



Aprendizaje-servicio y competencias transversales: responsabilidad social en el alumnado universitario

Service-Learning and transversal competencies: Social responsibility in university students

M.^a Ángeles VALDEMOROS SAN EMETERIO. Profesora Titular de la Universidad de La Rioja (*maria-de-los-angeles.valdemoros@unirioja.es*).

Rosa Ana ALONSO RUIZ. Profesora Titular de la Universidad de La Rioja (*rosa-ana.alonso@unirioja.es*).

Magdalena SÁENZ DE JUBERA OCÓN. Profesora Titular de la Universidad de La Rioja (*m-magdalena.saenz-de-jubera@unirioja.es*).

Resumen

La continua transformación que atraviesan las universidades exige una reconfiguración de sus estructuras, enfoques pedagógicos y objetivos, así como de las interacciones que mantienen con la sociedad. El aprendizaje-servicio se constituye en un enfoque pedagógico que favorece el progreso de las competencias transversales en sus tres dimensiones: instrumental, interpersonal y sistémica. El objetivo fue conocer el impacto de la participación en proyectos de aprendizaje-servicio en la responsabilidad social del estudiantado universitario mediante el análisis del progreso de sus competencias transversales. Se empleó una metodología cuantitativa de tipo cuasi experimental, con un diseño descriptivo e inferencial, transversal y de carácter nomotético. Este enfoque permitió analizar las diferencias en competencias transversales del estudiantado universitario antes y después de participar en un proyecto de aprendizaje-servicio. La muestra estuvo compuesta por 1867 estudiantes, distribuidos en dos grupos: 1128 en la fase pretest y 739 en la fase postest. Para la recogida de datos se utilizó la Escala de Competencias Transversales del Cuestionario de Evaluación de Competencias Transversales de Grado (CECTGRA). La hipótesis nula planteaba que no existían diferencias significativas entre las puntuaciones pretest y postest en las variables ordinales, considerando un nivel de significación de $p < 0.05$ para su rechazo. Se concluye que la participación del estudiantado universitario en proyectos de aprendizaje-servicio ha tenido un impacto significativo en la mayor parte de las dimensiones que configuran sus competencias transversales y que la implicación del alumnado en acciones que derivan de este enfoque pedagógico supone un impulso para la responsabilidad social, y contribuye a la formación de un perfil favorable para la construcción de una ciudadanía democrática y plural, que reflexiona sobre su rol en la sociedad.

Palabras clave: educación superior; aprendizaje-servicio; competencias transversales; ciudadanía; responsabilidad social.

Fecha de recepción del original: 07/07/2025

Fecha de aprobación: 11/11/2025

Cómo citar este artículo: Valdemoros San Emeterio, M.^a Ángeles, Alonso Ruiz, R. A., & Sáenz de Jubera Ocón, M. (2026). Aprendizaje-servicio y competencias transversales: responsabilidad social en el alumnado universitario [Service-Learning and transversal competencies: Social responsibility in university students]. *Revista Española de Pedagogía*, 84(294), 291-311. <https://doi.org/10.9781/rep.2026.372>

Abstract

The ongoing transformation underway in universities calls for a comprehensive reconfiguration of their internal structures, pedagogical approaches and objectives, and their engagement with society. Service-learning (SL) constitutes a pedagogical approach that fosters the development of transversal competencies across three core dimensions: instrumental, interpersonal, and systemic. The aim of this study was to examine the impact of participation in service-learning projects on university students' social responsibility by analysing the development of their transversal competencies. A quantitative, quasi-experimental methodology was adopted, using a descriptive and inferential, cross-sectional, and nomothetic research design. This approach facilitated a comparative analysis of university students' transversal competencies before and after participating in a service-learning project. The sample included 1,867 students, classified into two groups: 1,128 in the pre-test phase and 739 in the post-test phase. Data was collected using the Transversal Competencies Scale from the Undergraduate Transversal Competencies Assessment Questionnaire (CECTGRA). The null hypothesis stated that there were no significant differences in ordinal variable scores between the pre- and post-test phases. A significance threshold of $p < 0.05$ was set for rejecting the null hypothesis. The findings demonstrate that university students' participation in SL projects has a statistically significant impact on most dimensions of their transversal competencies. It is concluded that student engagement in pedagogical activities stemming from the service-learning approach serves as an effective mechanism for promoting social responsibility, and contributes to the development of a student profile conducive to democratic and pluralistic citizenship—that is, to forming citizens who reflect on their societal role.

Keywords: higher education; service-learning; transversal competencies; citizenship; social responsibility.

1. Introducción

Los organismos internacionales vinculados a la educación (conferencias mundiales, declaraciones, resoluciones, pactos) asignan a las instituciones de educación superior la responsabilidad de abordar los grandes desafíos globales mediante enfoques interdisciplinarios. Temas como la sostenibilidad, la inclusión educativa y la cooperación para el desarrollo se presentan como oportunidades para generar sinergias que integren su estudio en el ámbito universitario (Alcalá-del-Olmo & Gutiérrez, 2020). Esta transformación constante exige a las universidades una reconfiguración de sus estructuras, metodologías y objetivos, así como de sus vínculos con la sociedad. En este contexto, la llamada «misión social» o «tercera misión» de la universidad refleja la necesidad de fortalecer su compromiso cívico e inclusivo, vinculado a la formación de ciudadanía (García-Gutiérrez & Corrales-Gaitero, 2020).

La universidad, como agente formador de profesionales, debe asumir un compromiso firme con la sociedad (Batista *et al.*, 2021) priorizando el desarrollo de competencias orientadas a una ciudadanía activa y adaptada a los retos contemporáneos. Para ello, se requieren metodologías que complementen el aprendizaje teórico y las clases presenciales. En este marco, el aprendizaje-servicio (ApS) emerge como una propuesta pedagógica eficaz para materializar la tercera misión universitaria, al conectar el currículo académico con las necesidades sociales, promoviendo el compromiso ético y el desarrollo de competencias para la participación cívica en contextos reales (Mayor-Paredes, 2019; Plaza-Angulo & López-Toro, 2024; Saldivia & Calderón, 2020; Severino *et al.*, 2023).

El aprendizaje-servicio desempeña un papel clave en la formación del estudiantado universitario al permitirles actuar como agentes de cambio social y fomentar el aprendizaje competencial, la conciencia democrática, la responsabilidad social y las actitudes cívicas,

contribuyendo a una sociedad más justa, inclusiva y solidaria (Aláez *et al.*, 2022; Geier & Hasager, 2020; Lázaro-Cantabrana *et al.*, 2021; Mtawa & Masanche, 2020; Sartor *et al.*, 2020). Este enfoque metodológico se alinea con el desarrollo de competencias transversales, entendidas como aquellas habilidades, actitudes y valores que permiten al estudiantado desenvolverse de forma crítica, ética y comprometida en contextos complejos y cambiantes. El análisis de las necesidades comunitarias facilita la construcción de una ciudadanía democrática basada en una ética de la acción, sustentada en valores como la participación, el compromiso y la responsabilidad, que pueden promoverse mediante el ApS (Santos Rego *et al.*, 2021).

Geier & Hasager (2020) destacan cómo el ApS y el aprendizaje para la ciudadanía activa fomentan una cultura democrática sostenible entre el estudiantado universitario. A través de una comparación entre experiencias en Austria y Estados Unidos, las autoras evidencian el impacto de estas metodologías en la promoción de valores democráticos, la participación cívica y la conciencia social. En esta línea, García-Gutiérrez & Ruiz-Corbella (2022) afirman que la actual crisis de identidad de la universidad no debe entenderse como algo negativo, sino como una oportunidad para enriquecer y ampliar la educación superior. Por un lado, el ApS permite una educación «enriquecida», que trasciende la empleabilidad y se orienta hacia una formación humanista, comprometida y responsable; por otro, posibilita una educación «aumentada», gracias a las interacciones sociales que promueve, tanto a nivel local como internacional, fomentando la responsabilidad intergeneracional.

Numerosos estudios han analizado el impacto del ApS en el desarrollo de competencias universitarias (Asenjo *et al.*, 2021; Cebrián *et al.*, 2019; Folgueiras *et al.*, 2018; Girela *et al.*, 2025; Lobo de Diego & Monjas, 2024; Plaza-Angulo & López-Toro, 2024; Rodríguez-Izquierdo, 2019). Algunos trabajos destacan la percepción positiva del profesorado respecto a la adquisición de competencias por parte del alumnado a través de estas experiencias transformadoras (Sartor *et al.*, 2020). Investigaciones recientes (Mella-Núñez *et al.*, 2021; Plaza-Angulo & López-Toro, 2024; Ruiz-Montero *et al.*, 2022) evidencian una relación positiva entre la participación en iniciativas de ApS y el desarrollo de competencias éticas y sociales.

Folgueiras *et al.* (2018) señalan que el trabajo en equipo, el compromiso ético, la adaptación a nuevas situaciones y la resolución de problemas son competencias que se desarrollan mediante el ApS. Asimismo, Asenjo *et al.* (2021) reportan resultados favorables en el desarrollo de competencias vinculadas al compromiso socioeducativo y la autoeficacia. Otros estudios (Lobo de Diego & Monjas, 2024; Martínez *et al.*, 2022; Mayor-Paredes, 2019) relacionan la participación en propuestas de ApS con el fortalecimiento de la formación ciudadana, el compromiso y la responsabilidad social, una mayor comprensión de los problemas sociales y un incremento del compromiso con el servicio.

Las competencias emocionales también han sido objeto de estudio en el marco del ApS, especialmente aquellas vinculadas a la toma de conciencia sobre la necesidad de contribuir a una sociedad más humana y justa (García-Cabrero *et al.*, 2003; Sánchez-Calleja *et al.*, 2019). Estas competencias, junto con las sociales y éticas, refuerzan el papel del ApS como herramienta formativa integral, en estrecha relación con la responsabilidad social universitaria.

En conjunto, la participación del estudiantado universitario en proyectos de ApS se revela como una estrategia eficaz para el desarrollo de competencias ciudadanas. Esta experiencia educativa permite un mayor conocimiento de la realidad social, incrementa la sensibilidad y la conciencia social, y potencia el compromiso cívico, favoreciendo así la formación de una ciudadanía crítica, responsable y activa (Buenaventura-Rubio, 2025; González-Marín, 2017; Mayor-Paredes, 2019).

Lin *et al.* (2025) destacan el impacto sostenido del ApS cuando se implementa como requisito curricular. En su estudio en una universidad pública de Hong Kong, analizaron cómo esta metodología influía en el compromiso cívico de los egresados dos años después de finalizar sus estudios. Los resultados mostraron que el ApS no solo mantenía la motivación del estudiantado, sino que fortalecía su implicación social a largo plazo, especialmente entre quienes inicialmente no mostraban predisposición hacia la participación comunitaria.

Este tipo de iniciativas evidencian la necesidad de que la educación superior incorpore el ApS dentro del marco de la responsabilidad social universitaria, como respuesta a los desafíos de entornos cada vez más complejos, ambiguos y dinámicos (Severino *et al.*, 2023). La institucionalización del ApS contribuye a la consolidación de universidades socialmente responsables (Corrales & Andrade, 2021) y ofrece al estudiantado oportunidades de aprendizaje en contextos diversos, promoviendo el diálogo, la comunicación, el desarrollo de valores cívicos y el compromiso social (Lobo de Diego & Monjas, 2024).

El fomento de la responsabilidad social en el estudiantado requiere el desarrollo de competencias transversales (Rekalde & Bujan, 2014), así como la colaboración entre disciplinas para abordar tareas complejas (Uganda, 2019). Esto apunta hacia la necesidad de una transformación metodológica en la universidad, orientada a paradigmas centrados en el aprendizaje activo y la implicación del alumnado (Martínez-Clares & González-Morga, 2018).

Diversos estudios han constatado que el ApS favorece el desarrollo de competencias transversales en sus tres dimensiones (Furco & Billing, 2002; Godoy-Pozo *et al.*, 2019; González & Wagenaar, 2003; Martínez-Clares & González-Morga, 2017):

- Instrumental: pensamiento crítico, organización y planificación, comunicación oral y escrita, competencias tecnológicas y autonomía en el aprendizaje.
- Interpersonal: trabajo en equipo, interacción social, compromiso ético y social, control emocional, actitud emprendedora, adaptación a nuevas situaciones, motivación, desarrollo del proyecto vital y profesional, toma de decisiones.
- Sistémica: competencia investigadora, gestión de la información y del conocimiento.

Por tanto, el ApS se configura como una metodología pedagógica capaz de impulsar el progreso de la responsabilidad social en el estudiantado universitario a través del desarrollo de competencias transversales. Estas competencias, estrechamente ligadas al compromiso social, el pensamiento crítico, los principios éticos, la comunicación efectiva, la cohesión social y la identidad ciudadana, representan una oportunidad valiosa para formar a estudiantes con un perfil orientado a la construcción de una ciudadanía democrática y plural, capaces de reflexionar sobre su papel en la sociedad (Aránquiz & Fardella, 2019).

El objetivo de este trabajo fue conocer el impacto de la participación en proyectos de aprendizaje-servicio en la responsabilidad social del estudiantado universitario mediante el análisis del progreso de sus competencias transversales.

A partir de este objetivo se plantean las siguientes hipótesis: la incorporación del paradigma de ApS en la educación superior revitaliza la responsabilidad social de las universidades, ya que la implicación del estudiantado universitario en estas iniciativas se traduce en la mejora de sus competencias transversales en las tres dimensiones: instrumental, interpersonal y sistémica (hipótesis 1). La participación del alumnado universitario en proyectos de ApS contribuye a su formación como ciudadano/a democrático/a y plural, dado que mejora múltiples competencias transversales necesarias para tal fin: pensamiento crítico, comunicación, trabajo en equipo, interacción social, compromiso ético y social, control emocional, desarrollo del proyecto profesional y vital, o toma de decisiones, entre otras (hipótesis 2).

2. Método

2.1. Diseño de la investigación

La presente investigación acoge una metodología cuantitativa de tipo cuasiexperimental y utiliza un diseño de investigación descriptivo, e inferencial, de tipo transversal y carácter nomotético.

Este enfoque permite valorar las diferencias en las competencias transversales en el estudiantado universitario antes y después de su implicación en un proyecto de aprendizaje-servicio, con el fin de evaluar el impacto de la intervención.

La aplicación del cuestionario fue *online* y se realizó entre el alumnado de grado y posgrado de las diez universidades españolas participantes en un proyecto de innovación docente universitario durante el curso 2023/2024, cuyo objetivo fue valorar el fomento de las competencias transversales del estudiantado universitario mediante acciones de aprendizaje-servicio, en el marco del trabajo colaborativo en red universidad-escuela-sociedad, tomando como referencia el proyecto «Tunning» (González & Wagenaar, 2003), los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Asamblea General de Naciones Unidas, 2015) y la legislación educativa vigente (LOSU, 2023).

Se administró en dos segmentos temporales distintos: antes de la participación en el proyecto de aprendizaje-servicio (fase pre, en septiembre de 2023) y después de su finalización (fase post, en junio de 2024). Este diseño longitudinal permitió evaluar los cambios en las competencias desarrolladas por el alumnado a lo largo del proyecto.

El amplio rango temporal entre ambas mediciones, que abarca todo el curso académico, garantiza que las diferencias observadas en los resultados puedan atribuirse con mayor certeza a la participación activa en el proyecto de ApS.

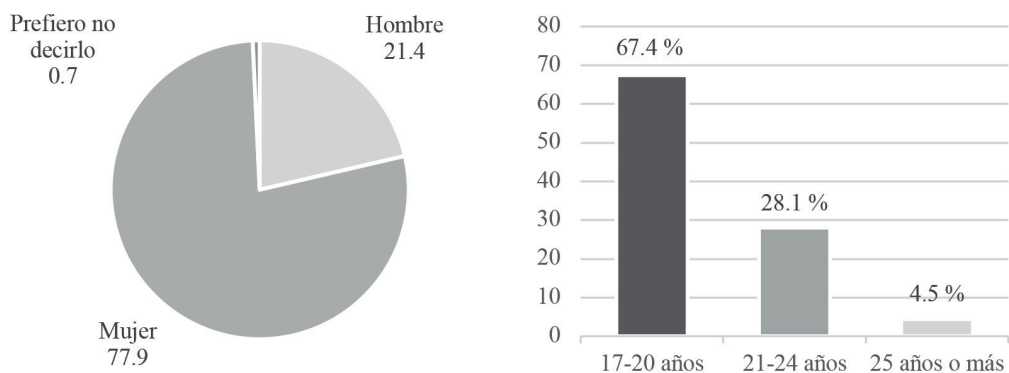
2.2. Participantes

Se ha llevado a cabo un muestreo intencional, ya que el alumnado universitario seleccionado forma parte de un grupo específico y accesible, en concreto, el matriculado en las universidades involucradas en el proyecto de innovación, así como dependiente, ya que los mismos participantes fueron evaluados en las dos fracciones temporales.

El total de la muestra asciende a 1867 estudiantes universitarios, 1128 de los cuales pertenecen a la fase pretest y 739 a la fase posttest.

El 78 % de la muestra total son mujeres, mientras que un 22 % son hombres. En cuanto a la edad, la muestra se concentra en el tramo de 17 a 20 años, ya que suponen un 67.4 % del total. Un 28.1 % pertenece al grupo 21 a 24, y un porcentaje residual (5.4 %) son mayores de 24.

FIGURA 1. Muestra según género y edad.



Fuente: elaboración propia.

Los y las participantes pertenecen a diez universidades españolas (Autónoma de Madrid, Burgos, Deusto, Granada, Islas Baleares, La Rioja, Murcia, Pública de Navarra, UNED y Valencia), siendo en su mayoría de titularidad pública (N = 9).

En la presente investigación no se han valorado las diferencias entre universidades debido a la distribución desigual del número de participantes, como se muestra en la tabla

1. La mayoría de la muestra proviene de la Universidad de La Rioja (46.8 %), mientras que otras universidades presentan una representación significativamente menor, como la Universidad de Deusto (1.4 %), la Universidad de Barcelona (1.0 %), la Universidad de las Islas Baleares (0.7 %) y la UNED (0.6 %).

Por tanto, se ha optado por no realizar comparaciones interuniversitarias, priorizando la validez interna del estudio y evitando interpretaciones que pudieran resultar erróneas o poco representativas.

TABLA 1. Muestra según universidad.

Universidad	Frecuencia	Porcentaje
Universidad de La Rioja	873	46.8 %
Universidad Pública de Navarra	218	11.7 %
Universidad Autónoma de Madrid	208	11.1 %
Universidad de Granada	189	10.1 %
Universidad de Murcia	178	9.5 %
Universidad de Valencia	130	7.0 %
Universidad de Deusto	27	1.4 %
Universidad de Barcelona	19	1.0 %
Universidad de las Islas Baleares	13	0.7 %
Universidad Nacional de Educación a Distancia	12	0.6 %
Total	1867	100.0 %

Fuente: elaboración propia.

Los y las participantes cursan en 31 asignaturas diferentes, si bien con una distribución muy sesgada. Como representa la tabla 2, 10 de las asignaturas no tienen más de 5 casos, y 18 no alcanzan los 50. Asimismo, algunas asignaturas tienen una distribución pre y postest muy desigual, como en el caso de La Escuela en la Educación Infantil. Por estos motivos, no se ha podido realizar una comparativa de todas las asignaturas registradas. Se señalan con un asterisco sobre las que se ha realizado la comparativa.

TABLA 2. Distribución de las asignaturas, total y según fase del experimento.

	Total		Pretest		Postest	
	n	%	n	%	n	%
Educación para la Convivencia*	371	19.9	194	52.3	177	47.7
Diversidad y Respuesta Psicopedagógica*	216	11.6	109	50.5	107	49.5
Fundamentos Teóricos de la Educación Infantil*	178	9.5	126	70.8	52	29.2
Educación Plástica y Visual*	177	9.5	96	54.2	81	45.8
Sociedad, Familia y Tutoría*	103	5.5	71	68.9	32	31.1
Pedagogía Social*	91	4.9	84	92.3	7	7.7

Bases Psicopedagógicas para la Inclusión de los Alumnos con NEE*	88	4.7	45	51.1	43	48.9
Educación Inclusiva y Respuesta a la Diversidad: 0-6 años*	79	4,2	52	65.8	27	34.2
Historia de la Escuela*	74	4.0	41	55.4	33	44.6
Actividad Física y Salud*	60	3.2	30	50.0	30	50.0
Aprendizaje y Desarrollo Infantil*	59	3.2	29	49.2	30	50.8
Desarrollo Cognitivo y Lingüístico*	59	3.2	28	47.5	31	52.5
Acción Socioeducativa en Drogodependencias*	57	3.1	47	82.5	10	17.5
La Escuela en la Educación Infantil	49	2.6	46	93.9	3	6.1
Historia de la Educación en España*	41	2.2	24	58.5	17	41.5
Trabajo Social, Discapacidad y Personas Mayores	27	1.4	22	81.5	5	18.5
Inclusión-Exclusión Social y Escolar de la Juventud en España y en Europa	23	1.2	12	52.2	11	47.8
Gestión del Tiempo Personal y Laboral	20	1.1	20	100.0	0	0.0
La Animación Sociocultural, Recurso de la Educación Social	17	0.9	17	100.0	0	0.0
Educación Inclusiva y Respuesta a la Diversidad: 0-6 años	16	0.9	0	0.0	16	100.0
Educación Internacional	15	0.8	0	0.0	15	100.0
Fisioterapia Comunitaria	13	0.7	8	61.5	5	38.5
Trabajo Social con Grupos	13	0.7	13	100.0	0	0.0
Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa	11	0.6	6	54.5	5	45.5
Trabajo Final de Grado	4	0.2	4	100.0	0	0.0
Aprender y Motivar en el Aula	1	0.1	0	0.0	1	100.0
Educación en Valores	1	0.1	1	100.0	0	0.0
Educación Infantil y Primaria	1	0.1	1	100.0	0	0.0
Lenguaje Corporal y Juego Motor en Educación Infantil	1	0.1	0	0.0	1	100.0
Orientación y Asesoramiento a las Familias	1	0.1	1	100.0	0	0.0
Transición a la Vida Laboral Activa	1	0.1	1	100.0	0	0.0
Total	1867	100.0	1128	60.4	739	39.6

Fuente: elaboración propia.

2.3. Instrumento

Se ha aplicado la Escala de Competencias Transversales del cuestionario CECTGRA (Martínez-Clares & González-Morga, 2018).

Las variables se han medido a través de una escala tipo Likert de 5 puntos, donde 1 significaba nada y 5 mucho. Las variables dependientes objeto de este estudio han sido quince

competencias transversales. En cada variable se señala la pregunta a través de la que se recoge su información:

- P01. Organización y planificación. ¿Soy capaz de ordenar las ideas, organizar bien mi tiempo y distinguir lo importante de lo prioritario?
- P02. Comunicación oral y escrita en la propia lengua. ¿Soy capaz de expresar ideas elaboradas de forma oral y escrita, y comunicarlas a diferentes públicos?
- P03. Uso de las tecnologías de la información y la comunicación. ¿Soy capaz de utilizar *software* para el manejo de la información (procesador de textos, etc.) y de gestionar la información mediante TIC (búsqueda, selección, etc.)?
- P04. Comunicación en otra lengua diferente a la propia. ¿Soy capaz de leer, comprender, expresar ideas y comunicarme en otra lengua?
- P05. Desarrollo de proyectos y toma de decisiones. ¿Soy capaz de fijar metas, tomar decisiones responsablemente e identificar fortalezas y debilidades?
- P06. Gestión de la información y el conocimiento. ¿Soy capaz de buscar, analizar y sintetizar información desde una postura crítica?
- P07. Trabajo en equipo. ¿Soy capaz de colaborar y cooperar en equipo desde los valores del respeto, la tolerancia, el diálogo y la negociación?
- P08. Interacción social. ¿Soy capaz de establecer relaciones mostrando escucha activa, empatía y asertividad?
- P09. Compromiso ético y social. ¿Soy capaz de valorar y respetar la diversidad, así como mostrar compromiso con el medio ambiente y responsabilidad social?
- P010. Control emocional. ¿Soy capaz de rendir bajo presión, manejar el estrés y tolerar la frustración?
- P011. Trabajo autónomo. ¿Soy capaz de ser autocrítico y de acceder a los recursos disponibles y necesarios para el aprendizaje permanente?
- P012. Actitud emprendedora. ¿Soy capaz de detectar nuevas oportunidades, tener iniciativa y ser creativo e innovador?
- P013. Adaptación a nuevas situaciones. ¿Soy capaz de tolerar cambios e incertidumbre, así como aplicar los contenidos a la práctica?
- P014. Motivación. ¿Soy capaz de implicarme en el trabajo desde una actitud positiva, de superación y compromiso con la calidad?
- P015. Competencia investigadora. ¿Soy capaz de detectar necesidades, recoger información, interpretarla y extraer conclusiones?

2.4. Análisis de datos

Para el análisis estadístico se ha llevado a cabo un contraste de hipótesis. En este caso, la hipótesis nula establecida fue si la puntuación en las variables ordinales P01 a P15 era la misma entre el cuestionario pretest y el posttest, ambos separados por la participación en un proyecto de ApS, lo que permitió detectar y medir un posible efecto en las dimensiones que estas variables miden. Se ha establecido como valor de corte para rechazar la hipótesis nula $p > 0.05$.

Para contrastar la hipótesis nula se ha utilizado la prueba no paramétrica de diferencia entre grupos U de Mann-Whitney, que permitió comparar las puntuaciones entre el conjunto de dos grupos diferenciados en las puntuaciones de una variable ordinal.

Se optó por pruebas no paramétricas debido al carácter cuasiexperimental del estudio y a la naturaleza ordinal de los datos, derivados de ítems tipo Likert. Además, las pruebas de

normalidad (Kolmogórov-Smirnov y Shapiro-Wilk) mostraron que varias dimensiones no seguían una distribución normal. La heterogeneidad de la muestra, con distribución desigual entre titulaciones y universidades, refuerza esta elección. Así, las pruebas no paramétricas permiten realizar comparaciones pre-post más adecuadas al tipo de datos y garantizan la validez de los resultados.

3. Resultados

La mayoría de las variables, excepto P07, P08 y P09, presentan diferencias significativas entre el grupo pretest y el grupo posttest, ya que tienen valores $p < 0.05$. Los resultados indican que, para la mayoría de las variables, se rechaza la hipótesis nula y, por tanto, se puede concluir que sí hay diferencia entre las fases de la intervención.

TABLA 3. Resultado del análisis estadístico de las diferencias entre grupos.

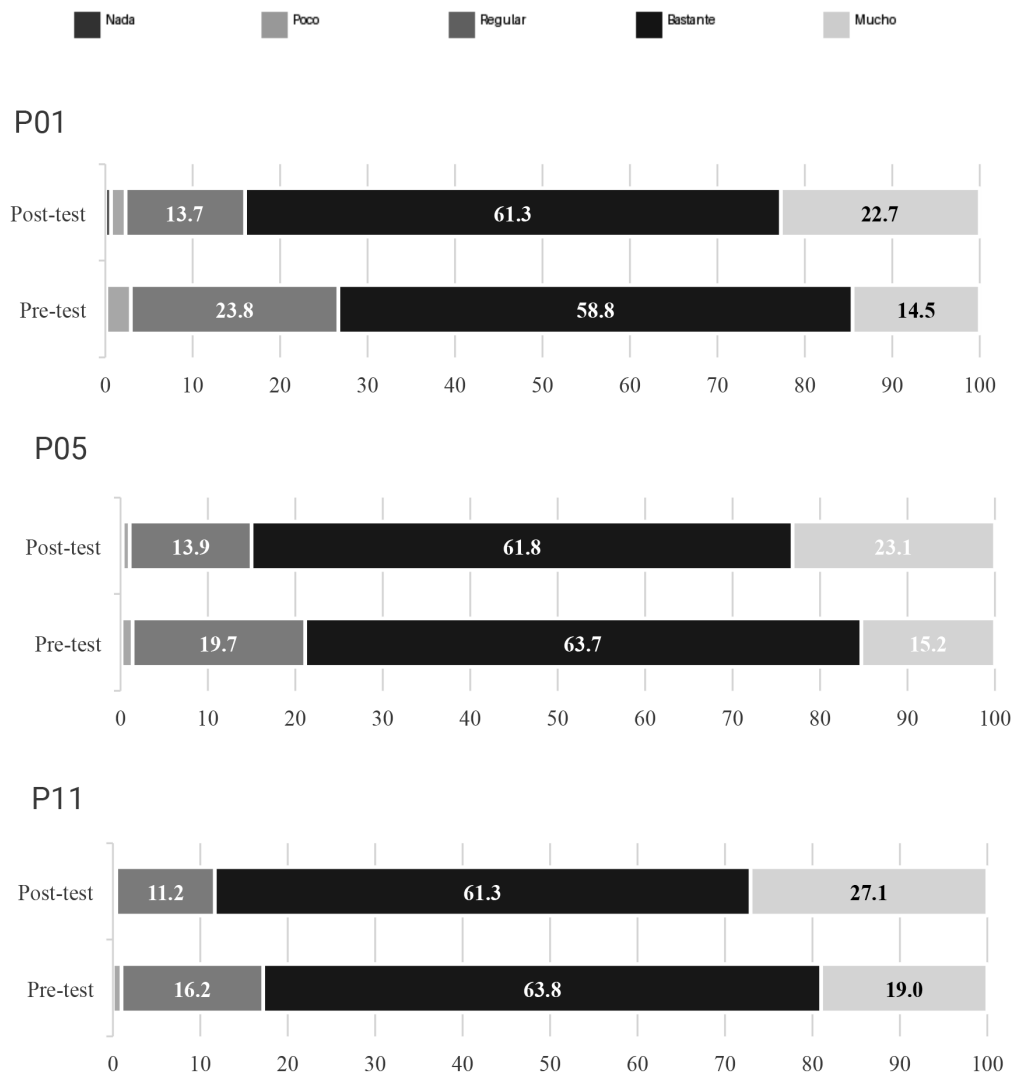
Variable	Valor de p	Estadístico	Tamaño del Efecto	Promedio grupo 1	Promedio grupo 2
P01	<.001	-6.243	0.150	878.6	1018.6
P02	<.001	-6.327	0.156	876.4	1022.0
P03	<.001	-5.400	0.137	883.5	1011.1
P04	<.001	-5.490	0.142	881.4	1014.2
P05	<.001	-4.834	0.114	892.0	998.1
P06	<.001	-6.440	0.153	877.5	1020.2
P07	0.448	-0.759	0.018	927.2	944.4
P08	0.246	-1.160	0.028	923.6	949.9
P09	0.096	-1.666	0.040	919.1	956.7
P10	<.001	-4.013	0.102	896.2	991.7
P11	<.001	-4.790	0.112	892.4	997.4
P12	<.001	-5.069	0.126	887.4	1005.1
P13	<.001	-3.600	0.086	902.1	982.7
P14	0.016	-2.398	0.058	912.6	966.6
P15	<.001	-4.570	0.108	893.9	995.1

Fuente: elaboración propia.

3.1. Competencias organizativas y de planificación

Las competencias asociadas a la organización, la toma de decisiones y el trabajo autónomo (P01, P05, P11) muestran diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el posttest. Los promedios en esta segunda fase son claramente superiores, lo que indica una mejora en la capacidad de los participantes para organizar y gestionar su tiempo, así como en su habilidad para tomar decisiones de forma responsable y trabajar de manera autónoma. Aunque el tamaño del efecto es moderado (entre 0.112 y 0.150), esto sugiere que la implicación en el proyecto de ApS ha tenido un impacto notable en estas competencias fundamentales para el desempeño académico y profesional.

FIGURA 2. Organización y planificación (P01), Desarrollo de proyectos y toma de decisiones (P05) y trabajo autónomo (P11).

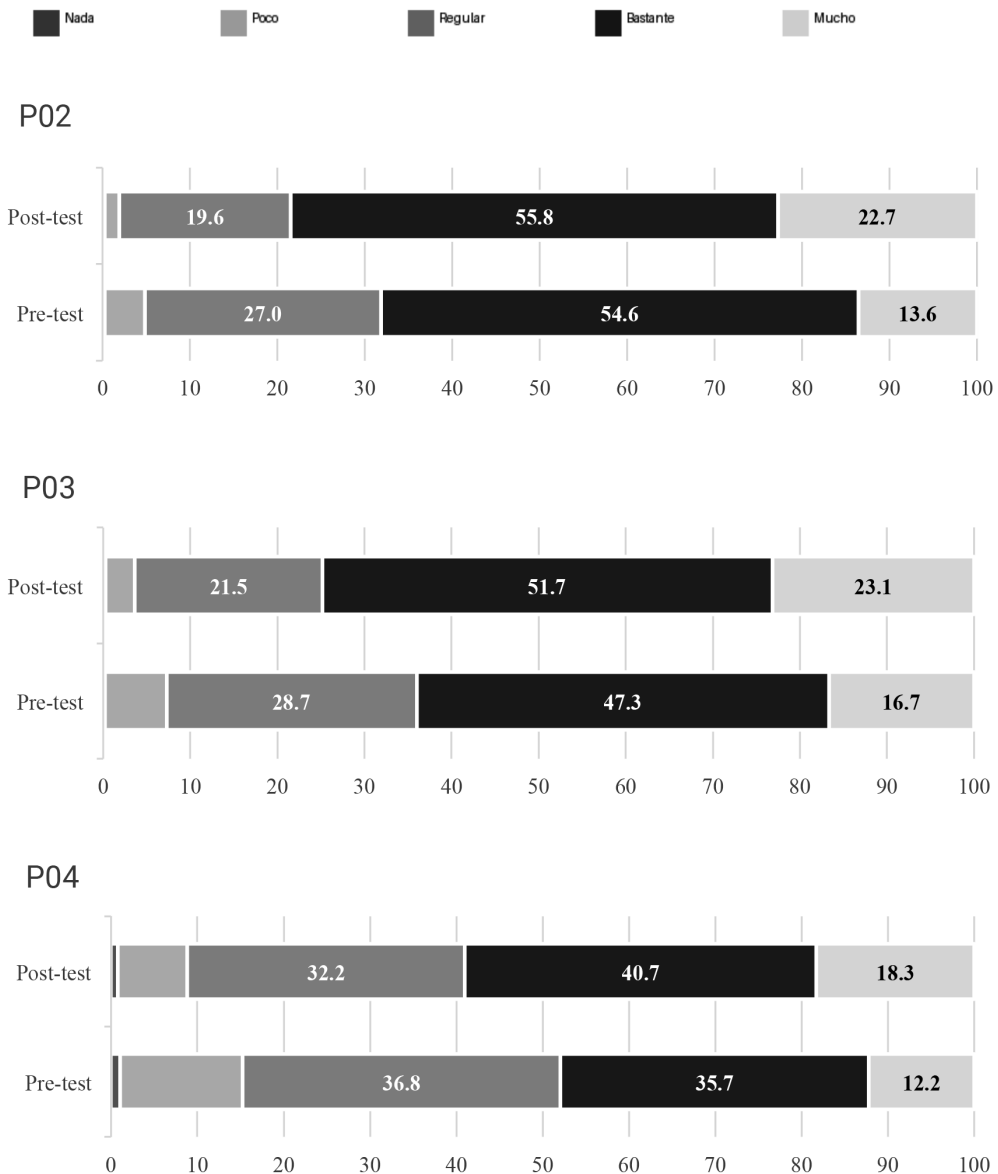


Fuente: elaboración propia.

3.2. Competencias comunicativas

Las variables relacionadas con la comunicación, tanto oral, como escrita y digital (P02, P03, P04) también evidencian mejoras significativas en el postest. Específicamente, el uso de tecnologías para gestionar la información y la capacidad de comunicarse en una segunda lengua presentan diferencias notables con tamaños de efecto moderados. Esto indica que los y las participantes han mejorado en el manejo de herramientas tecnológicas y en su capacidad de comunicación en distintos contextos.

FIGURA 3. Comunicación oral y escrita en la propia lengua (P02), uso de las tecnologías de la información y la comunicación (P03) y comunicación en otra lengua diferente a la propia (P04).

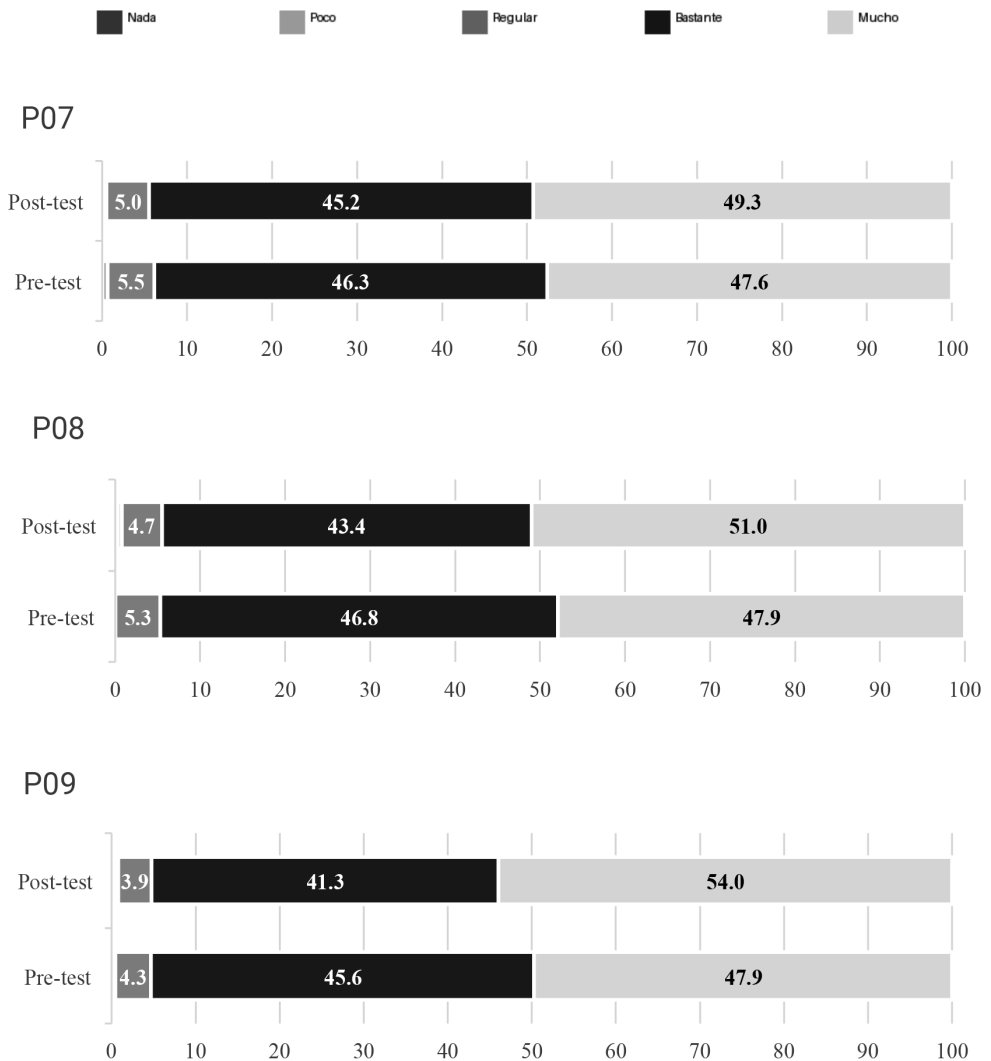


Fuente: elaboración propia.

3.3. Competencias sociales y de interacción

Contrariamente a las áreas mencionadas anteriormente, las variables relacionadas con el trabajo en equipo, la interacción social y el compromiso ético-social (P07, P08, P09) no muestran diferencias significativas entre las dos fases. Los valores p superiores a 0.05 y los tamaños de efecto bajos sugieren que estas competencias no se vieron afectadas de manera relevante por la intervención.

FIGURA 4. Trabajo en equipo (P07), interacción social (P08), compromiso Ético-Social (P09).

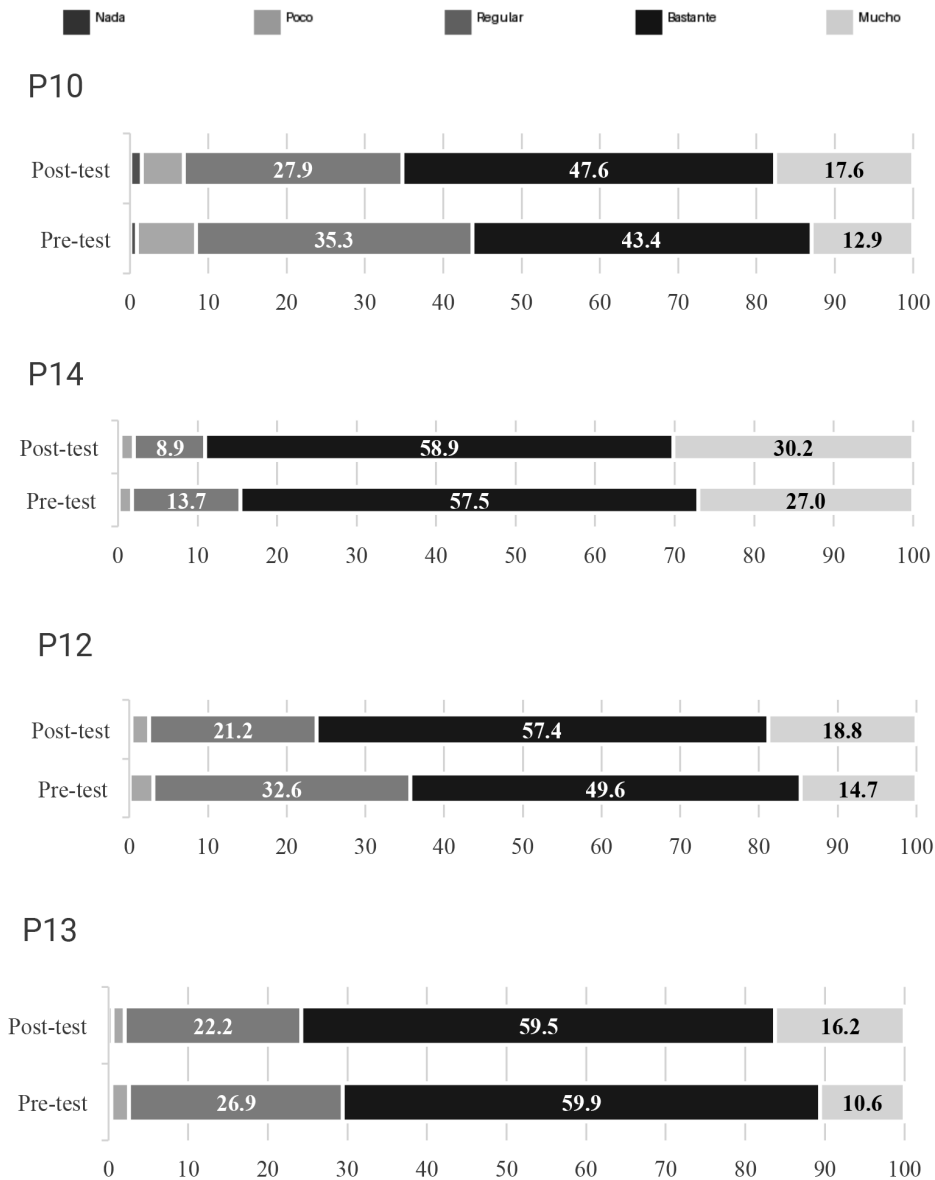


Fuente: elaboración propia.

3.4. Gestión emocional, actitud emprendedora, adaptación y motivación

Las competencias vinculadas a la gestión emocional, la actitud emprendedora y la capacidad de adaptación (P10, P12, P13 y P14) también presentan diferencias significativas, aunque con tamaños de efecto más modestos (entre 0.086 y 0.126).

FIGURA 5. Gestión emocional (P10), motivación (P14), actitud emprendedora (P12) y adaptación a nuevas situaciones (P13).

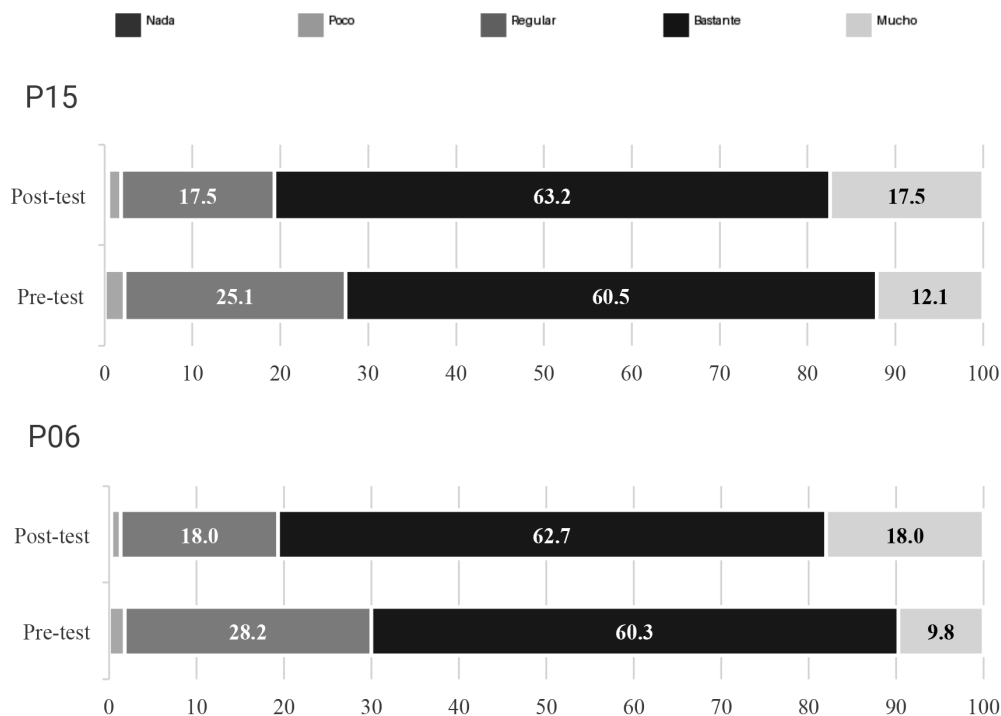


Fuente: elaboración propia.

3.5. Gestión de la información y el conocimiento, y competencia investigadora

Finalmente, solamente la competencia investigadora (P06 y P15) refleja diferencias significativas entre el pretest y el posttest, con tamaños de efecto pequeños (0.108). Esto sugiere que, aunque los y las participantes mostraron una mejora en su capacidad investigadora tras la participación en el proyecto de aprendizaje-servicio, el impacto de la intervención fue menos pronunciado en comparación con otras competencias analizadas, y nulo en el caso de la motivación.

FIGURA 6. Competencia investigadora (P15) y gestión de la información y el conocimiento (P06).



Fuente: elaboración propia.

3.6. Análisis según titulación

Han sido diez las titulaciones que han participado en este estudio: Grado en Educación Primaria, Grado en Educación Infantil, Grado en Pedagogía, Doble Grado en Educación Infantil y Primaria, Grado en Educación Social, Grado en Trabajo Social, Grado en Psicología, Grado en Fisioterapia, Máster en Formación del Profesorado y, por último, Máster en Arteterapia y Educación Artística. Solo en las cinco primeras se han podido realizar comparaciones; en el resto, o bien no se han podido recoger datos en la fase de posttest, o bien los casos recogidos han sido escasos.

A primera vista, llama la atención cómo el efecto del programa aplicado ha sido significativo sobre la variable «gestión de la información y el conocimiento», independientemente de la titulación. En concreto, el tamaño del efecto en el caso del Doble Grado en Educación Infantil y Primaria, y el de Educación Social, supera el 0.25. Otras dos variables que también han visto mejorada su puntuación de forma significativa en todas las titulaciones son «comunicación oral y escrita en la propia lengua» y «control emocional».

Por otro lado, respecto a las competencias sociales y de interacción, que en el conjunto de la muestra no se encontraron cambios significativos en ninguna de sus variables, cabe decir que la variable «trabajo en equipo» tampoco ha obtenido mejoras en ninguna de las titulaciones de forma individual. En cambio, para las variables «interacción social» y «compromiso ético y social», en el caso de la titulación Grado en Educación Social, sí reportan cambios notables, así como en la variable «compromiso ético y social» entre la población de Grado en Educación Primaria.

En conjunto, las poblaciones de las titulaciones Grado en Educación Primaria y Doble Grado en Educación Infantil y Primaria son las que han visto mayor número de cambios significativos en las variables, todas en sentido positivo.

TABLA 4. Comparativa según titulación.

	Grado en Educación Primaria	Grado en Educación Infantil	Grado en Pedagogía	Doble Grado en Educación Infantil y Primaria	Grado en Educación Social
P01	0.155**	0.143**	0.173	0.265**	0.184
P02	0.122**	0.176**	0.256*	0.266**	0.230
P03	0.112**	0.183**	0.162	0.181	0.099
P04	0.128**	0.073	0.137	0.099	0.237
P05	0.149**	0.058	0.109	0.221*	0.233
P06	0.157**	0.112*	0.203*	0.329**	0.270*
P07	0.063	-0.032	0.045	0.041	0.031
P08	0.042	0.014	0.081	-0.026	0.247*
P09	0.098**	-0.018	-0.106	0.102	0.242*
P10	0.053	0.098*	0.216*	0.331**	0.260*
P11	0.118**	0.110*	0.216	0.201*	0.182
P12	0.123**	0.08	0.143	0.307**	0.173
P13	0.075*	0.121*	0.18	0.277**	0.158
P14	0.073*	0.037	-0.002	0.195*	0.026
P15	0.102**	0.091*	0.019	0.202*	0.048

*p <= 0.05 **p <= 0.005

4. Discusión

Los resultados obtenidos confirman que la participación del estudiantado en proyectos de aprendizaje-servicio (ApS) impacta positivamente en la mayoría de las dimensiones de sus competencias transversales, en línea con estudios previos (Buenaventura, 2025; García-Cabrero *et al.*, 2003; González-Marín, 2017; Mayor-Paredes, 2019; Santos Rego *et al.*, 2021). Este hallazgo refuerza el valor del ApS como estrategia pedagógica que va más allá del aprendizaje académico al fomentar una formación integral orientada a la ciudadanía democrática y plural (Aránguiz & Fardella, 2019; Buenaventura-Rubio, 2025; Geier & Hasager, 2020; González-Marín, 2017; Mayor-Paredes, 2019; Santos Rego *et al.*, 2025). Su inclusión en el currículo universitario puede fortalecer el compromiso cívico del estudiantado a largo plazo (Lin *et al.*, 2025).

En la dimensión instrumental se observan mejoras en la organización, planificación y autonomía. Esto sugiere que el ApS favorece habilidades clave como la gestión del tiempo, la priorización de tareas y la autorregulación del aprendizaje (Asenjo *et al.*, 2021). También se detecta un avance en las competencias comunicativas y tecnológicas, lo que indica una mayor capacidad para expresarse con claridad, interactuar con distintos públicos y utilizar herramientas digitales de forma eficaz (Lobo de Diego & Monjas, 2024).

En la dimensión interpersonal, destacan los progresos en toma de decisiones, actitud emprendedora y adaptación a nuevas situaciones. Estos resultados apuntan a un desarrollo de la iniciativa, la creatividad y la flexibilidad, competencias esenciales para actuar en contextos inciertos y aplicar conocimientos en la práctica (Folgueiras *et al.*, 2018; Martínez-Clares & González-Morga, 2018; Mayor-Paredes, 2019). Sin embargo, no se observaron mejoras significativas en el trabajo en equipo, la interacción social y el compromiso ético-social. Esto podría deberse a que estas competencias ya estaban presentes en el perfil del alumnado o a que el diseño del programa no las abordó de forma específica. Otros estudios sí han evidenciado avances en estas áreas (Folgueiras *et al.*, 2018; Mella-Núñez *et al.*, 2021; Plaza-Angulo & López-Toro, 2024), lo que sugiere que su desarrollo depende del contexto y de la intencionalidad pedagógica.

El análisis por titulación muestra que en grados como Educación Social y Educación Primaria sí se registran mejoras en el compromiso ético-social y la interacción social. Esto indica que el contexto formativo influye en el desarrollo de estas competencias, y que es necesario adaptar las propuestas de ApS a las características de cada titulación.

En la dimensión sistémica, se observa un incremento en la competencia investigadora. El alumnado ha mejorado en la identificación de necesidades, la recopilación de información y la elaboración de conclusiones (Furco & Billing, 2002). También se constata una mejora en la gestión de la información y el conocimiento, lo que refleja una mayor capacidad crítica para buscar, analizar y sintetizar datos relevantes.

El impacto del ApS varía según la titulación. Las mejoras son más evidentes en el Doble Grado en Educación Infantil y Primaria, y en el Grado en Educación Primaria. En cambio, en Pedagogía y Educación Social los avances son más puntuales. Esto sugiere que el entorno institucional y el enfoque curricular influyen en los resultados, lo que refuerza la necesidad de diseñar experiencias de ApS contextualizadas y coherentes con cada programa formativo.

Por último, aunque la muestra fue mayoritariamente femenina, no se encontraron diferencias significativas por género ni edad en el desarrollo de competencias. Este resultado contrasta con lo señalado por Ruiz-Montero *et al.* (2022) y plantea la conveniencia de explorar con mayor profundidad cómo influyen las variables personales y contextuales en estos procesos.

5. Conclusión

Los resultados de esta investigación confirman que la participación del estudiantado universitario en proyectos de aprendizaje-servicio (ApS) genera una mejora significativa en la mayoría de las competencias transversales evaluadas, sin que se haya detectado ningún empeoramiento. Este hallazgo permite validar las hipótesis planteadas inicialmente: por un lado, que el ApS revitaliza la responsabilidad social universitaria al evidenciar mejoras en las dimensiones instrumental, interpersonal y sistémica; y por otro, que contribuye a la formación de una ciudadanía democrática y plural al fortalecer competencias como el pensamiento crítico, la comunicación, el trabajo en equipo, el control emocional, la toma de decisiones y el desarrollo del proyecto vital y profesional.

Entre las limitaciones del estudio, se destaca la imposibilidad de parear las respuestas individuales entre los momentos pretest y posttest, lo que impidió aplicar pruebas estadísticas de muestras relacionadas. Además, la desigual participación entre las universidades dificultó realizar comparaciones válidas entre ellas, ya que los tamaños muestrales reducidos en algunas instituciones comprometen la robustez y generalización de los resultados. También se identificaron limitaciones en ciertas titulaciones, donde la escasez de datos impidió aplicar análisis estadísticos adecuados.

A pesar de estas limitaciones, los hallazgos refuerzan la relevancia del ApS como paradigma pedagógico en la educación superior. Su implementación e institucionalización se perfilan como estrategias clave para fomentar el compromiso ético y social del alumnado, así como su sensibilización ante los retos comunitarios. En este sentido, se propone impulsar líneas de reflexión y acción que promuevan un cambio metodológico en la universidad, orientado a fortalecer el sentido personal y social de la formación académica (Chan *et al.*, 2019; Valdemoros & Alonso, 2024, 2025).

Este enfoque está respaldado por el marco normativo vigente. La Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU), en su artículo 18.4, insta a las universidades a promover un desarrollo equitativo, inclusivo y sostenible, reforzando la colaboración con las administraciones locales y los actores sociales mediante proyectos como el aprendizaje-servicio. Asimismo, el artículo 33.k. reconoce el derecho del estudiantado a participar en actividades universitarias de ApS como parte de su formación. Estas directrices se alinean con el Real Decreto 822/2021, que establece la necesidad de una docencia más activa, en la que la clase magistral conviva con metodologías que fomenten el trabajo autónomo y el aprendizaje significativo.

En conclusión, el aprendizaje-servicio se consolida como una estrategia pedagógica eficaz para el desarrollo integral de competencias transversales en el estudiantado universitario. A partir de los resultados obtenidos, se recomienda:

- Consolidar las mejoras en la dimensión instrumental mediante la integración sistemática de metodologías activas que refuercen la organización, la planificación y la comunicación en diversos formatos.
- Diseñar intervenciones específicas para potenciar competencias interpersonales que no han mostrado avances significativos, como el trabajo en equipo y el compromiso ético-social, incorporando dinámicas colaborativas con un impacto real en la comunidad y espacios de reflexión crítica.
- Reforzar la dimensión sistémica a través de proyectos que incluyan la investigación aplicada y gestión rigurosa de la información, promoviendo la autonomía y el aprendizaje permanente.
- Adaptar el diseño de los proyectos a las particularidades de cada titulación, considerando sus contextos formativos y necesidades específicas.
- Implementar procesos de evaluación continua y retroalimentación que permitan ajustar las propuestas pedagógicas y garantizar la sostenibilidad y efectividad de las experiencias de ApS.

Estos elementos configuran un marco de actuación que puede contribuir a consolidar el aprendizaje-servicio como una herramienta transformadora en la educación superior, capaz de formar profesionales comprometidos con su entorno y preparados para afrontar los desafíos sociales desde una perspectiva crítica, ética y colaborativa.

Contribuciones

María Ángeles Valdemoros San Emeterio. Conceptualización, adquisición de financiación, metodología, tratamiento de datos.

Rosa Ana Alonso Ruiz. Conceptualización, adquisición de financiación, metodología, tratamiento de datos.

Magdalena Sáenz de Jubera Ocón. Conceptualización, validación, supervisión.

Declaración de uso de Inteligencia Artificial (IA)

Declaramos que el presente artículo es una obra original, elaborada íntegramente por las autoras. Afirmamos que no se ha utilizado ninguna herramienta de inteligencia artificial ge-

nerativa para la creación, modificación o asistencia en la redacción del texto, el desarrollo de ideas, el análisis de información ni en la formulación de conclusiones. Todo el contenido ha sido producido mediante trabajo intelectual propio, basado en la investigación, la reflexión y el análisis personales.

Financiación

Este proyecto contó con la financiación del Vicerrectorado de Ordenación Académica y Profesorado de la Universidad de La Rioja. Resolución de 9 de enero de 2024 de la Vicerrectora de Ordenación Académica y Profesorado, por la que se adjudican definitivamente las ayudas para financiar Proyectos de Innovación Docente en la Universidad de La Rioja para el curso 2023-24.

Referencias

- Asamblea General de Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.
- Aláez, M., Díaz-Iso, A., Eizaguirre, A. & García-Feijoo, M. (2022). Bridging Generation Gaps Through Service-Learning in Higher Education: A Systematic Review. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.841482>
- Alcalá-del-Olmo, M. J. & Gutiérrez, J. D. (2020). Sustainable development as a pedagogical challenge for the 21st Century University. *Anduli*, 19, 59-80. <https://doi.org/10.12795/anduli.2020.i19.03>
- Aránguiz, C. & Fardella, C. (2019). Construcción de ciudadanía y democracia: Relevancia del aprendizaje por competencias transversales en la Educación Superior. En P. Rivera, J. Muñoz, R. Morales & S. Butendieck (Eds.), *Políticas públicas para la equidad social. Volumen II* (pp. 37-46). Universidad Santiago de Chile y Universidad de Barcelona.
- Asenjo, J. T., Santaolalla, E. & Urosa, B. (2021). The Impact of Service Learning in the Development of Student Teachers' Socio-Educational Commitment. *Sustainability*, 13(20), 11445. <https://doi.org/10.3390/su132011445>
- Batista, P., Santos-Pastor, M. L., Silva Dias, T. & Ribeiro-Silva, E. (2021). Aprendizaje basado en desafíos sociales en la formación universitaria: experiencias pedagógicas en Portugal y España. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(4), 271-286. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000400271>
- Buenaventura Rubio, M. A. (2025). Determinantes en el desarrollo de competencias estudiantiles a través de proyectos de cooperación cívico-cultural y aprendizaje-servicio. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1319>
- Cebrián, G., Fernández Morilla, M., Fuertes, M. T., Moraleta, Á. & Segalàs Coral, J. (2019). La influencia del aprendizaje-servicio en el desarrollo de competencias en sostenibilidad en estudiantes universitarios. *Bordón. Revista de pedagogía*, 71(3), 151-167. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68276>
- Chan, S. C., Ngai, G. & Kwan, K. P. (2019). Mandatory service learning at university: Do lessinclined students learn from it? *Active Learning in Higher Education*, 20(3), 189-202. <http://doi.org/10.1177/1469787417742019>
- Corrales, C. & Andrade, J. S. (2021). The institutionalization of Service-Learning as a path for a socially responsible University. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(4), 109-126. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000400109>
- Folgueiras, P., Aramburuzabala, P., Opazo, H., Mugarra, A. & Ruiz, A. (2018). Service-learning: A survey of experiences in Spain. *Education, Citizenship and Social Justice*, 15(2), 162-180. <https://doi.org/10.1177/1746197918803857>
- Furco, A. & Billing, S. (ed.) (2002). *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy*. Greenwich CT: Information Age Publishing.
- García-Cabrero, B., González, J. & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe: Informe Final Fase I*. Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.

- García-Gutiérrez, J. & Corrales Gaitero, C. (2020). 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. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27535>
- García-Gutiérrez, J. & Ruiz-Corbella, M. (2022). La idea de Universidad desde un enfoque humanista: la contribución del Aprendizaje-Servicio como filosofía de la Educación Superior. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 159-176. <https://doi.org/10.14201/teri.27887>
- Geier, I. & Hasager, U. (2020). Do Service Learning and Active-Citizenship Learning Support Our Students to Live a Culture of Democracy? *Frontiers in Education*, 5. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.606326>
- Girela, F. J. G., Valenzuela, J. R., Cervantes, C. T., García, E. R. & Moya, R. M. (2025). Competencias adquiridas por el alumnado universitario durante una propuesta de aprendizaje servicio en educación física a partir de incidentes críticos. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 63, 37-50. <https://doi.org/10.47197/retos.v63.105221>
- Godoy-Pozo, J., Illesca-Pretty, M., Seguel-Palma, F. & Salas-Quijada, C. (2019). Desarrollo y fortalecimiento de competencias genéricas en estudiantes de enfermería a través de la metodología Aprendizaje-Servicio. *Revista de la Facultad de Medicina*, 67(3), 449-458. <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v67n3.69014>
- González, J. & Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Final report. Phase one*. Universidad de Deusto.
- González-Marín, A. D. (2017). *Formación de competencias ciudadanas en el ámbito universitario a través de la metodología de aprendizaje-servicio*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Lázaro-Cantabrana, J. L., Sanromà Giménez, M., Molero Aranda, T. & Sanz Benito, I. (2021). La formación en competencias digitales de los futuros docentes: una experiencia de Aprendizaje-Servicio en la universidad. *EduTec, Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 78, 54-70. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.78.2243>
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (BOE n.º 70, de 23 de marzo).
- Lin, S., Ngai, G., Kwan, K. P., Chan, S. C. F., y Lo, K. W. K. (2025). The impact of mandatory academic service-learning on university graduates' continual civic engagement: Evidence from a curriculum reform. *Higher Education Research & Development*, 44(5), 1143-1157. <https://doi.org/10.1080/07294360.2025.2467901>
- Lobo de Diego, F. & Monjas, R. (2024). Experiences of Service-Learning in the initial training of physical education teachers. *Espiral-cuadernos del profesorado*, 17(35), 58-68. <https://doi.org/10.25115/ecp.v17i35.9688>
- Martínez Clares, P. & González Morga, N. (2017). Las competencias transversales en la universidad: propiedades psicométricas de un cuestionario. *Educación XX1*, 21(1), 231-262. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20194>
- Martínez Clares, P. & González Morga, N. (2018). Metodologías de enseñanza en la universidad y su relación con el desarrollo de competencias transversales. *Cultura y Educación*, 30(2), 233-275. <https://doi.org/10.1080/11356405.2018.1457610>
- Martínez, E., Burgos, A. & Pegalajar, 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 Paredes, D. (2019). El aprendizaje-servicio como eje articulador de procesos de desarrollo personal-estudiantil y social en el estudiantado universitario. *Perfiles educativos*, 41(166), 124-140. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.58835>
- Mella-Núñez, Í., Quiroga-Carrillo, A. & Comesaña, J. C. (2021). Aprendizaje-servicio y desarrollo cívico-social en titulaciones universitarias del ámbito educativo: preparando al alumnado para la práctica de una educación inclusiva. *Educar*, 57(2), 363-377.
- Mtawa, N. N. & Masanche, N. (2020). Service-learning as a higher education pedagogy for advancing citizenship, conscientization and civic agency: a capability informed view. *Higher Education Pedagogies*, 5(1), 110-131. <https://doi.org/10.1080/23752696.2020.1788969>

- Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Asamblea General de las Naciones Unidas. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- Plaza-Angulo, J. J. & López-Toro, A. (2024). The perception of transversal skills among students of business administration: Gender gap. Service learning, gender and skills in higher education. *The International Journal of Management Education*, 22(2). <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.100970>
- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su Calidad (BOE n.º 233, de 29 de septiembre).
- Rekalde, I. & Buján, K. (2014). Las eRúbricas ante la evaluación de competencias transversales en Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 355-374. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41594
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2019). Validación de una escala de medida del impacto del aprendizaje-servicio en el desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes en formación docente. *Revista Mexicana de Psicología*, 36(1), 63-73.
- Ruiz-Montero, P. J., Santos-Pastor, M. L., Martínez-Muñoz, L. F. & Chiva-Bartoll, O. (2022). Influencia del aprendizaje-servicio universitario sobre la competencia profesional en estudiantes de titulaciones de actividad física y deporte. *Educación XXI*, 25(1), 119-141. <https://doi.org/10.5944/eduxx1.30533>
- Saldivia, B. & Calderón, J. (2020). Digital Technologies in Service Learning for the Formal Education of the New Millennium Citizenship. *Ried-revista Iberoamericana de Educación a distancia*. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.24138>
- Sánchez- Calleja, L. S., Benítez Gavira, R., Quesada Serra, V. & García García, M. (2019). Competencias emocionales en la formación inicial del profesorado. El aprendizaje y servicio como estrategia para su desarrollo. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(3), 185-203. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68385>
- Santos Rego, M., Mella-Núñez, I. & García-Álvarez, J. (2021). Educación moral y ética de la acción en el aprendizaje-servicio universitario. La sombra de John Dewey. *Perfiles educativos*, 43(173), 166-182. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.173.59818>
- Santos Rego, M. S., Lorenzo, M. & Sáez, D. (2025). *La Universidad y el Aprendizaje-Servicio. Lo que importa es la calidad*. Narcea Ediciones. <https://www.perlego.com/book/4938371/la-universidad-y-el-aprendizajeservicio-lo-que-importa-es-la-calidad-pdf>
- Sartor, A., Azevedo, J., Pueyo, S. & Tejedor, S. (2020). Analysis of teaching competences in service-learning projects in higher education: Teachers' perceptions. *Formación universitaria*, 13(3), 31-42. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300031>
- Severino, P., Sarmiento, G., Santivañez, S. & Morales, Y. (2023). Service-Learning and university social responsibility: perception of university students from Peru. *Formación universitaria*, 16(4), 1-10. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-50062023000400001>
- Uganda, M. J. (2019). Catálogo de competencias transversales de la UPV/EHU. Universidad del País Vasco.
- Valdemoros, M. A. & Alonso, R. A. (2024). *Aprendizaje-Servicio universitario y adquisición de competencias transversales en el alumnado*. Dykinson.
- Valdemoros, M. A. & Alonso, R. A. (2025). *Aprendizaje-servicio en la Educación Superior: Acción transformadora y compromiso social*. Dykinson.

Biografías

María Ángeles Valdemoros San Emeterio

Doctora en Bases Psicológicas y Actividad Físico-Deportiva (Universidad de La Rioja). Profesora Titular del Departamento de Ciencias de la Educación, área de Teoría e Historia de la Educación (Universidad de La Rioja). Coordinadora del Grupo de Investigación DESAFÍO (Desarrollo, Educación Social, Actividad Física y Ocio). Miembro fundadora y vicepresidenta de la Red Interuniversitaria OcioGune. Miembro de la Red de Investigación de Aprendizaje-Servicio

en Actividad Física y Deporte para la Inclusión Social (RIADIS) y de la Asociación de Aprendizaje-Servicio Universitario ApS(U). Ha dirigido siete tesis doctorales. Coordinadora de varios proyectos de innovación docente centrados en aprendizaje-servicio. Premio de Innovación Docente del Consejo Social (UR, 2023). Autora de más de noventa libros y capítulos de libro, y de 66 artículos científicos de alto prestigio e impacto internacional integrados en sistemas de indización internacionales como Social Science Citation Index, JCR, SJR, Scopus, Erih, Inrecs, Isoc. Investigadora a tiempo completo en quince proyectos financiados, tres de ellos nacionales, siendo IP en uno de ellos. Dos sexenios de investigación y un sexenio de transferencia.

 <https://orcid.org/0000-0002-7389-4039>

Rosa Ana Alonso Ruiz

Doctora en Bases Psicológicas y Actividad Físico-Deportiva (Universidad de La Rioja). Profesora Titular de universidad del Departamento de Ciencias de la Educación, área de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de La Rioja). Miembro del Grupo de Investigación DESAFÍO (Desarrollo, Educación Social, Actividad Física y Ocio). Miembro de la Red Interuniversitaria OcioGune. Miembro de la Red de Investigación de Aprendizaje-Servicio en Actividad Física y Deporte para la Inclusión Social (RIADIS) y de la Asociación de Aprendizaje-Servicio Universitario ApS(U). Ha dirigido tres tesis doctorales. Coordinadora de varios proyectos de innovación docente centrados en aprendizaje-servicio. Autora de más de un centenar de libros, capítulos de libro y artículos científicos de alto prestigio e impacto internacional integrados en sistemas de indización internacionales como Social Science Citation Index, JCR, SJR, Scopus, Erih, Inrecs, Isoc. Premio de Innovación Docente del Consejo Social (UR, 2016 y 2023) y Segundo Premio de Innovación Educativa de La Rioja en la Categoría de Educación Infantil y Primaria (Gobierno de La Rioja, 2006). Investigadora a tiempo completo en ocho proyectos financiados, dos de ellos nacionales. 1 sexenio de investigación.

 <https://orcid.org/0000-0003-3215-578X>

Magdalena Sáenz de Jubera Ocón

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Alcalá de Henares (2011). Profesora Titular en la Universidad de La Rioja en el Área Didáctica y Organización Escolar desde el 03/01/2022. Es miembro del grupo de investigación DESAFÍO de la Universidad de La Rioja. Su trayectoria investigadora es avalada por la publicación de tres libros y cerca de 50 capítulos de libro en editoriales de reconocido prestigio (Peter Lang, Aranzadi, Mc Graw Hill o Síntesis, entre otras), en su mayoría situados en el primer cuartil de la SPI, y 35 artículos científicos integrados en los sistemas de indización internacionales como Social Science Citation Index, JCR, SJR, Erih, Inrecs, etc. Participa en veinte proyectos y contratos de investigación con financiación nacional y regional y en trece proyectos de innovación docente, los últimos cuatro focalizados en el aprendizaje-servicio. Forma parte de la Red de Investigación OcioGune y de RIADIS.

 <https://orcid.org/0000-0001-8086-907X>