



El impacto educativo del partenariado en experiencias de aprendizaje-servicio universitario: formación para la ciudadanía crítica y la responsabilidad social

The educational impact of partnerships in university service-learning experiences: Education for critical citizenship and social responsibility

Anna ESCOFET. Profesora. Universitat de Barcelona (annaescofet@ub.edu).

Mireia ESPARZA. Profesora. Universitat de Barcelona (mesparza@ub.edu).

Resumen

La transformación de los entornos de aprendizaje universitario exige modelos pedagógicos que conecten el saber académico y el compromiso social. En este contexto, el aprendizaje-servicio se consolida como una propuesta educativa que articula la formación disciplinar con la acción comunitaria. El objetivo de este estudio es analizar, desde la perspectiva del estudiantado, el impacto educativo de las relaciones de partenariado establecidas con entidades sociales en el marco de proyectos de aprendizaje-servicio universitario. Se ha desarrollado una investigación de enfoque cuantitativo, ex post facto de carácter descriptivo, basada en el análisis de cuestionarios de evaluación respondidos por 212 estudiantes de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona, participantes en proyectos de ApS entre 2016 y 2024. El instrumento utilizado evalúa los condicionantes de participación, la valoración de la utilidad atribuida al servicio y la satisfacción del estudiantado. A partir de un análisis de correlaciones, los resultados muestran que la implicación activa de las entidades incide en la satisfacción del estudiantado, su implicación personal y la percepción de aprendizajes alcanzados. Se constata un alto valor atribuido al desarrollo de competencias éticas y sociales, y una valoración positiva del trabajo sobre valores, la responsabilidad y el compromiso social. Se concluye que el partenariado desempeña un papel clave como agente educativo en los proyectos de aprendizaje-servicio, ampliando los entornos de aprendizaje universitarios y contribuyendo a la formación de una ciudadanía crítica, reflexiva y socialmente comprometida. Se identifican también algunos retos relacionados con la integración curricular del aprendizaje-servicio y la necesidad de fortalecer los mecanismos de coordinación entre universidad y comunidad.

Palabras clave: aprendizaje-servicio; universidad; partenariado; comunidad; entornos de aprendizaje; compromiso.

Fecha de recepción del original: 27/07/2025

Fecha de aprobación: 14/11/2025

Cómo citar este artículo: Escofet, A. y Esparza, M. (2026). El impacto educativo del partenariado en experiencias de aprendizaje-servicio universitario: formación para la ciudadanía crítica y la responsabilidad social [The educational impact of partnerships in university service-learning experiences: Education for critical citizenship and social responsibility]. *Revista Española de Pedagogía*, 84(293), 97-110. <https://doi.org/10.9781/rep.2026.153>

Abstract

The transformation of university learning environments demands pedagogical models that connect academic knowledge with social engagement. In this context, service-learning is established as an educational approach that integrates disciplinary learning with community action. The aim of this study is to analyse, from the students' perspective, the educational impact of partnership relations established with social organisations within the framework of university service-learning projects. A quantitative, descriptive, ex post facto study was conducted based on the analysis of evaluation questionnaires completed by 212 students from the Faculty of Education at the Universitat de Barcelona, who participated in service-learning projects between 2016 and 2024. The instrument used evaluates the factors influencing student participation, their perceived usefulness of the service, and their satisfaction. Based on a correlation analysis, the results show that the active involvement of community organisations has an impact on student satisfaction, their personal engagement, and perceived learning. A high value is attributed to the development of ethical and social competencies, alongside a positive assessment of work on values, responsibility, and social engagement. The study concludes that partnerships play a key educational role in service-learning projects, broadening university learning environments and contributing to the development of critical, reflective, and socially engaged citizenry. It also identifies certain challenges related to the curricular integration of service-learning and the need to strengthen coordination mechanisms between universities and communities.

Keywords: service-learning; university; partnerships; community; learning environments; engagement.

1. Introducción

1.1. Entornos de aprendizaje en la universidad: del aula al ecosistema educativo

El concepto de entornos de aprendizaje en el ámbito universitario ha experimentado una profunda transformación en las últimas décadas, pasando de una visión restringida al espacio físico del aula hacia una concepción holística que reconoce la universidad como parte de un ecosistema educativo. Esta transformación se ha visto impulsada por la emergencia de enfoques pedagógicos centrados en el estudiantado, el desarrollo acelerado de las tecnologías digitales aplicadas a la educación y una comprensión más matizada de los procesos de construcción de conocimiento, el desarrollo de competencias y la configuración de la identidad académica y profesional del estudiantado (Doğan y Arslan, 2025; Hotar *et al.*, 2024; Lu *et al.*, 2014; Valtonen *et al.*, 2021).

Desde esta perspectiva, los entornos de aprendizaje ya no se conciben exclusivamente como espacios físicos —aula, laboratorio, biblioteca; o virtuales campus digital, herramientas colaborativas en la nube—, sino como ecosistemas educativos interconectado y dinámicos. Estos integran múltiples elementos interrelacionados: personas (profesorado, estudiantado, personal de apoyo, agentes externos), contextos institucionales y socioculturales, recursos materiales y digitales, prácticas pedagógicas, marcos curriculares y valores compartidos que configuran y dan sentido a las experiencias formativas (Nguyen, 2022; Shah *et al.*, 2024).

El proceso educativo universitario deja así de entenderse como una mera transmisión de conocimientos desde la figura docente hacia el estudiantado, para ser concebido como una construcción colectiva y situada. El aprendizaje emerge del diálogo, la interacción, la práctica reflexiva y la conexión con los problemas reales, superando el paradigma instructivo tradicional centrado en la enseñanza expositiva y la evaluación estandarizada, y promoviendo modelos educativos más dialógicos, experienciales y comprometidos con el entorno social y cultural (O'Brien *et al.*, 2022; UNESCO, 2021).

En consecuencia, la universidad contemporánea debe pensarse como un nodo estratégico en una red de saberes, prácticas e instituciones comprometidas con la justicia social, la equidad y la sostenibilidad. Su papel como generadora y difusora de conocimiento se amplía, incorporando la formación de ciudadanas y ciudadanos críticos, creativos y comprometidos con su comunidad. Por ello, los entornos de aprendizaje deben diseñarse intencionadamente para fomentar la agencia del estudiantado, la reflexión crítica sobre su rol en el mundo y la acción transformadora en colaboración con otros actores sociales (Elkington y Dickinson, 2025; Rodríguez-Zurita *et al.*, 2025; Yang *et al.*, 2024).

1.2. Aprendizaje-servicio y partenariado: una pedagogía de la reciprocidad

En este contexto de apertura y transformación universitaria, el aprendizaje-servicio se configura como una estrategia pedagógica especialmente relevante al integrar el aprendizaje académico con la acción solidaria en contextos comunitarios. No se trata de un recurso metodológico complementario, sino de una propuesta que redefine el sentido y la función social de la educación superior, sustentada en una concepción ética, política y epistemológica del conocimiento como práctica situada, relacional y orientada a la transformación (Hamilton, 2024; Lang, 2024; Puig *et al.*, 2006).

El aprendizaje-servicio asume que el conocimiento no es una acumulación de contenidos descontextualizados, sino el resultado de un diálogo entre universidad y comunidad. A través de esta interacción, el estudiantado adquiere competencias académicas, profesionales y personales, al tiempo que desarrolla una comprensión crítica de su rol como ciudadano activo, capaz de identificar problemáticas sociales, trabajar colaborativamente en su abordaje y reflexionar sobre los aprendizajes derivados de la experiencia. Así, el aprendizaje-servicio se consolida como una herramienta formativa de alto potencial para el desarrollo integral del estudiantado y para la construcción de una universidad más permeable, comprometida y socialmente responsable (Esparza *et al.*, 2018; Herrera, 2020; Luna *et al.*, 2024).

Uno de los pilares del aprendizaje-servicio es el partenariado, entendido como la relación de colaboración horizontal y sostenida entre la universidad y los actores sociales del territorio. El partenariado rompe con la tradicional asimetría entre la institución académica y la comunidad, reconociendo la validez de los saberes comunitarios e incorporando su voz en todas las fases del proceso educativo —desde la identificación de necesidades hasta la evaluación de resultados—. La colaboración se basa en la corresponsabilidad, la transparencia y la confianza mutua (Benneworth *et al.*, 2022; Capece *et al.*, 2023; Hall *et al.*, 2021; Hart y Northmore, 2023; Robinson y Hudson, 2024).

Estas relaciones de reciprocidad no solo sostienen la práctica del aprendizaje-servicio, sino que transforman las formas de interacción entre universidad y sociedad. Promueven una apertura institucional hacia la diversidad de los contextos sociales, fomentan la descentralización del conocimiento y consolidan alianzas estables orientadas al bien común. La universidad deja de ocupar una posición hegemónica en la producción del saber, para convertirse en una organización que aprende con otros, se transforma en contacto con el territorio y contribuye activamente al desarrollo comunitario y la justicia social (Bringle y Clayton, 2022; Mitchell y Latta, 2020).

1.3. El aprendizaje-servicio como estrategia para construir comunidad educativa en la universidad

Más allá de su valor metodológico, el aprendizaje-servicio constituye una estrategia integral para configurar una comunidad universitaria más cohesionada, participativa y orientada al bien común (Valenzuela y Fernández, 2023). Su implementación reconfigura los vínculos entre los distintos estamentos universitarios y resignifica el sentido colectivo del quehacer académico (Bringle y Hatcher, 2002; Mitchell, 2015).

El aprendizaje-servicio favorece la articulación entre los diferentes colectivos -estudiantado, profesorado, personal técnico, entidades colaboradoras- mediante la creación de espacios de encuentro, diálogo y corresponsabilidad. Los proyectos requieren planificación con-

junta, toma de decisiones compartida y evaluación participativa, lo que impulsa dinámicas horizontales dentro de la institución, fortalece la identidad universitaria y consolida el reconocimiento mutuo. Además, la reflexión crítica sobre las experiencias promueve una comprensión más profunda del papel de cada miembro en la comunidad y refuerza el compromiso con los objetivos comunes (Luna et al., 2024; Mitchell, 2015).

La participación de actores externos amplía las fronteras de la universidad y la convierte en una comunidad de aprendizaje extendida, conectada con el territorio y con organizaciones sociales, administraciones locales y movimientos ciudadanos. Esta apertura, más allá de su valor instrumental, tiene un fuerte significado político y ético: reconoce a la universidad como parte de un ecosistema social más amplio, con responsabilidades compartidas en la sostenibilidad, la equidad y la calidad de vida (Furco, 2010; GUNI, 2019).

El partenariado contribuye a establecer vínculos duraderos con el territorio, basados en el respeto, la ética y la voluntad transformadora. Estas alianzas retroalimentan la formación, enriquecen el currículum y fortalecen la misión social universitaria (Bringle y Clayton, 2022; Saltmarsh y Hartley, 2011).

A través del aprendizaje-servicio, además, se impulsa una transformación cultural profunda. Valores como la solidaridad, la empatía y la justicia social se integran transversalmente en la práctica educativa, reconfigurando los roles institucionales: el estudiantado se convierte en agente de cambio; el profesorado, en facilitador del aprendizaje; y la universidad, en una institución comprometida con la generación de conocimiento útil y socialmente pertinente (Butin, 2010; Rodríguez-Zurita et al., 2025; Tapia, 2012).

El conocimiento deja así de concebirse como una mercancía o capital individual para ser entendido como «bien común», construido colectivamente y orientado al bienestar social. Esta resignificación interpela los modelos neoliberales basados en la competitividad y la excelencia individual, y propone una universidad relacional, democrática y crítica, donde el aprendizaje esté al servicio de la transformación comunitaria y del bien común (Locatelli, 2024; UNESCO, 2021). En este marco, el partenariado se consolida como el núcleo estructurante de esta nueva gobernanza universitaria participativa y dialogada (O'Brien et al., 2022).

Por ello, la investigación que se presenta a continuación se ha propuesto explorar, desde la perspectiva del estudiantado universitario, el papel educativo del partenariado en los proyectos de aprendizaje-servicio y analizar cómo esta relación influye en el fortalecimiento del vínculo entre el estudiantado y su entorno.

2. Metodología

2.1. Enfoque y diseño

A partir del objetivo general del estudio —analizar la relación entre la calidad del partenariado y la satisfacción del estudiantado participante en proyectos de aprendizaje-servicio—, se plantea un diseño no experimental, de tipo *ex post facto* y carácter descriptivo-correlacional. Este enfoque permite aproximarse de manera rigurosa a la realidad sin intervenir en ella, observando las relaciones entre variables tal como se manifiestan en su contexto natural.

El estudio combina un análisis cuantitativo de las respuestas cerradas del cuestionario y un análisis cualitativo de las respuestas abiertas, con el fin de identificar los mecanismos a través de los cuales el partenariado opera como agente educativo y las condiciones que facilitan u obstaculizan su impacto formativo.

2.2. Hipótesis de investigación

La hipótesis central que orienta este trabajo es la siguiente:

A mayor calidad del partenariado entre la universidad y las entidades sociales, mayor será la satisfacción del estudiantado tanto en el plano académico como el personal.

2.3. Conceptualización de variables

- Variable independiente: Calidad del partenariado.

Se define como el grado de colaboración efectiva y sostenida entre la universidad y las entidades participantes considerando tres dimensiones: implicación de las entidades, coordinación sostenida y continuidad de la relación.

- Variable dependiente: Satisfacción del estudiantado.

Entendida como el nivel de valoración positiva de la experiencia de aprendizaje-servicio, tanto en su dimensión académica como personal.

- Variables de control: titulación cursada y curso académico.

Estas variables se incorporan para detectar posibles diferencias estructurales que incidan en las percepciones del estudiantado.

2.4. Población y muestra

La población de referencia está formada por todo el estudiantado participante en los proyectos coordinados por la Oficina de Aprendizaje-Servicio de la Facultad de de la Universitat de Barcelona, entre los cursos académicos 2016-2017 y 2023-2024.

La muestra está constituida por 212 cuestionarios válidos, lo que representa aproximadamente el 75 % del total de participantes. La tabla 1 presenta la distribución por grado y curso académico. Cabe señalar la ausencia de datos en el curso 2019-2020, debido a la interrupción de los proyectos por la pandemia de COVID-19.

TABLA 1. Número de estudiantes que respondieron el cuestionario por curso académico y grado.

Grado	Curso						
	2016-17	2017-18	2018-19	2020-21	2021-22	2022-23	2023-24
Pedagogía	15	4	19	3	10	6	2
Educación Infantil	2	2	1	0	0	0	2
Educación Primaria	7	6	4	8	3	3	5
Educación Infantil y Primaria	0	0	7	2	1	0	1
Educación Social	13	1	6	4	6	2	0
Trabajo Social	12	3	17	12	12	9	2
TOTAL	49	16	54	29	32	20	12

Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, cerca del 70 % de los estudiantes se encuentran en primer curso, un 16 % en segundo y un 13 % en tercero. Los de cuarto curso y movilidad internacional representan el 1 % restante. La muestra está compuesta mayoritariamente por mujeres (95 %).

2.5. Contexto y descripción del programa

Los proyectos de aprendizaje-servicio reconocen entre tres y seis créditos al estudiantado y se desarrollan en colaboración con entidades sociales y educativas vinculadas a

los ámbitos de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social, Pedagogía y Trabajo Social.

Cada curso se inicia en octubre con una feria de entidades, donde estas presentan sus propuestas y necesidades al estudiantado. Posteriormente se elabora un catálogo de proyectos que se difunde a través de las jefaturas de estudios. Los proyectos pueden extenderse durante todo el curso o un semestre.

El proceso incluye:

- Sesión formativa inicial en la universidad.
- Sesión de acogida en la entidad colaboradora.
- Diario reflexivo individual, con retornos formativos periódicos desde la Oficina de ApS.
- Cuestionario final de evaluación, complementado con la entrega del diario al cierre del proyecto.

Las entidades participantes incluyen tanto instituciones de educación formal (centros escolares, asociaciones de refuerzo educativo y lector) como de educación no formal (entidades socioeducativas, proyectos con infancia, adolescencia, personas mayores y adultos con discapacidad).

2.6. Instrumento

El instrumento utilizado para la recogida de datos es un cuestionario validado (Escofet *et al.* 2016), diseñado para valorar los niveles y condicionantes de participación, las competencias desarrolladas, la relación educativa establecida con las entidades y la satisfacción del estudiantado con la experiencia.

Consta de 16 ítems, que son valorados a través de una escala Likert de 5 puntos (1 = «totalmente en desacuerdo» – 5= «totalmente de acuerdo»). En este artículo se analizan los ítems relacionados con los condicionantes de participación, la utilidad atribuida al servicio y la satisfacción del estudiantado (ver ítems en tabla 2).

2.7. Procedimiento de análisis

Los datos obtenidos en los cuestionarios fueron analizados cuantitativamente con el software Jamovi 2.6.26. Por una parte, se llevó a cabo un análisis descriptivo de las variables, obteniéndose la media, la mediana y la desviación estándar de las variables analizadas. Algunas de las cuestiones planteadas en relación con la participación presentan un menor número de respuestas debido a su omisión en parte de los cuestionarios del curso 2016-17. Por otra parte, se analizó la correlación entre la valoración del estudiantado del nivel de implicación de la entidad en el proyecto y su percepción del impacto del proyecto en distintos aspectos de su desarrollo personal. Para ello se calculó la correlación entre la variable independiente «implicación de la entidad» y diversas variables dependientes relacionadas con aspectos relevantes sobre la implicación y la formación del alumnado (implicación del/de la estudiante, aprendizajes logrados, servicio realizado, ser más responsable con las propias acciones, comprensión de las necesidades sociales, contribuir a la mejora de la sociedad, conocimiento del ámbito profesional, relacionar teoría y práctica, reflexionar sobre los contenidos trabajados en la universidad, estar más motivado/a con los estudios, participar en la facultad, barrio, población), mediante el índice de correlación de Spearman, tras comprobar que las variables no se distribuían normalmente (en todos los casos W de Shapiro-Wilk > 0.538 ; $p < 0.001$).

Finalmente, se realizó un análisis cualitativo a modo de exploración preliminar de las respuestas de redacción corta que el estudiantado realizaba en respuesta a las cuestiones «destaca lo que más te ha gustado de la experiencia» y «destaca lo que menos te ha gustado de la experiencia». Se buscó el término «entidad» en las respuestas para comprobar el papel de la entidad en la satisfacción de cada estudiante participante con el devenir del proyecto. Dicho análisis se llevó a cabo mediante el software ATLAS.ti 25.0.1. No se ha considerado el género del estudiantado en el análisis de las respuestas debido a la baja participación de estudiantes hombres.

2.8. Consideraciones éticas

El estudio se realizó conforme a los principios éticos de la investigación educativa y a las políticas de la Universitat de Barcelona, de acuerdo con el Código de Buenas Prácticas en Investigación (Universitat de Barcelona, 2023) y las directrices del Comité de Ética de la Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades (CEI-CSH).

No se solicitó autorización al comité ético, ya que en el momento de inicio del estudio (curso 2016-2017) no era un requisito obligatorio. Aun así, todas las fases del proceso se desarrollaron siguiendo los estándares éticos establecidos institucional e internacionalmente.

Se obtuvo el consentimiento informado del estudiantado participante y de las personas que aportaron datos o testimonios no publicados, garantizando el anonimato, la confidencialidad y el almacenamiento seguro de los datos en repositorios institucionales de la Universitat de Barcelona, conforme al Reglamento (UE) 2016/679 (RGPD) y a la Ley Orgánica 3/2018.

El equipo investigador declara no incurrir en discriminación por motivos de raza, género, edad, religión, condición social o diversidad funcional, ni mantener conflictos de interés. La investigación se adhiere a los principios de integridad, transparencia y respeto a la diversidad, de acuerdo con las directrices del Committee on Publication Ethics (COPE, 2023) y las políticas éticas de la revista.

3. Resultados

La tabla 2 muestra las medianas, medias y desviaciones estándar de las variables analizadas, clasificadas en función de los distintos ítems evaluados: condicionantes de participación, valoración de la utilidad atribuida al servicio y satisfacción del estudiantado.

TABLA 2. Descriptivos de las variables obtenidas con el cuestionario y relacionadas con los ítems analizados. N = número de respuestas a cada ítem.

Variable	N	Media	Mediana	Desviación estándar
Condicionantes de participación				
Me gusta el tipo de proyecto	172	4.59	5	0.65
Poder participar en una entidad/asociación	172	4.09	4	1.07
Poner en práctica los contenidos de la titulación	172	4.04	4	1.16
Ayudar/colaborar	172	4.61	5	0.633
Formar parte de una entidad/asociación	172	3.82	4	1.1
Contribuir a la mejora de la sociedad	172	4.46	5	0.866
Valoración de la utilidad atribuida al servicio				
Comprensión de las necesidades sociales	212	4.4	5	0.726
Colaboración con una entidad/asociación	212	4.34	5	0.813
Interés por los problemas sociales	212	4.48	5	0.733
Participación en la facultad/barrio/población	172	3.7	4	1.08
Motivación con los estudios	212	4.03	4	0.981
Responsabilidad de las propias acciones	212	4.54	5	0.74
Poner en práctica las competencias profesionales	172	4.36	5	0.877
Contribución a la mejora de la sociedad	211	4.35	5	0.8
Capacidad de relacionar teoría y práctica	212	3.93	4	0.982

Reflexión sobre los contenidos trabajados en el grado	212	3.85	4	1.02
Trabajo sobre valores	212	4.69	5	0.635
Satisfacción del estudiantado				
Implicación de la entidad	212	4.24	4.5	0.931
Implicación del propio alumno/a	212	4.57	5	0.609
Aprendizajes alcanzados	211	4.29	4	0.81
Relación entre teoría y práctica	212	3.77	4	0.992
Servicio realizado	212	4.44	5	0.755

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados muestran que las principales motivaciones del estudiantado al decidir realizar un proyecto de aprendizaje-servicio están relacionadas con la posibilidad de ayudar y contribuir a mejorar la sociedad y que el tipo de proyecto es determinante en su elección.

Estas motivaciones también se ven reflejadas en las valoraciones de la utilidad atribuida al servicio más destacadas por el estudiantado: la posibilidad de trabajar sobre los valores, la adquisición de responsabilidad sobre las propias acciones y el desarrollo de un interés por los problemas sociales y de la comprensión de estos problemas. Así pues, junto con la posibilidad de poner en práctica las competencias profesionales que están adquiriendo en el grado, el estudiantado valora la posibilidad de desarrollar elementos de su formación en responsabilidad social, aspecto que viene claramente favorecido por la interacción con las entidades y, por lo tanto, pone en valor el papel de estas como agentes educativos.

Finalmente, en cuanto a los elementos con los que el estudiantado se siente más satisfecho, destacan en general todas las variables analizadas, con valores algo inferiores en la relación entre la teoría y la práctica, señalando un aspecto de mejora de los proyectos.

En cuanto al análisis de correlaciones (tabla 3), se observa una relación positiva entre moderada y alta entre la satisfacción del estudiantado con la implicación de la entidad y su propia implicación, así como con la satisfacción por los aprendizajes logrados a lo largo del proyecto, la satisfacción con el servicio realizado, o la mejora de su responsabilidad frente a sus propias acciones. También se observa una relación positiva, aunque algo menor, de esta percepción de la implicación de la entidad con aspectos como la mejora del estudiantado en la comprensión de las necesidades sociales, su sensación de contribuir a la mejora de la sociedad o su conocimiento del ámbito profesional abarcado por sus estudios. Así pues, la implicación de la entidad en el proyecto resulta crucial para que este contribuya de manera significativa a la adquisición de aprendizajes, competencias y actitudes que favorezcan su responsabilidad social. Su papel va más allá de simples colaboradores de los proyectos de aprendizaje-servicio, ya que actúan como un agente educativo más en la formación del estudiantado, incrementando así su entorno de aprendizaje y mejorando aspectos clave de su formación.

TABLA 3. Correlaciones entre la percepción del estudiantado de la implicación de la entidad y su percepción en otros aspectos relevantes.

	Implicación de la entidad		
	Rho de Spearman	g.l.	p
Implicación del/de la estudiante	0.546	160	< 0.001
Aprendizajes logrados	0.475	159	< 0.001
Servicio realizado	0.467	160	< 0.001

Ser más responsable con las propias acciones	0.425	160	< 0.001
Comprensión de las necesidades sociales	0.358	160	< 0.001
Contribuir a la mejora de la sociedad	0.337	159	< 0.001
Conocimiento del ámbito profesional	0.285	160	< 0.001
Relacionar teoría y práctica	0.270	160	< 0.001
Reflexionar sobre los contenidos trabajados en la universidad	0.238	160	0.002
Estar más motivado/a con los estudios	0.266	160	< 0.001
Participar en la facultad, barrio o población	0.157	111	0.098

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, se han analizado de forma cualitativa las respuestas de redacción breve que los y las estudiantes han expresado a las preguntas «destaca lo que más te ha gustado de la experiencia» y «destaca lo que menos te ha gustado de la experiencia». En las respuestas el término «entidad» aparece 13 veces, seis en la primera pregunta y siete en la segunda. Entre los aspectos positivos relacionados con la entidad que el estudiantado valora de la experiencia destacan la relación con las personas y profesionales que forman parte de esta: «Destaco la cohesión y el grupo que hemos formado las voluntarias con el personal de la entidad y los niños y niñas que le dan sentido» (estudiante 7, Pedagogía 2022), «destaco a los profesionales de la entidad y el hecho de haber sentido total libertad para desarrollar las actividades dentro del aula» (estudiante 55, maestro de Educación Primaria, 2024), y la posibilidad de trabajar con ellos y ellas en equipo y de conocer su actividad diaria y cómo se forma el entramado social del que forma parte: «Lo que más me ha gustado ha sido formar parte de una entidad que me generaba mucha curiosidad. He podido aprender y saber más de este mundo» (estudiante 46, maestro de Educación Primaria, 2022). Destacan el hecho de sentirse parte de este equipo como un factor de reconocimiento a su labor en el proyecto: «La acogida por parte del equipo, tanto educadores, como las personas atendidas. Desde el primer día me sentí una persona más del grupo» (estudiante 31, Educación Social, 2021).

En el aspecto negativo, el estudiantado reclama comunicación y seguimiento a la entidad: «Lo que menos me ha gustado de la experiencia es que la entidad se ha olvidado bastantes veces de que yo iba a dar clase» (estudiante 52, Trabajo Social, 2017), «la poca comunicación que tenía conmigo la entidad, no tenía ningún referente asignado y a veces iba perdida» (estudiante 71, maestro de Educación Primaria, 2024). Y mayor acompañamiento por parte de algunas de las entidades: «En ocasiones he recibido poco acompañamiento por parte de la entidad» (estudiante 75, Educación Social, 2022), así como un conocimiento previo y más extenso de sus actividades: «No he podido participar en algunos momentos en los que se requería de la figura de una pedagoga, por lo que me ha faltado conocer con mayor detalle algunas de las funciones de la entidad» (estudiante 60, Pedagogía, 2021).

4. Discusión y conclusiones

La evolución de los entornos de aprendizaje universitario refleja un desplazamiento significativo desde modelos institucionales cerrados y centrados en la transmisión del saber hacia concepciones más abiertas, colaborativas y comprometidas socialmente. Las universidades han sido consideradas durante décadas como torres de marfil, alejadas de los problemas reales de su entorno y con dinámicas que priorizaban la excelencia académica medida en términos de productividad científica o competitividad internacional. Sin embargo, el creciente énfasis en la responsabilidad social, el compromiso cívico y la necesidad de formar una ciudadanía activa ha generado un cambio de paradigma que redefine la función de la universidad en el siglo XXI (UNESCO, 2021; O'Brien *et al.*, 2022).

En este nuevo escenario, la universidad deja de ser entendida como un espacio exclusivamente académico para convertirse en un actor clave en la construcción de sociedades más justas, sostenibles y cohesionadas. Esta transformación conlleva una revisión profunda de los entornos de aprendizaje, que pasan de concebirse como espacios físicos cerrados a entenderse como ecosistemas educativos amplios, interconectados con la comunidad y atravesados por relaciones de reciprocidad. En este contexto, las colaboraciones entre la universidad y la comunidad adquieren un rol central no solo como recurso metodológico, sino como fundamento ético y político de una educación superior orientada al bien común (Loh, 2016; Tshishonga, 2022).

Los resultados obtenidos en esta investigación aportan evidencia empírica sólida sobre el valor educativo del aprendizaje-servicio en este nuevo marco universitario. En particular, se subraya el papel del partenariado como núcleo articulador de experiencias formativas con sentido. El análisis de las percepciones del estudiantado muestra que la calidad del vínculo establecido con las entidades sociales incide directamente en su implicación, satisfacción y en la percepción de los aprendizajes alcanzados, especialmente en el ámbito de las competencias sociales, éticas y profesionales. Esta constatación coincide con los postulados que entienden el aprendizaje-servicio como una pedagogía de la reciprocidad (Tapia, 2012), donde el conocimiento se construye a partir del diálogo entre los saberes académicos y comunitarios, y en el marco de las relaciones colaborativas y horizontales.

Desde una perspectiva pedagógica, estos hallazgos permiten afirmar que el partenariado no solo proporciona un marco logístico para el desarrollo de los proyectos, sino que genera un espacio educativo ampliado. En él, las entidades sociales actúan como agentes formativos que facilitan experiencias de aprendizaje vivenciales, relevantes y profundamente conectadas con la realidad. Esta función educativa se expresa en múltiples niveles: como transmisoras de saberes contextualizados y prácticos, como generadoras de conciencia social y como espacios donde se vivencian valores como la empatía, la solidaridad, la justicia o la responsabilidad. El hecho de que el estudiantado valore especialmente la posibilidad de colaborar con estas entidades, comprender los problemas sociales reales y trabajar sobre los valores fundamentales refuerza la dimensión transformadora del aprendizaje-servicio y sitúa a las entidades colaboradoras como coprotagonistas del proceso formativo.

Estos resultados enlazan con las perspectivas teóricas que proponen una reconfiguración de los entornos de aprendizaje universitarios en clave de ecosistema educativo. En este modelo, la universidad no es un espacio cerrado de producción y transferencia de conocimiento, sino un nodo en una red interdependiente de actores, saberes y prácticas. El aprendizaje-servicio se consolida así como una vía privilegiada para articular estos vínculos, integrando contextos formales y no formales, articulando teoría y práctica, y promoviendo el aprendizaje situado, crítico y orientado a la acción (O'Brien *et al.*, 2022).

No obstante, el estudio también identifica aspectos susceptibles de mejora. Las puntuaciones más bajas en dimensiones como la capacidad para relacionar teoría y práctica, o la participación activa en el territorio, evidencian una cierta desconexión entre las experiencias desarrolladas y el currículo académico. Este desfase puede atribuirse a múltiples factores: una integración parcial del aprendizaje-servicio en los planes de estudio, una coordinación insuficiente entre el profesorado y las entidades, o una preparación limitada del estudiantado para afrontar procesos de reflexión crítica sobre sus experiencias. Asimismo, algunas respuestas abiertas apuntan a dificultades en la comunicación o el acompañamiento por parte de las entidades, lo que refuerza la necesidad de establecer marcos de colaboración más estables, transparentes y compartidos (Tijmsa *et al.*, 2023).

Desde un punto de vista metodológico, el estudio presenta también ciertas limitaciones que deben ser consideradas al interpretar los resultados. En primer lugar, el diseño *ex post facto* y de carácter correlacional no permite establecer relaciones causales entre las variables analizadas, sino únicamente asociaciones significativas. En segundo lugar, el uso de cuestionarios de autoevaluación implica un componente subjetivo que puede estar influido por sesgos de deseabilidad social o por la valoración global positiva del proyecto. Además, la muestra, aunque amplia y representativa de diversos grados, se circunscribe a una única facultad y

a un contexto institucional específico, lo que limita la generalización de los hallazgos a otros entornos universitarios. Finalmente, la ausencia de triangulación con datos procedentes de profesorado o entidades colaboradoras reduce la posibilidad de contrastar percepciones y enriquecer la comprensión del fenómeno desde una perspectiva más holística. Estas limitaciones sugieren la necesidad de complementar futuros estudios con metodologías mixtas, análisis longitudinales y una aproximación multinivel que incorpore las voces de todos los actores implicados.

Desde el punto de vista institucional, los datos recogidos invitan a repensar las políticas universitarias en relación con la vinculación comunitaria. Para que el aprendizaje-servicio despliegue todo su potencial es necesario consolidar estructuras de apoyo que garanticen la calidad, sostenibilidad y coherencia pedagógica de los proyectos. Esto implica desarrollar oficinas técnicas específicas, ofrecer formación sistemática al profesorado y a las entidades, y asegurar el reconocimiento académico del compromiso social del estudiantado. Además, requiere un cambio cultural más profundo que sitúe la función social de la universidad en el centro de su misión, superando la lógica de la mercantilización del conocimiento y apostando por modelos relacionales, colaborativos y orientados a la justicia social (Bringle y Clayton, 2022; Saltmarsh y Hartley, 2011).

Si bien las asociaciones comunitarias ofrecen numerosos beneficios, también presentan desafíos relevantes. Las asimetrías de poder, la escasez de recursos o la dificultad de mantener la participación sostenida en el tiempo pueden obstaculizar el desarrollo de relaciones de partenariado equitativas y efectivas. Sin embargo, tal como señalan Preece y Manicom (2015), cuando existe una planificación cuidadosa, un diálogo honesto y una voluntad explícita de beneficio mutuo estas alianzas pueden convertirse en espacios privilegiados para el aprendizaje transformador y la innovación educativa.

En definitiva, el aprendizaje-servicio y las relaciones de partenariado que lo sustentan constituyen una vía estratégica para renovar la universidad desde dentro, dotándola de sentido ético, pertinencia social y capacidad transformadora. Son experiencias que no solo impactan en quienes las protagonizan, sino que contribuyen a la construcción de comunidades de aprendizaje sostenibles, inclusivas y orientadas al bien común. A través de ellas la universidad se abre al territorio, reconoce la pluralidad de saberes y se compromete activamente con los desafíos colectivos.

Por ello, es necesario seguir investigando y fortaleciendo este enfoque, ampliando la mirada hacia las experiencias de otros actores implicados, como las propias entidades sociales, el profesorado o las personas destinatarias del servicio, y explorando cómo estos vínculos pueden contribuir a la transformación estructural de la universidad.

Contribuciones de las autoras

Anna Escofet. Formuló la idea central y los objetivos de la investigación, definió el marco teórico y el diseño metodológico. Elaboró el borrador original del manuscrito y supervisó todo el proceso de redacción y edición.

Mireia Esparza. Coordinó la gestión de los cuestionarios, la depuración y organización de los datos y la elaboración de tablas para el análisis correlacional. Elaboró la integración de los resultados, así como la revisión final del manuscrito.

Declaración IA

Se ha utilizado Perplexity para la búsqueda y recuperación de fuentes.

Financiación

El artículo no ha contado con financiación pública o privada.

Referencias

- Benneworth, P., Pinheiro, R., Sánchez-Barrioluengo, M. y Vidal, J. (2022). *Universities and regional engagement: Reframing the third mission through multi-level governance*. *Regional Studies*, 56(5), 823-837. <https://doi.org/10.1080/00343404.2021.1977963>
- Bringle, R. G. y Clayton, P. H. (2022). Conceptual frameworks for partnerships in service learning: Implications for practice and research. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 10(1). <https://journals.sfu.ca/iarslce/index.php/journal/article/view/511>
- Bringle, R. G. y Hatcher, J. A. (2002). Campus-community partnerships: The terms of engagement. *Journal of Social Issues*, 58(3), 503-516.
- Butin, D. W. (2010). *Service-Learning in Theory and Practice: The Future of Community Engagement in Higher Education*. Palgrave Macmillan.
- Capece, G., Costa, R. y Di Pillo, F. (2023). *Co-creation in university-community partnerships: Exploring models of collaboration for sustainable impact*. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 45(2), 144-160. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2022.2104376>
- Committee on Publication Ethics (COPE). (2023). *Principles of transparency and best practice in scholarly publishing* (4th ed.). COPE. <https://doi.org/10.24318/cope.2019.1.1>
- Doğan, M. y Arslan, H. (2025). Graduate student engagement and digital governance in higher education. *Educ. Sci.*, 15(6), 682. <https://doi.org/10.3390/educsci15060682>
- Elkington, S. y Dickinson, J. (2025). Reimagining Higher Education learning spaces: assembling theory, methods, and practice. *Higher Education Research & Development*, 44(1), 8-19. <https://doi.org/10.1080/07294360.2024.2438587>
- Escofet, A., Folgueiras, P., Luna, E., y Palou, B. (2016). Elaboración y validación de un cuestionario para la valoración de proyectos de aprendizaje-servicio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 929-949.
- Esparza, M., Morín, V., y Rubio, L. (2018). La incorporación del aprendizaje-servicio en la universidad: la experiencia de la Universidad de Barcelona. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 6, 97-114. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2018.6.10>
- Furco, A. (2010). The engaged campus: Toward a comprehensive approach to public engagement. *British Journal of Educational Studies*, 58(4), 375-390.
- GUNI (2019). *Higher Education in the World 7: Humanities and Higher Education*. Global University Network for Innovation.
- Hall, B. L., Tandon, R. y Tremblay, C. (2021). *Strengthening community university research partnerships: Global perspectives and practices*. *Gateways: International Journal of Community Research and Engagement*, 14(1), 1-15. <https://doi.org/10.5130/ijcre.v14i1.7775>
- Hamilton, E. R. (2024). Centering reciprocity: Lessons learned from a university-school partnership. *Schools: Studies in Education*, 17(4), 403-418. <https://doi.org/10.1086/729783>
- Hart, A. y Northmore, S. (2023). *Revisiting community-university partnerships: Governance, ethics and impact in an age of complexity*. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 24(2), 367-385. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-02-2022-0064>
- Herrera, D. (2020). Aprendizaje Servicio. Análisis de una experiencia universitaria. *Investigación en la Escuela*, 102, 154-164. <http://doi.org/10.12795/IE.2020.i102.11>
- Hotar, N., Baran, B., Tokuç, A., Güzel, E. B., Akdoğan, F. S., Karagöz, E., Güney, L. Ö., Yıldız, C., Yacı, Ş. N., Eraslan, D., Dizdaroğlu, A., Apdik, S. N., Tanaslan, M. y Bozdağ, Ö. (2024). Designing Adaptive Learning Space by Integrating Technology to a Sustainable Classroom. En T. Minh Tung (Ed.), *Adaptive Learning Technologies for Higher Education* (pp. 126-163). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-3641-0.ch006>
- Lang, W. (2024). Community co-creation through knowledge (co)production: University expertise and rural development. *Journal of Rural Studies*. 112(4):103455. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2024.103455>
- Locatelli, R. (2024). Renewing the social contract for education: Governing education as a common good. *Prospects*, 54(1), 1-6. <https://doi.org/10.1007/s11125-023-09653-w>

- Loh, P. (2016). Community–University Collaborations for Environmental Justice: Toward a Transformative Co-Learning Model. *NEW SOLUTIONS: A Journal of Environmental and Occupational Health Policy*, 26(3), 412-428. <https://doi.org/10.1177/1048291116662690>
- Lu, G., Hu, W., Peng, Z. y Kang, H. (2014). The Influence of Undergraduate Students' Academic Involvement and Learning Environment on Learning Outcomes. *International Journal of Chinese Education*, 2(2), 265-288. <https://doi.org/10.1163/22125868-12340024>
- 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>
- Mitchell, T.D. (2015). Using a Critical Service-Learning Approach to Facilitate Civic Identity Development. *Theory Into Practice*, 54(1), 20-28. <https://doi.org/10.1080/00405841.2015.977657>
- Mitchell, T.D. y Latta, M. (2020). From Critical Community Engagement to Partnership: Advancing Equity and Justice in Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 26(1), 19-31. <https://doi.org/10.3998/mjcsloa.3239521.0026.103>
- Nguyen, L.T. (2022). Digital learning ecosystem at educational institutions. *Cogent Education*, 9(1), 2111033. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2111033>
- O'Brien, E., Čulum Ilić, B., Veidemann, A., Dusi, D., Farnell, T. y Šćukanec Schmidt, N. (2022). Towards a European framework for community engagement in higher education: A case study analysis of European universities. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(4), 815–830. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-03-2021-0120>
- Preece, J. y Manicom, D. (2015). The Pedagogic Contribution of Community Spaces and Environments in Service Learning Projects. *Alternation*, 16, 115-140.
- Puig, J. M., Martín, X., Batlle, R., y Rubio, L. (2006). *Aprendizaje-servicio. Educación para la ciudadanía*. Graó.
- Robinson, C. y Hudson, R. (2024). *Trust, reciprocity and equity in university–community partnerships: Lessons from participatory engagement*. *Studies in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2421793>
- Rodríguez-Zurita, D., Jaya-Montalvo, M., Moreira-Arboleda, J., y Raya-Díez, E. (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.
- Saltmarsh, J. y Hartley, M. (2011). *“To Serve a Larger Purpose”: Engagement for Democracy and the Transformation of Higher Education*. Temple University Press.
- Shah, R., Keevy, J. y Bateman, A. (2024). Learning as ecosystems: Shifting paradigms for more equitable and effective learning systems. *Computers & Education*, 210, 104904. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104904>
- Tapia, M. N. (2012). El aprendizaje-servicio en la universidad: Hacia una pedagogía de la reciprocidad. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3, 7-20. <https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/14936>
- Tijmsma, G., Volman, M. y Admiraal, W. (2023). Embedding engaged education through community service-learning: A systematic review of design principles for integration in higher education courses. *Educational Research*, 65(2), 218-240. <https://doi.org/10.1080/00131881.2023.2181202>
- Tshishonga, N. S. (2022). Advancing Community Engagement Scholarship as a Teaching and Learning Strategy in Higher Education. En B. Bromer & C. Crawford (Eds.), *Handbook of Research on Learner-Centered Approaches to Teaching in an Age of Transformational Change* (pp. 287-307). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-4240-1.ch015>
- UNESCO (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.
- Universitat de Barcelona (2023). *Codi de bones pràctiques en recerca*. Universitat de Barcelona. https://www.ub.edu/web/ub/ca/universitat/transparencia/normativa/documents/cbp_recerca.html

- Valenzuela, M. H. y Fernández, C. (2023). Contribución al bien común de una experiencia de intervención universitaria desde el aprendizaje-servicio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(1), 73-98. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.1.317>
- Valtonen, T., Leppänen, U., Hyypiä, M., Kokko, A., Manninen, J., Vaartiainen, H., Sointu, E. y Hirsto, L. (2021). Learning environments preferred by university students: a shift toward informal and flexible learning environments. *Learning Environments Research*, 24, 371-388. <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09339-6>
- Yang, L., Lee, S. y Oldac, Y. I. (2024). A Cross-Cultural Exploration of Student Development in Higher Education: Acknowledging, Exercising, and Enhancing Agency. *ECNU Review of Education*, <https://doi.org/10.1177/20965311241238233>

Biografía de las autoras

Anna Escofet. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona. Profesora en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, donde codirige, junto con Mireia Esparza, la Oficina de Aprendizaje-Servicio. Investigadora principal del grupo de investigación «Entornos y Materiales de Aprendizaje», consolidado por la Generalitat de Catalunya. Directora de la Cátedra UB de Aprendizaje-Servicio. Editora de la *Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*.

 <https://orcid.org/0000-0002-2230-8802>

Mireia Esparza. Doctora en Biología por la Universidad de Barcelona. Profesora titular del Departamento de Educación Lingüística, Científica y Matemática en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, codirige, junto con Anna Escofet, la Oficina de Aprendizaje-Servicio. Forma parte del grupo de investigación «Entornos y Materiales de Aprendizaje», consolidado por la Generalitat de Catalunya y de la Cátedra UB de Aprendizaje-Servicio. Coordina el grupo de innovación docente consolidado DSambApS y forma parte del Grupo Edu-CiTS, ambos enfocados en la incorporación de la sostenibilidad en la formación universitaria.

 <https://orcid.org/0000-0002-3925-4142>