Revista Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA). Vol. 12, Nº 1, 2026, pp. 1-24
DOI: https://doi.org/10.22370/ieya.2026.12.1.5406

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO UNIVERSITARIO EN IBEROAMÉRICA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA LITERATURA

DESIGN AND IMPLEMENTATION OF UNIVERSITY SERVICE-LEARNING PROJECTS IN IBERO-AMERICA: SYSTEMATIC REVIEW

DESENHO E IMPLEMENTAÇÃO DE PROJETOS DE APRENDIZAGEM-SERVIÇO UNIVERSITÁRIO NA IBEROAMÉRICA: REVISÃO SISTEMÁTICA

Olatz Bastarrica[1]
Nerea Permach[2]
Bastian Carter-Thuillier[3]
Ana Luisa López Vélez[4]

[1]Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibersitatea (EHU), olatz.bastarrica@ehu.eus
[2]Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibersitatea (EHU), nerea.permach@ehu.eus
[3]Universidad de Los Lagos, Chile, bastian.carter@ulagos.cl
[4]Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibersitatea (EHU), analuisa.lopez@ehu.eus

RESUMEN
El Aprendizaje-Servicio Universitario (ApSU) se erige como un modelo educativo integral y transformador que articula la adquisición de conocimientos académicos con el compromiso ético y la acción social. Se consolida como una herramienta esencial para fomentar la calidad formativa, el desarrollo humano integral y la cultura de la responsabilidad social en la Educación Superior iberoamericana. Este estudio se propuso analizar sistemáticamente la literatura científica publicada entre 2020 y 2025, sobre el diseño y la implementación de proyectos ApSU. El propósito fue examinar sus fases iniciales, identificar componentes clave, coincidencias y desafíos recurrentes, para ofrecer una base conceptual sólida para docentes con interés en aplicar el modelo. Se desarrolló una revisión sistemática de la literatura, siguiendo el método PRISMA. Se seleccionaron 49 estudios que aportaban evidencia sustantiva sobre la puesta en marcha de proyectos ApSU en el contexto iberoamericano. Los hallazgos revelan que estos proyectos se estructuran generalmente en cinco fases: diagnóstico/contextualización, diseño/planificación, ejecución, evaluación y cierre. Se identificó que la planificación requiere un diagnóstico contextual exhaustivo para vincular objetivos de aprendizaje con propósitos sociales. Los principales desafíos estructurales son la falta de integración curricular, la burocratización de procesos, la escasez de tiempo para la planificación y la necesidad de formación específica para el profesorado y el alumnado. El estudio concluye que es crucial fortalecer la institucionalización, la planificación estratégica rigurosa y la evaluación participativa para que el ApSU consolide su legitimidad académica y su capacidad de promover la justicia social.

Palabras Claves: *aprendizaje-servicio; educación superior; revisión sistemática; fases; diseño; implementación.*

ABSTRACT
University Service-Learning (US-L) stands as a comprehensive and transformative educational model that combines the acquisition of academic knowledge with ethical commitment and social action. It has established itself as an essential tool for promoting educational quality, comprehensive human development, and a culture of

social responsibility in Ibero-American higher education. This study set out to systematically analyse the scientific literature published between 2020 and 2025 on the design and implementation of US-L projects. The aim was to examine their initial phases, identify key components, commonalities and recurring challenges, to provide a solid conceptual basis for teachers interested in applying the model. A systematic review of the literature was conducted, following the PRISMA method. Forty-nine studies were selected that provided substantive evidence on the implementation of US-L projects in the Ibero-American context. The findings reveal that these projects are generally structured in five phases: diagnosis/contextualisation, design/planning, implementation, evaluation and closure. It was identified that planning requires a comprehensive contextual diagnosis to link learning objectives with social purposes. The main structural challenges are the lack of curricular integration, the bureaucratisation of processes, the lack of time for planning, and the need for specific training for teachers and students. The study concludes that it is crucial to strengthen institutionalisation, rigorous strategic planning, and participatory evaluation so that US-L can consolidate its academic legitimacy and its capacity to promote social justice.

Key words: *service learning; higher education; systematic review; phases; design; implementation.*

RESUMO

O Aprendizagem-Serviço Universitário (ApSU) surge como um modelo educativo integral e transformador que articula a aquisição de conhecimentos académicos com o compromisso ético e a ação social. Consolida-se como uma ferramenta essencial para promover a qualidade formativa, o desenvolvimento humano integral e a cultura da responsabilidade social no Ensino Superior ibero-americano. Este estudo propôs-se analisar sistematicamente a literatura científica publicada entre 2020 e 2025 sobre a conceção e implementação de projetos ApSU. O objetivo foi examinar as suas fases iniciais, identificar componentes-chave, coincidências e desafios recorrentes, para oferecer uma base conceptual sólida para professores interessados em aplicar o modelo. Foi desenvolvida uma revisão sistemática da literatura, seguindo o método PRISMA. Foram selecionados 49 estudos que forneceram evidências substanciais sobre a implementação de projetos ApSU no contexto ibero-americano. Os resultados revelam que esses projetos são geralmente estruturados em cinco fases: diagnóstico/contextualização, conceção/planeamento, execução, avaliação e encerramento. Identificou-se que o planeamento requer um diagnóstico contextual exaustivo para vincular os objetivos de aprendizagem aos propósitos sociais. Os principais desafios estruturais são a falta de integração curricular, a burocratização dos processos, a escassez de tempo para o planeamento e a necessidade de formação específica para professores e alunos. O estudo conclui que é crucial fortalecer a institucionalização, o planeamento estratégico rigoroso e a avaliação participativa para que o ApSU consolide a sua legitimidade académica e a sua capacidade de promover a justiça social.

Palavras chaves: *aprendizagem-serviço; ensino superior; revisão sistemática; fases; desenho; implementação.*

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

1. INTRODUCCIÓN

El Aprendizaje-Servicio (ApS) se configura como un modelo educativo integral que combina la adquisición de saberes con el compromiso ético y la transformación social (Tapia, 2006). Desde una perspectiva filosófica, el ApS se fundamenta en una visión crítica del desarrollo social, al cuestionar las formas tradicionales de relación entre educación y comunidad, y al promover la construcción de sociedades más justas y solidarias (Puig et al., 2007). Su objetivo es generar procesos de aprendizaje significativo que contribuyan simultáneamente al desarrollo personal y a la mejora colectiva. En este sentido, el ApS se define como un proyecto educativo que vincula acción y reflexión dentro de una pedagogía con una clara dimensión ética,

política e inclusiva

En los últimos años, el ApS universitario ha adquirido una creciente presencia en el espacio iberoamericano, impulsado por redes académicas y comunitarias que han favorecido su institucionalización, sistematización y transferencia entre países (Martínez et al., 2024). Esta expansión responde al reconocimiento de su doble valor pedagógico y social, al permitir que la formación universitaria se vincule con necesidades reales del entorno y con procesos de transformación comunitaria (Ayuste et al., 2022).

El trabajo con la comunidad constituye uno de los pilares de este modelo. El ApS exige que las experiencias educativas respondan a necesidades reales del contexto, integrando la transformación social como objetivo central (Rosenberger, 2000; Tapia, 2001). Los proyectos deben situarse en escenarios concretos, permitiendo que el alumnado analice los problemas estructurales del entorno y participe activamente en la búsqueda de soluciones. Este enfoque implica un trabajo colaborativo en red, donde instituciones educativas, organizaciones sociales y administraciones establecen alianzas sostenibles (Batlle, 2018). En consecuencia, la relación entre los actores se concibe como una interacción de mutualidad y reciprocidad: tanto el alumnado como los agentes comunitarios aprenden, se transforman y contribuyen a la mejora del entorno (Harkins et al., 2020). Este vínculo fomenta una conciencia crítica sobre las desigualdades sociales y promueve actitudes comprometidas con la justicia y la equidad (Butler et al., 2021).

El aprendizaje en el marco del ApS se basa en la experiencia y el protagonismo activo del alumnado. La construcción del conocimiento se inicia en la relación directa con el contexto, otorgando relevancia a las experiencias vitales y a la aplicación práctica de los contenidos académicos (Luna et al., 2024). El aprendizaje experiencial, al integrar dimensiones cognitivas, sociales y afectivas, resulta más profundo y duradero (Santos-Pastor et al., 2021). En consecuencia, el alumnado debe participar activamente en todas las fases del proyecto, desde el diseño hasta su implementación, asumiendo responsabilidades en la planificación, gestión y evaluación de las acciones (Puig, 2015; Puig et al., 2007; Tapia, 2006). Este rol protagónico contribuye al desarrollo de competencias transversales y valores éticos, entre ellos la empatía, la responsabilidad social y la sensibilidad hacia la diversidad (López-López et al., 2025; Luna et al., 2024).

El ApS ofrece un marco inclusivo capaz de adaptarse a distintos niveles educativos y a contextos de heterogeneidad cultural. Su potencial radica en la capacidad de superar desigualdades y empoderar especialmente a aquellos y aquellas estudiantes que enfrentan dificultades (Mendía, 2012). Al promover pedagogías culturalmente sensibles, fomenta la interculturalidad y el respeto por la diversidad, orientando las prácticas hacia el cumplimiento de un mandato moral: reducir las desigualdades sociales mediante la acción educativa (Zygmunt et al., 2020). En este proceso, la reflexión se erige como elemento vertebrador. Reflexionar de manera crítica permite al alumnado universitario vincular la experiencia con el aprendizaje teórico, analizar la realidad intervenida y transformar las acciones futuras (Páez y Puig, 2013). Esta práctica reflexiva impulsa la autocrítica, fortalece la identidad profesional y consolida el desarrollo de competencias personales y sociales (Alonso-Sáez et al., 2015; López-López et al., 2025).

La incorporación del ApS en el ámbito universitario (ApSU) supone un avance significativo en la formación superior orientada al desarrollo sostenible, la equidad y la justicia social (Rodríguez-Zurita et al., 2025). La universidad, como institución formadora de profesionales y personas ciudadanas, tiene la responsabilidad de ofrecer experiencias de aprendizaje que integren la teoría con la práctica social (Aramburuzabala et al., 2015, Luna et al., 2024). En este contexto, el ApSU se convierte en una herramienta clave para promover la calidad educativa, la sostenibilidad y el compromiso ético, favoreciendo el desarrollo humano integral y la cultura de la responsabilidad social (Álvarez et al., 2017; Rodríguez-Zurita et al., 2025; Santos et al., 2025). Los beneficios del ApS universitario se manifiestan en cuatro dimensiones: académica, profesional, interpersonal y social (Santos-Pastor et al., 2021). Esta orientación competencial ha sido destacada en

revisiones recientes, que identifican aportes del ApS en competencias personales, interpersonales, vocacionales y profesionales, así como en competencias vinculadas a la ciudadanía y la transformación social (López-López et al., 2025). Por ello, el análisis de las competencias desarrolladas constituye una dimensión clave para comprender el alcance formativo de los proyectos de ApSU. Desde el punto de vista académico, el aprendizaje experiencial profundiza la comprensión conceptual y el pensamiento crítico; en el plano profesional, potencia la capacidad de liderazgo y eficacia; en el ámbito interpersonal, fortalece la identidad personal y las competencias de comunicación y colaboración; y, en el nivel social, mejora la comprensión intercultural y la responsabilidad ciudadana (Álvarez-Vanegas et al., 2024).

El éxito de un proyecto de ApSU depende, en gran medida, del papel que asumen el alumnado y el profesorado. El o la estudiante debe ser protagonista activo durante todas las etapas del proceso (Fernández-Torres et al., 2015), mientras que el profesorado actúa como orientador pedagógico. Su implicación va más allá de la mera transmisión de contenidos: se requiere una actitud transformadora, comprometida con la justicia social y abierta al diálogo democrático con la comunidad (Gezuraga, 2014). El o la docente cumple un rol de liderazgo horizontal que incluye la conexión con el alumnado; la interlocución con los agentes comunitarios; la planificación y el seguimiento del proyecto; el acompañamiento, especialmente en momentos críticos; y la valoración global de la experiencia (Bosch y Batlle, 2006; Páez y Puig, 2013). Esta acción tutorial asegura la coherencia entre los aprendizajes académicos y la acción social, garantizando la calidad y sostenibilidad del servicio (Rodríguez-Zurita et al., 2025; Santos et al., 2025). En este sentido, la calidad del ApSU no depende únicamente de la realización del servicio, sino de la coherencia entre los objetivos curriculares, las necesidades comunitarias, el acompañamiento docente, la reflexión sistemática y la evaluación de los aprendizajes y del impacto social (Santos et al., 2025).

La planificación del ApSU, según Tapia (2006), se organiza en cinco etapas operativas que comienzan con la conformación del equipo docente y la formalización del plan de trabajo. Posteriormente, se promueve la formación y motivación del alumnado mediante reuniones informativas, materiales divulgativos y testimonios de experiencias previas. La identificación de necesidades, tercera etapa, se desarrolla en diálogo con agentes comunitarios, a través del diagnóstico del contexto y la firma de convenios de colaboración. En la fase de diseño y planificación, se articulan las necesidades detectadas con las competencias curriculares y los intereses del alumnado, estableciendo acuerdos sobre las tareas, tiempos y recursos. Finalmente, la implementación del servicio se lleva a cabo con un acompañamiento docente constante, seguido de la evaluación y cierre del proyecto, que incluye la celebración colectiva y la revisión crítica de los resultados.

Por todo ello, el Aprendizaje-Servicio constituye una pedagogía transformadora que articula el aprendizaje académico con el compromiso ciudadano, el trabajo colaborativo con la comunidad y la reflexión crítica sobre la realidad social (Ayuste et al., 2022). En el ámbito universitario, el ApSU se consolida como una estrategia formativa especialmente relevante para promover competencias profesionales, responsabilidad social, sostenibilidad e inclusión, al tiempo que fortalece los vínculos entre la universidad y su entorno (Rodríguez-Zurita et al., 2025; Santos et al., 2025). Desde esta perspectiva, el diseño e implementación de proyectos de ApSU requiere atender a dimensiones clave como el diagnóstico de necesidades, la participación activa del alumnado, la colaboración con agentes comunitarios, la planificación curricular, el acompañamiento docente, la reflexión sistemática y la evaluación de los aprendizajes y del impacto social. Estas dimensiones permiten comprender el ApSU no solo como una metodología activa, sino como una propuesta educativa orientada a la calidad, la equidad y la transformación social en la educación superior iberoamericana (López-López et al., 2025; Luna et al., 2024; Martínez et al., 2024).

2. OBJETIVOS

Este estudio tiene como objetivo analizar sistemáticamente la literatura científica reciente

(2020–2025) sobre la implementación de proyectos de Aprendizaje-Servicio Universitario (ApSU) en la Educación Superior iberoamericana. Se examinan las fases iniciales de diseño, planificación e implementación, identificando componentes clave, coincidencias y desafíos recurrentes. Asimismo, se buscan los vacíos existentes en la investigación académica sobre la gestión del ApSU. El propósito final es ofrecer una base conceptual sólida que sirva como guía para los y las investigadoras y docentes universitarias interesadas en aplicar este modelo educativo de manera práctica y fundamentada en contextos diversos.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación se desarrolló mediante una revisión sistemática de la literatura, con el propósito de identificar, analizar y sistematizar la evidencia científica publicada entre los años 2020 y 2025 sobre las fases, el diseño y la puesta en marcha de proyectos de Aprendizaje-Servicio en el ámbito de la educación superior (ApSU). El estudio siguió las directrices del método PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), ampliamente utilizado en revisiones de carácter educativo por su capacidad para garantizar transparencia, rigor y reproducibilidad (Page et al., 2021).

Se utilizaron como fuentes principales de búsqueda las bases de datos Scielo, Dialnet, ERIC y Scopus, seleccionadas por su eficacia en el ámbito de las ciencias sociales, la educación y la innovación educativa. Se excluyó deliberadamente Google Scholar por la amplitud y heterogeneidad de sus resultados, priorizando bases más acotadas y vinculadas al contexto iberoamericano.

3.1 Estrategias de búsqueda

La búsqueda se centró en el período 2020–2025, para ello se emplearon combinaciones de palabras clave en español e inglés, articuladas mediante operadores booleanos AND y OR, con el objetivo de maximizar la sensibilidad de la búsqueda y registrar todas las combinaciones utilizadas, evidenciando la diversidad de términos debido a la escasez de publicaciones centradas exclusivamente en la fase de implementación inicial (Kitchenham y Charters, 2007). La ecuación de búsqueda utilizada fue la siguiente: ("Aprendizaje-Servicio" OR "Service-Learning") AND ("Educación Superior" OR "Higher Education") AND ("Implementación" OR "Diseño" OR "Inicio" OR "Fases" OR "Puesta en marcha" OR "Work plan" OR "Educational innovation").

3.2 Criterios de inclusión/exclusión

Los criterios de inclusión fueron:

- Publicaciones académicas (artículos, capítulos de libro y tesis doctorales) disponibles en acceso abierto (Open Access);
- Estudios desarrollados en el ámbito universitario;
- Textos en castellano o inglés;
- Producciones pertenecientes al contexto iberoamericano.

Se excluyeron fuentes no sometidas a revisión académica, como resúmenes de congresos, webinars, materiales docentes o guías de formación sin validación científica.

El proceso de análisis se desarrolló en tres etapas (Figura 1. Diagrama de flujo):

1. Selección y cribado de documentos según los criterios de inclusión y exclusión, eliminando duplicados y registros fuera del período temporal establecido.
2. Extracción de información relevante, centrada en las categorías de análisis definidas: ámbito del estudio (internacional, nacional, regional, local); disciplinas implicadas; constitución del equipo (académico, interdisciplinar, con participación comunitaria o estudiantil); fases abordadas; temas analizados; y desafíos identificados.
3. Síntesis temática, orientada a detectar patrones comunes en el diseño y la implementación de los proyectos de ApSU, así como los principales vacíos teóricos y metodológicos.

El diagrama de flujo, presentado en la Figura 1, muestra el proceso de búsqueda y selección siguiendo las

directrices PRISMA con el propósito de garantizar la transparencia y claridad del procedimiento.

Al finalizar el proceso de búsqueda inicial, se identificaron un total de 262 documentos potencialmente relevantes. Tras la primera fase de cribado, en la que se eliminaron duplicados y registros fuera del período temporal y la temática establecida, se conservaron 74 estudios. En una segunda revisión, centrada en la lectura de títulos y resúmenes, se excluyeron aquellos trabajos que no abordaban la fase de diseño o implementación del ApS/ApSU, reduciendo la muestra a 53 documentos elegibles para la lectura completa. En esta última fase de elegibilidad se excluyeron 4 artículos por alguno de los siguientes motivos: no centrarse específicamente en la fase de diseño o puesta en marcha del ApSU; no corresponder al contexto de Educación Superior; o no aportar evidencia sustantiva para el objetivo de la revisión. Finalmente, se seleccionaron 49 estudios que cumplían con todos los criterios de inclusión y que constituyen la base del análisis cualitativo y comparativo presentado en los resultados.

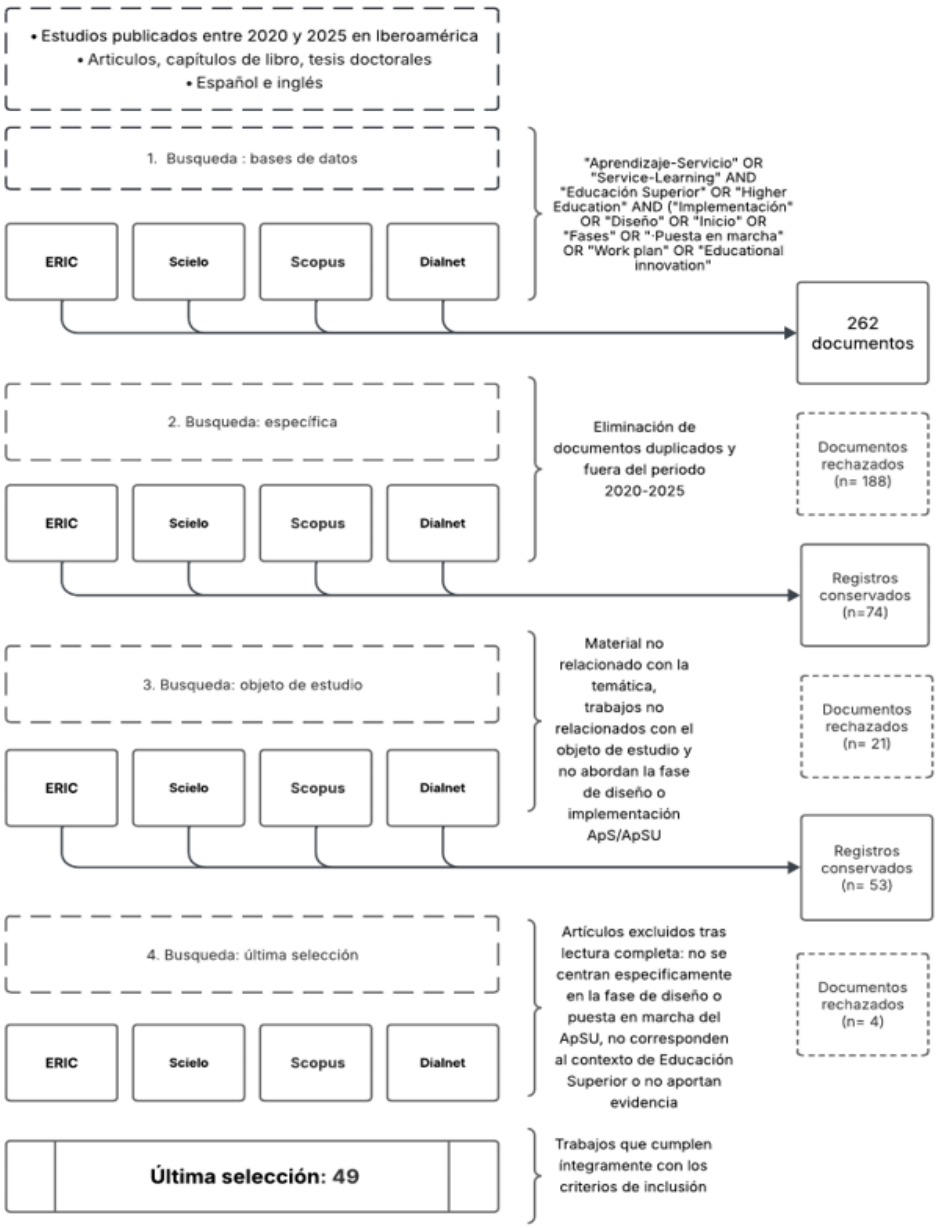


Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA. Fuente: elaboración propia.

Tabla 1. Revisión bibliográfica de artículos sobre el diseño e implementación de proyectos de ApSU en Iberoamérica.

	TÍTULO	IMPACTO REVISTA	AUTORIA	ÁMBITO	DISCIPLINA	EQUIPO	PARTICIPANTES	COMUNIDAD	FASES	TEMAS	DIFICULTADES O DESAFÍOS
1	Aprendizaje-servicio y construcción de materiales en la formación inicial del profesorado de educación física	SJR 0.27 (Q1)	Abellán y Hernández-Martínez, 2021	Univ.	Univ.	Académico	Alumnado Univ.	Univ.	No especifica	Revisión bibliográfica de la metodología	Insuficiente capacitación docente; bajo grado de implicación institucional; importancia de basar el diseño del proyecto en problemas reales de la comunidad
2	Service Learning in non-formal education in a penitentiary center	Sin SJR	Amores y de la Calle, 2024	Univ.	Educación	Académico	Alumnado Univ.	Centro escolar	3 fases: presentación de la actividad; implementación; cierre	Desarrollo de habilidades socioeducativas y personales; promoción de valores, responsabilidad social y compromiso comunitario	Obstáculos inherentes al contexto; motivación y el compromiso de los y las participantes en un entorno con condiciones particulares; coordinación efectiva entre la universidad y comunidad
3	Implicaciones educativas y sociales del aprendizaje-servicio con métodos mixtos a través de un meta-análisis	SJR 0.46 (Q2)	Bonastre et al., 2021	Nac./ local	Educación	Académico	Alumnado Univ.	Univ.	No especifica	Estudio teórico sobre la metodología	Desbalance entre la dimensión académica y la comunitaria; empoderamiento comunitario; y el diálogo
4	Rendimiento académico del alumnado universitario participante en un programa de Aprendizaje-Servicio	SJR 0.19 (Q4)	Cañadas, y Santos-Pastor, 2020	Univ.	Educación	Académico	Alumnado Univ.	Univ.	5 fases: diagnós-tico; diseño; acción; evalua-ción y difusión	Impacto en el alumnado	No se describen
5	El Aprendizaje y Servicio en la retención de estudiantes de ingeniería	SJR 0.37 (Q1)	Cornejo y Sánchez, 2022	Univ.	Informática	Académico	Docentes y alumnado de Univ.	Univ.	No se especifica	Análisis de percepción	Necesidad de situar al alumnado en el centro; formación para la utilización de herramientas de índole pedagógico y psicológico
6	Competencias y Aprendizaje-Servicio mediante actividad física en futuros docentes de inglés	SJR 0.337 (Q3)	Corral-Robles, et al., 2022	Univ.	Univ.	Académico	Alumnado Univ.	Univ.	No especifica	Análisis de proyectos	Dificultades en la implementación: tiempo y espacio

	TÍTULO	IMPACTO REVISTA	AUTORIA	ÁMBITO	DISCIPLINA	EQUIPO	PARTICIPANTES	COMUNIDAD	FASES	TEMAS	DIFICULTADES O DESAFÍOS
7	La institucionalización del Aprendizaje-Servicio como camino para la Universidad socialmente responsable	SJR 0.25 (Q3)	Corrales y Andrade, 2021	Univ.	Educación	Académico	Alumnado Univ.	Univ.	No especifica	Impacto de los proyectos ApSU	Institucionalización del ApSU
8	Aprendizaje-Servicio en la formación de ingenieros: un caso de estudio	Sin SJR	Correa et al., 2025	Univ.	Ingeniería	Académico	Alumnado Univ.	Comunidad hipotética	4 fases	Taller de ingeniería	No se describen
9	Aprendizaje-Servicio Virtual 100% online: un estudio de caso en una muestra de estudiantes universitarios italianos	SJR 0.397 (Q2)	Culcasi et al., 2021	Univ.	Comunicación	Académico	Secundaria	ONG/ Tercer sector	3 fases: diseño; planificación; implementación	ApS virtual	Contingencias (COVID-19); medición del impacto
10	Digitalización, compromiso y resiliencia. Proyecto de aprendizaje -servicio con futuros docentes	SJR 0.397 (Q2)	Dans y Varela, 2021	Local/	Educ.	Académico	Educación Primaria	ONG/ Tercer sector	3 fases: diseño; planificación; implementación	Educación	Formación docente
11	Conectando teoría y práctica: la metodología de Aprendizaje-Servicio en la didáctica de las lenguas en Educación Superior	SJR 0.437 (Q2)	Díaz-Iso et al., 2023	Univ.	Univ.	Académico	Docentes de Univ.	Univ.	No especifica	ApSU como metodología	Coordinación entre los tiempos académicos y las actividades comunitarias; necesidad de formación docente; retos en la alineación curricular para integrar el ApSU
12	Co-operatives for learning in higher education: experiences of undergraduate students from environmental sciences	SJR 1.187 (Q1)	Espinet et al., 2023	Univ.	Univ.	Académico	Alumnado Univ.	No se especifican	No especifica	Educación ambiental basada en justicia y sostenibilidad	La reconstrucción y la sensibilización hacia relaciones sociales entre el alumnado (individual/colectivo/ naturaleza)
13	Efectos Transformadores del Aprendizaje-Servicio en la Práctica Docente Universitaria	SJR 0.535 (Q2)	Espinosa-Zárate et al., 2023	Univ.	Univ.	Académico	Docentes de Univ.	Univ.	No especifica	Humanidades y Filosofía	Dificultades relacionadas con la adaptación a nuevos enfoques pedagógicos que implican mayor compromiso y colaboración con la comunidad; necesidad de apoyo institucional; integración efectiva de ApSU dentro de las estructuras académicas tradicionales

	TÍTULO	IMPACTO REVISTA	AUTORIA	ÁMBITO	DISCIPLINA	EQUIPO	PARTICIPANTES	COMUNIDAD	FASES	TEMAS	DIFICULTADES O DESAFÍOS
14	Aprendizaje Servicio y voluntariado, herramientas para la resiliencia	Sin SJR.	Filgueira et al., 2023	Nac./ Reg	Educación.	Académico	No especifica	Académica	3 fases: diseño; planificación; implementación.	ODS; ciudadanía global	No se describen
15	Aprendizaje-servicio y educación inclusiva en la formación de maestros/as. Evaluando la satisfacción del alumnado	SJR 0.437 (Q2)	Fiuza-Asorey et al., 2022	Univ.	Educación	Académico	Alumnado Univ.	Univ.	3 fases: inicial, desarrollo, cierre	Análisis de proyectos	Dificultades en la implementación: tiempo y espacio
16	Críticas y propuestas para mejorar la investigación sobre aprendizaje-servicio universitario en el ámbito de la actividad física y el deporte: una aproximación cualitativa basada en pensar con la teoría	SJR 0.337 (Q3)	Francisco-Garcés et al., 2024	Univ.	Univ.	Académico	Docentes de Univ.	Univ.	No especifica	Viabilidad del ApSU	Fragmentación y escasa profundidad teórica en la literatura; necesidad de un enfoque más reflexivo y crítico que integre teoría y práctica; escasa participación de actores diversos
17	Aprendizaje-servicio en educación física: un modelo de implementación en educación superior	SJR 0.247 (Q4)	Franco-Sola y Figueras, 2020	Local/ Escolar	Psic./ Ed.	Académico	Educación Primaria	Centro escolar	3 fases: diseño, implementación; evaluación	Formación del profesorado; inclusión y diversidad	No se describen
18	Metodología de aprendizaje-servicio en un proyecto integrado de costos y marketing	SJR 0.453 (Q2)	Ganga-Contreras et al. 2021	Univ.	Negocios/ Marketing	Académico	Secundaria	No se especifica	4 fases: diseño; planificación; implementación; evaluación	Impacto en el alumnado	Coordinación institucional; recursos; y sostenibilidad
19	Las políticas supranacionales de educación superior ante la «tercera misión» de la Universidad: El caso del aprendizaje-servicio	SJR 0.803 (Q1)	García-Gutiérrez y Corrales, 2021	Univ.	Educación	Académico	Alumnado Univ.	Univ.	No especifica	El ApSU como metodología	Sobrecarga de trabajo; motivación; disciplina; burocracia; diferencias individuales; y apoyo institucional
20	Las Matemáticas pueden ser divertidas. Un caso práctico mediante Aprendizaje-Servicio en la Universidad.	SJR 0.437 (Q2)	Gómez- Escobar y Simón, 2022	Local/Escolar	Ed. Prim.	Académico	Educación Primaria	Centro escolar	5 fases: motivación; diagnóstico; planificación; implementación; evaluación	Motivación	No se describen

	TÍTULO	IMPACTO REVISTA	AUTORIA	ÁMBITO	DISCIPLINA	EQUIPO	PARTICIPANTES	COMUNIDAD	FASES	TEMAS	DIFICULTADES O DESAFÍOS
21	Aprendizaje servicio en educación superior entre España y México. Hacia los ODS	SJR 0.171 (Q3)	González-Alonso et al., 2022,	Nac./ Local	Educación	Académico	No especifica	Univ.	2 fases: diseño; implementación.	ODS; educación ambiental; igualdad de género; patrimonio cultural	No se describen
22	Aplicación de la metodología aprendizaje-servicio en el ámbito universitario	SJR 0.171 (Q3)	Granados y Catalán-Gregori, 2025	Univ.	Educación	Académico	Alumnado de Univ.	Univ.	7 fases: detección; análisis; decisión; planificación; ejecución; revisión; evaluación.	Formación	No se describen
23	Percepción sobre la metodología aprendizaje servicio en estudiantes de kinesiología de una universidad tradicional chilena	SJR 0.179 (Q3)	Hechenleitner-Carvallo y Romero-Mardones, 2022	Univ.	Univ.	Académico	Alumnado Univ.	Univ.	No especifica	Dificultades y beneficios de la metodología	Formación de profesorado; y capacitación del alumnado para relación comunitaria
24	Percepción de estudiantes de enfermería y socios comunitarios de la metodología de Aprendizaje-Servicio (A-S)	Sin SJR	Henríquez et al., 2023	Nac./ Reg.	Educ.	Académico	No especifica	Univ. y Comunidad	3 fases: diseño; planificación; implementación.	Educación	No se describen
25	Aprendizaje servicio para la sostenibilidad en la formación inicial del profesorado	SJR 0.437 (Q2)	Heras et al., 2023	Univ.	Educación	Académico	Alumnado Univ.	Univ.	3 fases: diagnóstico y concientización; intervención y acción; reflexión y evaluación.	Análisis de proyectos ApSU	Mantener la coordinación y comunicación fluida entre universidad, estudiantes y comunidades; limitaciones en recursos y tiempo; resistencias hacia metodologías activas o innovadoras
26	Derribando muros: percepción del alumnado universitario en una experiencia de Aprendizaje-Servicio en un contexto de justicia juvenil	SJR 0.535 (Q2)	Jiménez et al., 2021	Nac./local	Educación	Académico	Alumnado Univ.	Univ.	3 fases: fase inicial o de preparación; fase intermedia o de implementación; fase final o de valoración.	El ApSU como metodología	Sobrecarga de trabajo; motivación; disciplina; burocracia; diferencias individuales; y apoyo institucional

	TÍTULO	IMPACTO REVISTA	AUTORIA	ÁMBITO	DISCIPLINA	EQUIPO	PARTICIPANTES	COMUNIDAD	FASES	TEMAS	DIFICULTADES O DESAFÍOS
27	Educación motriz y cultura andaluza: Un micro proyecto de aprendizaje-servicio través del juego educativo	SJR 0.171 (Q3)	Manjón et al., 2024	Local/ Escolar	Ed. física y musical	Académico	Educación infantil	Com. escolar	4 fases: logística y de planificación; organización y desarrollo; implementación; celebración	Educación motriz y cultura	No se describen
28	Promoción de la inclusión educativa en la formación docente a través de la aplicación de Aprendizaje-Servicio Universitario en el ámbito de la diversidad funcional	SJR 0.171 (Q3)	Maravé-Vivas et al., 2022	Univ.	Univ.	Académico	Alumnado y docentes de Univ.	Univ.	5 fases: motivación inicial; diagnóstico; diseño y planificación; ejecución; celebración y cierre	Formación docente	No se especifica
29	El patrimonio fotográfico como recurso didáctico: diseño de una actividad de aprendizaje-servicio basada en el uso de la fotografía doméstica	SJR 0.397 (Q2)	Martínez, 2025	Univ.	Tecnología	Académico	Alumnado de Univ,	Univ.	4 fases: planificación y diseño de la acción educativa; preparación con el grupo; ejecución del proyecto; cierre de la actividad	Patrimonio fotográfico	No se describen
30	La responsabilidad social desde el aprendizaje-servicio en la formación del docente	SJR 0.293 (Q3)	Martínez-Valdivia et al., 2022	Univ.	Educ.	Académico	No especifica	Univ.	2 fases: diseño; implementación	Sostenibilidad; revisión sistemática	No se describen
31	Percepción del profesorado universitario implicado en prácticas de Aprendizaje-Servicio. Un estudio cualitativo	SJR 0.535 (Q2)	Mayor et al., 2023	Univ.	Univ.	Académico	Docentes de Univ.	Univ.	No especifica	Viabilidad o virtudes del ApSU	Dificultades asociadas al tiempo, esfuerzo y escaso reconocimiento institucional; necesidad de más investigación
32	Aprendizaje-servicio y formación inicial docente: Una relación transformadora entre escuela rural y universidad para la promoción de las tecnologías digitales	SJR 0.171 (Q3)	Miró-Miró et al., 2021	Univ.	Univ.	Académico	Alumnado Univ.	Univ.	Evaluación de la fase de diagnóstico	Análisis de diferentes proyectos ApSU	No se describen

	TÍTULO	IMPACTO REVISTA	AUTORIA	ÁMBITO	DISCIPLINA	EQUIPO	PARTICIPANTES	COMUNIDAD	FASES	TEMAS	DIFICULTADES O DESAFÍOS
33	Análisis de las contribuciones del aprendizaje-servicio al estudiantado de una universidad sudafricana desde el enfoque de las capacidades	SJR 0.351 (Q2)	Monge-Hernández et al., 2020	Internacional	Educación	Académico	Alumnado Univ. y comunidad	Univ.	No especifica	Impacto general de un proyecto de ApSU	Institucionalización
34	Diseño e implementación de un modelo Aprendizaje-Servicio dirigido a los Objetivos de Desarrollo Sostenible aplicando técnicas de codiseño	SJR 0.171 (Q3)	Negre-Bennasar et al., 2023	Univ.	Educación	Académico	Alumnado Univ.	Univ.	4 fases: inicio; planificación; ejecución; cierre.	Análisis de las fases	No se describen
35	La participación del estudiantado en las prácticas de Aprendizaje-Servicio, percepciones de docentes universitarios españoles y mexicanos	SJR 0.171 (Q3)	Ochoa-Cervantes et al., 2024	Univ.	Educación	Académico	Docentes de Univ.	Univ.	No especifica	Percepción de los docentes	Dificultades relacionadas con la coordinación y comunicación entre universidad, estudiantes y comunidades; integración curricular; y la falta de recursos
36	Impacto del aprendizaje-servicio en la percepción hacia personas con discapacidad intelectual en el contexto universitario	SJR 0.337 (Q3)	Peña-Martínez et al., 2025	Univ.	Educ. Acad.	Universidad	Alumnado Univ.	Univ.	5 fases: siente (diagnóstica); imagina (diseña); actúa (implementación); evalúa (su aprendizaje no el servicio prestado); comparte (en el aula y en ocasiones a la comunidad)	Impacto en el alumnado	No se describen
37	The evolution of the service-learning methodology as a university social responsibility strategy that generates shared value: a Latin American experience	SJR 0.171 (Q3)	Ramírez, et al., 2024	Univ.	Univ.	Académico	Alumnado Univ.	Univ./ Tercer sector	No se especifican.	Educación ambiental basada en justicia y sostenibilidad	Superar tensiones entre tradiciones y prácticas innovadoras; balance entre teoría y práctica

	TÍTULO	IMPACTO REVISTA	AUTORIA	ÁMBITO	DISCIPLINA	EQUIPO	PARTICIPANTES	COMUNIDAD	FASES	TEMAS	DIFICULTADES O DESAFÍOS
38	Abordando las crisis con Aprendizaje Servicio: Viralicemos el cuidado ante el desgaste por COVID-19	SJR 0.319 (Q2)	Rosati, et al., 2023	Univ.	Educación	Académico	Alumnado Univ.	Univ.	6 fases: alianza con socios comunitarios; diagnóstico; análisis de información diagnóstica; elaboración de la propuesta; divulgación de la propuesta; evaluación	Psicología	No se describen
39	Aprendizaje-Servicio en escenarios digitales de aprendizaje: propuesta innovadora en la educación superior	SJR 0.397 (Q2)	Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, 2020	Nac./Reg.	Ed./tec. ed.	Académico	No especifica	ONG/ Tercer sector	3 fases: diseño; implementación; evaluación.	ApSU virtual; comunicación digital; medios	Recursos y sostenibilidad
40	Inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad mediante el Aprendizaje-Servicio ecosostenible	SJR 0.171 (Q3)	Sánchez et al., 2024	Univ.	Ed. infantil y Ed. social	Académico	Alumnado Univ.	Univ.	4 fases: motivación; diagnóstico; diseño y planificación; ejecución; evaluación	Inclusión	No se describen
41	Diagnóstico comunitario ante desastres climáticos: Una experiencia de aprendizaje-servicio	SJR 0.171 (Q3)	Sandoval-Díaz et al., 2021	Local/ Univ.	Psicología.	Académico	Alumnado Univ.	Univ./ Tercer sector	3 fases: diseño; planificación; implementación	Educación	No se describen
42	Formación en psicología comunitaria para la intervención psicosocial con personas mayores: una experiencia de aprendizaje-servicio	SJR 0.171 (Q3)	Sandoval-Díaz et al., 2025	Nac./Reg.	Psicología	Académico	Alumnado Univ.	Univ.	4 fases: supervisión (contextualización); diagnóstico; interven-ción; cierre	Intervención psicosocial	No se describen
43	Matriz de Indicadores para el Diseño y Evaluación de Buenas Prácticas de Aprendizaje-Servicio Universitario	SJR 0.171 (Q3)	Santos-Pastor et al., 2024	Univ.	Educación	Académico	Docentes de Univ.	Univ.	5 fases: identificación de necesidades; diseño; planificación y organización; implementación; evaluación	Validación de instrumento para valorar proyectos ApSU	No se describen

	TÍTULO	IMPACTO REVISTA	AUTORIA	ÁMBITO	DISCIPLINA	EQUIPO	PARTICIPANTES	COMUNIDAD	FASES	TEMAS	DIFICULTADES O DESAFÍOS
44	Experiencias de taller con metodologías de aprendizaje basado en servicio en carreras de Diseño chilenas	SJR 0.171 (Q3)	Simian y Álvarez., 2025	Local/escolar	Tecnología	Académico	Secundaria	Centro escolar	4 fases: diseño; ejecución; evaluación y sistematización; y difusión	ODS	No se describen
45	Una experiencia intergeneracional de aprendizaje-servicio en la formación profesional en Extremadura	SJR 0.437 (Q2)	Solís y Galán, 2021	Nac./Reg.	Educ.	Académico	Secundaria	ONG/ Tercer sector	4 fases: diseño; planificación; implementación; evaluación	Educación	Medición del impacto
46	El aprendizaje-servicio: Herramienta práctica y metodología para integrar procesos sustantivos universitarios	SJR 0.171 (Q3)	Tolozano-Benites et al., 2025	Univ.	Educación	Académico	Docentes de Univ.	Univ.	6 fases: identificación de necesidades; diseño; planificación y organización; implementación; evaluación	Metodología ApSU	No se describen
47	Virtualización de la metodología aprendizaje servicio y la percepción de los participantes durante la pandemia	SJR 0.397 (Q2)	Trunce-Morales et al., 2023	Univ.	Nutrición/ comunidad	Académico	Alumnado Univ.	Univ.	4 fases: motivación; diagnóstico; diseño-planificación; ejecución y cierre.	Percepción del alumnado y socios comunitarios	No se describen
48	Aprendizaje-servicio: una revisión en tiempos de pandemia	SJR 0.171 (Q3)	Velásquez-Arriola et al., 2023	Univ.	Univ.	Académico	No especifica	Univ.	2 fases: evaluación; seguimiento.	Revisión sistemática	No se describen
49	Aprendizaje Servicio, Género y TIC. De la desigualdad de género en las TIC a la generación de vocaciones tecnológicas en el ámbito educativo	Sin JIF; SJR 0.397 (Q2)	Vergés et al., 2021	Univ.	Tecnología	Universidad	Alumnado y docentes de la Univ./ comunidad	Univ.	Evaluación de la fase de implementación	Impacto de un proyecto	Administración de los tiempos

Nota. Los indicadores bibliométricos (SJR y cuartil) corresponden al último año disponible consultado durante la elaboración de la revisión (2024-2025), obtenido de Journal Citation Reports (Clarivate) y SCImago Journal Rank (SJR).

4. RESULTADOS

4.1. La planificación inicial como elemento estructurante del diseño de proyectos de Aprendizaje-Servicio Universitario

Los estudios revisados evidencian diversidad existente en el número de fases y en la terminología empleada para describir el desarrollo de los proyectos de ApSU. Mientras algunos modelos distinguen dos grandes fases (González-Alonso et al., 2022; Martínez-Valdivia et al., 2022); otros organizan el proceso en tres (Amores y de la Calle, 2024; Filgueira et al., 2023; Sandoval-Díaz et al., 2021); cuatro (Negre-Bennasar et al., 2023; Correa et al., 2025); cinco (Cañadas y Santos-Pastor, 2020; Maravé-Vivas et al., 2022); o incluso siete fases (Granados y Catalán-Gregori, 2025). Sin embargo, estas diferencias responden principalmente a la forma en que cada estudio organiza o divide las distintas etapas del proceso, más que a diferencias sustanciales en la manera de concebir el diseño de los proyectos. Pese a esta heterogeneidad, la literatura científica revisada converge en atribuir a la planificación inicial una función estructurante dentro del diseño del proyecto.

En consecuencia, la puesta en marcha de los proyectos comienza sistemáticamente con una etapa de preparación sustentada en un diagnóstico contextual exhaustivo, orientado a comprender el contexto, identificar tanto las necesidades del entorno como las oportunidades educativas relevantes y establecer las bases pedagógicas y organizativas que permitirán vincular los objetivos de aprendizaje con los propósitos sociales del proyecto (Negre-Bennasar et al., 2023; Santos-Pastor et al., 2024; Tolozano-Benites et al., 2025).

Los estudios revisados coinciden en que, durante esta fase, los equipos definen los objetivos formativos, establecen los roles y responsabilidades de los participantes, planifican el cronograma de actuación y articulan la colaboración con las entidades sociales o comunitarias implicadas (Negre-Bennasar et al., 2023; Maravé-Vivas et al., 2022; Rosati et al., 2023; Sandoval-Díaz et al., 2025). Asimismo, varios trabajos destacan que este proceso requiere una planificación compartida entre la universidad y la comunidad, de manera que las decisiones adoptadas respondan simultáneamente a las necesidades detectadas en el contexto y a los objetivos formativos de la asignatura (Granados y Catalán-Gregori, 2025; Martínez, 2025; Sandoval-Díaz et al., 2025).

Otro rasgo compartido de la planificación inicial es su carácter participativo. El diseño de los proyectos deja de concebirse como una tarea exclusiva del equipo docente para construirse mediante procesos de colaboración en los que participan, con distinto grado de implicación, el alumnado y los agentes comunitarios (Mayor et al., 2023; Ochoa-Cervantes et al., 2024; Rosati et al., 2023). Esta participación se concreta tanto en la identificación de las necesidades del contexto, como en la definición de las actuaciones que guiarán el servicio. Así, Cañadas y Santos-Pastor (2020) incorporan al alumnado desde las primeras fases de diagnóstico y diseño del proyecto, mientras que Rosati et al. (2023) sitúan la creación de alianzas con los socios comunitarios como el punto de partida para la planificación y posterior implementación de la intervención.

Asimismo, aunque la estructura general de la planificación inicial coincide, algunos estudios describen de manera más detallada los procesos que integran esta planificación. Así, Maravé-Vivas et al. (2022) incorporan una fase previa de motivación antes del diagnóstico, destacando la necesidad de implicar al alumnado desde el inicio del proyecto. Por su parte, Peña-Martínez et al. (2025) organizan la planificación mediante un modelo experiencial estructurado en cinco momentos fases (imagina, actúa, evalúa y comparte) en el que la sensibilización y la reflexión constituyen elementos presentes desde los primeros momentos del diseño. Estas propuestas muestran que, aunque la literatura converge en una estructura común de planificación, algunos modelos amplían determinadas fases para responder a las características del contexto o a los objetivos formativos perseguidos.

No obstante, la revisión también pone de manifiesto diferencias significativas en el grado de detalle con el que los estudios describen la planificación inicial de los proyectos. Mientras algunos trabajos presentan de forma explícita las distintas etapas y decisiones que configuran

esta fase, otros las integran de manera implícita dentro de la descripción general de la experiencia o centran su atención en los resultados alcanzados. Esta situación se observa especialmente en investigaciones de carácter teórico, como las de Bonastre et al. (2021) y Abellán y Hernández-Martínez (2021), en las que la planificación inicial ocupa un lugar secundario frente al análisis global del Aprendizaje-Servicio. En conjunto, esta heterogeneidad dificulta la comparación entre experiencias y la identificación de criterios comunes para el diseño de proyectos de ApSU. Precisamente, la síntesis realizada en esta revisión permite evidenciar que, más allá de las diferencias terminológicas y organizativas, la planificación inicial constituye un elemento compartido y estructurante en el diseño de los proyectos analizados.

4.2. De la planificación a la implementación: organización de las fases en los proyectos de ApSU

Una vez establecida la planificación inicial, los estudios revisados organizan el desarrollo de los proyectos de ApSU mediante secuencias metodológicas compuestas por un número variable de fases. Aunque los modelos identificados presentan entre tres y siete etapas, la mayoría converge en una organización común que comprende las fases de diagnóstico o contextualización, diseño o planificación, ejecución, evaluación y cierre. En algunos casos, esta secuencia se amplía con fases específicas de difusión o sistematización de resultados, orientadas a favorecer la transferencia, la sostenibilidad y la consolidación de las experiencias desarrolladas (Amores y de la Calle, 2024; Negre-Bennasar et al., 2023; Rosati et al., 2023).

Pero más allá del número de fases, los estudios revisados coinciden en concebir el desarrollo de los proyectos como un proceso dinámico, donde las distintas etapas mantienen una relación continua y se retroalimentan. Granados y Catalán-Gregori (2025) junto con Santos-Pastor et al. (2024) destacan esta interacción entre fases, mientras que trabajos como los de Dans y Varela (2021), Franco-Sola y Figueras (2020) y Ganga-Contreras et al. (2021) consolidan la secuencia de diseño, planificación, implementación y evaluación como la organización más extendida en el ámbito universitario. Además, en algunos estudios incorporan fases finales de celebración o cierre (Manjón et al., 2024; Maravé-Vivas et al., 2022), orientadas a reconocer el aprendizaje alcanzado, fortalecer el sentido de comunidad y favorecer la culminación compartida de la experiencia.

Sin embargo, cabe destacar que los estudios más recientes muestran una tendencia hacia una mayor sistematización de las fases que estructuran los proyectos de ApSU. Trabajos como los de Granados y Catalán-Gregori (2025) y Tolozano-Benites et al. (2025) presentan secuencias metodológicas más detalladas, incorporando un mayor número de etapas e integrando mecanismos de evaluación participativa y herramientas para valorar la calidad de los proyectos. Asimismo, la incorporación de procesos de retroalimentación entre las distintas fases pone de manifiesto una concepción del ApSU como un proceso continuo, en el que la evaluación y la reflexión acompañan el desarrollo del proyecto y orientan la mejora de las actuaciones implementadas. En conjunto, estos resultados muestran una evolución hacia modelos de desarrollo más estructurados, capaces de integrar de forma coherente las dimensiones académica, social y comunitaria del ApSU como una metodología crítica y reflexiva que trasciende la simple ejecución de actividades.

4.3. Factores que condicionan la implementación de los proyectos de ApSU

La gestión inicial de los proyectos de ApSU emerge como un factor determinante para su éxito y sostenibilidad. Los estudios revisados coinciden en que la viabilidad de las experiencias depende de una coordinación interinstitucional efectiva, de la existencia de recursos humanos y materiales adecuados, y de la formación específica del profesorado y del alumnado (Ochoa-Cervantes et al., 2024; Sandoval-Díaz et al., 2025). La planificación conjunta entre universidad, docentes y entidades colaboradoras permite construir una visión compartida y establecer responsabilidades claras en cada fase (Rosati et al., 2023; Tolozano-Benites et al., 2025).

Asimismo, diferentes investigaciones destacan que esta planificación resulta especialmente sólida cuando incorpora un diagnóstico participativo de las necesidades, la definición consensuada de los objetivos, la implicación activa del alumnado desde las primeras etapas y procesos continuos de reflexión y evaluación que favorecen la adaptación del proyecto a las necesidades del contexto (Negre-Bennasar et al., 2023; Ochoa-Cervantes et al., 2024; Santos-Pastor et al., 2024). Del mismo modo, la flexibilidad para adaptar el proyecto y el establecimiento de relaciones horizontales entre los diferentes agentes implicados favorecen el compromiso, la corresponsabilidad y la sostenibilidad de las experiencias (Granados y Catalán-Gregori, 2025; Rosati et al., 2023).

No obstante, la literatura identifica múltiples desafíos estructurales que obstaculizan la gestión inicial. Entre ellos destacan la falta de integración del ApSU en los currículos oficiales, la escasez de tiempo para la planificación y evaluación, la burocratización de los procesos universitarios y las limitaciones en la comunicación entre los agentes implicados (Abellán y Hernández-Martínez, 2021; Díaz-Iso et al., 2023; Fiuza-Asorey et al., 2022; García-Gutiérrez y Corrales, 2021; Mayor et al., 2023; Vergés, 2021). Estas dificultades se agravan por la ausencia de reconocimiento institucional del trabajo docente vinculado al ApSU y por la resistencia a metodologías activas en contextos académicos tradicionales (Espinosa-Zárate et al., 2023; Heras et al., 2023; Ramírez et al., 2024). Más allá de su dimensión organizativa, la evidencia revisada muestra que estas limitaciones repercuten en la calidad del diseño pedagógico de los proyectos, ya que dificultan la construcción de procesos colaborativos, reducen las oportunidades de participación efectiva del alumnado y limitan la capacidad de adaptar las intervenciones a las necesidades cambiantes del contexto, comprometiendo así la continuidad y el impacto educativo de las experiencias.

En cuanto a los vacíos en la literatura, persisten limitaciones en la sistematización de experiencias y en la evaluación longitudinal de sus impactos. Si bien algunos trabajos, como los de Granados y Catalán-Gregori (2025) y Santos-Pastor et al. (2024), avanzan en la creación de instrumentos de evaluación rigurosos, todavía se carece de modelos que integren de manera equilibrada variables educativas, sociales y comunitarias. A ello se suma la fragmentación teórica señalada por Francisco-Garcés et al. (2024), quien destaca la necesidad de un enfoque más crítico que articule teoría, práctica y diversidad de actores.

En conjunto, la evidencia revisada pone de manifiesto que fortalecer la planificación estratégica, la evaluación participativa y la sostenibilidad institucional constituye una condición necesaria para favorecer la viabilidad de los proyectos de ApSU. Experiencias como las de Monge-Hernández et al. (2020) o Corrales y Andrade (2021) demuestran que la institucionalización del ApS puede contribuir significativamente a su legitimación dentro de las políticas universitarias. En este sentido, la gestión inicial trasciende la organización de las primeras fases y se configura como un proceso estratégico que condiciona la calidad de la implementación, la continuidad de las experiencias y su potencial transformador. Estos hallazgos evidencian que la viabilidad de los proyectos de ApSU depende no solo de una adecuada planificación inicial, sino también de la capacidad de integrar de manera coherente las dimensiones pedagógica, organizativa e institucional que sustentan el proyecto desde su diseño hasta su implementación. En este sentido, el ApSU se configura como una metodología de aprendizaje transformador que articula conocimiento académico, acción comunitaria y reflexión crítica, siempre que logre superar las limitaciones estructurales e institucionales detectadas.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de la revisión permiten observar que el ApSU se ha consolidado como un modelo pedagógico ampliamente utilizado, capaz de articular positivamente dimensiones académicas, políticas, éticas, sociales y culturales. Respecto al diseño e implementación de las experiencias, es evidente que los estudios no siguen un patrón uniforme respecto a la cantidad de etapas. Por una parte, hay estudios que no dividen, o no declaran

dividir, la intervención en diferentes fases, mientras que otras experiencias secuencian el proceso en un número de fases que varía de dos a siete, empleando nomenclaturas distintas para referirse a cada momento.

A pesar de las diversas formas de estructurar y desarrollar el ApSU, las dificultades o desafíos identificados son coincidentes en varios casos. Entre los más comunes se identifican la insuficiente institucionalización de los proyectos, las dificultades para otorgarles sostenibilidad en el tiempo (Abellán y Hernández-Martínez, 2021; Díaz-Iso et al., 2023; Fiuza-Asorey et al., 2022; García-Gutiérrez y Corrales, 2021; Mayor et al., 2023; Vergés, 2021), las limitaciones para construir relaciones perdurables con las comunidades (Espinet et al., 2023), la sobrecarga de trabajo docente (García-Gutiérrez y Corrales, 2021) y la resistencia que suele existir, especialmente en las etapas iniciales, frente a esta metodología (Heras et al., 2023).

En este sentido, dado que la mayoría de las publicaciones se vinculan con procesos formativos de educación superior, se observa que uno de los primeros aspectos a los que se presta atención al diseñar experiencias de ApSU es la articulación entre el logro efectivo de los objetivos curriculares y las demandas del entorno próximo, así como la asignación de roles y responsabilidades a los participantes, definir cronogramas de trabajo y estrategias de vinculación con los actores externos (Negre-Bennasar et al., 2023; Sandoval-Díaz et al., 2025; Santos-Pastor et al., 2024; entre otros estudios).

Si bien la presente revisión sistemática deja en evidencia que existe un volumen considerable de trabajos sobre la temática, también es evidente que se trata de una línea de investigación en desarrollo y que coexisten diferentes formas de comprender, aplicar y valorar las experiencias de ApSU, variando según las condiciones institucionales, los propósitos educativos, los plazos estipulados, las posibilidades de trabajo con las comunidades y las experiencias previas que los equipos tengan en torno al ApSU.

A pesar de que pueden existir distintas alternativas para diseñar e implementar las experiencias de ApSU, los resultados de esta revisión sistemática muestran la relevancia de las fases iniciales y de planificación de los proyectos (Maravé-Vivas et al., 2022; Negre-Bennasar et al., 2023; Peña-Martínez et al., 2025). Los hallazgos confirman que la planificación inicial suele ser un factor decisivo, especialmente si dicha fase considera lógicas participativas que promuevan la implicación del alumnado y las comunidades desde un principio, colaborando tempranamente en la identificación de necesidades y la formulación de acciones concretas para el servicio (Mayor et al., 2023). Esto último coincide con el valor formativo, democrático y crítico de la reflexión conjunta entre estudiantes, docentes y agentes sociales (Cañadas y Santos-Pastor, 2020).

Parece fundamental comprender que la etapa diagnóstica no puede ser entendida meramente desde una perspectiva técnica-instrumental, sino que constituye una práctica ética, política e inclusiva, a través de la cual se aprende a comprender el contexto, reconocer la legitimidad de los actores comunitarios y co-definir objetivos. Sin embargo, existe disparidad en la explicitación metodológica de esta fase: mientras algunos estudios de esta revisión sistemática describen secuencias precisas de diagnóstico, planificación y acción (Maravé-Vivas et al., 2022; Peña-Martínez et al., 2025), otros la presentan de forma implícita o poco desarrollada (Abellán y Hernández-Martínez, 2021; Bonastre et al., 2021). Esta falta de sistematización refuerza la relevancia de avanzar hacia marcos metodológicos que garanticen la replicabilidad y la transferencia entre contextos, aunque, por otra parte, también puede evidenciar la necesidad de contar con modelos flexibles que puedan adaptarse a las características particulares de cada contexto, comunidad y relación.

En este sentido, tal como se ha expresado previamente, si bien no existe un consenso en la literatura respecto a la cantidad de fases que posee un proyecto de ApSU, la estructura que suele repetirse con mayor frecuencia es una secuencia de cinco etapas: (a) diagnóstico o contextualización; (b) diseño o planificación; (c) ejecución; (d) evaluación; y (e) cierre, lo que sugiere una posible consolidación conceptual y metodológica del ApSU (Granados y Catalán-Gregori, 2025; Rosati et al., 2023). Este tránsito hacia modelos estructurados

muestra un cambio de paradigma en el uso del ApSU, evolucionando desde experiencias aisladas hacia una puesta en práctica cíclica, reflexiva y orientada a la mejora continua (Aramburuzabala y Cerrillo, 2023; Deeley, 2016). Esta interpretación coincide con lo planteado por Dans y Varela (2021) y Franco-Sola y Figueras (2020) quienes destacan la importancia de la retroalimentación entre fases como un aspecto esencial para la reflexión y, en consecuencia, el logro efectivo de aprendizajes. Asimismo, parece evidente que incluir una fase celebrativa o de cierre (Manjón et al., 2024; Sánchez et al., 2024) refuerza el sentido de comunidad y reconocimiento del aprendizaje alcanzado.

Con respecto a los desafíos que suelen existir para la implementación de los proyectos de ApSU, la presente revisión sistemática muestra que la sostenibilidad de los proyectos depende de la coordinación interinstitucional, la disponibilidad de recursos y la formación específica que posean o reciban las personas involucradas (Ochoa-Cervantes et al., 2024; Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, 2020; Sandoval-Díaz et al., 2025). En este sentido, la evidencia sugiere que las experiencias exitosas de ApSU suelen sustentarse en una gestión colaborativa entre las entidades universitarias (a nivel institucional), los y las docentes, el alumnado y las entidades comunitarias (Rosati et al., 2023; Tolozano-Benites et al., 2025).

No obstante, persisten barreras estructurales, como la falta de integración curricular del ApSU, la rigidez administrativa y el escaso, o en algunos casos nulo, reconocimiento institucional del trabajo que los y las docentes realizan en torno al ApSU (Abellán y Hernández-Martínez, 2021; García-Gutiérrez y Corrales, 2021). Estas situaciones han sido reportadas en diferentes estudios y áreas educativas (Espinosa-Zárate et al., 2023; Heras et al., 2023), por tanto, no se trata de hechos aislados, sino de dificultades habituales al momento de implementar experiencias de ApSU en la universidad.

En virtud de lo expresado, resulta evidente que la planificación pedagógica, la evaluación participativa y la institucionalización son pilares esenciales para la mejora continua y la sostenibilidad del ApSU (Corrales y Andrade, 2021; Monge-Hernández et al., 2020). Lo anterior, es crucial para que el ApSU pueda consolidarse como una metodología de enseñanza-aprendizaje con legitimidad académica y social, con el fin de favorecer la formación de profesionales críticos y comprometidos desde sus campos disciplinares.

Referencias bibliográficas

Abellán, J., y Hernández-Martínez, A. (2021). Aprendizaje-Servicio y construcción de materiales en la formación inicial del profesorado de Educación Física. Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado, 96(35.1). https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.83261

Alonso-Sáez, I., Arandia, M., Martínez, I., Martínez, B. y Gezuraga, M. (2015). El Aprendizaje-Servicio en la innovación universitaria. Una experiencia realizada en la formación de educadoras y educadores sociales. RIEJS, Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 2(2), 195-216. https://doi.org/10.15366/riejs2013.2.2.010

Amores, A. y de la Calle Maldonado, C. (2024). Service Learning in non-formal education in a penitentiary center. European Public & Social Innovation Review, 9, 1–15. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-545

Álvarez, J. L., Martínez, M. J., González, H. y Buenestado, M. (2017). El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. Revista Española de Pedagogía, 75(267), 199-217. https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-02

Álvarez-Vanegas, A., Ramani, S. V., y Volante, L. (2024). Service-learning as a niche innovation in higher education for sustainability. Frontiers in Education, 9, 1291669. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1291669

Aramburuzabala, P., Cerrillo, R. y Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la Universidad. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 19, 78-95. https://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART5.pdf

Aramburuzabala, P., y Cerrillo, R. (2023). Service-Learning as an Approach to Educating for Sustainable Development. Sustainability, 15(14), 11231. https://doi.org/10.3390/su151411231

Ayuste, A., Esparza, M., Payá, M. y Morín, V. (2022). El aprendizaje-servicio universitario: valor pedagógico y valor social. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio, 14, 106-129.

Batlle, R. (2018). Guía práctica de aprendizaje-servicio. Santillana educación S.L.

Bonastre, C., Camilli, C., García, D. y Cuervo, L. (2021). Implicaciones educativas y sociales del Aprendizaje-Servicio con métodos mixtos a través de un meta-análisis. Revista española de pedagogía, 79(279), 269-287. https://doi.org/10.22550/REP79-2-2021-05

Bosch, C. y Batlle, R. (2006). Proyectos para mejorar la ciudadanía. Cuadernos de Pedagogía, 357, 64–69.

Butler, B. R., Coffey, H. y Young, J.L. (2021). Justice-Oriented Teaching Dispositions in Urban Education: A Critical Interpretive Case Study. Urban Education, 56(2), 193-227. https://doi.org/10.1177/0042085918801428

Cañadas, L., y Santos-Pastor, M. L. (2020). Rendimiento académico del alumnado universitario participante en un programa de Aprendizaje-Servicio. Publicaciones, 50(1), 229–243. https://doi.org/10.30827/publ-icaciones.v50i1.15976

Cornejo, J. y Sánchez, S. (2022). El Aprendizaje y Servicio en la retención de estudiantes de ingeniería . Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 25(1), 131-143. https://doi.org/10.6018/reifop.503351

Corral-Robles, S., Hooli, E. M., Ortega-Martín, J. L. y Ruíz-Montero, P. J. (2022). Competencias y Aprendizaje-Servicio mediante actividad física en futuros docentes de inglés. Retos, 45, 821-832.

Corrales C. y Andrade, J.S. (2021). La institucionalización del Aprendizaje-Servicio como camino para la Universidad socialmente responsable. Estudios pedagógicos (Valdivia), 47(4), 109-126. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000400109

Correa, M., Gordillo, M., y Sepúlveda, L. S. (2025). Aprendizaje-Servicio en la formación de ingenieros: caso de estudio. European Public & Social Innovation Review, 10, 1–14. https://doi.org/10.31637/epsir-2025-547

Culcasi, I., Romano, L. y Cinque, M. (2021).

Aprendizaje-Servicio Virtual 100% online: un estudio de caso en una muestra de estudiantes universitarios italianos. Edutec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, (78), 180-195.

Dans, M., y Varela, C. (2021). Digitalización, compromiso y resiliencia. Proyecto de aprendizaje-servicio con futuros docentes. Edutec, 78(1), 85–98. https://doi.org/10.21556/edutec.2021.78.2233

Deeley, S. (2016). El Aprendizaje-Servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica. Narcea.

Díaz-Iso, A., Gutiérrez-Fernández, N. y Barrenetxea-Mínguez, L. (2023). Conectando teoría y práctica: la metodología de Aprendizaje-Servicio en la didáctica de las lenguas en Educación Superior. Aula abierta, 52(4), 343-350. https://doi.org/10.17811/rifie.52.4.2023.343-350

Espinet, M., Llerena, G., Freire dos Santos, L. M., Ramos de Robles, S. L., y Massip, M. (2023). Co-operatives for learning in higher education: Experiences of undergraduate students from environmental sciences. Teaching in Higher Education, 28(5), 1005-1023.

Espinosa-Zárate, Z., de Arriba-Rivas, C., y Font, P. (2023). Efectos Transformadores del Aprendizaje-Servicio en la Práctica Docente Universitaria. REMIE, Multidisciplinary Journal of Educational Research, 13(2), 220-247.

Fernández-Torres, M., Andrés, M. P., Sánchez-López, P. y Salvador, M. (2015) Aprendizaje-Servicio como metodología de innovación en la Universidad de Almería. En P. Aramburuzabala, H. Opazo y J. García, (ed.), El aprendizaje servicio en las universidades. De la iniciativa individual al apoyo institucional (pp. 167-181). Universidad Nacional Educación a Distancia (UNED).

Filgueira, C., Escribano, M. C. y Vázquez, M. I. (2023). Aprendizaje Servicio y voluntariado, herramientas para la resiliencia. Cuadernos de pedagogía, (544), 4.

Fiuza-Asorey, M., Sotelino-Losada, A., Mella-Núñez, I., y Lorenzo-Moledo, M. (2022). Aprendizaje-servicio y educación inclusiva en la formación de maestros/as. Evaluando la satisfacción del alumnado. Revista Fuentes, 24(2), 210-221. https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.17611

Francisco-Garcés, X., Salvador-Garcia, C., Chiva-Bartoll, O., y Santos-Pastor, M. L. (2024). Críticas y propuestas para mejorar la investigación sobre aprendizaje-servicio universitario en el ámbito de la actividad física y el deporte: una aproximación cualitativa basada en pensar con la teoría. Revista complutense de educación, 35(1), 11-20. https://doi.org/10.5209/rced.82318

Franco-Sola, M. y Figueras, S. (2020). Aprendizaje-servicio en educación física: un modelo de implementación en educación superior. RICCAFD, Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 9(1), 114-123. https://doi.org/10.24310/riccafd.2020.v9i1.8307

Ganga-Contreras, F., Rodríguez-Quezada, E., y Guiñez-Cabrera, N. (2021). Metodología de aprendizaje-servicio en un proyecto integrado de costos y marketing. ALTERIDAD. Revista de Educación, 16(1), 51-64.

García-Gutiérrez, J. y Corrales, C. (2021). Las políticas supranacionales de educación superior ante la «tercera misión» de la Universidad: El caso del aprendizaje-servicio. Revista Española de Educación Comparada, 37, 256-280.

Gezuraga, M. (2014). El aprendizaje-servicio (A-S) en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU): En el camino hacia su institucionalización [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Facultad de Educación.

Gómez-Escobar, A. y Simón, N. (2022). Las Matemáticas pueden ser divertidas. Un caso práctico mediante Aprendizaje-Servicio en la Universidad. Revista Complutense de Educación, 33(3), 425-434.

González-Alonso, F., Ochoa-Cervantes, A., y Guzón-Nestar, J. L. (2022). Aprendizaje servicio en educación superior entre España y México. Hacia los ODS. ALTERIDAD. Revista de Educación, 17(1), 76-88.

Granados, L. y Catalán-Gregori, B. (2025). Aplicación

de la metodología aprendizaje-servicio en el ámbito universitario. European Public & Social Innovation Review, 10, 1-18. https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1243

Harkins, D. A., Grenier, L. I., Irizarry, C., Robinson, E., Ray, S. y Shea, L. (2020). Building relationships for critical service-learning. Michigan Journal of Community Service Learning, 26(2), 21-38. https://doi.org/10.3998/mjcsloa.3239521.0026.202

Hechenleitner-Carvallo, M. I., y Romero-Mardones, F. A. (2022). Percepción sobre la metodología aprendizaje servicio en estudiantes de kinesiología de una universidad tradicional chilena. Investigación en educación médica, 11(41), 61-70. https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2022.41.21378

Henríquez, A., Aburto, R., Mora, M., y León, J. M. (2023). Percepción de estudiantes de enfermería y socios comunitarios de la metodología de Aprendizaje-Servicio (AS). Index de Enfermería, 32(3), e14362. https://dx.doi.org/10.58807/indexenferm20235798

Heras, R., Masgrau, M., Guiu, E., Soler, P. y Albertín, P. (2023). Aprendizaje servicio para la sostenibilidad en la formación inicial del profesorado. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 27(1), 425-445. https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.21466

Jiménez, F., Fernández, J. M., y Gómez, A. (2021). Derribando muros: percepción del alumnado universitario en una experiencia de Aprendizaje-Servicio en un contexto de justicia juvenil. Estudios Pedagógicos (Valdivia), 47(4), 331-350. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000400331

Kitchenham, B., y Charters, S. (2007). Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering (EBSE Technical Report EBSE-2007-01). Keele University y Universtiy of Durham.

López-López, V., Alarcón, A. I., Cigarroa, I., Zapata-Lamana, R., y Valbuena, S. (2025). Aprendizaje y servicio en la educación superior: una revisión sistemática sobre su implementación y desarrollo de competencias. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 24(56), 139–155. https://doi.org/10.21703/rexe.v24i56.3263

Luna, E., Gezuraga, M., y Legorburu, I. (2024). Aprendizaje-servicio universitario. Participación estudiantil, servicio y desarrollo de competencias. Contextos Educativos. Revista de Educación, (33), 239–260. https://doi.org/10.18172/con.5141

Manjón, D. de la C., Lucena, M., Luengo, F., y García, A. (2024). Educación motriz y cultura andaluza: Un micro proyecto de aprendizaje-servicio a través del juego educativo. European Public & Social Innovation Review, 9, 1–21. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-954

Maravé-Vivas, M., Salvador-García, C., Gil-Gómez, J. y Chiva-Bartoll, O. (2022). Promoción de la inclusión educativa en la formación docente a través de la aplicación de Aprendizaje-Servicio Universitario en el ámbito de la diversidad funcional. Retos, 45, 163–173. https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.92688

Martínez, A. (2025). El patrimonio fotográfico como recurso didáctico: diseño de una actividad de aprendizaje-servicio basada en el uso de la fotografía doméstica. EPSIR, European Public & Social Innovation Review, 10, 1-20. https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1917

Martínez, A., Avruj, L. M., Minakata, M. J., Duque, E., Palacios, S., Paz, B., y López, L. I. (2024). Red de redes: la Red Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio y sus redes nacionales como promotoras del aprendizaje-servicio. RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio: Solidaridad, Ciudadanía y Educación, (18), 72–93.

Martínez-Valdivia, E., Burgos-García, A., y Pegalajar-Palomino, M. C. (2022). La responsabilidad social desde el aprendizaje-servicio en la formación del docente. Perfiles educativos, 44(177), 58-77. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.60653

Mayor, D., Solís, M. G. y Ochoa A. d. l. C. (2023). Percepción del profesorado universitario implicado en prácticas de Aprendizaje-Servicio. Un estudio cualitativo. Revista Complutense de Educación, 34(4),

919-929. https://doi.org/10.5209/rced.80277

Mendía, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. Revista de Educación Inclusiva, 15(1), 71-82. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/222

Miró-Miró, D., Coiduras, J. y Molina-Luque, F. (2021). Aprendizaje-Servicio y Formación Inicial Docente: una relación transformadora entre Escuela Rural y Universidad para la promoción de las tecnologías digitales. Revista Complutense de Educación, 32(4), 593-603. https://doi.org/10.5209/rced.70859

Monge-Hernández, C., Boni-Aristizábal, A., y Wilson-Strydom, M. (2020). Análisis de las contribuciones del aprendizaje-servicio al estudiantado de una universidad sudafricana desde el enfoque de las capacidades. Revista Electrónica Educare, 24(3), 43-66.

Negre-Bennasar, F., Crosetti, B. B., Ferrer, G. T., y Villatoro-Moral, S. (2023). Diseño e implementación de un modelo Aprendizaje-Servicio dirigido a los Objetivos de Desarrollo Sostenible aplicando técnicas de codiseño. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 26(3), 177-193. https://doi.org/10.6018/reifop.558221

Ochoa-Cervantes, A., Solís, M. G., y Mayor, D. (2024). La participación del estudiantado en las prácticas de Aprendizaje-Servicio, percepciones de docentes universitarios españoles y mexicanos. Revista de Investigación Educativa, 42(2). https://doi.org/10.6018/rie.541661

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://revistas.uam.es/riejs/article/view/370

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. British Medical Journal, 372(71), 1–9. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Peña-Martínez, J., Mampraso, J., Moraleda, A. y Ruiz-Vicente, D. (2025). Impacto del aprendizaje-servicio en la percepción hacia personas con discapacidad intelectual en el contexto universitario. Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria, 46, 243-258.

Puig, J. M. (coord.). (2015). ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio? Graó.

Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). Aprendizaje servicio: Educar para la ciudadanía. Octaedro.

Ramírez, J. P., Bridshaw, L. y Peñaflor, R. (2024). The evolution of the service-learning methodology as a university social responsibility strategy that generates shared value: a Latin American experience. Higher Education, Skills and Work-Based Learning, 14(2), 443-460. https://doi.org/10.1108/HESWBL-10-2022-0214

Rodríguez-Zurita, D., Jaya-Montalvo, M., Moreira-Arboleda, J., Raya-Diez, E., y Carrión-Mero, P. (2025). Sustainable development through service learning and community engagement in higher education: A systematic literature review. International Journal of Sustainability in Higher Education, 26(1), 158–201. https://doi.org/10.1108/IJSHE-10-2023-0461

Rosati, A., Daher, M., Del Río, A., González, P., y Palma, G. (2023). Abordando las crisis con Aprendizaje Servicio: Viralicemos el cuidado ante el desgaste por COVID-19. Psicoperspectivas, 22(1). https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue1-fulltext-2845

Rosenberger, C. (2000). Beyond Empathy: Developing critical consciousness through service learning. En C. R. O'Grady (Ed.), Integrating service learning and multicultural education in colleges and universities (pp. 23–43). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Ruiz-Corbella, M., y García-Gutiérrez, J. (2020). Aprendizaje-Servicio en escenarios digitales de aprendizaje: propuesta innovadora en la educación superior. RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23(1), 183-198. https://doi.org/10.5944/ried.23.1.24391

Sánchez, B., Gómez, I., Gil, P., y Gómez, M. (2024). Inclusión de estudiantes con discapacidad en la

Universidad mediante el Aprendizaje-Servicio ecosostenible. Siglo Cero, 55(2), 87-112. https://dx.doi.org/10.14201/scero.31676

Sandoval-Díaz, J., Cuadra-Martínez, D., Orellana-Fonseca, C. y Sandoval-Obando, E. (2021). Diagnóstico comunitario ante desastres climáticos: Una experiencia de aprendizaje-servicio. ALTERIDAD. Revista de Educación, 16(1), 23-37. https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.02

Sandoval-Díaz, J., Navarrete-Valladares, C., Suazo-Muñoz, C., Vega-Ortega, J., Martínez-Labrín, S., Cuadra-Martínez, D., Goicoechea-García, F., Bravo-Ferretti, C. y Pérez-Norambuena, S. (2025). Formación en psicología comunitaria para la intervención psicosocial con personas mayores: una experiencia de aprendizaje-servicio. Quaderns De Psicologia, 27(1), e2118. https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.2118

Santos, M. A., Lorenzo, M. y Sáez, D. (2025). La Universidad y el Aprendizaje-servicio. Lo que importa es la calidad. Narcea.

Santos-Pastor, M. L., Garoz-Puertas, I., Frutos de Miguel, J., y Arribas-Cubero, H. F. (2024). Matriz de Indicadores para el Diseño y Evaluación de Buenas Prácticas de Aprendizaje-Servicio Universitario. REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación, 23(1), 1-22. https://doi.org/10.15366/reice2025.23.1.002

Santos-Pastor, M. L., Martínez-Muñoz, L. F., Garoz-Puerta, I. y García-Rico, L. (2021). La reflexión en el Aprendizaje-Servicio Universitario en Actividad Física y Deporte. Claves para el aprendizaje personal, académico y profesional. Contextos Educativos. Revista de Educación, 27, 9–29. https://doi.org/10.18172/con.4574

Simian, M. P., y Álvarez, E. (2025). Experiencias de taller con metodologías de aprendizaje basado en servicio en carreras de Diseño chilenas. European Public & Social Innovation Review, 10, 1–19. https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1570

Solís, M. G., y Galán, M. J. (2021). Una experiencia intergeneracional de aprendizaje-servicio en la formación profesional en Extremadura:# apdintergeneracional". Campo Abierto, 40(1), 45-60.

Tapia, M. N. (2001). La solidaridad como pedagogía (2. ed.). Ciudad Nueva.

Tapia, M. N. (2006). Aprendizaje y Servicio Solidario en el sistema educativo y en las organizaciones juveniles. Ciudad Nueva.

Tolozano-Benites, R., Tolozano, S. E., Roger, I., y Barzola, I. I. (2025). El aprendizaje-servicio: Herramienta práctica y metodología para integrar procesos sustantivos universitarios. European Public & Social Innovation Review, 10, 1–12. https://doi.org/10.31637/epsir-2025-2022

Trunce-Morales, S. T., Villarroel, G. del P., García, K. I., y Trunce-Morales, J. B. (2023). Virtualización de la metodología aprendizaje servicio y la percepción de los participantes durante la pandemia. Investigación en educación médica, 12(47), 45-57. https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2023.47.23519

Velásquez-Arriola, F. M., Centurión-Larrea, A. J., Marrufo-Rojas, D. R., y Gonzales, V. A. (2023). Aprendizaje-servicio: una revisión en tiempos de pandemia. Conrado, 19(91), 62-71.

Vergés, N., Freude, L., Camps, C., y Collado, A. (2021). Aprendizaje Servicio, Género y TIC. De la desigualdad de género en las TIC a la generación de vocaciones tecnológicas en el ámbito educativo. Foro de Educación, 19(2), 221-243. http://dx.doi. org/10.14516/fde.885

Zygmunt, E. M., 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. 1299-1319). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-030-14625-2_135