezuraga (2014) destaca la relevancia de investigaciones que analicen los procesos, los resultados y los factores que inciden en la calidad del ApSU. También se requiere avanzar en la sistematización de buenas prácticas y en el

desarrollo de marcos teóricos que permitan comprender en profundidad el potencial transformador de este marco (García-Rico et al., 2023).

En este contexto, la investigación se convierte en un pilar fundamental para la institucionalización, al proporcionar evidencias que respalden la toma de decisiones y favorezcan la mejora continua de las experiencias de ApSU en el ámbito universitario.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación es analizar los procesos de institucionalización del ApSU de cinco universidades iberoamericanas, con el propósito de comprender su alcance, dinámicas y condiciones de desarrollo. Para ello, y de manera específica, se busca

1) En primer lugar, tener una panorámica, desde una visión más descriptiva de las cinco universidades, facultades y proyectos que participan en la investigación, para poder identificar y describir los procesos mediante los cuales el ApSU se entiende, configura e implementa.
2) En segundo lugar, examinar los principales retos que enfrentan dichas instituciones en el avance hacia una institucionalización sostenible y coherente con sus marcos normativos y culturales. Se pretende analizar las claves o factores facilitadores que han permitido consolidar experiencias exitosas, y aportar orientaciones útiles para fortalecer el ApSU en el ámbito universitario iberoamericano.

3. MÉTODO

3.1. Diseño

La presente investigación se basa en una metodología de corte cualitativo y fenomenológico que busca analizar con el mayor detalle posible la realidad, los procesos y los retos que cinco instituciones universitarias de Iberoamérica enfrentan a la hora de institucionalizar procesos de ApSU. Para ello, se presenta una radiografía que refleja desde distintas realidades, contextos estatales, y perspectivas la complejidad del desarrollo de dicho fenómeno en las universidades (Creswell, 2013; Tintoré, 2018). Se pretende responder a las siguientes preguntas de investigación: ¿cómo se entienden los procesos de institucionalización del ApSU desde los diferentes territorios e instituciones?; ¿cuáles son los desafíos que enfrenta cada una y cuáles son los retos compartidos?; ¿cuáles son las claves a considerar a la hora de lograr su institucionalización?

3.2. Contexto y participantes

Las cinco universidades que participan en este estudio forman parte de un grupo de universidades que investigan sobre la implementación de procesos de ApSU gracias a un proyecto de investigación financiado por la Universidad del País Vasco (EHU):

Universidad del País Vasco (EHU) (Estado español): La metodología de ApSU aplica en la Facultad de Educación y Deporte en la asignatura de Trabajo de Fin de Grado, de los Grados de Educación, y Trabajo Fin de Máster del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. En los años que se lleva desarrollando el programa, desde 2018 han participado 65 estudiantes, 12 docentes y más de 60 entidades sociales o centros educativos.

Universidad de Tarapacá (Chile): El ApSU se desarrolla en la Facultad de Ciencias Sociales en las asignaturas: "Práctica de individuo y familia"; "Práctica de grupo"; "Práctica de comunidad"; y "Práctica profesional integrada". Han participado 80 estudiantes, una persona coordinadora y docente supervisora y más de 30 organizaciones de la comunidad.

Universidad de Arturo Prat (Chile): Se aplica en las asignaturas de la Facultad de Ciencias Humanas: "Compromiso social", asignatura electiva para varios grados (Odontología, Derecho, CC. Económicas, Pedagogía…) y en la asignatura de "Didáctica de la Educación Física" en el Grado de Pedagogía Básica. Han participado 45 estudiantes, 2 docentes y 8 entidades.

Universidad de los Lagos (Chile). La metodología se aplica en la Facultad de Educación en la asignatura

"Deporte Inclusivo", en la cual han participado 2 docentes, 10 estudiantes y 2 entidades.

Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) (Ecuador). Se aplica a través de un programa interdisciplinar que se ofrece a toda la universidad, bajo el nombre LULI y la coordinación de la Dirección de Identidad y Misión. Dicho programa fomenta el ApSU como liderazgo universitario de calidad que está implicado con la comunidad. Han participado 28 estudiantes de 11 carreras y 2 entidades de la Amazonía en comunidades indígenas.

3.3. Procedimiento y herramientas

La presente investigación se ha desarrollado en fases progresivas, que responden a los dos objetivos específicos. El cuestionario, creado en base al estado del arte, utilizado en la primera fase permitió tener una descripción exploratoria de cada uno de los procesos de institucionalización de ApSU en cada universidad.

Posteriormente, tras analizar los resultados el cuestionario, se diseñó el guion y se llevó a cabo un focus group (Flick, 2014; Pérez-Serrano, 2014) con personas responsables de cada universidad para profundizar en los temas emergentes relativos a los procesos de institucionalización, sus aspectos clave y sus desafíos.

Tras finalizar el focus group, se ha realizado un proceso de transcripción, codificación y análisis a través de un sistema categorial. Desde el diseño de la investigación se concretaron todas las consideraciones éticas y de confidencialidad, que se han seguido a lo largo de todo el estudio.

3.4. Análisis de los datos

DEl sistema categorial (ver 1. tabla) se ha realizado de forma inductiva mediante el software de análisis Nvivo12. El objetivo de la categorización ha sido organizar y estructurar la información discursiva de forma rigurosa y clara (Coffey y Atkinson, 2003; Wood y Smith, 2018). El sistema categorial está organizado en dos dimensiones: descripción de los programas; y reflexiones sobre el proceso de institucionalización.

Tabla 1: Sistema categorial sobre los procesos de institucionalización

Dimensión	Categoría	Subcategoría
Descripción de los programas	**Marco institucional**	
	Marco formativo	
	Marco contextual del servicio	
Reflexiones sobre el proceso de institucionalización	**Significados**	Identidad y valores
		Visibilidad
		Consolidar
		Reconocimiento y respaldo
	Beneficios	Estabilidad y alianzas
		Seguimiento, evaluación y recogida de la información
		Recursos personales y materiales
	Retos y contradicciones	Relación con lo socio-comunitario
		Pérdida de valor, esencia o banalización de la propuesta
		Desafíos y barreras que genera la propia academia
	Trasformación	De la mirada profesional
		De la mirada relacional
		Del papel de la universidad en la sociedad

4. RESULTADOS

Los siguientes resultados se presentan divididos en varios apartados. En un primer lugar, aparecen aspectos descriptivos de los programas de ApSU de las universidades implicadas en esta investigación, donde se aborda el marco institucional; aspectos relacionados con el profesorado y el alumnado; y el trabajo y la coordinación realizada con las entidades sociales implicadas en el proceso. En un segundo momento, se abordan reflexiones realizadas en el focus group donde abordan temas relacionados con el proceso de institucionalización del ApSU por la universidad en la que están trabajando; sus beneficios; retos y contradicciones; y los efectos transformadores que ha tenido en sus universidades.

4.1. Descripción de los programas de ApSU de las universidades implicadas en el estudio

4.1.1. Marco institucional

Basándonos en los resultados del cuestionario, podemos observar que en la mayoría de las universidades la coordinación de los proyectos de ApsU viene liderada por una facultad en particular, Facultad de Ciencias Humanas (U. Arturo Prat); Facultad de Educación (U. los Lagos); Facultad de Educación y Deporte (U. del País Vasco (EHU)); y la Facultad de Ciencias Sociales (U. de Tarapacá). No obstante, cabe destacar que en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) es la Dirección de Identidad y Misión quien coordina el programa de ApSU.

Con respecto a los programas de formación donde se incluyen propuestas de ApSU, en todas las universidades y facultades participantes se ofrecen, mayoritariamente a través de asignaturas optativas, o relacionadas con prácticas profesionales. Cabe destacar que en la PUCE las asignaturas de Liderazgo Ignaciano se ofertan al alumnado de todos los Grados, y que en la EHU se ofrece el desarrollo del Trabajo de Fin de Grado (TFG) y Trabajo de Fin de Máster (TFM) a través de experiencias de ApSU.

Se observa una estabilidad en el mantenimiento de las propuestas de ApSU, en algunos casos desde hace más de una década, como en el caso de la Universidad de los Lagos, con experiencias desde 2014. La Universidad Arturo Prat es la que lleva menos tiempo implicada en procesos de ApSU, desde el año 2020. No obstante, sólo dos de los programas cuentan con financiamiento, privado, en el caso de la PUCE, y público, a través del programa Campus Bizia Lab (CBL) de la propia universidad en el caso de la EHU. Los programas de estas dos universidades también cuentan con una red universitaria de colaboración.

Un aspecto clave para que se den procesos de institucionalización, tiene que ver con el posicionamiento institucional respecto al ApSU. En el caso de la EHU y la PUCE, el ApSU forma parte del modelo educativo innovador fomentado por cada institución; y cuentan con unidades de apoyo dentro de la universidad que fomentan dicho modelo pedagógico. Además, se favorecen de algunas condiciones que favorecen su implementación dentro de la formación universitaria, como es a través de financiamiento, protocolos específicos, flexibilidad de horarios y permisos, entre otras.

Con respecto a la formación del profesorado en ApSU, tres universidades manifiestan contar con encuentros formativos (U. de los Lagos) o programas de formación más estructurados (EHU, PUCE). Y finalmente, en la mayoría de las universidades se ha hecho difusión de sus experiencias de ApSU a través de artículos científicos; artículos divulgativos; y ponencias o comunicaciones.

4.1.2. Marco formativo: profesorado y alumnado

Con respecto a las características formativas de cada programa de ApSU, se observa que en la mayoría de las universidades se da una coordinación interdisciplinar entre docentes. En el caso de la EHU, se realiza entre distintas facultades y departamentos. Esta coordinación va a ser más necesaria en aquellos programas donde participa más de un o una docente, 12 en la EHU, 4 en la Universidad de los Lagos y 2 en la Universidad de Tarapacá. En el caso del alumnado, el número de estudiantes que participan por curso o proyecto varía entre 42 de la Universidad de Tarapacá, hasta 15 en la PUCE.

En cuanto a los objetivos formativos, los programas de ApSU comparten una orientación dirigida al desarrollo competencial y al compromiso con las necesidades sociales del entorno. Los objetivos pedagógicos más indicados se refieren a vincular al alumnado con las necesidades sociales del entorno, centros educativos y otras entidades o socios comunitarios. Se pretende desarrollar en los y las estudiantes las competencias necesarias para desenvolverse en el ámbito profesional, además de fomentar habilidades de trabajo colaborativo, autonomía, planificación, reflexión y comunicación oral y escrita efectiva en contextos multiculturales. Todos los programas parecen incidir en las competencias transversales. Con respecto a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), las universidades implicadas responden principalmente a los siguientes:

- Objetivo 4: Educación de calidad - (5) 100%
- Objetivo 10: Reducción de la pobreza - (4) 80%
- Objetivo 3: Salud y bienestar - (3) 60%
- Objetivo 8: Trabajo decente y crecimiento económico - (2) 40%

Respecto al diseño e implementación de las experiencias, se observan diferentes niveles de integración curricular y una amplia diversidad de recursos y mecanismos de planificación. En tres universidades el desarrollo de la asignatura, o parte de ella, a través de ApSU es obligatorio, y en todos los programas se elaboran materiales educativos: desde talleres y seminarios, la guía, modelos de sistematización de la experiencia, rúbricas y encuestas de valoración. También se cuenta con elementos de planificación y seguimiento: cronogramas, descripción de las fases a desarrollar a través del ApSU, y documentos de seguimiento. En todos los programas el profesorado participa en la planificación y seguimiento del proceso de ApSU, y en tres universidades también está implicado el alumnado (PUCE, Universidad de los Lagos y EHU).

Por otro lado, las universidades participantes también desarrollan estrategias específicas de formación y reflexión dirigidas al alumnado. Con respecto a los procesos de formación específica respecto al ApSU con el alumnado, se lleva a cabo en cuatro universidades, al inicio, o a lo largo del curso y es el equipo docente quien los desarrolla. En la mayoría de los programas se utiliza la reflexión con el alumnado en algún momento del proceso formativo, esta reflexión puede ser individual, grupal, establecida previamente, pautada y/o a demanda.

Finalmente, todas las universidades cuentan con mecanismos de acompañamiento y evaluación orientados al seguimiento del proceso y a la valoración de los aprendizajes adquiridos, a través de distintas herramientas: cuestionarios, informes, diseño de intervenciones, diarios reflexivos etnográficos, bitácoras, autoevaluación.

4.1.3. Marco contextual del servicio: entidades sociales

En la mayoría de las universidades es el profesorado y/o el alumnado quien realiza el primer contacto con las entidades colaboradoras. Existen convenios previos establecidos en la PUCE y la Universidad de Tarapacá, donde además hay un grupo de coordinación que se encarga de sistematizar, evaluar y visibilizar estas prácticas. El tipo de organizaciones con las que se colabora son principalmente entidades sociales sin ánimo de lucro, centros escolares, organizaciones no formalizadas y administraciones públicas locales.

En todas las universidades los servicios suelen ser generalmente directos, presenciales o a través de las nuevas tecnologías, algo que se hizo necesario en la época de pandemia. Los ámbitos de trabajo de dichos servicios responden a aspectos relacionados con la participación ciudadana; la promoción de la salud; ayuda a las personas; y el desarrollo comunitario, principalmente.

La duración de dicho servicio varía, desde 7-15 horas hasta los 14 meses. En la mayoría de las universidades el desarrollo del servicio se combina con procesos formativos presenciales u online. En todas las universidades se manifiesta que es el profesorado universitario quien lidera el programa, aunque desearía que hubiera una mayor implicación tanto por parte del alumnado como de las entidades sociales.

Finalmente, en todos los programas se ha desarrollado un sistema de evaluación del servicio, y se han elaborado

herramientas y estrategias participativas para su evaluación: cuestionarios, entrevistas, autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación… En todas las universidades se pone especial importancia en que las entidades sociales y, principalmente, quienes han tenido mayor implicación en el acompañamiento del alumnado y en el servicio participen en la evaluación del servicio, junto con el propio alumnado y el profesorado.

4.2. Reflexiones sobre el proceso de institucionalización del ApSU en las universidades investigadas

4.2.1. Significados, distintas formas de entender el proceso de institucionalización en la propia institución

Identidad y valores

Algunos de los aspectos indicados por las personas responsables del programa de ApSU de cada universidad están relacionados con la posibilidad que tienen tanto el equipo docente como el alumnado de relacionarse con entidades y asociaciones, lo que permite contactar con poblaciones con necesidades diversas y sensibilizarse ante distintos problemas sociales. Permite acercar la universidad como institución a la sociedad y su entorno. Este desarrollo profesional y personal queda impregnado por una implicación con la justicia social y valores de ciudadanía democrática.

A través del proceso de institucionalización, la universidad fomenta un abordaje pedagógico innovador por el que se abordan múltiples competencias y habilidades que están contextualizadas en el ámbito local y regional, esto ayuda a que el alumnado pueda aplicar sus conocimientos de forma inmediata. Se fomenta un aprendizaje práctico, participativo y significativo, desde un enfoque interdisciplinario.

> (…) se favorece el desarrollo de habilidades que están presentes en el currículum oculto y favorece el conocimiento sobre el aprendizaje activo que permite consolidar no solo el conocimiento sino también las ideas y el desarrollo de propuestas innovadoras. (...) Sin duda vinculante, no solamente por las entidades, sino por el trabajo multidisciplinario que enfrentan los estudiantes. (P._U. Tarapacá)

Dicha interdisciplinariedad se observa como una seña de identidad de los equipos de docentes e investigadores que participan en estos proyectos de ApSU, favorecido por el trabajo en red dentro y fuera de la propia universidad. En este intercambio y diálogo interdisciplinar, se identifican como agentes de cambio, de transformación social.

Visibilidad

A través de los procesos de institucionalización del ApSU, las personas responsables de los proyectos quieren conseguir que se visibilice y se ponga en valor el trabajo realizado a través de estas iniciativas. En la mayoría de los casos, se observa que las universidades están apostando por incluir el ApSU como modelo pedagógico innovador, no obstante, los pasos para plasmarlo en la práctica diaria son muy desiguales, por lo que ven necesario que se establezcan mecanismos claros de visibilización y acreditación.

> Evidentemente no se visibiliza a no ser que haya un mecanismo interno que permita visibilizar que ese tiempo extra, por así decirlo, está más allá del tiempo curricular, pues también entren en valor. (S._PUCE).

Consolidar

Entre las discusiones de los y las académicas responsables de los programas de ApSU se percibe una preocupación por que se consolide y mantenga la experiencia. Indican que la institucionalización puede ser un factor que favorezca dicha consolidación. Lo ven favorable para que se consoliden las innovaciones pedagógicas a través de su sistematización y difusión, y a la hora de formar al alumnado para que adquieran experiencia sobre cómo trabajar en contextos reales con equipos multidisciplinares. Además, valoran la oportunidad que da la institucionalización para establecer convenios y relaciones estables en el tiempo con distintas entidades sociales del territorio.

> La formalización de los vínculos (…) es ahí donde cobra valor la institucionalidad, porque no es lo mismo el construir una relación con las comunidades (…) cuando trabajas en una universidad que tiene interés formal por el ApSU, que trabajar en otra que de pronto no tengan el más mínimo interés formal. (…) en función de mi experiencia, si bien la entrada inicial a una comunidad (…) es, en primera instancia, porque conocemos a alguien allí, pero luego llega un momento donde desde esa propia organización te piden formalizar los vínculos. Y es ahí donde reitero, creo que tiene mucho valor. (B._U. los Lagos)

Reconocimiento y respaldo

Dado el esfuerzo y la dedicación de recursos y tiempo que requiere la organización de dichos programas de ApSU, sus responsables indican que la institucionalización de dichos procesos por parte de sus universidades es parte del reconocimiento y el respaldo que necesitan.

> Yo creo que, al fin y al cabo, cuando hay una institucionalización del ApSU, lo que se está señalando es que la universidad considera que eso tiene valor. Y, por lo tanto, puede existir un despliegue o un reconocimiento al menos, de aquello que se está haciendo como algo que aporta y tiene valor. (B._U. los Lagos)

Un aspecto que se valora positivamente es cuando este reconocimiento viene unido a un respaldo financiero y de recursos. Y a la vez, se recalca la necesidad de formación permanente del profesorado con respecto a esta metodología, valorándolo como parte de los requisitos para su promoción en su carrera académica. También se plantea como una oportunidad para que el alumnado cuente con una acreditación en la que se indiquen los méritos que se han realizado durante sus estudios a través de participar en experiencias de ApSU.

En líneas generales, las personas participantes entienden la institucionalización del ApSU como un proceso que aporta identidad, visibilidad, continuidad y reconocimiento a las experiencias desarrolladas, identificando estos elementos como factores facilitadores para su consolidación y sostenibilidad en la universidad.

4.2.2. Beneficios que otorga que el ApSU esté en proceso de ser institucionalizado en la universidad

Estabilidad y alianzas

La formalización e institucionalización de los procesos de ApSU es percibido como una oportunidad para estabilizar y fortalecer las alianzas entabladas con la comunidad a través de las entidades sociales.

> ¿Qué ventajas tendría el que hubiera unas alianzas estables? Que facilitaría la mitad del trabajo porque ése entrar en contacto, hacer el diagnóstico, todo esto estaría ya medio hecho. Yo creo que eso es lo que lo que falta y que nos vendría muy bien. (M._EHU)

Por otro lado, esta institucionalización se aprecia a la hora de fortalecer espacios de conversación y redes de trabajo dentro del ámbito académico, en la propia universidad.

Seguimiento, evaluación y recogida de información

Dentro de los ámbitos de la institucionalización del ApSU, se valoran positivamente la recogida de información y la sistematización de las experiencias y los procesos de ApSU desarrollados en cada universidad porque permite tener modelos y pautas a seguir por otros y otras docentes que lo quieran poner en práctica. Esta sistematización a través de criterios e indicadores favorece, a su vez, la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes adquiridos y el impacto del servicio en la comunidad.

> La institucionalización sí aporta a la mejora en la sistematización de la práctica, porque primero fija ciertos indicadores. Puede ir levantando trazabilidad y contraste en el tiempo. Yo creo que es sumamente importante eso. Si se grafica en el tiempo, no tanto por los números, sino por la profundidad o los criterios para hacer evidente el impacto de las experiencias de aprendizaje-servicio. (S._PUCE)

De la misma forma, la sistematización del ApSU como un modelo pedagógico innovador, se observa como una oportunidad para la mejora de la práctica del profesorado a través de capacitación, herramientas, y recursos. Por otro lado, la institucionalización tiene también un impacto en la elaboración y sistematización de los recursos tanto digitales como materiales que se aporta al alumnado a la hora de formarse en procesos de ApSU, y de diseñar, implementar, evaluar y reflexionar sobre el servicio realizado.

De cara al alumnado

Los y las responsables de los programas de ApSU consideran que la institucionalización de estas prácticas tiene un beneficio positivo entre el alumnado. Por un lado, perciben que el estudiantado se siente más competente y activo. Por otro lado, se considera que el aprendizaje que desarrollan es significativo, tanto en el ámbito personal, como en el social y el profesional.

> Creo que efectivamente, que nuestras y nuestros estudiantes cuando participan de este tipo de experiencias señalan que la lógica vivencial experiencial del aprendizaje-servicio les permite no solo poner en práctica aquellos aspectos curriculares que desarrollaban las asignaturas, sino que también darle un sentido y una utilidad distinta. (…) Aprender desde lógicas experiencias vivenciales, etcétera, construir un aprendizaje profundo y reflexivo respecto a por qué haces lo que haces y poder evaluar el impacto de lo que haces en la comunidad. (B._U. de los Lagos)

Por último, la institucionalización del ApSU en cada universidad se ve beneficiosa para poder crear, fortalecer y mantener redes de colaboración, intercambio e investigación con otras universidades, para mejorar la práctica docente y generar conocimiento.

En conjunto, las personas participantes identifican como factores facilitadores de los procesos de institucionalización del ApSU la existencia de estructuras de apoyo, la consolidación de alianzas estables con las entidades sociales, la sistematización y evaluación de las experiencias, la disponibilidad de recursos y la formación permanente del profesorado, elementos que contribuyen a la consolidación y sostenibilidad del ApSU en la universidad.

4.2.3. Retos y contradicciones que emergen cuando el ApSU está en proceso de institucionalización

Relación con los socios comunitarios

Uno de los retos y contradicciones que quienes coordinan dichos programas de ApSU ven más relevante tiene que ver con el papel y el protagonismo de las personas miembro de las entidades sociales implicadas y quienes participan del servicio. Por un lado, se observa que, de institucionalizarse el ApSU, se teme que se pierda el trato directo con las personas y esta relación se vuelva más estructural. A su vez, se plantea como un desafío establecer relaciones horizontales con la comunidad, donde se valoren todas las voces y prácticas; y se construya una responsabilidad compartida a través del diálogo.

> Las entidades miran a las universidades como "estos son los que saben" y bueno, es verdad en el conocimiento, pero tampoco es que sea ese conocimiento práctico, este cotidiano etcétera que no sospechamos. Entonces esa construcción dialogada del saber me parece bien interesante y ahí creo que un reto también es cómo participan las entidades, por ejemplo, en la evaluación de las experiencias de ApSU, no solamente con una mirada o un lugar, digamos de receptor meramente. (…) nosotros somos los foráneos en esos lugares y, de alguna manera, también se aprecia lo críticos que puedan ser. Hubo una señora hace años que nos dijo: "sí, sí, con su conocimiento, pero con nuestras ideas." Ahí, fue como el campanazo, ¿no? Sí, eso fue lindísimo, porque claro, nos dejó quietos a todos. Sí, claro, yo vengo aquí sabiondo y de pronto la señora nos dijo, no, no, yo sé lo que tengo que resolver. Y al final era eso, y ahí hay un reto también porque al conectar y el ApSU, justamente es esta triangulación: el estudiantado, y las y los docentes, y las entidades. (S._PUCE)

Por otro lado, se comparte la preocupación por las dificultades que encuentran a la hora de crear y sostener relaciones con las entidades sociales que se fortalezcan y crezcan en el tiempo. Esto pasa por mantener una relación personal y cercana y una comunicación horizontal, basada en la reciprocidad donde las entidades sociales e instituciones de la comunidad sean protagonistas a la hora de identificar las necesidades, de cuáles son y cómo (re)conocerlas.

> Alianzas que establecerías con los socios comunitarios en tus sueños, yo diría que me encantaría que las instituciones acudieran a nosotros diciéndonos en qué les podemos ayudar y que nos hicieran propuestas claras de cosas en las que les podemos ayudar. Y, por otra parte, me encantaría también que nuestros estudiantes accedieran a las instituciones preguntando primero en qué pueden ayudar. (M._EHU)

Pérdida de valor, esencia o banalización de la propuesta de ApSU

Otro de los ámbitos de preocupación de las personas entrevistadas tiene que ver con que la institucionalización del ApSU puede perjudicar a la propia esencia de esta propuesta innovadora, e incluso llegar a banalizarla. Esto se observa en aquellas situaciones en las que prevalece el servicio y no el aprendizaje, convirtiéndose, así, en experiencias de voluntariado.

Por otro lado, se percibe que el esfuerzo realizado en los proyectos de ApSU se basa en la militancia de aquellas y aquellos docentes implicados desde un comienzo. Al institucionalizarse, este motor se pierde y pasa a formar parte del discurso formal institucional, pero sin un calado real en la universidad. Se plantean, además, que en los procesos de institucionalización se pretende ser demasiado ambicioso, por lo que es necesario identificar bien en qué asignaturas se puede implementar y el impacto real que va a tener en el aprendizaje del alumnado.

> El asumir a priori que el solo hecho de implementar aprendizaje-servicio va a traducirse siempre en la lógica de potenciar la construcción de aprendizajes formales curriculares, quizás es un poco ambicioso. Y digo esto porque, tiempo atrás, tuvimos que hacer una investigación en la universidad para ver qué pasaba con el tema del ApSU y otro tipo de metodologías. Y la verdad de las cosas es que los estudiantes valoran enormemente la experiencia. No obstante, cuando se les preguntaba si consideraban que esa experiencia había colaborado a consolidar los aprendizajes o profundizar, más bien, el aprendizaje de elementos curriculares sobre la asignatura, la verdad es que la percepción de los estudiantes era que en realidad era muy bajito el impacto del ApSU sobre la construcción de aprendizajes. (B._U. de los Lagos)

Además, subrayan que no es para todo el mundo, es necesario identificar qué profesorado va a estar dispuesto y preparado para diseñar, desarrollar y mantener un modelo pedagógico innovador en base al ApSU; y qué alumnado se va a implicar y va a poder tener un aprendizaje significativo a través de esta experiencia.

Desafíos y barreras que genera la propia academia

Entre los aspectos relativos a la universidad y la institucionalización de estos procesos las personas responsables de los programas de ApSU consideran que uno de los retos con los que se enfrentan está relacionado con las estructuras y los tiempos marcados por la propia universidad. Otra dificultad se refiere a la falta de recursos y financiamiento.

> La Universidad, a veces unas veces es por no molestar, otras veces es por pudor, y otras veces es porque la dinámica te lleva a no salir de tu engranaje y estar trabajando en tus cosas sin tener en cuenta qué personas tienes al lado. (…) En los tiempos académicos, en los tiempos de la vida, no se compaginan con facilidad y muchas veces tienes que desarrollar un proyecto en un tiempo académico y no podemos traspasar ese tiempo. (M._EHU)

4.2.4. Aspectos que se van transformando según el ApSU entra en nuestras universidades

Al abordar las transformaciones que los y las académicas entrevistadas perciben en sus universidades al introducir el ApU, manifiestan transformaciones en la mirada profesional; en la mirada relacional; y en el papel de la universidad en la sociedad.

Transformación en la mirada profesional

El profesorado implicado en el ApSU manifiesta que perciben mejoras en la calidad metodológica, es decir, en su práctica e identidad como docente. Esto surge al implicarse con una metodología activa innovadora que fomenta su reflexión sobre su práctica y un mayor intercambio y diálogo con su alumnado y con profesionales de la comunidad, en relación directa con la realidad cotidiana.

> Entonces, cuando se habla de esta incorporación en el marco de la innovación de metodologías activas, una de las tantas metodologías activas está justamente en el ApSU. (…) Vuelves, avanzas y, comienza ahí un poco como a desenredarse, digamos lo que viven las y los estudiantes. Y eso me parece bien interesante porque es una reflexión que ahora mismo estamos llevando acá y por el proceso de institucionalización, pero también por la calidad de la metodología. (S._PUCE)

Transformación en la mirada relacional

Se valora muy positivamente la oportunidad que otorga el ApSU a que los y las académicas puedan entablar otro tipo de relaciones con sus colegas dentro de la universidad, entablando relaciones de intercambio interdisciplinario.

Pero principalmente, ponen el énfasis en la transformación en el modo de relacionarse y entablar un trabajo colaborativo con la comunidad en la que viven, y a la que aportan como agentes sociales, y de la que se enriquecen con este intercambio.

> El vincularte con la Comunidad (…) Creo que son dos conceptos que se complementan y que hablan de que en el fondo este tipo de relación no se puede construir desde una verticalidad, donde las universidades asumimos que vamos a ir a salvar a aquellos que están en las comunidades con nuestro conocimiento superior y verdadero. No. Por el contrario, creo que esa relación debe construirse desde esa horizontalidad, tal como señalaba en la lógica de entender que ambos nos necesitamos mutuamente y que ambos podemos enseñarnos cosas mutuamente. (B._U. de los Lagos)

Transformación del papel de la universidad en la sociedad

Todo esto lleva a un replanteamiento del papel que la universidad tiene en la sociedad, como agente de transformación junto a la comunidad, y no por encima o distante de ella.

> En cuanto a la comunicación entre la Universidad y los entornos sociales en situaciones de mayor vulnerabilidad (…) se me vienen a la cabeza dos imágenes, que últimamente están en el discurso de este lado, es como seguir siendo como la torre de Marfil, o también permitirnos ser, dentro de ese sentido de excelencia de cuidado y de cultivo. Permitirnos ser como tiendas de campaña. Es salir, pero también permitir que lleguen. (…) Sea un hablar de igual a igual, porque eso permite una comunicación amplia, fluida, y no asimétrica. (S._PUCE)

Esto es posible desde el momento que el ApSU permite entablar diálogos e intercambio de conocimientos y saberes, que se enriquecen y complementan por el bien común.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los diferentes contextos de las cinco universidades iberoamericanas participantes permiten comprender que la institucionalización del aprendizaje-servicio

universitario (ApSU) no constituye un proceso lineal, sino un fenómeno complejo, condicionado por factores estructurales, culturales y pedagógicos propios de cada contexto. A pesar de la diversidad de modelos, se identifican tendencias comunes que revelan tanto los avances como las tensiones inherentes a su consolidación.

5.1. Retos para la institucionalización del ApSU

Uno de los principales desafíos radica en la dependencia del voluntarismo académico y en la ausencia de estructuras formales que garanticen la sostenibilidad del ApSU. Tal como reflejan los testimonios, la continuidad de las experiencias depende en gran medida del compromiso personal del profesorado y de la buena voluntad institucional, más que de una política universitaria establecida. Ello reproduce desigualdades entre programas y limita la proyección del ApSU como modelo pedagógico transversal (Gezuraga y Herrero, 2017; Martínez-Usarralde et al., 2019).

A esta fragilidad se suman las barreras estructurales propias de la academia, tales como la rigidez de los calendarios, la sobrecarga docente o la falta de reconocimiento en los sistemas de evaluación y promoción profesional (García y Sánchez, 2017; Zayas et al., 2017). Estos aspectos generan tensiones entre el ideal pedagógico del ApSU, centrado en la formación integral y el compromiso social, y las lógicas de productividad académica.

Otro reto señalado es la relación con las entidades comunitarias, donde se advierte el riesgo de que, al institucionalizarse, el vínculo se vuelva más burocrático y pierda la dimensión dialógica y horizontal que caracteriza su esencia (García-Rico et al., 2023; Opazo et al., 2019). La posible banalización del modelo, reduciéndolo a prácticas de voluntariados desvinculados del aprendizaje, se percibe como una amenaza recurrente.

Por último, se evidencia la necesidad de una formación docente continua y de recursos pedagógicos y materiales que fortalezcan la capacidad del profesorado para diseñar, evaluar y sostener experiencias de ApSU con calidad y sentido transformador (Agrafojo et al., 2017; Herás-Colás, 2017; Mayor y Granero, 2021). Sin esta base formativa, la institucionalización corre el riesgo de convertirse en una formalidad carente de profundidad educativa.

5.2. Claves y factores facilitadores

Frente a estos retos, los hallazgos ponen de manifiesto una serie de claves institucionales, pedagógicas y relacionales que permiten avanzar hacia una institucionalización sostenible.

En primer lugar, las universidades con un marco institucional explícito que reconoce el ApSU como parte de su modelo educativo (EHU y PUCE) muestran mayores niveles de consolidación. La existencia de unidades de apoyo, financiamiento estable, protocolos y redes de colaboración fortalece la continuidad de las experiencias y su integración curricular (Herás-Colás, 2017). El respaldo institucional y simbólico constituye así un motor para la legitimación y visibilización del ApSU dentro y fuera de la universidad (Gezuraga y Herrero, 2017; Martínez-Usarralde et al., 2019).

En segundo lugar, la institucionalización se asocia a una mayor capacidad de sistematización y evaluación (Gezuraga, 2014; Ribeiro et al., 2021). La definición de indicadores, la documentación de experiencias y la creación de materiales comunes permiten asegurar la trazabilidad de los procesos, fomentar la reflexión crítica y evidenciar el impacto tanto en el aprendizaje del alumnado como en las comunidades (Agrafojo et al., 2017; Furco, 2011). Este esfuerzo contribuye a construir conocimiento colectivo y a legitimar el ApSU como objeto de investigación y no solo como práctica pedagógica (García-Rico et al., 2023; Martínez-Usarralde et al, 2019).

En tercer lugar, las experiencias más sólidas se sustentan en alianzas estables y horizontales con las entidades sociales, basadas en la reciprocidad y el reconocimiento mutuo (Gamito et al., 2025). Cuando las comunidades participan activamente en la planificación, ejecución y evaluación de los proyectos, el ApSU se convierte en

un espacio genuino de coaprendizaje y transformación social compartida (Gezuraga y Herrero, 2017; Jouannet et al., 2015; Opazo et al., 2019).

Por último, la institucionalización del ApSU genera transformaciones culturales y profesionales en el profesorado y el estudiantado. Se observan cambios en la manera de entender la docencia, más reflexiva, contextual y socialmente comprometida, y en el modo en que ésta se concibe a sí misma: no como una torre de marfil, sino como un actor social vinculado con su entorno (Puig, 2022). También se perciben cambios sustanciales en la formación del alumnado, en el desarrollo de sus competencias profesionales, académicas, personales, sociales y emocionales (Andrade, 2025; Blanco-Cano y García-Martín, 2021; Gamito et al., 2025; Sánchez-Calleja et al., 2019; Zayas et al., 2017) y en el fomento de su pensamiento crítico y reflexivo (Aramburuzabala et al., 2015; Orbea, 2024; Santos-Rego et al., 2015).

Se puede concluir que, a partir de las opiniones del profesorado participante en el focus group, la instituionalización del ApSU en Iberoamérica se encuentra en un proceso emergente, plural y heterogéneo, donde coexisten iniciativas consolidadas con otras aún dependientes de esfuerzos individuales. El camino hacia su integración plena requiere avanzar en tres direcciones complementarias:

- Política institucional y estructura de apoyo: crear marcos normativos, unidades técnicas y recursos que garanticen continuidad, financiamiento y reconocimiento académico del ApSU.
- Formación docente y producción de conocimiento: fortalecer las capacidades del profesorado y promover la investigación sobre los impactos del ApSU en la enseñanza, el aprendizaje y la comunidad.
- Vinculación ética y horizontal con la comunidad: asegurar que la expansión del ApSU no diluya su esencia transformadora, manteniendo la centralidad del diálogo, la reciprocidad y el aprendizaje mutuo.

En suma, la institucionalización del ApSU representa una oportunidad para repensar la función social de la universidad. No obstante, su sostenibilidad dependerá de la capacidad de las universidades para equilibrar la formalización institucional con la autenticidad pedagógica.

6. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación presenta ciertas limitaciones que conviene considerar para la adecuada interpretación de los resultados y la proyección de futuras líneas de trabajo.

Con respecto a su alcance y representatividad, el estudio se centra en cinco universidades iberoamericanas seleccionadas por su implicación en procesos de ApSU. Si bien el análisis de diferentes realidades permite identificar patrones comunes y contrastar realidades diversas, los hallazgos deben entenderse como una aproximación exploratoria y contextualizada, más que como conclusiones generalizables. La información se obtuvo a través de cuestionarios y un único focus group con representantes institucionales. Si bien estos instrumentos permitieron un análisis rico en matices, no se incluyeron las perspectivas del alumnado ni de las entidades comunitarias asociadas. Ello restringe la comprensión integral del impacto y de la reciprocidad en los procesos de ApSU.

La institucionalización del ApSU es un fenómeno evolutivo y de largo plazo. Dado el carácter transversal y cambiante de las políticas universitarias, los resultados reflejan una fotografía momentánea más que una trayectoria completa. Sería necesario realizar seguimientos longitudinales que permitan observar la evolución de estos procesos en el tiempo.

Estas limitaciones abren, a su vez, líneas de mejora para futuras investigaciones: incorporar una muestra más amplia de universidades; incluir la voz de estudiantes y entidades comunitarias; y desarrollar estudios longitudinales que permitan comprender la evolución y sostenibilidad del ApSU en el tiempo.

Referencias bibliográficas

Agrafojo, J., García, B. y Jato, E. (2017). Aprendizaje servicio e innovación educativa en la Universidad de Santiago de Compostela: estrategia para su institucionalización. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, 3, 23-34. https://doi.org/10.1344/ridas2017.3.3

Andrade, J. S. (2025). Competencias Transversales del Aprendizaje-Servicio Cocurricular Universitario: Estudio de caso del proyecto "Luli en Servicio" del Programa de Liderazgo Ignaciano Universitario Latinoamericano (PLIUL) de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE). [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Deusto.

Aramburuzabala, P., Opazo, H. y García, J. (Eds.) (2015). El Aprendizaje Servicio en las Universidades. De la iniciativa individual al apoyo institucional. UNED-Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Blanco-Cano, E. y García-Martín, J. (2021). El impacto del aprendizaje-servicio (ApS) en diversas variables psicoeducativas del alumnado universitario: las actitudes cívicas, el pensamiento crítico, las habilidades de trabajo en grupo, la empatía y el autoconcepto. Una revisión sistemática. Revista Complutense de Educación, 32(4), 639-649. https://doi.org/10.5209/rced.70939

Coffey, A., y Atkinson, P. (2003). Encontrar sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación. Universidad de Antioquia.

Creswell, J.W. (2013). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches. Sage.

Flick, U. (2014). La gestión de la calidad en investigación cualitativa. Morata.

Furco, A. (2011). Rúbrica de autoevaluación para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la educación superior (revisión 2003). Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo, 0, 77.88.

Gamito, R., López-Vélez, A. L., León, I., y Martínez-Abajo, J. (2025). Transformando realidades: aprendizajes del alumnado a través del Aprendizaje-Servicio Universitario en formación inicial docente. Educación XX1, 28(2), 377-397. https://doi.org/10.5944/educxx1.42819

García, M., y Sánchez, L. (2017). El aprendizaje servicio y el desarrollo de las competencias emocionales en la formación inicial del profesorado. Contextos Educativos. Revista de Educación, 20, 127-145. https://doi.org/10.18172/con.2991

García-Rico, L., Santos-Pastor, M. L., Ruiz-Montero, P. J. y Martínez-Muñoz, L. F. (2023). Efectos del Aprendizaje-Servicio Universitario sobre la Competencia Docente del Alumnado el Ámbito de la Actividad Física y el Deporte. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 12(1), 65-84. https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.1.004

Gezuraga, M. (2014). El aprendizaje-servicio (A-S) en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU): en el camino hacia su institucionalización [Tesis doctoral]. UNED-Universidad Nacional de Educación a Distancia. https://e-spacio.uned.es/entities/publication/dfd43ad7-75cc-4700-922d-d0d8d51f7dee

Gezuraga, M. y Herrero, M. A. (2017). El aprendizaje servicio en universidades de Buenos Aires: avanzando hacia su institucionalización. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, 3, 4-22. https://doi.org/10.1344/ridas2017.3.2

Heras-Colás, R., Masgrau-Juanola, M. y Soler-Masó, P. (2017). The Institutionalization of Service Learning at Spanish Universities. International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement, 5(1), 85-97. https://doi.org/10.37333/001c.29756

Jouannet, C., Ponce, C., Montalva, J. T. y Von Borries, V. (2015). Diseño de un modelo de institucionalización de la metodología de aprendizaje-servicio en educación superior. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, 1, 112-131. https://doi.org/10.1344/ridas2015.1.7

López-de-Arana, E., Vizcarra, M. T. y Calle-Molina, M. T. (2023). Revisión sobre los beneficios psicosociales que las personas receptoras obtienen del aprendizaje-servicio en actividad física y deportiva. Bordón, Revista

de Pedagogía, 75(1), 111-126. https://doi.org/10.13042/bordon.2023.94345

Martínez-Usarralde, M. J., Gil-Salom, D. y Macías-Mendoza, D. (2019). Revisión sistemática de responsabilidad social universitaria y aprendizaje servicio. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 24(80),149-17.

Mayor, D. y Granero, A. (2021). Aprendizaje-Servicio en la universidad. Un dispositivo orientado a la mejora de los procesos formativos y la realidad social. Octaedro.

Opazo, H., Aramburuzabala, P. y Mcilarth, L. (2019). Aprendizaje-servicio en la educación superior: once perspectivas de un movimiento global. Bordón, Revista de Pedagogía, 71(3), 15-23. https://doi.org/10.13042/bordon.2019.03.0001

Orbea, G. (2024). Las Competencias Transversales en la asignatura del Trabajo de Fin de Grado. El análisis de los Grados en Educación de la UPV/EHU. [Tesis doctoral inédita]. Universidad del País Vasco (UPV/EHU). http://hdl.handle.net/10810/69159

Páez, M. y Puig, J. M. (2013). La reflexión en el aprendizaje-servicio. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 2(2), 13-32. https://doi.org/10.15366/riejs2013.2.2.001

Pérez-Serrano, M. G. (2014). Investigación cualitativa: retos e interrogantes. I. Método. La Muralla.

Puig, J. M. (2022). Aprendizaje-servicio, cambio de paradigma y revolución educativa. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, 14, 12-35. https://doi.org/10.1344/ridas2022.14.2

Ribeiro, A., Aramburuzabala, P. y Paz-Lourido, B. (2021). Guía para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la educación superior europea. Trad. de Àlvaro Calero-Pons. European Association of Service-Learning in Higher Education (EOSLHE).

Rubio, L. y Escofet, A. (2017). Aprendizaje-Servicio (ApSU): Claves para su Desarrollo en la Universidad. Octaedro.

Sánchez-Calleja, L., Benítez, R., Quesada, V. y García, M. (2019). Competencias emocionales en la formación inicial del profesorado. El aprendizaje y servicio como estrategia para su desarrollo. Bordón, Revista de Pedagogía, 71(3), 185-203. https://doi.org/10.13042/bordon.2019.68385

Santos-Rego, M.A.; Sotelino, A. y Lorenzo, M. (2015) Aprendizaje Servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo. Octaedro.

Spencer, J. A. (2021). Integrating Service Learning into the RN to BSN Curriculum with the Application of QSEN Competencies. Journal of Professional Nursing, 37(6), 1044-1048. https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2021.08.007

Tintoré, M. (2018). Líderes educativos y justicia social. Un estudio comparativo. Perspectiva Educacional, 57(2). https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.57-Iss.2-Art.736

Wood, P., y Smith, W. (2018). Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación. Narcea.

Zayas, B., Gozálvez, V. y Gracia, J. (2017). 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. https://doi.org/10.5209/rced.55443

Zygmunt, E., Cipollone, K. y Tancock, S. (2020). Community-Engaged Teacher Preparation and the Development of Dispositions for Equity and Social Justice. En R. Papa (Ed.), Handbook on Promoting Social Justice in Education (pp.1299-131). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-14625-2_135