Revista Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA). Vol. 12, Nº 1, 2026, pp. 1-13
DOI: https://doi.org/10.22370/ieya.2026.12.1.5405

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

VOCES QUE INVITAN AL CAMBIO: EL APRENDIZAJE-SERVICIO COMO VÍA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PERSONALES Y SOCIALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

VOICES CALLING FOR CHANGE: SERVICE-LEARNING AS A MEANS OF DEVELOPING PERSONAL AND SOCIAL SKILLS IN INITIAL TEACHER TRAINING

VOZES QUE CONVIDAM À MUDANÇA: A APRENDIZAGEM-SERVIÇO COMO FORMA DE DESENVOLVER COMPETÊNCIAS PESSOAIS E SOCIAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Isabel Ugalde Salas[1]
Haizea Galarraga Arrizabalaga[2]
María Teresa Vizcarra Morales[3]
Ana Luisa López Vélez[4]

[1]Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibersitatea (EHU), isabelmargaritaus@gmail.com
[2]Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibersitatea (EHU), haizea.galarraga@ehu.eus
[3]Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibersitatea (EHU); mariate.bizkarra@ehu.eus
[4]Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibersitatea (EHU), analuisa.lopez@ehu.eus

RESUMEN
El artículo explora las reflexiones de estudiantes de formación inicial docente (FID) sobre el desarrollo de competencias personales y sociales, esenciales para una educación integral y alineada con las demandas del siglo XXI. A partir del análisis de relatos etnográficos de 76 Trabajos de Fin de Grado y Máster en la Universidad X, realizados mediante aprendizaje-servicio universitario (ApSU), se evidencian percepciones que valoran dichas competencias como base de una práctica docente colaborativa, centrada en el estudiantado y comprometida con la transformación social. El ApSU habría favorecido el desarrollo de competencias profesionales, personales y sociales —autoconciencia, regulación emocional, autonomía, comunicación asertiva, gestión emocional y resolución de conflictos—. Conocer las voces del futuro profesorado aporta información clave para ajustar los programas formativos universitarios y valorar su alineación con los marcos de competencias docentes. El estudio destaca, en definitiva, el impacto del ApSU en el desarrollo personal y social del estudiantado universitario.

Palabras Claves: *formación docente; aprendizaje-servicio; reflexión pedagógica; educación integral.*

ABSTRACT
This article explores pre-service teacher education students' reflections on the development of personal and social competencies, essential for integral education and 21st-century teaching. Through ethnographic analysis of 76 undergraduate and master's theses from University X, all conducted through Service-Learning (SL), the study reveals that students view these competencies as fundamental for collaborative, learner-centered teaching that promotes social transformation. SL contributed to developing professional, personal, and social skills such as self-awareness, emotional regulation, autonomy, assertive communication, and conflict resolution. Understanding these voices offers valuable insights for improving teacher education programs and assessing their alignment with competency frameworks. Ultimately, the study highlights SL's impact on students' personal and social growth.

Key words: *teacher education; service-learning; pedagogical reflection; integral education.*

Revista Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA). Vol. 12, Nº 1, 2026, pp. 1-13
DOI: https://doi.org/10.22370/ieya.2026.12.1.5405

RESUMO
O artigo explora as reflexões de estudantes em formação inicial docente (FID) sobre o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, essenciais para uma educação integral e alinhada às exigências do século XXI. Com base em relatos etnográficos de 76 trabalhos de conclusão de curso e mestrado da Universidade X, realizados por meio da Aprendizagem-Serviço Universitária (ApSU), observa-se que os futuros docentes valorizam tais competências como fundamentais para uma prática colaborativa, centrada nos alunos e orientada à transformação social. O ApSU favoreceu o desenvolvimento de competências profissionais, pessoais e sociais, como autoconsciência, regulação emocional, autonomia, comunicação assertiva e resolução de conflitos. Conhecer essas vozes oferece subsídios relevantes para aprimorar os programas de formação e avaliar sua coerência com os quadros de competências docentes. O estudo evidencia o impacto do ApSU no desenvolvimento pessoal e social do corpo discente.

Palavras chaves: *formação docente; aprendizagem-serviço; reflexão pedagógica; educação integral.*

Fecha de recepción: 25 de octubre de 2025
Fecha de aceptación: 06 de junio de 2026

1. INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

¿Cuáles son las competencias claves para enseñar a niños, niñas y adolescentes del siglo XXI? ¿Qué acciones han tomado las universidades para formar docentes competentes? Los últimos 20 años las universidades europeas han comenzado a adaptar el modelo catedrático tradicional de adquisición de conocimientos hacia un modelo de formación basado en competencias (Orbea, 2024). Esto ha permitido que el estudiantado sea protagonista de su propio aprendizaje a través de metodologías activas y experienciales, que le posibilitan transformar su sistema cognitivo-afectivo-social y adquirir nuevas habilidades, conocimientos, conductas y valores (Palape, 2024), es decir, desarrollar competencias clave para un mundo cambiante. Una de las razones para fundamentar el cambio hacia un modelo de formación basado en competencias viene de la mano de las transformaciones sociales y productivas, donde las competencias son elementos que evidencian el desarrollo profesional, y también el personal y social de las personas (Borquez et al., 2023). Esto permite conectar de mejor forma la educación universitaria con las exigencias actuales del mundo laboral.

Específicamente en la profesión docente, la formación basada en competencias faculta que el estudiantado pueda experimentar desde el primer momento la relación entre el aprendizaje teórico y práctico en contextos educativos reales y diversos, experimentando al comienzo de la carrera universitaria los retos de la educación en el siglo XXI; retos que perdurarán en su desarrollo profesional docente (Fullan y Hargreaves, 2020). La definición de competencias a desarrollar en los grados de educación afectan a sus docentes, a los modos como se concibe su trabajo y a lo que deben enseñar en relación a lo que se espera que debe aprender el alumnado (Ávalos, 2005).

1.1 El enfoque basado en competencias y el aprendizaje-servicio universitario (ApSU)

Con motivo de acercar la universidad a la sociedad y dotar de mayor sentido práctico a los estudios, las universidades han puesto el foco en la responsabilidad social-comunitaria (Santos-Rego et al., 2023), apuntando hacia la formación integral del alumnado (Orbea, 2024). La formación universitaria en el contexto europeo, se intenta amoldar en las nuevas políticas universitarias del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y enfoca cada vez más en el desarrollo de competencias transversales (Mayor, 2018; Orbea 2024; Rubio, 2009), y profesionales que permitan la formación de personas preparadas para los desafíos de la vida real y las necesidades de las comunidades. Diversos estudios afirman que estos cambios legislativos y estructurales no han supuesto transformaciones reales en la percepción

de competencia profesional del profesorado (Jarauta et al., 2021; Sánchez-Cabrero, 2023).

La literatura científica (Ávalos, 2005; Orbea, 2024; Perrenoud, 2004) permite identificar tres aspectos clave de las competencias en general: 1) articulan conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal; es decir implican poner en acción todo aquello que se sabe en un contexto particular para resolver un desafío concreto. 2) No son innatas, se desarrollan a través de la formación y la experiencia, en interacción con factores personales. Las competencias se desarrollan con formación inicial, permanente y a lo largo de la vida. 3) Toman sentido en la acción reflexiva: para ser competente es imprescindible la reflexión, que nos aleja de la estandarización del comportamiento.

El ApS se presenta como un nuevo paradigma educativo y como una metodología activa centrada en el estudiantado que propicia el desarrollo de competencias integrando teoría y práctica (contenido curricular, actitudinal, socioemocional) y se posiciona como una forma distinta de entender la enseñanza, que está pensada para conseguir que el aprendizaje adquiera pleno sentido personal y una alta relevancia social (Puig, 2022). En el mundo laboral y en los contextos educativos, no solo se necesitan profesionales con buena preparación académica, sino también con alta implicación con el contexto social en el que viven (Blanch, 2020). En respuesta a esto, diversas universidades, entre ellas la XXX, han decidido trabajar mediante aprendizaje-servicio en la formación del alumnado (Aramburuzabala et al., 2019), para responder a los retos actuales.

El aprendizaje-servicio universitario (ApSU) se considera una metodología activa y experiencial que integra el desarrollo de conocimientos, competencias y valores a través de la realización de servicios a comunidades (Opazo et al., 2019). El conocimiento se utiliza para mejorar algo de la comunidad y el servicio se convierte en una experiencia de aprendizaje que proporciona conocimientos, competencias y valores (Palape, 2024). Con experiencias de ApSU se puede cambiar la mirada del alumnado en torno a los aprendizajes: lo que se aprende no solo sirve para sí, sino que les forma también para mejorar el mundo que les rodea (Battle, 2020, Blanch et al., 2020).

El ApSU asume el doble objetivo de la formación universitaria: la formación para el trabajo y la formación para una ciudadanía activa (Rubio, 2009). Al impulsar el conocimiento práctico (Aramburuzabala et al., 2015), y ubicar el aprendizaje en un contexto particular, se desarrolla y/o fortalece de manera simultánea, la autonomía, el emprendimiento, la capacidad crítica y el desarrollo personal en valores relacionados con la ética y la inclusión (Gamito et al., 2025), así mismo al dar respuesta y adaptarse a diversas situaciones educativas, el alumnado universitario adquiere competencias relativas a su profesión docente (XXX et al., 2021). Algunas investigaciones demuestran que la formación docente mediante el ApSU favorece también las habilidades sociales y personales (Blanch et al., 2020).

1.2 El desarrollo personal y social como competencias basales del ser docente

Como ya se ha indicado, la definición de competencia es un tema complejo, aunque se puede decir que existe consenso sobre sus características básicas: implica conocimientos, habilidades, actitudes y conductas integradas entre sí (Orbea, 2024; Perrenoud, 2004). El Consejo de la Unión Europea (2018) propone un "Marco Europeo de Referencia de las Competencias Claves para el Aprendizaje Permanente" en el que estipula la competencia personal y social, así como la de Aprender a Aprender, como unas de las ocho competencias claves a desarrollar en la educación. Esta competencia integra por una parte el conocimiento del contexto, que implica comprender las normas, valores y comportamientos propios de un entorno específico, y por otra la capacidad de aplicarlos en la interacción con los demás. En cuanto a las habilidades, implica que las personas deben ser capaces de comunicarse de forma constructiva en distintos entornos, colaborar en equipo y negociar. Para ello, es necesario dar muestras de tolerancia, expresar y comprender puntos de vista diferentes, así como la habilidad de inspirar confianza y sentir empatía. Asimismo, se espera que demuestren una actitud positiva hacia el bienestar personal, social y físico, así como hacia el aprendizaje continuo a lo largo

de la vida.

En la misma línea, el informe Delors (UNESCO, 1996) hace hincapié en el "aprender" (conocimientos), "el aprender a hacer" (procedimientos) y "el aprender ser" y "aprender a convivir" (actitudes), y en consecuencia, es importante el papel que tiene el profesorado en la formación ética y social a través de su forma de ser, hacer y estar con el alumnado. Y éste es uno de los retos más significativos a los que se enfrenta la labor docente en el siglo XXI, en una sociedad del conocimiento fuertemente digitalizada e influenciada por la inteligencia artificial (Galindo et al., 2025). Por consiguiente, es necesario reforzar los vínculos afectivos propios del contacto humano, esto es, el desarrollo de las cualidades éticas y afectivas de cada docente (García-Gutiérrez et al., 2019; Zahonero y Martin, 2012).

En el caso específico del desarrollo de competencias en el ámbito del profesorado, es fundamental comprender que la competencia docente es dinámica, y requiere entenderse según los diversos contextos, además se modifica continuamente en la práctica profesional, debido a su componente reflexivo (Esteve & Alsina, 2010; Galarraga et al., 2023; Zahonero y Martin, 2012). Son docentes competentes quienes utilizan no son sólo las competencias profesionales o técnico-pedagógicas (conocimiento disciplinar curricular, didáctico, técnico-pedagógico) (Liakopoulou, 2013), sino también las competencias personales, emocionales y sociales (Zahonero y Martin, 2012). Es decir, son docentes competentes no sólo quienes enseñan contenido y metodologías, sino quienes ayudan al alumnado a "aprender a aprender" (Consejo Europeo, 2018) y a ser una ciudadanía activa, crítica y comprometida con la justicia social.

1.2.1 Competencias personales

Las competencias personales se componen de elementos como el autoconcepto y la autoestima, la capacidad para afrontar problemas, la capacidad para actuar asertivamente, y la capacidad empática y la buena comunicación (Díaz, 2015). Este proceso exige demostrar seguridad en las propias ideas; autovaloración; inteligencia para lograr eficacia; motivación para alimentar las expectativas; asertividad para respetar las ideas o pensamientos divergentes; consecución para alcanzar los propósitos; empatía y comunicación para sostener mejores relaciones con los demás. Rábago (2010) plantea que las competencias personales pueden sintetizarse en seis: relaciones interpersonales; autonomía; autoestima; expectativa hacia el futuro; sentido del humor; y adaptación.

La competencia personal según Bisquerra (2008) se ordena y categoriza particularmente en tres: la conciencia emocional, la regulación emocional y la autonomía emocional. En cuanto a la conciencia emocional, es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de las otras personas, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado, por ejemplo el aula. Al tener una conciencia sobre las emociones y sentimientos propios, se tiene la capacidad de reconocerlos en las otras personas, y de actuar de manera empática en las relaciones interpersonales. La regulación emocional se entiende como la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada, y por último la autonomía emocional es el conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima; una actitud positiva ante la vida; la responsabilidad; la capacidad para analizar críticamente las normas sociales; la capacidad para buscar ayuda y recursos; así como la autoeficacia emocional (Bisquerra, 2008).

Específicamente para el caso de aprendizaje-servicio, algunos autores (Mayor, 2018; Rubio, 2009) plantean que las competencias personales son aquellas que están orientadas a la adquisición de aprendizajes que favorezcan las capacidades cognitivas, afectivas, comportamentales y relacionales, para actuar de forma autónoma y responsable.

1.2.2 Competencia sociales

Las competencias sociales se refieren a la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas (Espejo 2019; Bisquerra, 2008). Las competencias

sociales involucran aspectos cognitivos, afectivos y sociales, asumidos condicionalmente por el ambiente social que le rodea. Es una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre diversos factores (Gismeros, 2000); es decir, estas competencias están también influenciadas por la cultura y por aspectos generacionales. Con respecto a las competencias sociales, no basta con ser "hábil socialmente", es decir con conocer determinadas conductas y destrezas, sino que es necesario saber cómo, cuándo y en qué situaciones emplearlas, esto es, ser capaz de percibir la situación, los sentimientos de las otras personas, autocontrolarse y mostrar empatía. Esta competencia juega un papel vital en el proceso educativo, pues favorece un aprendizaje positivo y de calidad, siendo reconocida como un objetivo curricular en diferentes asignaturas como, por ejemplo, la Educación Física (Fernández-Bustos et al, 2024).

Según Bisquerra (2008) entre las competencias sociale se identifican las siguientes: dominar las habilidades sociales básicas; respeto; comunicación receptiva; comunicación expresiva; compartir emociones; comportamiento pro-social y cooperación; asertividad; prevención y solución de conflictos; y capacidad para gestionar soluciones emocionales. En el ámbito específico del aprendizaje-servicio, autores como Mayor (2018) y Rubio (2009) se refieren a las competencias sociales para la transformación social como aquellas competencias que impulsan el logro de aprendizajes para participar activamente, en defensa de los bienes comunes, como ciudadanía responsable.

2. CONTEXTO

El objetivo de este estudio es analizar las percepciones de estudiantes en FID sobre el desarrollo de competencias personales y sociales mediante ApSU.

2.1 Participantes

Las personas participantes son estudiantes que realizaron sus Trabajos de Fin de Grado (TFG) y Máster (TFM) en estudios de educación en la Universidad XXX. El estudiantado fue partícipe del Programa Campus Bizia Lab con el proyecto "Transformando Realidades: Universidad y Comunidad cooperando en aras de humanizar la educación a través del ApS en los Trabajos Fin de Grado y Máster", liderado por el grupo de investigación Ikerketa Hezitzailea / Investigación Educativa (IkHezi IT1703-22). Del total de documentos analizados, el 26,3% corresponde a hombres (20) y el 73,7% a mujeres (56).

2.2 Instrumentos

Se han analizado un total de 76 TFG y TFM (70 TFG-s y 6 TFM) disponibles en el Archivo Digital para la Docencia y la Investigación ADDI de la Universidad XXX, y que, por tanto, cuentan con el permiso del estudiantado para ser analizados, pues son públicos. Se ha puesto el foco en las reflexiones de estos documentos, específicamente en las secciones de resultados, conclusiones, reflexiones finales y propuestas de mejora, además de en sus anexos (según el caso) si se incluyen los diarios reflexivos. Todo el material fue cargado en el software NVivo 14 Plus para su análisis. Los documentos han sido identificados del siguiente modo: estudiante (Estud),_número (1 al 77),_tipo de trabajo (TFG/TFM) y curso (18-19 al 23-24).

2.3 Análisis

Se ha realizado un análisis de contenido de TFGs y TFMs mediante la metodología ApSu en el contexto de grados y máster de educación de la XXX. La utilización del software Nvivo 14 ha permitido construir la herramienta de análisis, un sistema categorial jerarquizado en base a 4 dimensiones (desarrollo personal, social, crítico-reflexivo, y profesional) construido de manera deductiva-inductiva: deductiva porque se apoya en la teoría, entre ellas en las propuestas de Rubio (2009), Mayor (2018), Bisquerra (2008) y Orbea (2024) e inductiva porque se generó también desde lo aportado por las voces del estudiantado. En este estudio solo se incluyen las dimensiones de desarrollo personal y social, y se han añadido acotaciones (tabla 1) a cada categoría para facilitar tanto la codificación como el análisis posterior.

Tabla 1. Sistema categorial y acotaciones

Dimensión	Categoría	Acotación
1. Personal	**1.1 Conciencia emociones**	Proceso de introspección en que se reconocen las emociones que se generan durante el aprendizaje-servicio.
	1.2 Conciencia aprendizaje experimentado	Proceso de metacognición en que se identifican los aprendizajes propios.
	1.3 Regulación emocional	Identificar momentos y estrategias en que manejan sus propias emociones generadas a partir de la experiencia de ApSU.
	1.4 Autonomía y creatividad	Percepción de libertad por trabajar en contexto real y crear a partir de la experiencia.
2. Social	**2.1 Gestión y proyección de emociones**	Formas de responder ante emociones del alumnado y la proyección de sus propias emociones respecto a ellos/as.
	2.2 Comunicación asertiva	Habilidad para comunicarse de forma adecuada según contexto y personas (entre pares docentes, tutores, estudiantes, etc.)
	2.3 Resolución de retos técnico-pedagógicos	Reconocimiento de retos y acciones propias del quehacer docente en el ámbito técnico: modificaciones curriculares, uso del tiempo, adaptabilidad de actividades según edades, estadio del desarrollo psicosocial, necesidades educativas especiales, absentismo escolar, diversidad niveles de idiomas (euskera, castellano). Suele estar asociado al reconocimiento de la actitud de flexibilidad y adaptabilidad como condición clave del trabajo docente
	2.4 Resolución de conflictos escolares	Descripción de conflictos y acciones tomadas en el ámbito de la convivencia escolar: desmotivación estudiantes, no cumplimiento de normas, acoso escolar, mal uso del lenguaje, etc.
	2.5 Trabajo colaborativo	Reconocimiento del trabajo en equipo como esencial para el buen trabajo docente, tanto con tutoras de la universidad, como con los equipos de trabajo con los socios-comunitarios (escuelas, ongs, etc.)
	2.6 Compromiso social	Reconocimiento del desarrollo de valores asociados a la justicia social, identifican el valor de la profesión docente y del aprendizaje-servicio para la formación alineada a estos valores.

Fuente: Elaboración propia a partir de Rubio (2009), Mayor (2018), Bisquerra (2008) y Orbea (2024).

3. RESULTADOS

Los resultados se organizan en dos dimensiones: desarrollo personal y desarrollo social. En general, las reflexiones del estudiantado se centran en las competencias sociales, aunque ambas dimensiones suelen entrelazarse, pues en la práctica docente y en los proyectos de ApSU estas competencias se manifiestan de manera conjunta (Mayor, 2018; Perrenoud, 2004; Rubio, 2009).

3.1 Reflexiones en torno a las competencias de desarrollo personal percibidas

Sentirse docente y "aprender a ser" docente es sin duda un aprendizaje que no se certifica únicamente con un grado o máster universitario, ni acaba al cruzar las puertas de la universidad, sino quizás, comienza ahí. Esta conexión con el mundo real, "con el día a día" como plantea el alumnado, es una reflexión común que entrelaza todas las dimensiones y categorías estudiadas, y más aún en cuanto al desarrollo de competencias tales como: la conciencia y regulación de emociones, la conciencia del aprendizaje y la sensación de autonomía.

3.1.1 La conciencia y regulación de emociones como base para el ser docente

> El alumnado está corriendo, compartiendo miradas mutuas, disfrutando del juego y satisfaciendo sus deseos de jugar. Es la primera vez que muchos alumnos de este nivel llevan adelante un juego cooperativo. Las sonrisas son las protagonistas del programa y han dado comienzo a una nueva emoción que yo desconocía en mi interior (Estud15_TFG_19-20).

Los procesos de introspección en que el alumnado revela sus sentimientos de forma explícita no son muchos en sus trabajos, pero sí son significativos, como el del estudiante que vivencia una nueva emoción en su proceso de aprendizaje-servicio. Al comienzo de sus servicios, que en ocasiones coincide con los primeros acercamientos a poner en marcha el "ser docente", aparecen sentimientos de "nerviosismo", "frustración", "intranquilidad", "ansiedad", "miedo al fracaso" asociados por una parte a la falta de control: "Estoy a la deriva, la falta de información sobre el centro fomenta mi nivel de nerviosismo y además voy a dar comienzo a juegos cooperativos desconocidos para mí en el ámbito educativo" (Estud16_TFG_19-20). Y también sentimientos de "inseguridad" relacionados a cómo gestionar y regular sus emociones y las del alumnado:

> Estoy muy, muy nerviosa. No sé quién va a participar y quién no. [...] no he podido avisarles previamente de que se va a trabajar la promoción del euskera, ya que gestionar sus emociones de forma inadecuada podría provocar problemas (bloqueos, enfados, crisis...) y para evitar eso, no he dicho nada. Así que ya veremos cómo lo reciben (Estud76_TFG_23-24).

En la medida que sus procesos de aprendizaje-servicio avanzan, se desarrollan tutorías, al tiempo que despliegan sus propuestas didácticas, y los sentimientos se van transformando. Las voces del alumnado comienzan a tornarse más calmadas: "después de algunas adaptaciones ese miedo se convirtió en nerviosismo y alegría" (Estud16TFG_19-20). La misma alumna nerviosa con respecto al euskera, plantea en sus conclusiones: "Al principio, me sentía perdida, cuando comencé a ver el camino más claro, todo me parecía más fácil". (Estud76_23-24). Además de ser conscientes de sus emociones, el alumnado logra traducir la transformación de sentimientos en herramientas concretas para su quehacer y su ser docente: "He aprendido una estrategia que es la gestión del nerviosismo. Si quien dinamiza está nervioso, los alumnos también lo estarán [...] he tenido una oportunidad única de adaptarme a lo desconocido, he aprendido a utilizar los nervios de forma positiva. [...]" (Estud48_TFG_21-22).

3.1.2 "El aprender a aprender" ser docentes: la conciencia del aprendizaje-servicio

Las reflexiones docentes respecto a las emociones vividas, derivan en importantes procesos de conocimiento metacognitivo que han experimentado en

sus procesos de ApS: el alumnado logra determinar qué ha aprendido; qué sabe hacer, qué no sabe hacer, qué se le dificulta, qué estrategias les han funcionado. En todos los relatos estudiados el conocimiento se hace explícito, por una parte por la estructura propia de los trabajos finales de grado y máster en que el alumnado debe plantear sus obstáculos y los elementos que facilitaron el proceso; evaluar si se han cumplido los objetivos; y plantear conclusiones. Pero por otra parte, es posible dar cuenta de una metacognición que es impulsada por la experiencia práctica:

> Además de ser útil para el centro, ha resultado valioso para los que vamos a ejercer como futuros profesores, ya que nos ha ayudado a adentrarnos en la realidad, a encontrarnos con situaciones reales y a situarnos en ella, al margen de una tutoría, se nos ha permitido actuar como profesores (Estud14_TFG_19-20).

La conciencia de aprendizaje es diversa, se develan aprendizajes de carácter conceptual, procedimental y actitudinal. Las voces relatan aprendizajes concretos completamente vinculados al desarrollo de competencias profesionales relacionadas a las técnicas pedagógicas y didácticas: "He aprendido a tener más iniciativas, a hacerme cargo yo solo de toda una clase, a preparar y ejecutar una programación" (Estud26_TFG_20-21). También se desarrollan aprendizajes respecto a los espacios educativos: "He tenido que observar, reflexionar y analizar información. Asimismo, me he percatado de varias cosas, entre ellas, que el patio es un lugar al que a veces no se le da la importancia que merece" (Estud27_TFG_21-22). Y por supuesto, se escuchan aprendizajes relativos a la forma de ser en el mundo, y las actitudes hacia diversos colectivos: "Gracias a este proyecto he aprendido a valorar la empatía y comprensión hacia las personas que tienen necesidades educativas especiales, así como hacia cualquier otro grupo o persona en riesgo de exclusión social." (Estud56_TFG_22-23).

3.1.3 La autonomía y la creatividad como competencias que impulsan cambios

La percepción de autonomía, en tanto hay una sensación de "libertad", para "ser y hacer" en los relatos es un factor común. El alumnado siente una alta responsabilidad al embarcarse en un proyecto de aprendizaje-servicio; lo distinguen de las "prácticas" como tal, ya que en ellas tienen un profesor que les guía y no son los responsables directos de las acciones. La sensación de responsabilidad y autonomía "te da un punto de madurez partiendo de la metodología (ApSU)" (Estud44_TFG_21-22) y también sentimientos de alta autoestima:

> De esta manera, he aprendido a organizar un proyecto, a comunicarme con las personas implicadas en él (profesorado de la escuela y profesorado y alumnado) y a relacionarme para cuando sea profesor en un futuro próximo y cuando forme parte de una escuela. El proceso y todo lo mencionado incide además muy positivamente en mi autoestima porque he visto que soy capaz de llevar a cabo un proyecto de estas características (Estud24_TFG_19-20).

Esta percepción de autonomía, trae consigo una sensación de libertad para hacer, algunas voces le llaman "creatividad", en el sentido de "poder crear":

> Así que, gracias a esta situación, como futuro profesor, me he dado cuenta de que tengo que aprender a improvisar, a cambiar o a arreglar las cosas, ya que es fundamental tener en cuenta que en un aula se pueden dar los cambios para dar la respuesta más adecuada ante cualquier situación (Estud_07_TFG_19-20).

La capacidad de analizar críticamente la propia práctica docente, y reconocer que la autonomía y la creatividad son competencias fundamentales que han desarrollado, dan cuenta de procesos de cambio interno, como lo es la mejora de autoestima, la sensación de madurez, tanto como de procesos de cambio externos: mejoras en la práctica docente. "Aún más: el proceso de construcción de la identidad como futuro docente, ha tenido un impacto directo en la autoestima, la autopercepción y la autonomía (Estud65_TFM-23-24)

3.2 Reflexiones sobre competencias sociales desarrolladas

Aparecen algunas competencias que no han sido excesivamente valoradas durantes sus estudios "He desarrollado competencias a las que normalmente se les ofrece una importancia menor de la que deberían, como son la competencia social" (Estud8_TFG_19-20), y que sin embargo, adquieren gran importancia en la práctica.

3.2.1 La relevancia de la gestión de emociones y comunicación asertiva

La misma estudiante que al concluir su trabajo de Fin Grado manifiesta de forma crítica la relevancia de las competencias sociales, relata al comienzo de sus resultados: "Ese día vi a un alumno bastante triste y cuando le pregunté qué le pasaba me explicó que uno de sus amigos más íntimos se había ido del colegio y que por eso estaba triste. Ante esta situación traté de animar al estudiante" (Estud8_TFG_19-20). Esta es una escena común en el espacio educativo. Las voces del alumnado reivindican que uno de los pilares de ser buen docente es saber gestionar, y proyectar esas emociones que nacen al entrar al aula -como, por ejemplo, al ver una persona triste o enfadada- y por consiguiente la forma de vincularse y comunicarse con el estudiantado: "Está claro que cuanto más conozco al alumnado más puedo adaptarme a sus intereses y necesidades" (Estud35_TFM_20-21).

Asimismo, las voces del profesorado en formación indican que la comunicación con todos los actores de la comunidad escolar no es algo fácil al comienzo "por la desconfianza" o "el miedo" pero son un factor clave en el trabajo educativo: "el día a día facilita la comunicación entre los profesionales y permite el apoyo mutuo y la mejora de la propia práctica, por lo que esta herramienta resulta muy eficaz para la reflexión y el análisis colectivo de las situaciones" (Estud07_TFG_19-20).

3.2.2 Resolver retos técnicos y de convivencia escolar

Todas las voces convergen en que el trabajo educativo en general, y en particular en paradigmas y metodologías basadas en el trabajo comunitario, activo y reflexivo como lo es el aprendizaje-servicio requiere de esfuerzos importantes "no ha sido un viaje fácil" relata una de las voces, y demanda poner en acción conocimientos particulares, y sobre todo actitudes y estrategias de gestión de aula que son claves. Por una parte, es crucial resolver retos en cuanto a la asistencia del alumnado: "se ha acercado nuevo alumnado porque el alumnado que tiene que venir no puede hacerlo por diferentes motivos. Eso supone volver a explicar todo desde el principio. La sesión sería mucho más dinámica si fuera siempre el mismo alumnado e iguales en número." (Estud61_TFG_23-24). Luego, también hay un riesgo constante en la dificultad que implica fomentar el trabajo en equipo, "prefiero jugar solo" (Estud15_TFG-19-20). Y en relación a la convivencia escolar:

> las chicas no manifiestan ningún problema, pero en el caso de los chicos muestran sentimientos de desacuerdo, no quieren jugar con compañeros concretos, no quieren apostar por la cooperación... Me encuentro ante una situación difícil, sin poder entender las causas de las actitudes de los chicos. (Estud15_TFG_19-20).

El alumnado percibe y relata una disposición a enfrentar desafíos constantemente; ya sea en el ámbito técnico-pedagógico como en el de convivencia escolar. "En resumen, a la hora de elegir esta metodología sabía cuáles eran los pros y los contras, pero lo cierto es que los avances en el desarrollo social y afectivo del alumnado han sido mucho más evidentes" (Estud19_TFG_20-21). Si bien en general hay una percepción de que trabajar así requiere más esfuerzo y compromiso, al mismo tiempo entrega beneficios sociales en el alumnado.

3.2.3 El trabajo colaborativo y el compromiso social: pilares de una educación transformadora

La experiencia de aprendizaje-servicio ha puesto de relieve la profunda interrelación entre el trabajo colaborativo y el compromiso social como ejes fundamentales de una educación con vocación transformadora. En la práctica, el estudiantado ha identificado la colaboración

como una condición indispensable para el desarrollo de proyectos significativos, tanto en lo pedagógico como en lo humano.

> Hoy, 3 de febrero, siendo el primer día, me ha ayudado mucho el recibimiento por parte del personal del centro, desde el primer momento han mostrado una actitud de confianza y ayuda. [...] el sentir que no estaba sola me tranquilizó mucho y me ofreció fuerza. Esto me lleva a pensar en la importancia de la colaboración en el ámbito de la enseñanza o la educación y, sobre todo, en la confianza y el apoyo que proporciona esa colaboración." (Estud16_TFG_19-20).

La construcción de redes de apoyo entre profesorado y los centros con los que se colabora no solo favorece al servicio desarrollado, sino que educa en una forma de estar en el mundo profesional basada en la interdependencia: "He aprendido que ser profesor es trabajar en equipo. Si esta intervención [educativa] ha salido bien es porque nos hemos implicado todas las partes" (Estud02_TFG_18-19).

Por otro lado, el compromiso con el entorno social se ha revelado como una dimensión ética del rol docente: "mantener un contacto constante con la realidad [...] me ha ayudado mucho a tener un gran compromiso con la escuela y a dar importancia a la dimensión ética y social de la tarea educativa" (Estud46_TFG_21-22).

> No ha sido un viaje fácil. Y, seguramente, este no será el último puerto. A decir verdad, el barco ha llegado hasta aquí gracias a las estrellas polares que ha tenido en el camino y, probablemente, será mirándolas como llegará al siguiente muelle. [...] el aprendizaje-servicio no es solo una metodología. Es una filosofía que transforma el concepto mismo de educación; que revoluciona sus objetivos, metodologías y organización. Dicen que el cambio de paradigma será lento, silencioso y colectivo. En cualquier caso, esperemos que el barco siga avanzando, ola tras ola, hacia el horizonte. (Estud65_TFM_23-24).

Es una realidad que el alumnado estudiante de los Grados de Educación ha percibido un gran cambio en su manera de entender el sentido de la educación.

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Las voces del alumnado en formación inicial docente confirman el potencial transformador del aprendizaje-servicio (Puig-Rovira, 2022) como paradigma educativo que permite articular teoría y práctica, promoviendo no solo el desarrollo de competencias profesionales, sino también personales, sociales y reflexivas. El ApSU no sólo sitúa al estudiantado en el centro del aprendizaje, sino que les desafía a conocerse, autorregularse, colaborar y comprometerse con el entorno en el que aprenden y enseñan.

En cuanto al desarrollo personal, las reflexiones dan cuenta de una clara toma de conciencia emocional y metacognitiva. La identificación de emociones como la inseguridad, el nerviosismo o el miedo en las primeras etapas de los servicios se transforma, a través de la conexión con la realidad y la reflexión, en estrategias para gestionar estas emociones, en el fortalecimiento de la autonomía y la autoestima y en herramientas concretas para afianzar el quehacer docente. Este proceso de "darse cuenta" confirma el rol clave que tiene la competencia reflexiva (Esteve & Alsina, 2010), transversal a todo el desarrollo competencial (Orbea, 2024; Perrenoud, 2004), y al proceso de aprendizaje-servicio.

Por otro lado, el desarrollo de competencias sociales se reivindica con fuerza en las voces del alumnado. Las y los futuros docentes enfatizan el esfuerzo que requiere embarcarse en viajes de aprendizaje-servicio, pero que les permite haber desarrollado habilidades de gestión emocional del alumnado, comunicación asertiva, resolución de conflictos tanto técnicos-pedagógicos como de convivencia escolar. Se trata de aprendizajes que son complejos de adquirir en contextos puramente teóricos, y que evidencian la importancia de incorporar metodologías basadas en la comunidad. A través del ApS, el estudiantado no solo experimenta, sino que se implica, y en esa implicación, transforma y se transforma (Blanch, 2020; Puig, 2022).

Este estudio permite sugerir que el desarrollo de estas competencias está relacionado con la autoeficacia

docente, entendida como la creencia del profesorado en su capacidad para generar aprendizajes significativos y gestionar de manera eficaz los procesos educativos (Zee et al., 2016). Cuando el profesorado desarrolla competencias personales, sociales y de pensamiento crítico, fortalece su identidad profesional, incrementa su autonomía y toma decisiones pedagógicas más reflexivas y éticas (Perrenoud, 2004). Las creencias sobre la propia capacidad docente influyen directamente en las prácticas pedagógicas (Zee et al., 2016). La implicación en contextos reales, y todo lo que conlleva, como se ha podido escuchar en las voces del estudiantado, refuerzan la confianza para asumir el rol docente.

La colaboración y el compromiso social con las comunidades refuerza la idea de que la formación docente no puede desligarse de su dimensión social. Tal como lo señalan Hargreaves y Fullan (2012), las culturas educativas colaborativas son más efectivas que las individualistas. Las voces del estudiantado desvelan cómo el trabajo en equipo (desde las tutorías del proceso, el trabajo entre pares en formación, y con los equipos de los centros) es vivido como una fuente de apoyo emocional, aprendizaje profesional y transformación del rol docente. Las reflexiones del alumnado también permiten plantear y reforzar la noción de que las escuelas y los espacios educativos son espacios vivos, donde las emociones, los vínculos y la ética deben ocupar un lugar central (Zahonero y Martín, 2015).

En definitiva, rescatar las voces del estudiantado en formación inicial docente permite a las universidades revisar sus programas formativos, e incluso a los gobiernos evaluar la coherencia de los marcos de competencias propuestas. Pero por sobre todo, permite ampliar la comprensión sobre lo que significa ser docente: una tarea profundamente humana, que requiere competencias técnicas cada vez más exigentes, pero también emocionales, sociales y éticas para que la educación esté realmente centrada en el estudiantado, enfocada en la mejora de los aprendizajes y transforme sus realidades.

Referencias bibliográficas

Ávalos, B. (2005). Competencias y desempeño profesional. Pensamiento educativo: revista de investigación educacional latinoamericana, 36, 19-32.

Battle, R. (2020). Aprendizaje-Servicio: compromiso social en acción. Santillana Activa.

Bisquerra, R. (2008). Educación para la ciudadanía: El enfoque de la educación emocional. Wolters Kluwer

Blanch, S., Edo, M., y París, G. (2020). Improving personal and prosocial competencies implementing Service Learning Projects during internships at University. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 18(1), 123-142. https://doi.org/10.4995/redu.2020.13076

Bórquez Mella, J., Sanhueza Vega, T., Alarcón Chávez, P., y Díaz-Garrido, P. (2023). Desarrollo de competencias en la formación inicial de docentes: Percepción de las personas tituladas de una universidad chilena. Actualidades Investigativas en Educación, 23(2), 41-69. https://dx.doi.org/10.15517/aie.v23i2.52941

Consejo de la Unión Europea. (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea, C 189, 1-13.

Gismero, E. (2000). EHS: Escala de Habilidades Sociales. TEA.

Díaz, A. (2015). Competencias personales y sociales en adolescentes. Revista Iberoamericana de Educación, 104(4), 12-16.

Espejo, J. (2019). Competencias personales y habilidades sociales en estudiantes de primaria – Provincia de Tarma [Tesis doctoral]. Universidad Nacional del Centro del Perú Fernández-Bustos, J. G., García López, L. M., Gutiérrez, D., González-Martí, I., y Abellán, J. (2024). Impacto de un programa de aprendizaje-servicio y educación deportiva sobre la competencia social y los aprendizajes [Impact of a service-learning and sport education program on social competence and learning]. Educación XX1, 27(2), 301-339. https://doi.org/10.5944/educxx1.38229

Esteve Ruescas, O., y Alsina i Pastells, Á. (Coords.). (2010). Creando mi profesión: Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado. Octaedro.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2020). Professional capital after the pandemic: Revisiting and revising the concept. Journal of Professional Capital and Community, 5(3–4), 327–336. https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2020-0039

Galarraga Arrizabalaga, H., Arnedo Gaztelurrutia, M., y Alonso Amezua, I. (2023). Nuevos modelos y horizontes en la formación permanente del profesorado de literatura a partir de la práctica reflexiva. AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil), 21, 43-55.

Gamito, R., XXX., Leon, I., & 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

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). Professional capital: Transforming teaching in every school. Teachers College Press.

Jarauta, B., Hervás, G., Calduch, I., & Imbernón, F. (2021). El cambio en la formación de formadores: Un reto en la formación inicial del profesorado. En G. Cordero & P. Carnicero (Coords.), ¿Quién forma a los futuros docentes? Un estudio conjunto en cuatro países (pp. 27–37). Octaedro.

Liakopoulou, M. (2013). The Professional Competence of Teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness? International Journal of Humanities and Social Science, 1, 21, 66-78.

Mayor, D. (2018). Aprendizaje-Servicio: una práctica educativa innovadora que promueve el desarrollo de competencias del estudiantado universitario. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 18(3), 1-22. http://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i3.34418.

Orbea, G. (2024). Las competencias transversales en la asignatura del Trabajo de Fin de Grado. [Tesis doctoral] Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.

Opazo, H., Aramburuzabala, P., & McIlrath, L. (2019). Aprendizaje-servicio en la educación superior: once perspectivas de un movimiento global [Presentación editorial]. Bordón. Revista de Pedagogía, 71(3), 15–23. https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.03.0001

Palape Pavelic, I. (2024). El Aprendizaje-Servicio en la asignatura electiva "Compromiso Social" de la Universidad Arturo Prat en Iquique (Chile): Un estudio de caso [Tesis doctoral]. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea].

Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. México-SEP [Biblioteca para la actualización del maestro].

Puig-Rovira, 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

Rábago, E. (2010). Gestión por competencias: Un enfoque para mejorar el rendimiento personal. Netbiblo.

Resch, K. & Schrittesser, I. (2023). Using the Service-Learning approach to bridge the gap between theory and practice in teacher education, International Journal of Inclusive Education, 27(10), 1118-1132. http://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882053

Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En J. M. Puig (coord.). Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico (pp. 91-105). Graó.

Sánchez-Cabrero, R. (2023). La (no)evolución de la formación inicial de los profesores de primaria en España en los últimos 40 años vista a través de TALIS. Revista Española de Educación Comparada, (43), 400–430. https://doi.org/10.5944/reec.43.2023.33718

Sotomayor, C. (2006). Desarrollar competencias docentes en la escuela: aprendizajes de una experiencia chilena de asistencia técnica a escuelas críticas. Revista Investigaciones en Educación de Universidad de la Frontera, 6(1), 39-58.

UNESCO. (1996). Learning: The treasure within (Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI). UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590

Villa, A. (2020). Aprendizaje basado en competencias: Desarrollo e implantación en el ámbito universitario. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 18(1), 19-46.

Gamito-Gómez, R., Bastarrica-Varela, O., y Martínez-Abajo, J. (2021). Valoraciones sobre una experiencia de Aprendizaje-Servicio en el programa Campus Bizia Lab programa. Estudios Pedagógicos, 46(4), 213-230. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000400213

Zahonero Robira, A., y Martín Bris, M. (2015). Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. Tendencias Pedagógicas, 20, 51–70. Recuperado a partir de https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2014

Zee, M., y Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. Review of Educational Research, 86(4), 981–1015. https://doi.org/10.3102/0034654315626801