



Revista de Estilos de Aprendizaje / Journal of Learning Styles
ISSN: 1988-8996 / ISSN: 2332-8533

La Educación para el Desarrollo Sostenible y el Diseño Universal para el Aprendizaje: una propuesta de Aprendizaje Servicio en la universidad

Daniel de la Rosa Ruiz

Universidad Francisco de Vitoria, España

d.delarosa@ufv.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7456-3936>

Susana Miró López

Universidad Francisco de Vitoria, España

s.miro@ufv.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7373-2427>

Received: 14 April 2024 / Accepted: 14 August 2025

Resumen

Este artículo presenta una experiencia de innovación educativa en el contexto universitario, articulando el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) y la metodología Aprendizaje-Servicio (ApS). El proyecto se desarrolló con estudiantes de segundo curso de los grados de Trabajo Social y Educación Social, en colaboración con una fundación dedicada al acompañamiento de personas en situación de dependencia. A través de sesiones online y presenciales centradas en el arte como medio de expresión, se promovió el reconocimiento de la dignidad y capacidad de aprendizaje de todas las personas, independientemente de sus condiciones. La investigación, de carácter cualitativo, utilizó como instrumentos principales los diarios reflexivos del alumnado y entrevistas grupales con la entidad colaboradora. El análisis se realizó mediante la herramienta Atlas.ti. Los resultados esperados apuntan al desarrollo de competencias socioemocionales, el fortalecimiento del compromiso social del alumnado, y la validación de los principios del DUA como facilitadores de la inclusión. El proyecto demuestra que la universidad puede ser un espacio abierto a la diversidad y al compromiso ético con el entorno, alineándose con los objetivos de la Agenda 2030. La experiencia evidencia el potencial transformador del ApS como motor de justicia social y educativa.

Palabras clave: Diseño Universal para el Aprendizaje, Aprendizaje-Servicio, inclusión educativa, educación superior, arte, responsabilidad social.

[es] Education for Sustainable Development and Universal Design for Learning: A Proposal for Service Learning at the University

Abstract

This article presents an experience of educational innovation in the university context, articulating Universal Design for Learning (UDL), Education for Sustainable Development (ESD) and the Service-Learning (SL) methodology. The project was developed with second-year students of the degrees in Social Work and Social Education, in collaboration with a foundation dedicated to the accompaniment of people in situations of dependency. Through online and face-to-face sessions focused on art as a means of expression, the recognition of the dignity and learning capacity of all people, regardless of their conditions, was promoted. The research, of a qualitative nature, used as main instruments the reflective diaries of the students and group interviews with the collaborating entity. The analysis was carried out using the Atlas.ti tool. The expected results aim at the development of socio-emotional competencies, the strengthening of students' social commitment, and the validation of the principles of UDL as facilitators of inclusion. The project demonstrates that the university can be a space open to diversity and ethical commitment to the environment, aligning with the objectives of the 2030 Agenda. The experience shows the transformative potential of SL as a driver of social and educational justice

Keywords: Universal Design for Learning, Service-Learning, educational inclusion, higher education, art, social responsibility.

Sumario: 1. Introducción. 2. Marco teórico. 3. Metodología de la investigación. 3.1. Diseño de la investigación. 3.2. Muestra. 3.3. Instrumentos. 4. Resultados y análisis. 5. Conclusiones. 6. Referencias

1. Introducción

Ante los profundos cambios que se están produciendo en los ámbitos social, cultural y tecnológico, uno de los principales desafíos que enfrenta actualmente el sistema educativo es lograr una transformación real y significativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Cerdeños et al., 2022). Esto implica adaptar la educación a las exigencias de un mundo cada vez más interconectado y complejo, adoptando una mirada global que permita preparar a los estudiantes no solo en conocimientos técnicos, sino también en competencias, habilidades y valores humanos. El objetivo es formar personas con perfiles diversos, bien preparadas, creativas y con capacidad para innovar, que puedan dar respuesta de forma crítica y comprometida a los problemas y necesidades de la sociedad contemporánea (Mampaso y Carrascal 2020). La universidad debe dar respuesta a estos cambios apostando por propuestas pedagógicas inclusivas que promuevan el aprendizaje universal de todos.

Este proyecto quiere mostrar que el aprendizaje no se limita al espacio físico del aula ni al formato tradicional de la enseñanza formal. En realidad, el aprendizaje es un proceso continuo que puede darse en múltiples contextos y a lo largo de toda la vida.

Esta visión se alinea con lo que propone la UNESCO en su documento *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* (2015), donde se destaca que la educación debe ser entendida como un proceso integral que trasciende las fronteras de la escuela. El informe subraya la importancia de “aprender a lo largo de toda la vida” y de considerar los aprendizajes que se dan fuera del entorno escolar como parte fundamental de la formación de la persona. En este sentido, el proyecto se propone como una experiencia educativa significativa que busca romper con la dicotomía entre teoría y práctica, entre saber y hacer. Al generar espacios de encuentro con la realidad social, con otras personas y con uno mismo, se potencia un tipo de aprendizaje vivencial, transformador y profundamente humanizador.

No se trata solo de aplicar conocimientos adquiridos previamente, sino de generar nuevos saberes a partir de la experiencia, la reflexión crítica y el compromiso. Así, el aprendizaje fuera del aula se convierte en una herramienta poderosa para formar ciudadanos conscientes, empáticos y comprometidos con el bien común (Sandoval, 2017).

2. Marco teórico

El Diseño Universal de Aprendizaje, desde ahora DUA, parte del principio de que no todos aprendemos de la misma manera y que, por tanto, el diseño de las experiencias educativas debe ser flexible, accesible y ofrecer múltiples formas de representación, expresión y participación. Este enfoque pone en el centro la diversidad del alumnado, reconociendo y valorando las distintas capacidades, estilos de aprendizaje, intereses y trayectorias personales. El DUA promueve, por tanto, una educación justa y adaptada a todos los contextos (Pastor, 2018).

Por otro lado, la Agenda 2030 (ONU, 2015) y el ODS 4 abogan por una Educación para el Desarrollo Sostenible (McKeown, et al., 2002 y Mogensen et al., 2009) que forme a las personas no solo en conocimientos técnicos, sino en valores como la justicia, la solidaridad, la equidad, la paz, la conciencia ambiental y el respeto por la diversidad cultural. Es una educación orientada a transformar el mundo desde la acción local y global, que empodere a los estudiantes para enfrentar los desafíos actuales y futuros (Núñez Jover, 2018). Se puede decir siguiendo esta línea que el DUA y la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), en el marco de la Agenda 2030, comparten una misma visión transformadora de la educación: ambas apuestan por un modelo inclusivo, equitativo, participativo y centrado en la persona. Aunque desde enfoques distintos, se complementan en su objetivo de garantizar una educación de calidad para todos. La conexión entre ambos enfoques radica en que una educación verdaderamente sostenible debe ser también inclusiva (Sarrionandia y Mateu, 2014). No se puede hablar de desarrollo sostenible si se excluye a parte del alumnado por no responder al modelo tradicional de enseñanza. Asimismo, el DUA encuentra en la EDS un horizonte ético que va más allá de la accesibilidad: se trata de formar ciudadanos comprometidos con un mundo más justo, inclusivo, sostenible y humano.

En este sentido, aplicar el DUA en proyectos educativos que integran la EDS permite crear entornos de aprendizaje accesibles para todos, significativos y conectados con los grandes retos globales, como la pobreza, el cambio climático, la desigualdad de género o la exclusión social. Se fomenta así una educación transformadora, que no solo enseña contenidos, sino que forma agentes de cambio capaces de pensar críticamente, actuar éticamente, responder a nuevos retos y colaborar en la construcción de un futuro común.

Esta propuesta promueve en el universitario desarrollar competencias socioemocionales clave, como la empatía, la escucha activa, la colaboración, la flexibilidad y la apertura a la diversidad, Interiorización valores éticos fundamentales para el ejercicio de la Educación Social y el Trabajo Social, como la justicia social, el respeto a la dignidad humana y el compromiso con la inclusión. Además, se busca despertar la Conciencia crítica sobre las desigualdades sociales y las barreras que enfrentan las personas en situación de dependencia, promoviendo actitudes activas de denuncia y transformación.

Es necesario destacar que la UNESCO en su *Informe de seguimiento de la educación en el mundo* (UNESCO, 2023) resalta el papel activo de los docentes como herramientas de transformación para conseguir sistemas educativos inclusivos, línea que está muy vinculada al proyecto que aquí se desarrolla.

La inclusión educativa es un principio fundamental en la educación contemporánea. El DUA proporciona un marco pedagógico que permite atender la diversidad del alumnado, eliminando barreras en el aprendizaje. En este contexto, el Aprendizaje-Servicio (APS) se configura como una metodología idónea para conectar la formación académica con la realidad social, favoreciendo la participación de los estudiantes en proyectos con impacto social (Rodríguez y Rovira, 2006).

Este estudio presenta una experiencia de APS desarrollada en la universidad con alumnos de 2º de Educación Social y Trabajo Social en las asignaturas de Antropología y Responsabilidad Social en estrecha relación con una fundación dedicada a la defensa de la dignidad de las personas en situación de dependencia. El proyecto permitió que los estudiantes trabajaran el arte y su interpretación como medio de expresión e inclusión.

Resulta especialmente valioso recuperar y profundizar en el concepto DUA, formulado por Rose y Meyer (2002 y 2006). Su propuesta se basa en la idea de diseñar desde el principio espacios, metodologías y herramientas que puedan ser utilizados por el mayor número posible de personas, sin

necesidad de adaptaciones posteriores. El DUA parte de un supuesto fundamental: el aprendizaje no es una experiencia homogénea, sino que se manifiesta de manera singular en cada individuo, dependiendo del área concreta en la que se desarrolla (Villoria y Fuentes, 2015), aspecto que se ha tenido presente para desarrollar este proyecto. Una de las principales aportaciones del DUA es el giro conceptual que propone respecto a la inclusión educativa, las barreras no se localizan en el estudiante, sino en el entorno educativo (Sánchez Fuentes y Duk, 2022). Así, se plantea que una educación verdaderamente inclusiva debe responsabilizarse de generar contextos accesibles, que no excluyan a nadie y que estén basados en los principios de igualdad de oportunidades y equidad. El Diseño Universal para el Aprendizaje se fundamenta en tres principios: la representación múltiple de la información, la acción y expresión diversificadas, y la implicación en el aprendizaje, facilitando así una educación más igualitaria (Caparrós et al., 2021; Torrejón, 2021).

En definitiva, el DUA no solo propone una serie de pautas metodológicas, sino que invita a repensar la educación desde una perspectiva más abierta, justa y flexible, en la que todas las personas, independientemente de sus características, puedan participar plenamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

3. Metodología de la investigación

3.1. Diseño

El diseño metodológico de esta investigación se enmarca en un enfoque cualitativo de carácter participativo y aplicado, basado en la implementación de la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS). Esta elección metodológica responde a la voluntad de generar conocimiento situado que emerja de la experiencia vivida por los participantes y de su implicación activa en un proceso de enseñanza-aprendizaje transformador.

La metodología ApS permite integrar el aprendizaje académico con el compromiso social, favoreciendo no solo el desarrollo de competencias intelectuales y profesionales, sino también el crecimiento ético y humano de los estudiantes (Puig y Rubio, 2015; Batlle, 2013). Según la definición del *Centre Promotor d'Aprenentatge Servei de Catalunya*, el ApS es:

“Una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el cual los participantes se forman al implicarse en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo” (Batlle, 2013, p. 16).

En este estudio, el ApS se utilizó como marco de referencia para vincular los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) con la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), ambos pilares fundamentales del proyecto. La flexibilidad del DUA, con su apuesta por una educación accesible y personalizada, se alinea de forma natural con los objetivos éticos y sociales de la EDS en el marco de la Agenda 2030.

La elección de una metodología cualitativa, participativa y basada en el Aprendizaje-Servicio (ApS) responde a la naturaleza del objeto de estudio: explorar cómo el DUA y la EDS pueden integrarse de forma significativa en procesos educativos inclusivos y transformadores. Esta opción metodológica permite captar la dimensión experiencial, relacional y ética del aprendizaje, aspectos fundamentales en la formación de profesionales de la educación y el trabajo social que vocacionalmente se dedicarán en el mundo laboral a promover la dignidad de las personas vulnerables (Loroño y Fernández, 2012), deberán reconocer el valor del otro por el hecho de ser persona (Lucas, 2023) y hacerlo no solo desde la teoría sino llevarlo a la práctica (Aranguren, 2018).

Asimismo, el ApS, como metodología activa, implica a los sujetos como protagonistas de su aprendizaje y de la transformación social, favoreciendo el desarrollo de un conocimiento situado y comprometido (Puig, 2009). Este enfoque está alineado con el marco de la EDS, que promueve una pedagogía crítica, integradora y orientada a la acción (UNESCO, 2017).

El diseño del proyecto se desarrolló siguiendo las siguientes fases: Detección de necesidades, diseño colaborativo y desarrollo de la intervención.

La primera fase del proyecto comenzó con un proceso de detección de necesidades en diálogo con la fundación colaboradora. Este análisis situacional permitió identificar dos grandes ejes sobre los que

construir el proyecto: la necesidad de promover la inclusión educativa y el reconocimiento de las capacidades diversas de aprendizaje y la posibilidad de utilizar el arte como herramienta de comunicación, expresión y visibilización de estas capacidades. Este planteamiento está alineado con los principios del DUA, que defiende que todas las personas aprenden, pero de maneras distintas, y que es necesario ofrecer múltiples formas de representación, acción y expresión para garantizar la participación de todos. Asimismo, conecta con la EDS, que propone una educación orientada al respeto, la equidad y el desarrollo de sociedades inclusivas.

Una vez identificadas estas necesidades, se convocó a un equipo de trabajo interdisciplinar, formado por docentes universitarios, profesionales de la fundación y estudiantes de segundo curso de los grados de Educación Social y Trabajo Social. La planificación conjunta no solo respetó el principio de co-creación del ApS, sino que también garantizó la relevancia social y académica del proyecto. Se establecieron los objetivos pedagógicos desde las asignaturas de Antropología y Responsabilidad Social, con el propósito de ofrecer una experiencia formativa que permitiera comprender al ser humano en su dignidad (García Ramos et al., 2007; Sánchez Palencia, 2010), en su dimensión relacional, vulnerable y creativa, y reflexionar sobre su papel en la construcción de un mundo más justo y sostenible (De la Calle, 2008; Viñado et al., 2008).

La segunda fase fue el desarrollo de la intervención. La intervención se desarrolló a través de tres sesiones principales, diseñadas para fomentar el aprendizaje significativo, el encuentro humano y el desarrollo de competencias desde una perspectiva inclusiva.

Sesión 1 –Esta sesión inicial tuvo como objetivo acercar a los estudiantes a la realidad vital de las personas en situación de dependencia, superando estereotipos o concepciones paternalistas. A través de dinámicas de presentación, vídeos testimoniales y diálogo guiado, los estudiantes pudieron comenzar a comprender la importancia del reconocimiento de la dignidad y las capacidades de cada persona. Se les invita a conocerse de manera auténtica y verdadera (Giussani, 2007). Observaron que tenían gustos, aficiones, inquietudes, miedos, deseos y anhelos muy parecidos. Cada uno desde su situación particular y sus circunstancias. Además, se introdujeron los fundamentos del DUA, de forma que los estudiantes comprendieran la importancia de diseñar experiencias inclusivas que no se basen en un modelo único de aprendizaje. Se les invitó a pensar en estrategias artísticas accesibles, adaptables y respetuosas con las diferentes formas de expresión y participación.

Sesión 2 –Esta jornada se dividió en dos momentos clave. El primero fue las dinámicas de interacción y conocimiento mutuo, donde los estudiantes universitarios realizaron actividades lúdicas y reflexivas con los participantes de la fundación. Estas dinámicas estaban centradas en el valor de la persona, la empatía y la igualdad, principios clave tanto en la EDS como en la intervención socioeducativa. El segundo y último fue el taller de pintura mural. En esta actividad creativa, cada grupo (formado por estudiantes y participantes de la fundación) diseñó y pintó un mural colectivo. Este proceso se realizó de forma colaborativa, utilizando técnicas accesibles y adaptadas, respetando los principios del DUA. Al finalizar, cada grupo presentó su mural, explicando su mensaje y el proceso de creación. Esta experiencia sirvió como metáfora del aprendizaje inclusivo: todos aportan desde sus capacidades, y el resultado es siempre más rico cuando se hace en comunidad.

Sesión 3 – Encuentro en la fundación: Arte, mentira y verdad. La última sesión tuvo lugar en las instalaciones de la fundación, bajo el título “Mentira y ficción a través del arte”. La actividad se estructuró en tres partes: Una breve exposición sobre la mentira en el arte, con ejemplos de obras y preguntas abiertas que invitaran a la reflexión. Un diálogo con los participantes sobre su experiencia personal en torno al tema: ¿Qué es la mentira? ¿Por qué mentimos? ¿Cómo se construyen las historias? La creación de “cápsulas del tiempo” grupales, donde cada equipo incluyó objetos simbólicos y escribió una historia ficticia. Finalmente, se enterraron simbólicamente estas cápsulas en una zona verde, como metáfora del legado compartido. Esta sesión permitió cerrar el proceso de forma creativa y profunda, favoreciendo el pensamiento crítico, la expresión personal y el trabajo en equipo, al mismo tiempo que se ponía en práctica el principio del DUA de ofrecer múltiples medios de expresión.

Al finalizar el proyecto, se organizaron espacios de diálogo colectivo donde estudiantes y docentes compartieron aprendizajes, logros y dificultades. Estas sesiones permitieron cerrar el proceso con sentido, fortaleciendo la dimensión reflexiva del ApS.

3.2. Muestra

La muestra estuvo compuesta por dos colectivos: Estudiantes universitarios de segundo curso de los grados de Educación Social y Trabajo Social, caracterizados por su alto grado de motivación hacia temas de justicia social, inclusión y equidad educativa. Su perfil académico se vincula directamente con el propósito del proyecto, al tratarse de futuros profesionales comprometidos con la intervención socioeducativa y personas participantes de la fundación colaboradora, jóvenes en situación de dependencia que forman parte de un itinerario artístico dentro de los programas de la entidad. Se destaca su gran potencial expresivo, especialmente en las disciplinas del dibujo y la pintura, lo que permitió desarrollar procesos de interacción ricos y significativos.

Esta muestra heterogénea resultó especialmente adecuada para explorar cómo el DUA puede garantizar la participación de todos los actores en un proyecto común, facilitando el acceso al aprendizaje desde distintas formas de representación, expresión y motivación.

El equipo docente y las profesiones de la fundación colaboradora trabajaron de forma coordinada y supervisaron el proyecto en todo momento para que se cumplieran los objetivos propuestos.

3.3. Instrumentos

La evaluación que se desarrolló de forma continua y final, desde una perspectiva formativa, participativa y cualitativa. Los estudiantes redactaron diarios a lo largo de todo el proceso, donde recogían aprendizajes, emociones, retos y descubrimientos. Esta herramienta permitió analizar no solo las competencias académicas, sino también aspectos como la empatía, la vocación y el compromiso social. Además, se realizaron entrevistas con el equipo directivo y educativo de la fundación, con el objetivo de conocer su valoración del proyecto, el impacto en los participantes y las posibilidades de mejora. Estas entrevistas y los trabajos de los estudiantes fueron analizadas mediante el software ATLAS.ti, lo que permitió identificar temas clave emergentes como: la percepción de los participantes, el valor del arte como lenguaje común, el reconocimiento de la dignidad y el potencial de la educación inclusiva.

Para el presente estudio se optó por una estrategia metodológica cualitativa, centrada en la comprensión profunda de los significados, vivencias y percepciones de los distintos actores implicados. Se utilizaron tres herramientas fundamentales: grupos focales (*focus group*), entrevistas semiestructuradas y observación por parte del equipo docente. A continuación, se detallan sus características, fases y aportaciones al análisis:

El grupo focal es una técnica de investigación cualitativa que consiste en una conversación planificada entre un grupo reducido de personas, guiada por un/a moderador/a, con el fin de recoger opiniones, experiencias y actitudes sobre un tema determinado (Ivankovich-Guillén y Araya-Quesada, 2011; Morgan, 1996). En este proyecto se seleccionó para favorecer la expresión de opiniones espontáneas a través del diálogo con otros y se utilizó con los estudiantes al final del proyecto para explorar en profundidad cómo vivieron la experiencia, qué aprendizajes emergieron y cómo resignificaron la diferencia y la inclusión.

Por otro lado, se realizaron entrevistas semiestructuradas con los trabajadores y la dirección de la fundación, lo que permitió acceder a su visión sobre el impacto del proyecto en las personas con discapacidad, así como sobre los vínculos generados con el entorno universitario. La entrevista semiestructurada es una técnica de recogida de información en la que el/la investigador/a plantea una serie de preguntas abiertas previamente diseñadas, pero deja espacio para que el/la entrevistado/a introduzca nuevos temas o profundice en sus respuestas (Lopezosa, 2020; Ibarra-Sáiz et al., 2023).

Esta flexibilidad permitió captar obtener información en profundidad sobre las experiencias individuales y recoger la perspectiva de actores clave.

Por último los docentes observaron las sesiones y tomaron nota de aspectos como la participación de los estudiantes, la interacción con las personas de la fundación, la evolución emocional del grupo y los momentos clave de aprendizaje compartido. La observación es una técnica que permite al

investigador estar presente en el escenario de los hechos, registrando comportamientos, interacciones, gestos, silencios, espacios y dinámicas que muchas veces no son verbalizadas (Campos y Martínez, 2012). En este caso, fue llevada a cabo por el equipo docente que acompañó el desarrollo del proyecto con el fin de complementar y contrastar los discursos expresados en entrevistas y grupos.

El uso combinado de estas tres herramientas permitió una triangulación metodológica que enriqueció el análisis y dio mayor solidez a los resultados. Mientras que los *focus group* aportaron la perspectiva grupal y emocional del estudiantado, las entrevistas ofrecieron el punto de vista institucional y profesional, y la observación docente completó el panorama con datos contextuales y actitudinales. Este enfoque integral permitió captar no solo lo que los participantes dijeron, sino también lo que hicieron, cómo lo vivieron y cómo se sintieron durante todo el proceso.

4. Resultados y análisis

Los resultados de esta investigación ponen de manifiesto que la combinación entre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la metodología del Aprendizaje-Servicio (ApS) no solo facilita un aprendizaje más significativo, sino que también promueve una educación inclusiva, transformadora y centrada en los valores humanos. A través de diferentes instrumentos de recogida de datos —*focus group* con estudiantes, entrevistas grupales con la fundación y observaciones de los docentes y análisis con la herramienta Atlas Ti— se pudieron identificar impactos concretos en el desarrollo de competencias académicas, personales y sociales, tanto en los universitarios como en las personas participantes de la fundación.

a) *Focus group*

Uno de los hallazgos más evidentes fue el desarrollo de habilidades interpersonales en los estudiantes. A través del contacto directo con las personas en situación de dependencia, y especialmente durante la actividad de pintura mural colaborativa, los estudiantes expresaron que habían aprendido a “escuchar con atención”, “adaptar el lenguaje” y “valorar las capacidades del otro por encima de sus limitaciones”. En el *focus group*, una estudiante de Educación Social señaló: “Me di cuenta de que todos aprendemos, pero no todos de la misma manera. Y eso es justamente lo que plantea el DUA. Lo viví en primera persona cuando una participante me explicó lo que había pintado y me hizo ver cosas que yo no había considerado”.

Otro elemento clave fue el desarrollo de la empatía, expresada por los estudiantes como una toma de conciencia sobre las realidades ajenas: “Esta experiencia me hizo salir de mi burbuja. Ponerme en el lugar de otra persona, con otras dificultades, pero con las mismas ganas de expresarse, fue lo más valioso”, compartió un alumno de Trabajo Social.

También se observaron avances en la creatividad y la capacidad de adaptación. Al enfrentarse al reto de diseñar dinámicas artísticas inclusivas, los estudiantes buscaron diferentes formas de representación y comunicación, aplicando de forma intuitiva los principios del DUA: ofrecer múltiples medios de representación, múltiples formas de acción y expresión, y múltiples formas de implicación. Un grupo, por ejemplo, propuso una actividad que combinaba pintura con texturas y música, permitiendo que las personas con dificultades motrices o de lenguaje pudieran participar activamente.

b) *Entrevistas grupales con la fundación*

Desde la perspectiva de las personas en situación de dependencia, las sesiones artísticas fueron vividas con entusiasmo y orgullo. En las entrevistas grupales realizadas con la dirección y profesionales de la fundación, se destacó que los participantes “esperaban con ilusión los encuentros con los universitarios” y que se sintieron valorados y escuchados. Una educadora de la fundación mencionó: “Para ellos ha sido fundamental no sentirse sujetos pasivos, sino creadores. Han sido parte del aprendizaje de los estudiantes”.

Los propios testimonios recogidos durante las sesiones reflejan esta vivencia positiva. Uno de los jóvenes participantes expresó: “Yo pinté una mano con muchos colores porque así son las personas: todas diferentes, pero iguales. Y me encantó que todos lo miraran y me preguntaran por qué lo hice así”. Estas experiencias no solo reafirman el valor del arte como lenguaje universal, sino también como herramienta inclusiva que dignifica y empodera.

c) Observaciones del equipo docente

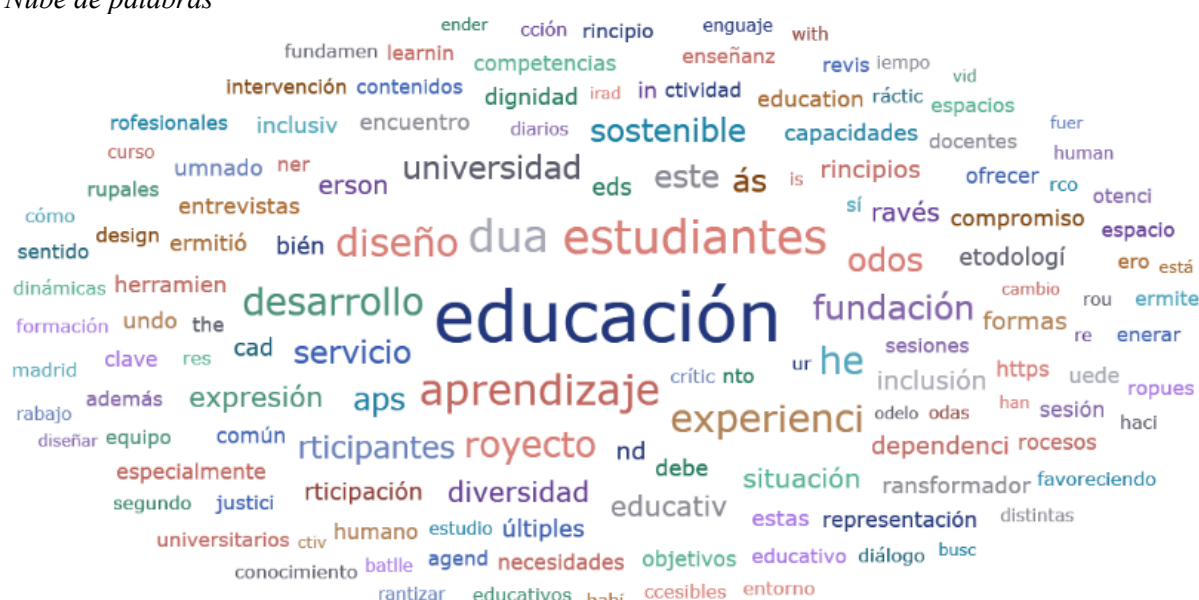
Las anotaciones de campo y los registros observacionales realizados por los docentes ofrecieron una visión más global del proceso. Se identificaron momentos especialmente significativos, como el instante en que un estudiante, visiblemente nervioso al principio del taller, logró establecer un vínculo comunicativo espontáneo con un joven de la fundación a través de una canción compartida. Estos momentos reflejan la capacidad del ApS para generar aprendizajes vivenciales y profundamente humanos.

Además, los docentes notaron cómo el uso del DUA permitió flexibilizar las actividades y atender la diversidad sin perder de vista los objetivos pedagógicos. Por ejemplo, en el taller de “Cápsulas del tiempo”, algunos estudiantes adaptaron la propuesta original para que los participantes pudieran escribir con pictogramas o incluir pequeños objetos representativos de su identidad, favoreciendo así una participación más rica y personal.

d) Análisis Cualitativos Atlas Ti

Figura 1

Nube de palabras



Fuente: Atlas ti 25

El análisis cualitativo realizado mediante la herramienta Atlas.ti 25 permitió extraer, categorizar e interpretar con mayor profundidad los relatos y producciones textuales generadas a lo largo del proyecto (San Martín Cantero, 2014; Penalva-Verdú et al., 2015). La nube de palabras presentada en la Figura 1 sintetiza visualmente la frecuencia de los términos más representativos, reflejando los conceptos, emociones y aprendizajes que emergieron con mayor intensidad en las voces de los participantes (Lopezosa et al., 2022; Peña-Pascual, 2012).

De este análisis emergieron tres categorías temáticas clave que articulan las dimensiones educativas, relacionales y transformadoras del proyecto: cambio de mirada, compromiso social y protagonismo compartido.

Palabras como *diversidad*, *inclusión*, *dignidad*, *capacidades*, *situación*, *expresión* o *representación* se repiten con notable frecuencia. Estas expresiones evidencian una transformación significativa en la forma en la que los estudiantes universitarios comprenden la diferencia, especialmente en contextos de dependencia o vulnerabilidad. Lejos de percibirse como una barrera, la diferencia fue resignificada

como una fuente de riqueza y aprendizaje, alineándose con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS).

Otro grupo de términos destacables gira en torno a los *estudiantes, el aprendizaje, el proyecto, la experiencia y la educación*. Estos vocablos reflejan que la vivencia educativa no solo supuso una adquisición de conocimientos, sino una profunda toma de conciencia vocacional. Muchos participantes expresaron que esta experiencia había reforzado su deseo de dedicarse a ámbitos sociales y educativos inclusivos, destacando el papel de la universidad como espacio para el compromiso y la formación de agentes de cambio.

Por último, el análisis muestra una tercera categoría que pone en valor la participación, el compromiso y la autoestima. No solo los estudiantes aprendieron: las personas de la fundación – tradicionalmente situadas en el rol de “receptoras”– también se sintieron protagonistas, con voz y agencia. El hecho de que aparezcan términos como fundación, expresión, proceso, encuentro o espacio indica que se generaron dinámicas de diálogo horizontal y reciprocidad, favoreciendo un sentido de pertenencia tanto en los estudiantes como en las personas con discapacidad.

En conjunto, este análisis de palabras no solo aporta evidencia empírica del impacto del proyecto, sino que visibiliza un entramado conceptual donde convergen la justicia social, la inclusión, la educación transformadora y el diseño pedagógico universal. Estos resultados refuerzan la necesidad de seguir promoviendo metodologías como el Aprendizaje-Servicio (ApS) que integren dimensión académica, experiencial y ética, permitiendo que tanto los futuros profesionales como las comunidades con las que trabajan crezcan en dignidad, sentido y corresponsabilidad.

5. Conclusiones

El análisis del proceso y los resultados del proyecto pone de relieve el potencial del Aprendizaje-Servicio como metodología que no solo transforma a quienes participan, sino también los marcos desde los que comprendemos la educación superior, la inclusión y la justicia social, línea que ya exploró Campo (2010) y Martínez-Lozano et al., (2018).

En primer lugar, se constata que el Aprendizaje-Servicio se consolida como una estrategia pedagógica de alta densidad ética y formativa, al permitir que el saber se construya en diálogo con la realidad, y no desde una lógica únicamente disciplinar o académica. Al conectar el currículo universitario con una necesidad social concreta, se favorece un aprendizaje significativo y una formación de ciudadanía crítica y comprometida, tal y como promueve la Educación para el Desarrollo Sostenible, aspectos que en anteriores investigaciones se han tratado desde la generalidad de la Agenda 2030 (Batlle y Bosch, 2020; Verdera, 2015).

En segundo lugar, el Diseño Universal para el Aprendizaje se mostró no solo como una herramienta de accesibilidad, sino como una filosofía pedagógica de fondo, que exige transformar la mirada sobre el alumnado, los procesos y los criterios de éxito. Al ofrecer múltiples formas de expresión, representación y participación, se enriqueció la experiencia de todos los participantes. Otros proyectos han mostrado los beneficios de estas propuestas (Martin y Chacon, 2018). El alumnado universitario no diseñó “para” personas con diversidad funcional, sino “con” ellas, asumiendo que la diversidad es constitutiva de toda experiencia educativa. Asimismo, el hecho de que las personas en situación de dependencia ocuparan el espacio universitario y fueran reconocidas como sujetos activos del proceso supuso un cuestionamiento crítico de los modelos tradicionales de conocimiento, que tienden a excluir aquellas voces no académicas. Este desplazamiento simbólico —de los márgenes al centro— constituye un gesto profundamente político y pedagógico, que interpela a la universidad sobre su responsabilidad social.

Este proyecto de Aprendizaje-Servicio, articulado a través del Diseño Universal para el Aprendizaje y orientado por los principios de la Educación para el Desarrollo Sostenible, ha permitido habitar la universidad de otro modo: como un espacio donde se encuentran saberes diversos, donde la inclusión no es una meta, sino un punto de partida, y donde el compromiso social se encarna en la práctica educativa.

A través de la experiencia compartida entre estudiantes universitarios y personas en situación de dependencia, se ha demostrado que la educación puede y debe ser un proceso relacional, ético y transformador, capaz de cuestionar los límites de lo posible y de reimaginar lo común. Romper

estereotipos desde la experiencia sensible, abrazar el misterio que cada ser humano encierra y que nos permite establecer vínculos relacionales los unos con los otros (O'Connor, 2007). No se trató únicamente de aplicar contenidos teóricos a una situación real, sino de releer esos contenidos a la luz de la experiencia vivida, ampliando sus contenidos y experiencia. La experiencia del ser humano, especialmente la de los jóvenes, se adquiere “de la textura de la existencia que nos rodea” (Arbona, 2007, p. 9). Además, se confirmó que la diversidad no es un problema para resolver, sino una riqueza que potencia el aprendizaje, especialmente cuando se atiende a través de estrategias como el DUA, que hacen visibles y accesibles los procesos cognitivos, afectivos y sociales implicados en cualquier tarea educativa.

En un tiempo donde la fragmentación, la indiferencia y la exclusión amenazan con instalarse como norma, este proyecto constituye una apuesta decidida por una educación que se implique con el sufrimiento humano, que escuche a los invisibilizados y que se atreva a transformar estructuras injustas. Porque, como nos recuerda la Agenda 2030, no se trata solo de educar “para” un mundo más sostenible, sino de educar “desde” y “con” aquellos que lo necesitan de forma más urgente. Cabe destacar el valor de la evaluación dialógica, cualitativa y participativa, que permitió recoger evidencias del impacto real del proyecto, tanto en el plano cognitivo como emocional. La sistematización de experiencias, las entrevistas, los diarios reflexivos y los espacios de metacognición pusieron en evidencia que el aprendizaje había sido significativo, transformador y duradero.

Finalmente, esta experiencia señala el camino hacia una universidad que no teme ser interpelada, desplazada y enriquecida por quienes tradicionalmente no han sido parte de ella. Una universidad que aprende de las diferencias, que se deja afectar por el otro, y que se entiende a sí misma como un bien común al servicio de la justicia social, conclusiones que también han abordado otros autores como Murillo y Castilla (2011) o Sverdlick (2013).

6. Referencias

- Aranguren, J. (2018). Yepes Stork, Ricardo: Fundamentos de Antropología. Un ideal de la excelencia humana. *Anuario Filosófico*, 30(3), 750–751.
- Arbona, G. (2007). Nota a la edición. En F. O'Connor, *Misterio y maneras* (pp. 7–11). Encuentro.
- Batlle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España. El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. PPC.
- Batlle, R., & Bosch, C. (2020). *Aprendizaje-servicio. Compromiso social en acción*.
- Campos, G., & Martínez, N. E. L. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 7(13), 45–60.
- Castell, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social: Una crónica delariado*.
- Elizondo, C. (2020). *Hacia la inclusión educativa en la Universidad: diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad*. Ediciones Octaedro.
- García Ramos, J. M., De la Calle, C., & Giménez Armentia, P. (2007). La formación de la responsabilidad social en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 18(2), 47–66.
- Giussani, L. (2007). *Curso básico de cristianismo*. Ediciones Encuentro.
- Ibarra-Sáiz, M. S., González-Elorza, A., & Gómez, G. R. (2023). Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 501–522.
- Ivankovich-Guillén, C. I., & Araya-Quesada, Y. (2011). Focus groups: técnica de investigación cualitativa en investigación de mercados. *Revista de Ciencias Económicas*, 29(1).
- Kass, L. (2005). *El alma hambrienta. La comida y el perfeccionamiento de nuestra naturaleza*. Ediciones Cristiandad.
- Lopezosa, C. (2020). Entrevistas semiestructuradas con NVivo: pasos para un análisis cualitativo eficaz.
- Lopezosa, C., Codina, L., & Freixa, P. (2022). ATLAS.ti para entrevistas semiestructuradas: guía de uso para un análisis cualitativo eficaz. *DigiDoc Research Group*.
- Loroño, M. A., & Fernández, I. F. (2012). ¿Es posible un currículum más allá de las asignaturas? Diseño y práctica del grado de Educación Social en la Universidad del País Vasco. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 99–123.

- Lucas, R. (2023). *Horizonte vertical. Sentido y significado de la persona humana*. BAC.
- Mampaso Desbrow, J., & Carrascal Domínguez, S. (2020). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje y de atención a la diversidad. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 13(25), 1–3.
- Martin, L., & Chacón-Gordillo, P. (2018). Intervención artística para la mejora psicosocial de un caso de Necesidades Educativas Especiales. *ReiDoCrea*, 7, 17–27.
- Martínez-Lozano, V., Aguilar, N. M., del Portal, E. I. R., & Sánchez, M. D. C. S. (2018). Aprendizaje-Servicio en la Universidad: una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y el desarrollo sostenible. *Comunicación Social*.
- McKeown, R., Hopkins, C. A., Rizzi, R., & Chrystallbridge, M. (2002). *Manual de educación para el desarrollo sostenible* (Vol. 865). Centro de Energía, Medio Ambiente y Recursos.
- Mogensen, F., Mayer, M., Breiting, S., & Varga, A. (2009). *Educación para el desarrollo sostenible*. Graó.
- Morgan, D. L. (1996). Focus groups. *Annual Review of Sociology*, 22(1), 129–152.
- Murillo, F. J., & Castilla, R. H. (2011). Trabajar por la justicia social desde la educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 3–6.
- Núñez Jover, J. (2018). *Educación superior, ciencia, tecnología y agenda 2030*.
- O'Connor, F. (2007). *Misterio y maneras: Prosa ocasional escogida y editada por Sally y Robert Fitzgerald* (E. Navío & G. Arbona Abascal, Trans.). Encuentro.
- Pastor, C. A. (2018). *El Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Ediciones Morata.
- Penalva-Verdú, C., Alaminos, A., Francés, F., & Santacreu, Ó. (2015). *La investigación cualitativa: Técnicas de investigación y análisis con Atlas.ti*. Pydlos Ediciones.
- Peña-Pascual, I. (2012). Posibilidades de las “nubes de palabras” (word clouds) para la elaboración de actividades de contenido cultural en el aula de AICLE. En R. Breeze (Coord.), F. Jiménez Berrio (Coord.), C. Llamas Saiz (Coord.), C. Martínez Pasamar (Coord.), & C. Tabernero Sala (Coord.), *Teaching approaches to CLIL Propuestas docentes en AICLE* (pp. 249–264). Universidad de Navarra, Servicio de Publicaciones.
- Puig, J. M., Batlle, R., & Bosch, C. (2009). Aprendizaje servicio (APS). Educación y compromiso cívico.
- Puig, J., & Rubio, L. (2015). Aprendizaje-Servicio: Educar para la ciudadanía.
- Rodríguez, J. P., & Rovira, J. M. P. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60–63.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2006). *A practical reader in universal design for learning*. Harvard Education Press.
- San Martín Cantero, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: Recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104–122.
- Sánchez Fuentes, S., & Duk, C. (2022). La importancia del entorno. Diseño universal para el aprendizaje contextualizado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 21–31.
- Sánchez-Palencia, A., Sastre, A., Ortega, & Lozano, V. (2010). *Lecciones de Antropología*. Universidad Francisco de Vitoria.
- Sandoval, L. A. (2017). El aprendizaje por proyectos: Una experiencia pedagógica para la construcción de espacios de aprendizaje dentro y fuera del aula. *Ensayos Pedagógicos*, 12(1), 51–68.
- Sarrionandía, G. E., & Mateu, D. N. (2014). Educación inclusiva y desarrollo sostenible. Una llamada urgente a pensarlas juntas. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativos*, 46, 141–161.
- Sverdlick, I. (2013). Universidad, desigualdad y justicia social. *Revista de Educación Pública*, 22(48), 63–79.
- Torrejón, A. (2021). Una vuelta a “La vuelta al mundo”, incorporando Diseño Universal de Aprendizaje. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*.
- Verdera, V. V. (2015). El aprendizaje-servicio: Una estrategia para la formación de competencias en sostenibilidad. *Foro de Educación*, 19, 193–212.

- Villoria, E. D., & Fuentes, S. S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, 43(2), 87–93.
- Viñado Oteo, F., González Iglesias, S., & Barahona Plaza, Á. (2018). Una educación que suscite ampliar la razón y buscar el sentido de la vida. En *Catholicism, culture, education* (pp. 301-308). L'Harmattan
-

Conflicto de intereses

Los autores del presente trabajo declaran que no existe ningún conflicto de interés, real o percibido, ni entre ellos ni con los revisores del manuscrito.

Contribución de autores

Daniel de la Rosa Ruiz: conceptualización (50%), metodología (50%), recolección de datos (100%), análisis de datos (100%), redacción (50%) y supervisión (50%).

Susana Miro López: conceptualización (50%), metodología (50%), redacción (50%) y supervisión (50%)



© 2025 by the authors. Submitted for open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons