

Alexandre Sotelino Losada
Laura García Docampo
David García Romero
Jesica Núñez García

Manual básico para la formación en aprendizaje- servicio y educación para el desarrollo en la universidad

Manual básico para la formación
en aprendizaje-servicio y educación
para el desarrollo en la universidad

Alexandre Sotelino Losada
Laura García Docampo
David García Romero
Jesica Núñez García

Manual básico para la formación en aprendizaje- servicio y educación para el desarrollo en la universidad

Colección Horizontes Universidad

Título: *Manual básico para la formación en aprendizaje-servicio y educación para el desarrollo en la universidad*

Primera edición: septiembre de 2026

© Alexandre Sotelino Losada, Laura García Docampo, David García Romero,
Jesica Núñez García

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/
Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las
condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-1079-465-8

Maquetación: Fotocomposición gama, sl
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*

Índice

Introducción	11
1. Fundamentos del aprendizaje-servicio y la educación para el desarrollo	21
1. Sobre el aprendizaje-servicio	21
1.1. Definición	22
1.2. Elementos estructurales	26
1.2.1. Aprendizaje	27
1.2.2. Servicio o necesidad social	34
1.2.3. Reflexión	38
1.2.4. Reciprocidad	42
1.3. Diferencia con otras prácticas	44
1.3.1. Voluntariado	44
1.3.2. Prácticas curriculares	45
1.3.3. Docencia basada en investigación aplicada	45
2. Sobre la educación para el desarrollo	46
2.1. Dinámica norte-sur poscolonial	46
2.1.1. Descolonización y guerra fría	46
2.1.2. Mundo globalizado	47
2.2. Conceptualización	48
2.2.1. De la sensibilización a la ciudadanía global	51
2.2.2. Enfoque de derechos, justicia social y justicia global	53
2.2.3. Prácticas de la EpD	55

2.3. Resistencias hacia la EpD en la cooperación para el desarrollo	56
3. Convergencias entre ApS y EpD	58
3.1. Formación ética crítica	60
3.1.1. Teoría crítica y educación democrática	61
3.2. Transformación social	62
3.2.1. Aprendizaje experiencial y aprendizaje situado	62
3.2.2. La comunidad de prácticas para la EpD en el ApS	63
3.2.3. Aprendizaje expansivo o sistémico	64
3.3. Ciudadanía crítica y ciudadanía global	65
3.3.1. Perspectiva crítica, comunidad y compromiso ..	66
2. Diseño y planificación de proyectos de aprendizaje- servicio	69
1. Principios metodológicos del aprendizaje-servicio	69
1.1. La centralidad curricular: aprender para transformar y transformar para aprender	70
1.2. Servicio significativo: responder a necesidades reales desde una lógica de colaboración	73
1.3. Participación activa y reflexión: aprender desde la experiencia compartida	76
2. Fases de un proyecto de aprendizaje-servicio	79
2.1. Diagnóstico e identificación de necesidades	80
2.2. Planificación del proyecto: definición de objetivos y distribución de roles	84
2.3. Implementación: aprender y servir desde una relación ética	88
2.4. Evaluación formativa y cierre	91
3. Incorporación del enfoque de educación para el desarrollo en los proyectos de aprendizaje-servicio	94
3.1. Análisis crítico de la realidad	95
3.2. Perspectiva global-local	97
3.3. Interculturalidad y equidad	99

3. Evaluación e investigación: claves para la calidad en el aprendizaje-servicio	105
1. Evaluar e investigar en ApS: evidencias para la mejora de los proyectos	105
2. Criterios e indicadores de calidad en el aprendizaje-servicio	120
3. Cooperación universitaria al desarrollo. El ApS como eje para la sostenibilidad	129
4. Aplicaciones prácticas y proyección institucional del aprendizaje-servicio	135
1. Institucionalización del aprendizaje-servicio	135
1.1. Panorama actual e institucionalización del ApS	136
1.2. Plan estratégico para la institucionalización del ApS ..	140
1.2.1. Formación del profesorado	141
1.2.2. Convocatorias institucionales para el desarrollo de proyectos de ApS	142
1.2.3. Reconocimiento y difusión	143
1.2.4. Integración curricular del aprendizaje-servicio ..	144
2. Retos actuales y perspectivas de futuro	146
2.1. El aprendizaje-servicio como herramienta pedagógica para la participación comunitaria y la transformación social	146
2.2. Agenda 2030 y contribución del ApS a la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible	148
2.3. Desafíos y estrategias para la implementación del ApS en la educación superior	150
Referencias	155

Introducción

La educación superior atraviesa un momento de profunda transformación en el que las universidades están llamadas a redefinir su papel como instituciones generadoras de conocimiento, innovación y compromiso social. Los grandes desafíos contemporáneos, la desigualdad, el cambio climático, las migraciones, la diversidad cultural, las crisis democráticas o la sostenibilidad, exigen una respuesta educativa que trascienda la mera transmisión de conocimientos y contribuya a formar profesionales capaces de comprender la complejidad del mundo, actuar de manera ética y participar activamente en la construcción de sociedades más justas, inclusivas y sostenibles. En este contexto, la universidad no puede limitarse a preparar especialistas altamente cualificados, sino que debe promover una formación integral que incorpore el desarrollo de competencias cívicas, sociales e interculturales y fortalezca su responsabilidad con el entorno y con el bien común. En este escenario, el aprendizaje-servicio (ApS) se ha consolidado como una de las metodologías con mayor potencial para conectar la formación académica con la responsabilidad social universitaria (Santos-Rego et al., 2025). Lejos de entenderse únicamente como una innovación docente, constituye una propuesta pedagógica capaz de integrar el aprendizaje disciplinar con la prestación de un servicio orientado a responder a necesidades reales de la comunidad. Esta combinación favorece

experiencias educativas en las que el alumnado adquiere conocimientos y competencias profesionales al tiempo que desarrolla valores de solidaridad, participación, corresponsabilidad y compromiso ciudadano. Como señala Santos-Rego (2024), el verdadero valor formativo del aprendizaje-servicio reside en su capacidad para articular conocimiento, experiencia y sabiduría práctica situando al estudiante ante problemas auténticos que requieren reflexión crítica, diálogo y acción transformadora.

La investigación desarrollada durante los últimos años ha contribuido a consolidar la evidencia científica sobre el impacto del aprendizaje-servicio en la educación superior. Los estudios recientes muestran que esta metodología favorece no solo el rendimiento académico, sino también el desarrollo de competencias transversales, la construcción de la identidad profesional, el pensamiento crítico, la capacidad para trabajar en contextos diversos y el compromiso con la comunidad (Díaz-Iso et al., 2025). En esta línea, García-Romero et al. (2024) destacan que las experiencias de aprendizaje-servicio generan procesos de aprendizaje auténtico en los que la teoría adquiere significado a través de la acción y de la reflexión sistemática sobre la práctica, favoreciendo procesos de cambio identitario y un mayor sentido de responsabilidad social por parte del estudiantado. Estas evidencias refuerzan la necesidad de seguir impulsando propuestas formativas que integren conocimiento académico y transformación social como elementos indisociables del proceso educativo.

Paralelamente, la educación para el desarrollo ha evolucionado hacia enfoques centrados en la ciudadanía global, la sostenibilidad y los derechos humanos. Esta evolución supone abandonar perspectivas asistencialistas para promover modelos educativos basados en la corresponsabilidad, la justicia social, la equidad y la comprensión de la creciente interdependencia entre los problemas locales y globales (Rodríguez-Zurita et al., 2024). Desde esta perspectiva, la universidad constituye un espacio privilegiado para generar experiencias educativas capaces de formar personas comprometidas con la construcción de sociedades democráticas y sostenibles, favoreciendo el diálogo intercultural y la colabora-

ción entre instituciones públicas, organizaciones sociales y ciudadanía (Sotelino, 2024).

El aprendizaje-servicio encuentra en este marco un escenario especialmente fértil. Su capacidad para establecer vínculos permanentes entre universidad y comunidad permite que los procesos de enseñanza y aprendizaje trasciendan el aula y se conviertan en oportunidades para afrontar retos sociales concretos mediante el trabajo colaborativo. No se trata únicamente de ofrecer un servicio a la comunidad, sino de construir relaciones de reciprocidad en las que todas las personas e instituciones implicadas aprenden, generan conocimiento y fortalecen su capacidad de actuación conjunta. Precisamente, una de las principales conclusiones de las revisiones sistemáticas más recientes es que el impacto del aprendizaje-servicio aumenta significativamente cuando las experiencias se desarrollan mediante alianzas estables, procesos de reflexión estructurados y modelos institucionales consolidados que favorezcan su continuidad en el tiempo (Álvarez-Venegas et al., 2024; Sotelino, Mella-Núñez, Álvarez-Caneda, y Ramos-García, 2025).

La consolidación de este tipo de iniciativas requiere, sin embargo, avanzar en la formación específica del profesorado universitario. A pesar del crecimiento experimentado por el aprendizaje-servicio durante la última década, siguen existiendo importantes necesidades relacionadas con el diseño pedagógico de los proyectos, la evaluación de los aprendizajes, la construcción de relaciones de reciprocidad con las entidades colaboradoras o la integración curricular de estas experiencias. En este sentido, las revisiones recientes sobre aprendizaje-servicio universitario coinciden en señalar que la institucionalización de esta metodología depende, en gran medida, de la existencia de programas formativos, recursos didácticos y materiales de apoyo que permitan acompañar a docentes y equipos universitarios en todas las fases del proceso. Asimismo, las investigaciones actuales destacan la importancia de disponer de modelos de evaluación rigurosos que permitan valorar tanto los aprendizajes alcanzados por el alumnado como el impacto generado en las comunidades participantes y la calidad de las alianzas establecidas entre universidad y entorno social.

Es precisamente en este contexto donde se sitúa la presente publicación. Este manual constituye uno de los principales resultados del proyecto *TRAZAS-Tecendo redes para a cidadanía global: a consolidación dun modelo de aprendizaxe-servizo e cooperación ao desenvolvemento* (PR815A-2025-00000001-00) financiado por la Xunta de Galicia. El proyecto parte del convencimiento de que la construcción de una ciudadanía global requiere fortalecer las relaciones entre universidad, administraciones públicas, entidades sociales y comunidad mediante procesos estables de colaboración, formación e innovación educativa. Su finalidad no se limita a promover experiencias aisladas de aprendizaje-servicio, sino que aspira a consolidar un modelo de cooperación capaz de generar redes de trabajo permanentes, fortalecer la transferencia social del conocimiento universitario y favorecer la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo sostenible y la transformación social.

Desde esta perspectiva, el manual responde a una necesidad ampliamente reconocida por la investigación reciente: disponer de recursos formativos que faciliten la incorporación del aprendizaje-servicio y de la educación para el desarrollo en la educación superior desde planteamientos rigurosos, contextualizados y orientados a la práctica. La obra integra los avances derivados de la investigación científica con la experiencia acumulada en el diseño, implementación y evaluación de proyectos desarrollados en colaboración con entidades sociales e instituciones públicas, ofreciendo un marco de referencia que pretende servir tanto para quienes se aproximan por primera vez a estas metodologías como para quienes desean consolidar iniciativas ya existentes.

Esta publicación aspira a contribuir a la construcción de una universidad cada vez más comprometida con su entorno, capaz de generar conocimiento socialmente útil y de formar profesionales que entiendan el ejercicio de su profesión como una oportunidad para contribuir al bien común. En un momento en el que la calidad de la educación superior se vincula cada vez más con su impacto social y con su capacidad para responder a los desafíos de la Agenda 2030, el aprendizaje-servicio y la educación para el desarrollo representan dos pilares fundamentales

para avanzar hacia una universidad abierta, participativa y plenamente comprometida con la ciudadanía global.

Precisamente, con el propósito de ofrecer una visión integral del aprendizaje-servicio y de su potencial como estrategia para promover la educación para el desarrollo y la ciudadanía global en la educación superior, este manual se organiza en diferentes bloques temáticos que combinan fundamentos conceptuales, orientaciones metodológicas y propuestas prácticas. Esta estructura responde a una secuencia formativa progresiva que facilita tanto la comprensión de los principios que sustentan el aprendizaje-servicio como su aplicación en contextos universitarios diversos. La organización de los contenidos responde, además, a las recomendaciones de la literatura reciente, que subrayan la necesidad de acompañar al profesorado durante todo el ciclo de desarrollo de los proyectos desde la comprensión de sus fundamentos hasta su evaluación e institucionalización para garantizar experiencias de calidad y sostenibles en el tiempo (Schultes et al., 2025).

La primera parte de la obra se centra en los fundamentos conceptuales y pedagógicos que justifican la incorporación del aprendizaje-servicio en la universidad contemporánea. A lo largo de estos capítulos se analizan las bases teóricas de la metodología, su evolución y consolidación dentro del ámbito universitario, así como su estrecha relación con la educación para el desarrollo, la ciudadanía global, la responsabilidad social universitaria y la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible. Este primer bloque proporciona el marco de referencia necesario para comprender que el aprendizaje-servicio no constituye únicamente una metodología activa, sino una forma de entender la educación superior desde el compromiso con la comunidad y la transformación social.

El segundo bloque se orienta hacia el diseño, planificación e implementación de proyectos de aprendizaje-servicio. En él se presentan los elementos esenciales que deben considerarse durante las diferentes fases del proceso, desde la identificación de necesidades y el establecimiento de alianzas con entidades sociales hasta la definición de objetivos de aprendizaje, la planifica-

ción de las actividades, el desarrollo del servicio, la reflexión crítica y la evaluación de los resultados. Se trata de una parte especialmente práctica concebida para acompañar al profesorado y a los equipos docentes en el diseño de experiencias educativas rigurosas, sostenibles y adaptadas a las características de cada contexto institucional. Como señalan Santos-Rego et al. (2025), la calidad del aprendizaje-servicio depende, en gran medida, de la adecuada articulación entre todos estos elementos para evitar que la metodología se reduzca a actuaciones puntuales desvinculadas del currículo o de las necesidades reales de la comunidad.

La tercera parte de la obra, integrada por los capítulos 3 y 4, profundiza en aquellos elementos que resultan esenciales para consolidar el aprendizaje-servicio como una práctica educativa de calidad en la educación superior. En ella se aborda, en primer lugar, la evaluación y la investigación como herramientas indispensables para analizar el impacto de los proyectos, orientar su mejora continua e identificar los criterios e indicadores que definen experiencias rigurosas y de calidad. A partir de esta base, el último capítulo amplía la mirada hacia la dimensión institucional del aprendizaje-servicio, analizando las condiciones necesarias para su incorporación estable en las universidades, su contribución a la participación comunitaria, la Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible, así como los principales desafíos y estrategias para garantizar su sostenibilidad y proyección futura. En conjunto, ambos capítulos muestran que el éxito del aprendizaje-servicio no depende únicamente del diseño de proyectos concretos, sino también de la capacidad de evaluarlos con rigor, generar evidencia científica e impulsar procesos de institucionalización que aseguren su continuidad y su impacto educativo y social.

De manera transversal, todos los capítulos comparten una serie de principios que confieren unidad a la obra. En primer lugar, la consideración del aprendizaje-servicio como una metodología basada en la reciprocidad, en la que tanto la universidad como las entidades colaboradoras y la comunidad participan en procesos compartidos de aprendizaje y construcción de conocimiento. En segundo lugar, la importancia de la reflexión como elemento vertebrador de la experiencia educativa, que permite

conectar la práctica con los contenidos académicos y favorecer el desarrollo de una ciudadanía crítica y comprometida. Finalmente, la obra incorpora una perspectiva orientada a la calidad, entendida como la necesidad de diseñar proyectos rigurosos, sostenibles y capaces de generar un impacto educativo y social evaluable, una cuestión que continúa situándose entre los principales retos para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la educación superior (Schultes et al., 2025).

La organización de los contenidos responde también a una intención claramente didáctica. Los diferentes capítulos han sido concebidos para facilitar una lectura progresiva que permite que cada uno aporte conocimientos específicos sin perder de vista la coherencia del conjunto. Esta secuencia combina la reflexión teórica con la aplicación práctica, lo que favorece procesos de aprendizaje auténtico en los que el conocimiento adquiere significado a partir del análisis de situaciones reales, la toma de decisiones y la reflexión sistemática sobre la experiencia, aspectos que la investigación reciente identifica como elementos esenciales para el desarrollo competencial y la construcción de la identidad profesional del alumnado (García-Romero et al., 2024).

En consecuencia, la estructura del manual pretende responder a las necesidades de un público diverso. Tanto quienes se aproximan por primera vez al aprendizaje-servicio como quienes cuentan ya con experiencia en su desarrollo encontrarán en esta obra un recurso que combina reflexión teórica, fundamentación científica y orientaciones prácticas. La secuencia de los contenidos favorece, además, que el manual pueda utilizarse tanto como material de consulta puntual para resolver aspectos concretos del diseño o la evaluación de proyectos, como en procesos formativos más amplios orientados a la capacitación del profesorado universitario y de otros agentes implicados en la educación para el desarrollo y la ciudadanía global. Esta concepción flexible del aprendizaje responde también a las recomendaciones internacionales sobre desarrollo académico, que destacan la conveniencia de ofrecer recursos adaptables a distintos perfiles de usuarios y orientados a fortalecer la colaboración entre profesorado, estudiantado e instituciones (Healey y Healey, 2024).

La organización de esta publicación responde a una concepción del aprendizaje-servicio entendida como un proceso educativo integral en el que teoría y práctica, universidad y comunidad, aprendizaje y servicio, investigación y compromiso social se articulan de manera coherente para contribuir a una educación superior de mayor calidad, más conectada con las necesidades de la sociedad y comprometida con la formación de una ciudadanía global responsable.

Este manual ha sido concebido como una herramienta de formación y consulta dirigida a todas aquellas personas interesadas en incorporar el aprendizaje-servicio como estrategia para promover una educación superior comprometida con la ciudadanía global y el desarrollo sostenible. Su propósito trasciende la presentación de una metodología docente y ofrece un recurso que acompaña al profesorado, al personal investigador y a los diferentes agentes educativos en el diseño, desarrollo y evaluación de proyectos que integren el aprendizaje académico con el compromiso social.

La obra responde a una necesidad ampliamente identificada por la investigación reciente: la consolidación del aprendizaje-servicio en la universidad requiere materiales que faciliten la formación del profesorado y orienten la planificación de experiencias de calidad desde una perspectiva rigurosa y contextualizada (Schultes et al., 2025). En esta línea, el manual combina fundamentación pedagógica, orientaciones metodológicas, herramientas prácticas y ejemplos de aplicación que permiten adaptar los contenidos a diferentes titulaciones, disciplinas y realidades institucionales.

Aunque el libro ha sido diseñado para favorecer una lectura secuencial, siguiendo el recorrido propuesto desde los fundamentos conceptuales hasta la implementación de proyectos, también puede utilizarse como una obra de consulta. Cada capítulo aborda aspectos específicos del aprendizaje-servicio, de manera que el lector puede acceder directamente a aquellos contenidos que respondan a sus necesidades formativas o a la fase de desarrollo en la que se encuentre su proyecto. Esta flexibilidad pretende facilitar su utilización tanto en procesos de autoforma-

ción como en programas institucionales de innovación docente, formación permanente del profesorado o iniciativas vinculadas a la cooperación universitaria y la responsabilidad social.

Uno de los principios que atraviesa toda la obra es la consideración del aprendizaje-servicio como una metodología orientada a la construcción de alianzas entre universidad y comunidad. En consecuencia, el manual no está dirigido exclusivamente al profesorado universitario, sino también a responsables académicos, personal técnico, entidades sociales, administraciones públicas y organizaciones que colaboran en el desarrollo de proyectos educativos. Como señalan Healey y Healey (2024), la mejora de la educación superior pasa necesariamente por fortalecer las relaciones de colaboración entre los diferentes actores implicados en los procesos de enseñanza, aprendizaje y compromiso comunitario.

Asimismo, esta publicación pretende favorecer una práctica educativa basada en la reflexión crítica y en la mejora continua. Las orientaciones y herramientas que aquí se presentan no deben entenderse como modelos cerrados, sino como propuestas abiertas que cada institución podrá adaptar a sus propias características y necesidades. La investigación reciente pone de manifiesto que la calidad del aprendizaje-servicio depende, en gran medida, de la capacidad para contextualizar las experiencias, promover procesos sistemáticos de reflexión y establecer mecanismos de evaluación que permitan valorar tanto los aprendizajes alcanzados como el impacto social generado (Santos-Rego et al., 2025).

En coherencia con los objetivos del proyecto TRAZAS, este manual aspira a convertirse en un recurso que contribuya a fortalecer una red de docentes, investigadores e instituciones comprometidas con la innovación educativa y la transformación social. Más allá de ofrecer respuestas cerradas, pretende generar nuevas preguntas, estimular la reflexión compartida y favorecer la creación de iniciativas que consoliden el aprendizaje-servicio como una práctica habitual en la educación superior.

En definitiva, esta obra invita al lector a comprender el aprendizaje-servicio como una oportunidad para repensar la misión social de la universidad y reforzar su compromiso con la forma-

ción de profesionales competentes, críticos y éticamente comprometidos. Como se señala en la obra de Sotelino, Mella-Núñez, Álvarez-Caneda, y Ramos-García (2025), el valor de la educación superior no reside únicamente en la producción de conocimiento, sino también en su capacidad para poner ese conocimiento al servicio de la sociedad. Desde esa convicción nace este manual, con la aspiración de acompañar a quienes desean construir una universidad más participativa, inclusiva y comprometida con el bien común.

Fundamentos del aprendizaje-servicio y la educación para el desarrollo

Este capítulo nos servirá de aterrizaje. Nos ayudará a poner algunas cuestiones en común sobre la naturaleza de la tarea que nos proponemos afrontar. Ambos conceptos, el aprendizaje-servicio (ApS) y la educación para el desarrollo (EpD), tienen nombres que activan la intuición y nos pueden llevar a pensar que sabemos, de manera sencilla, en qué consisten. Sin embargo, pueden funcionar también como falsos amigos y llevarnos a error o hacer que pasemos por alto cuestiones clave. Por ello, es importante dedicar un momento a entender con claridad y consistencia a qué nos referimos, que elementos son clave y en qué debemos profundizar. Trascender una visión superficial ayudará a cada persona a encontrar aquellos resortes del aprendizaje-servicio y la educación para el desarrollo con los que más se identifique, más domine o más desee explorar.

1. Sobre el aprendizaje-servicio

En la educación formal, antes o después, y de una forma más o menos consistente, aparecen unas palabras que pueden ser desde un pensamiento intrusivo para sí mismo o una queja reivindicativa de cara a la persona docente: «¿para qué tengo que saber esto?».

El aprendizaje-servicio tiene que ver, entre otras cosas, con la respuesta a esta pregunta. Una pregunta que apunta a lo que

Jean Lave llamó alienación educativa (Lave y Wenger, 1991) refiriéndose a la separación del proceso de aprendizaje del resultado del mismo. Lave hablaba de cómo en sistemas situados de aprendizaje, de los que hablaremos más adelante, este se produce de una forma motivada tanto por la colaboración con otras personas, así como por la necesidad de crear un producto o resultado palpable y conectado.

La enseñanza formal, para poder mecanizar y optimizar el aprendizaje, ha separado este de sus resultados, creando diferentes productos que no tienen otra función que la práctica y el ser observados y analizados. Eso, por una parte, hace que, en algunos casos, quien aprende no vea motivo para aprender, no comprenda por qué tiene que hacerlo y, por otra, que tenga una sensación de tiempo y esfuerzo desperdiciado en folios que acabarán en un cajón y que, pasado un tiempo prudencial, serán incluso destruidos. En el marco de esta problemática, el aprendizaje-servicio es una metodología y filosofía educativa (Deeley, 2016) en la que sí existe una conexión entre lo que se aprende y su resultado debido a que se aprende, precisamente, para ser capaces de llevar a cabo una aportación social, un servicio que es contingente a las necesidades humanas de personas concretas y conocidas y también a los objetivos de aprendizaje formal de quien aprende (Withley, 2014). Es una forma de reconciliar el hacer con el aprender en lo que profundizaremos en este capítulo.

1.1. Definición

Formulado de manera sencilla, lo que nos atañe aquí es la práctica educativa de «aprender sirviendo»; esto es, desarrollar saber, saber hacer y saber ser/estar en el proceso de hacer algo que aporte un valor a otra persona o personas. Sin embargo, aquí tenemos ya la posible confusión, dado que podríamos pensar que ese «servir» puede desarrollarse en cualquier ámbito, lo que nos llevaría, por ejemplo, al aprendizaje de oficios: a cambio de mi trabajo sirviendo a una persona más experimentada en el oficio, aprendo dicho oficio. Sin embargo, el aprendizaje-servicio ha sido configurado desde una perspectiva no individualista; esto

es, no hablamos de cualquier servicio a una persona individual o grupo, sino de aquel que se hace para un determinado fin que es entendido en términos de bien común (Bringle et al., 2011).

Esta cuestión también es relevante porque nos lleva directamente a una de las polémicas que se han desarrollado alrededor de si el aprendizaje-servicio toma o no posiciones de caridad. Nos ocuparemos de esto más adelante, pero lo relevante en cuanto a esta cuestión, ahora mismo, es que estamos ante un término y concepto que ha sido claramente objeto de debate y polémica, empezando por su propia definición, ya que puede ser entendido o bien como metodología pedagógica o bien como filosofía educativa, formas de entender que pueden habilitar diferentes perspectivas (Santos-Rego, Lorenzo-Moledo, y Mella-Núñez, 2021).

Por una parte, el ApS puede interpretarse como una metodología pedagógica en la que se combina la enseñanza de una disciplina concreta con la participación del estudiantado en un servicio enfocado a la resolución de una necesidad social reconocida como tal. En estos términos, la metodología se define fundamentalmente por los elementos que la componen: la existencia de un aprendizaje planificado y estructurado, la aportación del estudiantado a una labor social de servicio, la capacidad de decisión del estudiantado en este servicio y la articulación de procesos reflexivos. Se aborda esta metodología como una forma de optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, puesto que permite aprender cuestiones que de otra forma no son abordables (tales como competencias cívicas y profesionales).

Por otro lado, el ApS como filosofía educativa se define en cuanto paradigma educativo diferenciado del puramente escolar. En este caso, aquello que se sitúa en el centro no son sus elementos concretos o la mejora de procesos de enseñanza-aprendizaje, sino el hecho de que estos procesos son cualitativamente diferentes. Podemos decir que el ApS consiste en una forma de articular el aprendizaje alrededor de la participación social del estudiantado. Así, esta participación social tiene relevancia para la formación específica del estudiantado e implica la interacción y colaboración de diferentes agentes sociales y edu-

cativos (García-Romero et al., 2024). Existen tres puntos de inflexión que hacen del ApS una filosofía educativa singular (Whitley, 2014):

- a) La vinculación de la aportación social y del proyecto personal/profesional de la persona que aprende, dando sentido a aprender para poder hacer una aportación y, al mismo tiempo, construyendo una relación formal.
- b) La composición de un ecosistema de aprendizaje más complejo que el de docente-discente en el cual se presentan diferentes agentes educativos, tales como las personas con las que colabora el estudiantado o a quien sirve, y que funcionan como referentes de competencia, conocimiento y ética.
- c) El establecimiento de relaciones entre la educación formal y el tejido social desdibujando la especificación tanto de la función social de enseñar como también la acción social: se formula que tanto la educación formal tiene responsabilidad como otros agentes sociales tienen algo que decir sobre la educación.

Por supuesto, la puesta en práctica de esta forma de hacer no se divide puramente de manera dicotómica, y nos encontramos con diferentes perspectivas que combinan elementos de ambas y en las que podríamos categorizar las puestas en marcha de los diferentes proyectos de ApS:

- Perspectiva técnica. Hasta la fecha, podemos entender que es la más popular o la más numerosa. En esta perspectiva, se toma el ApS como metodología para mejorar la eficacia y eficiencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este caso, lo que se busca es poder enseñar aquellas cosas que no se pueden abordar en el aprendizaje de aula (competencias, valores prácticos...) o bien dar contexto y ejemplo a contenidos curriculares para un mayor afianzamiento. Se fundamenta una relación instrumental entre la institución de educación formal y la entidad social (Santos-Rego, Mella-Núñez, Naval y Vázquez., 2021): se aporta el trabajo del estudiantado a cambio del contexto de aprendizaje.

- **Perspectiva cultural.** Se configura como contraposición a las perspectivas técnicas más instrumentales. Lo que prima aquí es el proceso humano de colaboración y de relación del estudiantado con perspectivas diferentes a las ya reconocidas. Pone el énfasis en lo que conocemos como «cruce de fronteras», la participación social del estudiantado y la superación de perspectivas de aprendizaje individualistas. Se entiende que la colaboración permite al estudiantado ampliar sus horizontes y dar sentido a su identidad profesional sensible a otras posiciones sociales y culturales y que entienda su futura profesión de una forma no mecánica, sino integrada en procesos culturales plurales y socialmente relevantes.
- **Perspectiva política.** Cuando el ApS se configura desde esta perspectiva, se centra en que la experiencia de interacción con contextos y personas ajenos a la educación formal y la implicación en tareas sociales permitan la visibilización de situaciones de dominación e injusticia sistémicas para cuestionarlas. En este caso, el servicio no puede ser cualquiera ni estar articulado de cualquier forma, ya que exige una participación horizontalizadora y una toma de consciencia por parte del estudiantado. Más que un servicio, se entiende como una participación social compartida y se cuestiona el funcionamiento mismo del ApS como lógica de dominación en la que unas personas sirven y otras son servidas, unas aprenden y otras son pasivas.
- **Perspectiva posestructuralista.** Se apoya en el ejercicio del ApS como oportunidad para cambiar las dinámicas de interacción entre diferentes estructuras sociales: la escuela con las entidades sociales, las entidades sociales con las personas a las que sirven, las instituciones sociales con el medio natural, etc. Esta perspectiva busca utilizar la diferencia paradigmática del ApS con otras realidades para deshacer las lógicas de dominación que se visibilizan a través de la teoría crítica y crear nuevas formas de funcionar más híbridas y en las que diferentes agentes sociales se enfocan a objetivos comunes.

Estas perspectivas, como principales puntos de posición de las personas que practican la metodología, subyacen al hacer y es

importante tenerlas presentes tanto para observar y valorar los ejemplos que podamos encontrar como también para comprender lo que estamos buscando nosotras y aquellas personas y entidades con las que colaboraremos. No obstante, es importante no quedarnos en una reflexión únicamente teórica, sino que, para entender bien nuestras posibilidades con el ApS y las implicaciones de este, es importante observar sus elementos.

1.2. Elementos estructurales

De forma indiferente a la posición ético-teórica en la que nos situemos, articular la práctica del ApS de forma precisa y completa necesita de observar los elementos que lo componen y le dan sentido, ya que es una práctica educativa (aprendizaje), es una práctica con un impacto real (servicio), se desarrolla a través de la reflexión y crea relaciones de reciprocidad entre los agentes participantes (Bringle et al., 2011).

Tabla 1. Elementos estructurales del ApS

Elemento	Subelementos	Descripción sintética
Aprendizaje	Tipos de aprendizaje	Conceptual/Teórico: contextualiza y ejemplifica la teoría (ida y vuelta entre abstracto y concreto). Procedimental: desarrolla habilidades mediante ejecución y resolución de problemas (autoaprendizaje o tutorización). Actitudinal: genera posicionamiento ético, valores y relaciones interpersonales (rompe inercias escolares).
	Ámbito curricular y evaluación	Debe vincularse a objetivos curriculares concretos y ser proporcional en calificación al esfuerzo (evitar desmotivación). Enfoque en competencias (integración teórico-práctico-actitudinal).
	Articulación pedagógica	Antes: preparación y formación previa (sentido de la tarea). Durante: acompañamiento y registro (observación, reuniones). Después: cierre y reinterpretación de lo vivido. Instrumentos: informes, rúbricas, sesiones conversadas, productos tangibles.
	Participantes	Profesorado: guía, formador y evaluador. Entidad/Comunidad: aporta contexto, formación y evaluación por observación. Estudiantado: protagonista, con autoevaluación y coevaluación entre pares.

Servicio o necesidad social	Reconocimiento de la necesidad	Riesgo de diseño «paracaidista» desde la universidad. Exige escucha activa a la comunidad (oficinas de ApS, relaciones territoriales). Diferenciar voces: institucionales vs. comunitarias/afectadas. La necesidad es negociable y reformulable.
	Conceptualización del servicio	«Servir a» (unidireccional): riesgo de paternalismo y dominación. Útil en acciones materiales concretas. «Servir con/desde» (colaboración): problema común compartido (bien común). Aportaciones diferenciadas, pero igualmente valiosas. «Servicio interno» o propio: mejora de la propia comunidad educativa (p. ej., accesibilidad en el campus).
Reflexión	Función esencial	Evita la inercia y la reproducción de prejuicios. Permite la formación de una mirada diversa y el compromiso consciente.
	Requisitos	Diálogo plural: implicar a todos los perfiles (estudiantado, afectados, profesionales, profesorado). Continuidad: en diferentes momentos y lugares (no solo en el aula). Preguntas orientadoras: guían el sentido, la competencia y la coherencia teórico-práctica.
	Estrategias y herramientas	Foros virtuales, informes y diarios de campo (con devolución), sesiones de aula específicas, conversaciones inmediatas con participantes, trabajos grupales.
Reciprocidad	Definición	Aportación mutua y colaboración para abordar una necesidad social (no son contextos aislados).
	Reciprocidad «estrecha»	Intercambio de «monedas» diferentes: trabajo/soluciones a cambio de contexto de aprendizaje. Crítica: monetiza a las personas y mantiene dominación universidad-comunidad.
	Reciprocidad «densa»	Mutualidad: reconocimiento y legitimación mutua para afectar a objetivos y procesos de ambas partes. Foco en el objetivo común y la transformación de los sistemas implicados. Implica toma de decisiones y negociación continua.

Fuente: elaboración propia.

1.2.1. Aprendizaje

Ya sea situándonos en marcos más técnicos o enfocados a un cambio de paradigma educativo que busque integrar educación y acción social, el consenso mayoritario se sitúa en que el ApS es, ante todo, una actividad orientada al aprendizaje. A este respecto existen, al menos, dos factores que considerar: cuál es el aprendizaje al que enfocamos y cómo se articula este con el servicio.

Tipos de aprendizajes

Será fácil entender que los aprendizajes a los que nos orientamos pueden variar mucho, dado que los proyectos de ApS implican tareas reales y, por lo tanto, holísticas y orgánicas. Podemos abordar, dicho a grandes trazas, aprendizajes que tengan que ver con lo conceptual o teórico, lo procedimental o bien lo actitudinal (García-Romero et al., 2024).

En cuanto a lo conceptual o teórico, lo que nos permite el ApS es dar un contexto y una ejemplificación de aquellos conceptos, ideas, teorías o constructos que se están abordando. Así, se puede producir un contraste con la realidad material y hacer caminos de ida y vuelta entre lo concreto y lo abstracto, entre la teorización y la puesta en práctica. Por ejemplo, en el ámbito periodístico, un proyecto que implique la revisión crítica sobre el tratamiento de cierto colectivo en los medios de comunicación de masas puede servir para vivenciar y, por lo tanto, afianzar cómo se construyen y distribuyen los estereotipos en dichos medios.

Respecto a lo procedimental, a la capacidad de llevar a cabo el trabajo, el ApS pone al estudiantado en situación de tener que solucionar y ejecutar. En ocasiones, teniendo que buscar sus propias estrategias para llevar a cabo un encargo (como suele ser el caso de trabajos finales de grado, en los cuales el estudiantado debe enfrentarse a su tarea de forma autónoma) y, en otras, con la ayuda y asesoramiento de profesionales que ya están trabajando en estos proyectos. Ambas situaciones promueven el desarrollo y capacitación de habilidades, tanto a través de una exigencia que fuerza el autoaprendizaje como a través de una colaboración en la cual una persona más experta va introduciendo procedimientos, estrategias y formas de hacer.

Pero, sin duda, llevar a cabo el trabajo es lo clave en este caso, lo cual proporciona una orientación profesionalizante. Por supuesto, este ha sido el atractivo del ApS para muchas educadoras y educadores debido a que permite mantener una vinculación con una disciplina concreta al tiempo que la tarea y colaboración con otros pone en el punto de mira que se será profesional. Por ejemplo, en una actividad de refuerzo educativo con personas en riesgo de exclusión social englobada en una asignatura de

antropología de la educación, esta característica permite que el estudiantado enfoque su desempeño no en el abstracto, sino en las competencias necesarias para analizar el contexto y las prácticas culturales concretas que en este se desarrollan.

En último lugar, los aprendizajes actitudinales se fundamentan en la toma de posición en una actividad humana dirigida a una meta concreta y socialmente relevante. No se trata de una cuestión mecánica o de producción de valor económico, sino que entran en juego valores, prioridades y opiniones que se van contrastando. El estudiantado tiene oportunidad de relacionarse con las voces de otras personas (ya sean compañeras y compañeros, profesorado, profesionales, participantes) sobre una problemática o necesidad social, lo cual abre la puerta a su propio posicionamiento sobre esta. Esto les permite posicionarse con respecto a un fenómeno social y entender cómo este se problematiza o bien re-problematizarlo desde su perspectiva. En el caso del proyecto de periodismo crítico que comentábamos, puede existir un desarrollo ético a partir de entender qué estructuras sociales llevan al sostenimiento de los estereotipos o bien a partir de entender las implicaciones de estos. Pero, más allá de esta dimensión, existe también un desarrollo actitudinal que tiene que ver con la relación con otras personas. El estudiantado se sitúa en relaciones de colaboración ya no solo con compañeras y compañeros en una tarea donde se juegan la nota, sino en relación con personas con las que comparten una labor social y/o en relación con personas a las que deben aportar algo. Así, estas interacciones desarrollan una serie de implícitos sobre formas de comunicación y reconsideraciones sobre sus formas de hacer en el día a día, ya que es necesario romper determinadas inercias escolares y entrar en relaciones humanas reales en las cuales se entiende de otra forma a la propia persona y a otras.

Estas diferentes dimensiones de aprendizaje están presentes también en las diversas perspectivas que subyacen a los objetivos de aprendizaje y que tienen que ver con las perspectivas generales del ApS que hemos visto previamente. En cuanto al aprendizaje, este tipo de proyectos nos puede servir fundamentalmente para afianzar un aprendizaje desde un punto de vista

de centrarnos en la disciplina; es decir, puede interesarnos el ApS desde una perspectiva disciplinar porque su ejercicio permite un abordaje más completo de esta.

Al mismo tiempo, puede interesarnos esta metodología desde un punto de vista de orientación al mercado laboral al entender que permite un abordaje del aprendizaje coherente con las competencias y con la cohesión formación-empleo.

Finalmente, puede interesarnos del ApS en tanto que permite desarrollar un aprendizaje que no es vivido como arbitrario o por sí mismo, sino que está vinculado a la capacidad de resolver problemas sociales y, por lo tanto, formar profesionales cultural y políticamente comprometidas y comprometidos.

En cualquiera de estos casos, no debemos perder de vista un factor común: el proceso de aprendizaje implica que la idea de formación como profesionales se vincula a la capacidad de actuar en la sociedad. Sobrepasamos un aprendizaje descontextualizado en el cual por una parte va la participación social y por otra la formación profesional y vinculamos ambas cosas.

Ámbito curricular del aprendizaje y evaluación

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente expuesto, y si no tenemos objetivos concretos, las posibilidades del ApS pueden llegar a ser abrumantes. Así es que resulta importante, dentro de dichas oportunidades, enfocarse a algo concreto y, no lo perdamos de vista, evaluable dentro de unos objetivos curriculares dados (Taylor, 2017).

En función de qué queramos aprovechar, una actividad o proyecto, puede enmarcarse en un curso, en parte de él o en una titulación. Por ejemplo, una pequeña actividad de ApS puede servirnos para enfocar un contenido concreto de un curso de un máster de geografía, como es la microtoponimia. De forma alternativa, una actividad de diseño de una ruta en la naturaleza para personas con diversidad funcional puede enmarcarse en gran parte de los objetivos de un curso concreto tanto de atención a la diversidad como de educación en la naturaleza. Finalmente, el desarrollo, por parte de una estudiante de economía, de un trabajo final de grado que implique un plan económico para una

empresa de economía social puede abordar numerosas competencias de la titulación.

Precisamente es en el marco de evaluación de las competencias donde se acostumbra a abordar la evaluación del ApS debido a que estas son entendidas también desde una forma global: actitudinal-conceptual-procedimental. Lo que debe preocuparnos es darles un encaje curricular delimitado a estos aprendizajes. Esto es, debe estar claro con qué parte y porcentaje del currículo y de la calificación del curso o titulación se corresponde la actividad, traducido a porcentaje de créditos. A nivel práctico, esto se manifiesta en qué objetivos de aprendizaje son abordados en la actividad ApS y con qué porcentaje de la nota de la materia, materias o titulación se corresponderá el desempeño en esta. Es aconsejable que sea proporcional a la cantidad de trabajo. Por ejemplo, si una actividad que requiere que el estudiantado dedique desplazamiento, preparación, compromiso y desarrollo para poder llevar a cabo la mencionada ruta en la naturaleza para diversidad funcional solo implica el 5 % de la nota, puede tener efectos negativos. Por una parte, estará enviando al estudiantado el mensaje de que realmente esta actividad no es tan importante para su formación. Por otra, puede fomentar cierto desapego y debilitar el compromiso del estudiantado para hacer un buen trabajo.

Esto nos lleva, por supuesto, a qué herramientas y procedimientos podemos poner en marcha tanto para fomentar el aprendizaje del estudiantado como para evaluarlo.

Articulación pedagógica del aprendizaje y su evaluación

Decir que el aprendizaje se da al tiempo que el servicio o participación social puede resultar incompleto o ambiguo; debemos plantearnos la pertinencia de que este aprendizaje suceda antes, durante o después y cómo apoyarlo (Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, 2019).

Partimos de un proceso central en el ApS para el aprendizaje que es la dotación de sentido. Desarrollaremos más este punto en las implicaciones pedagógicas, pero hemos de tener ya en mente que el sentido del aprendizaje en estas actividades se sos-

tiene, fundamentalmente, en dos factores: a) la necesidad de aprender para llevar a cabo una tarea relevante y b) el surgimiento de eventos significativos en la relación humana con la propia persona y otras.

Con esto de fondo, tenemos que hacernos varias preguntas: ¿está el estudiantado preparado para iniciar la tarea y aprender en ella o es necesaria una formación previa? Si esta formación es necesaria, ¿en qué debe consistir?, ¿qué herramientas de aprendizaje pongo en marcha para proporcionarla?, ¿quién puede hacerlo? En lo que respecta a su experiencia, ¿cómo podemos ayudar al estudiantado a profundizar en esta y comprenderla mejor?, ¿quién puede hacer esto?

Todas estas preguntas nos guían para articular los procesos y herramientas de aprendizaje alrededor de las siguientes cuestiones:

- El momento
 - **Antes:** de forma general, es fundamental poner al estudiantado en situación de que llevará a cabo una actividad diferente a lo acostumbrado. Debe transmitírsele la importancia de la labor social que va a emprender. En algunas ocasiones, también necesitará una formación previa para emprender la tarea. Es necesario un aprendizaje, al menos actitudinal, pero quizá también teórico y procedimental antes de empezar.
 - **Durante:** un ApS no puede funcionar por inercia debido a que, de esta forma, solamente abordaríamos aprendizajes procedimentales. Debemos saber acompañar al estudiantado en su hacer para que pueda hilar las diferentes dimensiones del aprendizaje. Esto puede hacerse mediante un registro de observación por su parte, reuniones periódicas en la entidad o bien sesiones de aula dedicadas al servicio.
 - **Después:** el proyecto debe culminar con un cierre, que puede ser más centrado en recoger, poner en común y reinterpretar lo vivido, o bien con comprobar los aprendizajes apropiados. Según donde esté este foco, las acciones enfocadas al aprendizaje tendrán un enfoque más colectivo e individual y participarán unos u otros agentes.

- Los instrumentos
 - **Informes y registro:** los informes implican una actividad individual o grupal del estudiantado en el que integrar de manera sencilla su experiencia con los elementos teóricos del currículum. Las ventajas del informe implican un contexto de interpretación de lo ocurrido e incluso de planificación de actividades futuras, si es necesario, así como un lugar donde, a nivel de evaluación, identificar diferentes contenidos. Estas ventajas se manifiestan de forma más clara de forma individual, puesto que el estudiantado se hace más responsable del proceso de registro de su labor y está más clara su aportación para la evaluación.
 - **Rúbricas y cotejo de observación:** los registros de observación de la actividad directa del estudiantado nos permiten centrarnos en la actividad inmediata en la labor social, accediendo de forma más clara a la dimensión procedimental.
 - **Sesiones conversadas:** nos sirven para supervisar la calidad de lo que se está haciendo, así como para ayudar al estudiantado a reflexionar sobre las diferentes dimensiones del proyecto, desde su participación y aprendizaje hasta el sentido mismo de lo que estamos haciendo. En estas conversaciones, a nivel de evaluación, podemos detectar tanto niveles de compromiso e implicación como capacidad de integración de los aprendizajes y planificación.
 - **Elaboración de un producto:** en ocasiones, el servicio concreto del estudiantado puede constituir en la creación de una obra concreta que se entrega a la entidad o algunas personas en ella. En este caso, la propia calidad del producto puede constituir criterios de evaluación.
- Las/os participantes
 - **El profesorado:** si bien en el ApS los roles se reconstituyen, esto no implica que el profesorado no pueda seguir teniendo una función. De esta manera, hemos de considerar qué aportaciones puede hacer. Por una parte, puede tener una implicación en la preparación previa, tanto explicando la necesidad social en sí como presentando la dinámica o dando formación específica sobre conceptos o procedi-

mientos. Puede guiar y aportar en sesiones de aula vinculadas al servicio, puede también funcionar como un polo de reflexión con el alumnado en diferentes momentos y debe, asimismo, aportar su propio criterio experto en aquellos instrumentos de aprendizaje-evaluación a los que tenga acceso. Si comparte el desarrollo de la actividad, podrá elaborar rúbricas; si no, deberá centrar su evaluación en informes y productos entregados.

- **La entidad:** por supuesto, los diferentes integrantes de la entidad tienen un papel crucial en el proceso de aprendizaje de estos proyectos. Por una parte, pueden participar en la formación inicial, tanto con el perfil profesional como con el de destinataria/o, participante o usuaria/o. Al mismo tiempo, su participación en la reflexión durante y final con el estudiantado aporta una visión y voz que enriquece su perspectiva y conocimiento. Finalmente, dar un lugar central a las entidades y comunidades implica abrir posibilidades a la participación en la evaluación, que puede desarrollarse a través de la observación, ya que son quienes comparten la actividad directa. En este sentido, una cuestión que abordar es si los propios objetivos de aprendizaje son pensados unilateralmente desde la universidad o se discuten con la comunidad/entidad que comparte la participación social y el abordaje de la necesidad social.
- **El estudiantado:** el estudiantado tiene también una labor fundamental, principalmente entre pares. La organización de actividades grupales de reflexión es clave para poder articular procesos reflexivos reales en los que se comparen diferentes vivencias. Utilizando rúbricas es posible también elaborar una autoevaluación y coevaluación que resulten coherentes con el papel protagónico que se pretende dar al estudiantado.

1.2.2. Servicio o necesidad social

Si bien nos hemos centrado en el aprendizaje, que es la orientación principal según el consenso académico sobre el ApS, no debemos perder de vista que estamos hablando de un fenómeno

dual en el cual ambos procesos tienen que existir (Bradbury y McGlasson, 2015). Sin una necesidad social que abordar y sin un impacto llevado a cabo por el estudiantado, no tiene sentido hablar de ApS. Como hemos adelantado, en el ApS no nos referimos a cualquier servicio a una persona individual o empresa. Nos enfocamos, específicamente, a un servir con vocación social o socioambiental. Es importante, entonces, pensar en las diferentes consideraciones que tener en cuenta respecto a la dimensión de servicio.

Reconocer la necesidad social

En primer lugar, si estamos hablando de una orientación de servicio social, debemos plantearnos quién considera que aquello que nos disponemos a hacer representa una necesidad social. Es un riesgo habitual, en este tipo de proyectos, el caer en el error de que el proyecto esté en su mayoría diseñado por el profesorado implicando, también, la necesidad social. Esto conllevaría que lo que es o no una necesidad social puede estar enunciado desde una perspectiva puramente de la universidad y, por lo tanto, externa a la comunidad directamente implicada en la problemática (Latta et al., 2018).

Así, se elabora un proyecto sin un conocimiento contextualizado, desde una perspectiva que podríamos llamar de «paracaidista», a menudo con buenas intenciones, pero carente de experiencia y conocimiento de los matices. Esto puede llevar fácilmente a una lógica de dominación, en la cual la institución educativa toma un papel de «salvador» delimitado unilateralmente y en el que la disposición a la negociación no se pone encima de la mesa en el inicio.

Por esta razón, es importante que las instituciones educativas tengan métodos de escucha activa a instituciones y comunidades ajenas a ellas, de manera que puedan incorporar de forma directa sus demandas o estudiar sus necesidades. Este tipo de escucha se elabora, a menudo, a través de oficinas de ApS, que pueden existir en universidades, facultades u otras instituciones educativas, que recojan estas necesidades. En otras ocasiones, se recopilan a través de relaciones personales que el profesorado tiene

con su territorio o devienen de otros proyectos de investigación (Withle, 2014).

Al mismo tiempo, no debemos caer en el error de pensar que todas las voces ajenas a la educación formal son iguales. Es importante trabajar desde la consciencia en la diferencia entre lo que pueden decir las instituciones sociales y gubernamentales y lo que pueden decir voces comunitarias directamente afectadas. La perspectiva de enunciación de una necesidad social que pueda tener un servicio de atención a la diversidad de un ayuntamiento, una entidad social que trabaja con migrantes y un colectivo autogestionado de migrantes puede ser muy diferente. Los tres ejemplos tienen perspectivas condicionadas por la situación concreta de la problemática social en la que se sitúan.

Es ahí donde la institución educativa, especialmente la universidad, debe tomar una perspectiva crítica y estar dispuesta a acoger las reivindicaciones sociales desde la escucha y la reformulación (Clifford, 2017). Enunciar la necesidad social a la cual servir requiere de una reflexión inicial y una formulación conjunta con cuantas más partes implicadas posible.

No obstante, la formulación inicial tampoco es inamovible y en diferentes fases o ensayos del proyecto es posible ir entendiendo mejor el fenómeno que abordar e ir negociando con las diferentes partes, profundizando en la necesidad o transitando hacia nuevas formas.

Conceptualizar el servicio

Lo anteriormente enunciado nos lleva a preguntarnos también a qué nos referimos cuando hablamos de servir. Aquí podemos explorar diferentes formas de llevar a cabo la labor social que tienen que ver con diferentes perspectivas de servir (Bennett, 2018).

SERVIR A

El servicio puede ser conceptualizado como algo que se hace desde fuera para resolver el problema de otro o mejorar sus condiciones. No resultará sorprendente entender que en ocasiones esto se enuncia desde posiciones caritativas, que suponen mejoras en condiciones de vida de poblaciones minorizadas, pero sin

abordar la raíz del problema y sin cuestionar relaciones de dominación.

Mas tengamos en cuenta que, incluso cuando intentamos apartarnos de una posición condescendiente o paternalista y ser conscientes de las causas estructurales de los problemas, la propia naturaleza unidireccional del servicio nos sitúa en una posición de dominación, «soy yo quien puede ayudarte a ti» y no al revés.

Se ha argumentado que el propio concepto de «servir a» mantiene relaciones jerárquicas entre las instituciones educativas y aquellas instituciones sociales a las que ayudan. Incluso cuando se plantea una cuestión de «ayuda mutua», en tanto que el estudiantado aprende, esta ayuda es cualitativamente diferente y produce igualmente relaciones de dominación.

Pese a esta crítica, no debemos perder de vista que en ocasiones es difícil llevar a cabo una intervención social sin que esta tenga un componente material unidireccional. Por ejemplo, un grupo de estudiantes que hace pruebas oftalmológicas a infancia en población empobrecida contribuye a la mejora de esta en su aprendizaje y desarrollo de la vida diaria de manera relevante, un proyecto que es difícil imaginar sin esa característica de unidireccionalidad.

SERVIR CON O DESDE

La crítica a la unidireccionalidad del servicio se elabora alrededor de la posibilidad de enunciar las problemáticas sociales y ambientales como, efectivamente, problemas comunes. Desde una perspectiva del bien común, pese a existir unas personas más beneficiadas y otras más perjudicadas en una situación dada, la resolución de la injusticia será siempre un beneficio mutuo. La misma disolución de relaciones de poder materiales o simbólicas es un beneficio común.

De esta forma, los proyectos de ApS se plantean como una colaboración entre estudiantes, profesorado y otros colectivos para el abordaje de una situación concreta que conlleva injusticia social o ambiental. La consideración, entonces, es que existen diferentes factores que se aportan a un problema que es compartido. El estudiantado puede aportar su análisis, su mirada nueva y su entusiasmo, al tiempo que las personas que ya estaban en

contacto con dicha problemática social (de una forma más o menos desfavorecida) aporta su mayor experiencia y su forma específica de lidiar con esta situación.

En un aprendizaje que implique asesoramiento jurídico a personas cuyos derechos no se están viendo cumplidos, estudiantes de derecho pueden contribuir con sus conocimientos sobre leyes y procedimientos, mientras que las personas afectadas lo hacen con la experiencia que permite identificar la situación de injusticia, así como su forma de lidiar con la autoridad. Todo ello para el objetivo común de resolver la situación de injusticia.

EL «SERVICIO INTERNO»

Una forma de visibilizar claramente esta perspectiva es la existencia de proyectos de ApS que no se enfocan en cuestiones externas, sino que intentan mejorar la vida de la propia comunidad escolar o universitaria. Tal es el caso de proyectos desarrollados para mejorar la accesibilidad o los procesos de participación social o comunicativos en los campus: radios comunitarias, jornadas de relación con entidades sociales, etc.

Esto constata que el servicio social no es necesariamente destinado «a alguien», sino que el ApS se puede articular a través de una participación social propia que implique la resolución de necesidades sociales en las que la propia comunidad está implicada.

1.2.3. Reflexión

Se señala la reflexión como el tercer elemento constituyente del ApS, una especie de catalizador fundamental que vincula las dos partes de la dualidad sin el cual realmente no pueden integrarse en una sola realidad. Este elemento, más fácilmente invisibilizado que los otros dos, requiere atención para poder elaborar prácticas auténticas en su generación de impacto social y aprendizaje (Haddix, 2015). Nos detendremos en la importancia de la reflexión y cómo fomentarla.

Reflexión y diálogo como fuentes de consciencia

La razón de la relevancia de la reflexión está en la necesidad de salir de la inercia. Tenemos sistemas, tanto educativos como so-

ciales, en los que no acostumbramos a preguntarnos en el porqué de las cosas; sencillamente las hacemos. Cuando nos adentramos en una práctica que, precisamente, pretende integrar elementos habitualmente separados, no podemos permitirnos el lujo de pensar que la sola exposición va a servir ni para fomentar aprendizajes significativos y auténticos ni tampoco para ejercer un impacto social eficiente o crítico.

Por un lado, el ApS busca la formación de una mirada diversa que escuche a diferentes voces (Latta et al., 2018). Sin la reflexión y el diálogo entre esas voces, estas simplemente se solaparán de forma aséptica sin que las diferentes participantes (principalmente el estudiantado) tenga la posibilidad de plantearse incoherencias, discrepancias o sinergias. Precisamente, desde el punto de vista del aprendizaje ético o cívico, es fundamental este proceso para poder expandir los marcos de lo que entendemos justo, apropiado o valores importantes.

Pero no solo eso, ya que incluso desde una perspectiva técnica de aprendizaje disciplinar, es clave que el estudiantado pueda observar desde diferentes puntos de vista las implicaciones de su acción y de las acciones de otras personas.

Podemos ilustrar esto con dos ejemplos:

- Primero, con respecto a la resolución de prejuicios de poblaciones estigmatizadas. Si hacemos al estudiantado integrarse durante poco tiempo en una comunidad estigmatizada por cuestiones de racialización o de exclusión social, los prejuicios sociales guiarán la mirada del estudiantado y podrán acceder a ejemplos que solidifiquen más estos prejuicios. Sin una deconstrucción de estos y/o un diálogo con personas que son diferentes y sin una reflexión sobre cómo algunas de sus formas de hacer (como futuras profesionales) beben de un racismo/clasismo estructural, el estudiantado puede salir del ApS más afectado por estos sistemas de dominación de lo que entraron.
- En segundo lugar, está la cuestión del compromiso. Este es fundamental para el desarrollo del ApS, pero no es posible apelar a este en el vacío. Que el estudiantado desarrolle com-

promiso y actúe con responsabilidad requiere que madure, en la reflexión y diálogo con otras voces, una consideración propia de la importancia de su participación social. Aunque el estudiantado pueda desarrollar un compromiso desde una visión propia, es clave que se desarrolle en el diálogo, pues es la forma de que este compromiso esté aterrizado no en consideraciones unidireccionales (que pueden implicar situaciones de dominación o asistencialismo), sino en las perspectivas de personas que viven la necesidad social a abordar.

Sobre la reflexión: qué, cómo, quién, cuándo, dónde y con qué

La reflexión es un proceso plural y puede tomar muchas formas. Lo que resulta fundamental es la diversidad de esta reflexión con otras personas intentando implicar al estudiantado en el diálogo con los diferentes perfiles (estudiantado, personas afectadas, profesionales, profesorado...) implicados en la actividad (García-Romero y Martínez-Lozano, 2022). Es así como puede hacerse una visión completa (o, al menos, contrastada) de la problemática que abordar y las diferentes situaciones que genera.

Para que esto pueda darse, es necesario contemplar en la programación de actividades diferentes momentos y lugares donde se pueda producir esta reflexión, ya sea en forma de pequeñas conversaciones que suceden antes o después de la puesta en marcha de las actividades, de planificación conjunta de las actividades, de sesiones de puesta en común...

También es importante que se dé en diferentes lugares, para no otorgar a la universidad todo el peso intelectual, y reconocer los espacios de intervención como espacios de creación de conocimiento.

En este sentido, es clave el factor de continuidad; esto es, que la reflexión se extienda a lo largo del tiempo y de los espacios para enviar el mensaje de que no es algo anecdótico, sino clave en todo el proceso.

No debemos olvidar, tampoco, que la reflexión no se da en el vacío, sino a través de unas preguntas concretas. Estas preguntas, que son las que guían la orientación, pueden ser, de entrada, más o menos cerradas (más o menos «libres»), pero también

pueden dirigirse a múltiples facetas: el sentido de la actividad, la percepción de competencia, los puntos de mejora o puntos fuertes de lo que estamos haciendo, la coherencia de la actividad con la teoría, etc.

Por poner un ejemplo: una actividad de ApS consistía en que estudiantado de psicología cultural desarrollaba, junto con alumnado de colegios en riesgo de exclusión social, historias digitales. En esta actividad, el estudiantado dialogaba con el alumnado de primaria, en su propio acompañamiento de la actividad, sobre por qué tratar unos temas u otros, por qué eran importantes y cómo los veían; al final de cada sesión de la actividad, se sentaban con la profesora responsable del aula y conversaban sobre el desarrollo de esta, eventos destacables, sensaciones del estudiantado y otras, al tiempo que elaboraban un diario de campo donde reflexionaban sobre su aprendizaje y sobre cómo continuar la actividad atendiendo al respeto a la diversidad cultural –diarios que eran contestados por el profesorado–, dando otro polo dialógico. Al final de la experiencia, se desarrollaba un cierre del proyecto en el que se celebraban conversaciones entre el estudiantado y el profesorado sobre el conjunto del proyecto y la relación con los objetivos iniciales.

En este ejemplo se muestran varios momentos y lugares implicados (incluso el virtual), varios agentes y varias orientaciones de la reflexión que sirven para que el estudiantado integre el hacer con el aprender en las tres dimensiones del aprendizaje que hemos comentado.

Vemos también algunas estrategias y herramientas para fomentar la reflexión, que hemos mencionado en apartados anteriores, pero que volvemos a enumerar aquí:

- Foros virtuales de conversación.
- Elaboración de informes y registros analíticos.
- Sesiones de aula específicas sobre el ApS.
- Elaboración de trabajos grupales.
- Conversaciones inmediatas tras la actividad con participantes o profesionales a cargo.

1.2.4. Reciprocidad

Nos encontramos ahora ante un elemento que no resulta tan tradicional en las formulaciones del ApS como los tres anteriores. Sin embargo, está igualmente en la base de esta realidad educativa.

A menudo se formulan como elementos constituyentes del ApS la existencia de una institución educativa y de una comunidad que colaboran, así como de un proyecto que desarrollan en común. No obstante, más importante que la existencia de los dos contextos, es la relación que se da entre ellos que lleva implícita, por supuesto, su presencia.

Lo que constituye al ApS no es tanto la existencia de, en este caso, la universidad y una comunidad, ya sea física o virtual, sino que se produce una aportación mutua, una asociación y una colaboración para abordar una necesidad social, tal como hemos comentado. Sin esta voluntad de aportación mutua, podríamos estar hablando de proyectos que realmente solo interesan a una de las partes y que resultan o bien prácticas o bien voluntariado.

El ApS necesita de esta interpelación e interés entre las partes: no se trata de contextos aislados entre los cuales el estudiantado transita, sino de una relación en la cual se busca aportar «al otro» al tiempo que se nutre uno mismo.

Es lo que se denomina reciprocidad, un factor del ApS que ha tomado importancia en los últimos años, dado que ha pasado de darse por hecho a preguntarse por cuál es su naturaleza y qué implica para unas y otras personas que desarrollan ApS.

Formas de entender la reciprocidad

Partiendo de que implica una aportación mutua, esta puede entenderse de varias formas relacionadas con las perspectivas que al inicio de este capítulo compartíamos.

Por una parte, puede entenderse que existe una reciprocidad en la que aquello que la universidad aporta es cualitativamente diferente a lo que puede traer la entidad. Se entiende así una reciprocidad hasta cierto punto mercantil, en tanto que se está «pagando» un servicio con otra «moneda». El estudiantado aporta fuerza de trabajo y posibles soluciones, mientras que las perso-

nas de la comunidad aportan un contexto de aprendizaje y unas situaciones de las que aprender.

Esta perspectiva ha sido defendida como problemática porque «monetiza» a las personas que están directamente implicadas en la actividad (Clifford, 2017) convirtiéndolas en valor de intercambio para mantener la transacción entre dos instituciones.

Por supuesto, no se trata de una situación de todo o nada y, pese a esta perspectiva de transacción, esta monetización o instrumentalización de estudiantado y participantes/profesionales puede ser más o menos insidiosa en función de la capacidad de decisión y voz que tengan en las actividades. No es lo mismo que el estudiantado de medicina haga un cribado genético de una enfermedad concreta como parte del convenio de una facultad con una asociación que cura dicha enfermedad, que estudiantado de psicología lleve a cabo un asesoramiento psicológico a cuidadoras de personas con la misma enfermedad. En el segundo caso, el nivel de decisión y vinculación personal es mayor que en el primero.

No obstante, sí que mantiene la situación de dominación entre universidad y comunidad, sosteniendo que tienen valores diferentes y manteniendo a cada una en su posición, sin un factor de transformación social.

Precisamente, esta posición cambia sensiblemente cuando se entiende que, pese a que el objetivo sea una aportación mutua, la universidad puede aportar su opinión sobre cómo abordar la necesidad social y la comunidad puede expresar y cambiar cuestiones relativas a los objetivos y el proceso de aprendizaje. En esa situación existe un reconocimiento mutuo; ya no se trata de alguien que compra a otro algo que no tiene, sino que existe una legitimación mutua dentro de una transacción.

Esta mutua legitimación para afectar a ambos lados del contexto abre la puerta a una transformación sobre el funcionamiento de los diferentes sistemas implicados. Esta disposición está aún más enfatizada en lo que algunas autoras y autores han venido a llamar «perspectiva de mutualidad», en la cual el foco no se pone en el intercambio, sino en qué puede aportar y qué papel puede jugar cada agente para la resolución de una necesidad social conjunta que implica de forma necesaria el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, se intenta pensar ya no en cuáles son los contextos iniciales y qué intercambiar, sino en cuál es la situación que mutuamente necesitamos mejorar, cuál es el objetivo común, qué aprendizajes hay que articular y quién hace que.

Vemos, entonces, que aunque la reciprocidad es vista como fundamental en el ApS, la forma de entenderla se mueve entre una reciprocidad más estrecha (*thin*) o más densa (*thick*), términos que algunas autoras y autores utilizan para diferenciar experiencias más centradas en el intercambio de aquellas más centradas en el bien común y la colaboración de base (Dostilio et al., 2012).

1.3. Diferencia con otras prácticas

Hemos ido elaborando la naturaleza del ApS, mas esta realidad compleja puede mantener algunas dudas que a menudo son resueltas al contraponerlas a prácticas más conocidas. Hemos de tener en mente que la clave del ApS es su doble orientación, el aprendizaje y el impacto social y, con ello, el desarrollo de un proyecto integral y, lo que podemos llamar, un aprendizaje auténtico del estudiantado.

1.3.1. Voluntariado

La razón de ser del voluntariado es la aportación de las y los voluntarias/os a una labor social concreta. Con ello, su orientación principal es la de servicio y, por lo tanto, no resulta condición básica que las participantes desarrollen un proceso de aprendizaje intencionado. Por supuesto, como forma de educación informal es más que esperable que las participantes en el voluntariado aprendan, pero existen tres diferencias: el voluntariado no es evaluado en términos de aprendizaje, el aprendizaje no está planificado u orientado en relación con la formación específica del estudiantado y a menudo los aprendizajes se circunscriben a lo procedimental y actitudinal sin abarcar el proceso integral tomando también el aprendizaje conceptual.

El voluntariado, incluso cuando está contemplado dentro de los créditos universitarios, no se evalúa como tal en tanto que aprendizaje, dejando, de nuevo, en un segundo lugar esta orientación.

De esta forma, las acciones de voluntariado son algo paralelo o anexo a la formación disciplinar del estudiantado participante, mientras que el ApS integra esta participación social en la formación específica; mientras que el voluntariado orienta la participación social a la dimensión personal, el ApS la orienta a la formación profesional, vinculando la acción social con un proyecto de futuro profesional específico.

1.3.2. Prácticas curriculares

En el caso de las prácticas curriculares, la orientación fundamental de estas es el aprendizaje. Si bien las empresas o entidades en las que se implica el estudiantado buscan un buen rendimiento de este y, por supuesto, lo valorarán como parte de la evaluación, la razón de ser es el aprendizaje y la ejecución es muestra de este. No se espera, por otra parte, que el estudiantado tome posición con respecto a la actividad concreta que desarrolla ni que exista un compromiso ético más allá de lo profesional.

Las prácticas curriculares buscan que el estudiantado vincule su aprendizaje conceptual y procedimental específico y no se pretende ni que haya un desarrollo ético-actitudinal ni que el objetivo sea concretamente vinculante. Estamos ante dos aprendizajes profesionalizantes, mas uno tiene una orientación ejecutiva y otro una orientación ética.

1.3.3. Docencia basada en investigación aplicada

La docencia basada en la investigación aplicada a menudo implica la puesta en marcha de competencias disciplinares concretas y el aprendizaje de realidades sociales o ambientales vinculadas a una necesidad específica. Sin embargo, este tipo de prácticas tiene una orientación claramente de aprendizaje, tanto en cuanto a proceso investigador como también en la formación del estudiantado. La orientación de servicio no está tan presente, de manera que el estudiantado es más «visitante» que agente de la labor social que desarrollar. En algunos casos, cuando la petición explícita de la comunidad es de investigación, puede llegar a entenderse como ApS, pero en estos casos debe desarrollarse de manera que implique la situación del estudiantado en rela-

ción con la comunidad y una interacción más intensa, más allá de una recogida y tratamiento de datos, que pueda proporcionar acceso a la dimensión humana de la experiencia.

2. Sobre la educación para el desarrollo

En este apartado abordaremos la otra parte de la ecuación que nos incumbe y exploraremos la idea de la educación para el desarrollo (EpD) junto con otros conceptos que se vinculan a esta. Iniciaremos con unas notas sobre el contexto internacional que le dan sentido, luego abordaremos la evolución conceptual del término desde una perspectiva amplia, para ahondar después en el sentido del enfoque de justicia social y de la instauración del concepto de ciudadanía global. Finalmente, presentaremos un breve análisis del marco actual de la educación para el desarrollo en la cooperación internacional a nivel general.

2.1. Dinámica norte-sur poscolonial

No es posible adentrarnos en los entresijos de la cooperación internacional ni de la EpD sin primero partir del contexto histórico más próximo que sitúa sus cimientos. Este está vinculado directamente al final de la Segunda Guerra Mundial, con la constitución de la Organización de Naciones Unidas y su injerencia en las relaciones internacionales que median en el proceso de descolonización.

2.1.1. Descolonización y guerra fría

El mismo propósito de la ONU, heredado de la Sociedad de Naciones, es la mediación en las relaciones internacionales vinculado a una idea de universalización de la declaración de los derechos humanos (Cañellas, 1998). Así, una de las cuestiones que se establecen es el proceso de descolonización, por el cual las diferentes metrópolis deben acompañar un proceso de emancipación de las que fueron sus colonias. De esta forma, se articula un proceso de creación de Estados soberanos en el sur global a través de sus propios procesos constituyentes. En este marco, la coopera-

ción internacional no es otra cosa que un conjunto de instrumentos de las metrópolis para emitir ayudas económicas a aquellos que se denominan «países en desarrollo». Bajo esta idea, el crecimiento económico está claramente vinculado a la idea de los derechos humanos, identificando la posibilidad de desarrollo con la capacidad de producción. La ONU, por lo tanto, apoya este tipo de proyectos que constituyen una cierta tutela de la metrópolis a las antiguas colonias hacia alcanzar su «mayoría de edad».

Mas en la dimensión práctica más profunda que la teoría y las declaraciones, sucede que estos procesos de ayuda económica implican la participación de empresas públicas y privadas de las metrópolis en todos los procesos económicos de las «poscolonias», de manera que la cooperación, en definitiva, redunde en viejas situaciones de dominancia-dependencia y crea otras nuevas (Argibay et al., 1997). Los nuevos Estados tienen muy poco margen de maniobra al partir de situaciones previas de supuesta deuda y la configuración de nuevas.

Estas relaciones de dependencia se reconfiguran, además, en el contexto de una guerra fría, en el cual los dos grandes bloques políticos utilizan su situación de dominación para influir en la configuración económica y política de los nuevos Estados. En este escenario, la cooperación internacional juega su parte tanto como vía de entrada a la influencia como también como chantaje, constriñendo aún más la posibilidad de autodeterminación de los nuevos Estados. De igual forma, enfatiza la identificación de crecimiento y desarrollo en el cual la metrópolis busca fomentar el crecimiento de las poscolonias, aunque principalmente se nutre de los recursos naturales y territoriales de estas últimas (Alonso-Sainz, 2021).

2.1.2. Mundo globalizado

Con la caída del bloque de la URSS y la configuración de un mundo globalizado, las relaciones de dominancia-dependencia se acrecientan al reducir los límites del mercado internacional y, por lo tanto, permitir una mayor influencia unilateral entre empresas y países, aunque no se permite la libre circulación de ciudadanas/os. Aumenta así la brecha entre un norte global enriquecido y un

sur global empobrecido a través de relaciones económicas que materializan el expolio en formas tanto legales como ilegales bajo los ojos de la legislación internacional y las legislaciones nacionales. Si bien la cooperación internacional pretendía sobre el papel llevar a los países en vías de desarrollo a la meta de acompañarse con los países desarrollados, la identificación del desarrollo con crecimiento económico acrecentó procesos productivistas que implicaron usurpación de terrenos y materias primas, así como creación de zonas de sacrificio (Acciardi, 2020) en favor del supuesto crecimiento global. En definitiva, la cooperación internacional basada en el trabajo en el terreno parece no cumplir su función de promoción de los derechos humanos en un mundo con un mercado y unas fronteras cerradas que identifica desarrollo con crecimiento. De esta incoherencia surge la idea de la educación para el desarrollo, en busca de un proceso crítico que permita derivar en una reconstitución de las relaciones globales.

2.2. Conceptualización

Partiendo de la situación previamente descrita, la educación para el desarrollo (EpD) se basa en la idea de que, más allá de las aportaciones materiales y los cambios en las prácticas e infraestructuras de unas sociedades o Estados concretos, necesitamos cambios de perspectiva a nivel cultural que dejen de naturalizar las desigualdades y nos permitan comprender el funcionamiento global del mundo para poder promocionar el desarrollo del bien común en los diferentes territorios y poblaciones. Ortega (2007, como se citó en Boni y Cerezo, 2008) define esta perspectiva como el

Proceso educativo (formal, no formal e informal) constante, encaminado a través de conocimientos, actitudes y valores, a promover una ciudadanía global generadora de una cultura de la solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión, así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible. (Ortega, 2007, p. 19)

Podemos ver, por lo tanto, cómo implica un proceso constante y crítico de redefinición enfocado al desarrollo bajo los térmi-

nos de ciudadanía global y que abarca dimensiones de actitudes, valores y conocimientos. Nos detenemos ahora en mayor detalle en cómo estas diferentes cuestiones se complementan.

Tabla 2. Síntesis de la conceptualización de la EpD

Definición general (Ortega, 2007)	Proceso educativo (formal, no formal e informal) constante para promover una ciudadanía global generadora de cultura de solidaridad comprometida con la lucha contra la pobreza, la exclusión y la promoción del desarrollo humano y sostenible.
Concepto de desarrollo	Se desvincula del crecimiento económico. Se entiende como posibilidad de justicia y dignidad (construcción de igualdad política, representación y participación efectiva).
Tres pilares educativos	Educación en valores: comprensión crítica de valores y prácticas desde interculturalidad y justicia social. Educación emancipadora: reformulación de valores y prácticas que sostienen desigualdades. Educación global: análisis de la globalización y fomento de prácticas educativas destinadas a la acción.
Enfoques clave	
Derechos humanos	Identifica el desarrollo con la capacidad de cumplir los DDHH en generaciones actuales y futuras. Rompe la identificación desarrollo-mercado. Señala la importancia de la soberanía popular y nuevos indicadores de desarrollo.
Justicia social	Denuncia que la periferia no participa en decisiones internacionales y la existencia de la brecha norte-sur. Pone en el centro la redistribución, el reconocimiento y la representación de los pueblos.
Ciudadanía global	Configuración ética y práctica para contribuir a la justicia global. Fomento de pertenencia planetaria y responsabilidad conjunta. Es una estrategia formativa de transformación social.
Prácticas de la EpD	
Nivel individual/personal	Prácticas de educación ciudadana y profesional para analizar la relación entre acciones individuales y sistemas económicos de dominación.
Nivel organizacional	Las organizaciones deben ser críticas con su funcionamiento interno (redistribución, representación, reconocimiento). La propia participación y funcionamiento es un proceso de socialización que se vuelve educativo mediante la reflexión.
Nivel de relaciones con el entorno	Crear consciencia sobre externalidades negativas y buscar formas de deshacerlas. Es fundamental la creación de procesos de diálogo y negociación con todas las partes implicadas.

Fuente: elaboración propia.

Así, el primer concepto clave en cuanto al EpD es el mismo concepto de desarrollo, que se inicia vinculado al crecimiento económico. Si consideramos lo que entendemos como paradoja de la abundancia (la existencia de recursos suficientes en el planeta, pero la falta de acceso de muchas poblaciones a ellos) (Argibay et al., 1997), podemos deducir fácilmente que el desarrollo no tiene que ver sencillamente con el crecimiento económico, sino con la posibilidad de justicia y dignidad por parte de los diferentes pueblos. Esto es, es necesaria la construcción de una igualdad política que permita un reparto justo de los recursos mediante una representación y participación efectiva de las diferentes ciudadanas y ciudadanos.

La función fundamental de la EpD consiste en generar un proceso colectivo y globalizado de cuestionamiento del orden internacional global, concretamente, de aquellos mecanismos que sostienen situaciones de dominación, subdesarrollo e injusticia. Requiere, por lo tanto, el análisis de la vulnerabilidad y la exclusión y sus fuentes.

El análisis propuesto desde la EpD

Este proceso global analiza las dinámicas de participación, educación y desarrollo de los pueblos (Cañellas, 1998), que son procesos interdependientes, para considerar la prosperidad de estos y se articula, fundamentalmente, en tres formas educativas (Alonso-Sainz, 2021):

- La educación en valores: consistente en la comprensión crítica de valores y prácticas desde una perspectiva de interculturalidad y justicia social y de saberes.
- La educación emancipadora: que sostiene la necesidad de la reformulación de dichos valores y prácticas, en tanto que estos sostienen situaciones de desigualdad.
- La educación global: que analiza la época de la globalización y fomenta prácticas educativas destinadas a la acción.

Estos tres pilares se articulan mutuamente para dar lugar a un proceso de cuestionamiento del orden dado y de exploración de

formas de llegar a un desarrollo entendido como la promoción de la justicia y la dignidad de las personas y los pueblos. Cabe ver con mayor detenimiento cuál fue el proceso de desarrollo de estos conceptos, así como su detalle.

2.2.1. De la sensibilización a la ciudadanía global

Inicio en el marco asistencialista

La EpD surge inicialmente durante la etapa asistencialista de la cooperación para el desarrollo, situada en el contexto de posguerra mundial y guerra fría, en la cual la ayuda para el desarrollo se destinaba a establecer nuevas relaciones comerciales; en este caso, la EpD se encargaba de la difusión de los programas desarrollados por las ONG. Se busca contraponer el desinterés de las poblaciones del norte global sobre lo que acontece en el conocido como tercer mundo, dar a conocer la situación que estos viven y el trabajo desarrollado por la cooperación internacional. De esta forma, el doble objetivo de esta sensibilización era, por una parte, crear consciencia sobre las situaciones de vulnerabilidad de las anteriores colonias y, por lo tanto, la necesidad de invertir en su bienestar, lo que conlleva convencer a la población de realizar donaciones.

Esta sensibilización, por lo tanto, se enmarca en el paradigma de una ayuda asistencialista y de un modelo de desarrollo basado en el crecimiento. El mensaje es que es necesario que estos países en situación de desventaja produzcan mayor riqueza para su población y, por lo tanto, debe hacerse un esfuerzo económico y de producción.

La incidencia de los movimientos sociales

A finales de los 60 y principios de los 70, en línea con la prosperidad de los movimientos sociales durante esta época, empieza a discutirse la noción de desarrollo basado en el crecimiento tomando la publicación de *Los límites del crecimiento*, en 1972, como punto simbólico (Cañellas, 1998). Estos debates sociopolíticos sitúan tres críticas fundamentales: el cuestionamiento de la posibilidad del crecimiento económico ilimitado dentro de

los límites naturales, la desvinculación del desarrollo y el crecimiento económico y la argumentación de que el bienestar actual del norte global es posible gracias al empobrecimiento del sur global. Esto es, se fundamenta en procesos de expolio. Así, se defiende que el subdesarrollo no es un estadio de atraso fácilmente superable a través de fórmulas tecnocráticas y que la labor de la EpD no consiste ya solo en informar y sensibilizar sobre la importancia de la donación, sino en construir un paradigma de solidaridad entre los pueblos y analizar las diferentes necesidades y posibilidades de un desarrollo global. Se hace necesario deconstruir el mercantilismo y productivismo como único lenguaje de la cooperación internacional y, por lo tanto, entran a cobrar importancia la educación en valores y la educación emancipadora. Se enfatiza, también, la necesidad de repensar las relaciones entre países y pueblos cuestionando términos como tercer mundo, que pueden llegar a normalizar una situación de dependencia, y cambiando el foco de las cuestiones de justicia social hacia la justicia global (Acciardi, 2020).

Justicia global

Finalmente, con el final de la guerra fría y el aceleramiento del proceso de globalización, se configura un panorama internacional en el que la EpD destacando, especialmente, su labor de educación en valores y educación emancipadora e introduciendo el factor de la educación global (Cañellas, 1998). Junto con una profundización de la crítica al concepto de desarrollo, introduciendo consideraciones ambientales y sociales, se enfoca el objetivo de analizar las diferentes formas de entender el mundo desde diferentes cosmologías y saberes dando importancia a los saberes y prácticas propias del sur global como alternativas al modelo productivista occidental (Acciardi, 2020). En esta etapa, la EpD introduce el término de justicia global como idea de la relación de responsabilidad política de unos territorios en relación con otros, señalando las relaciones comerciales y neocoloniales. La justicia global se configura en relación con la noción de justicia social de Nancy Fraser (2007) bajo las bases de redistribución de la riqueza, representación y reconocimiento de los pueblos.

En este marco, también, se configura la idea de ciudadanía global como una forma de ciudadanía basada en la consciencia de los actos individuales y colectivos en el marco de globalización, que promueve una reflexión sobre la exploración de formas de vida y sociales más sustentables y justas y que a su vez sustenten y se relacionen con unas dinámicas internacionales más justas y unas formas productivas más sostenibles.

2.2.2. Enfoque de derechos, justicia social y justicia global

Recapitulando, la EpD se opone fundamentalmente al paradigma de desarrollo por competencia que entiende que el desarrollo debe basarse apoyando la economía de mercado y con la ayuda de los inversores para dar a los países desfavorecidos ayuda humanitaria y autonomía económica. Como ya hemos explicado, este es un marco estrecho de corte neoliberal que entiende que los países situados en la periferia del sistema mundo (el sur global) se beneficiará del «efecto rebose» del crecimiento de los países más desarrollados.

En el marco social en el que este paradigma es el imperante, la EpD subraya dos conceptos básicos que pretenden construir una interpretación y rearticulación diferente del sistema mundo.

Por una parte, se sustenta en la noción de derechos humanos, identificando el desarrollo con la capacidad de cumplir estos en la actual generación y asegurar que se cumplan en generaciones futuras. De esta forma, rompe la idea de identificación del desarrollo con el mercado y señala la necesidad de hablar de bienestar y de participación de la comunidad, así como de la necesidad de nuevos indicadores del desarrollo. Paralelamente, se señala la importancia de la soberanía: la capacidad de los nuevos Estados para decidir por sí mismos y regir sus devenires desde la soberanía popular, lo cual resulta un proceso habilitante para el cumplimiento de los derechos humanos.

En segundo lugar, el concepto de justicia social nos sirve para enfocar y analizar la realidad de injusticia social global que presenciemos. Bajo el paraguas de este concepto se denuncia que la periferia no participa en la toma de decisiones ni en las relaciones internacionales, que existe una brecha norte/sur a nivel eco-

nómico y de derechos y que es necesario acometer cambios estructurales para deconstruir los mecanismos que sostienen la desigualdad. El enfoque de justicia social pone en el centro las nociones de redistribución de la riqueza, reconocimiento y representación de los pueblos y señala la necesidad de construir mecanismos que las aseguren basados en la solidaridad entre los pueblos y con las generaciones futuras.

Ciudadanía global en la dinámica norte-sur

De esta reivindicación y análisis emerge el concepto de justicia global y, por consiguiente, de ciudadanía global. La justicia global parte de llamar la atención sobre procesos de desigualdad internacional basada en procesos tanto de expolio como de externalización negativas (Alonso-Sainz, 2021). Ejemplos son el aprovechamiento de la inestabilidad de Estados empobrecidos para la extracción barata de recursos por parte de empresas de Estados enriquecidos, así como la práctica de situación de procesos contaminantes o la explotación laboral que las metrópolis no permiten en territorios de las poscolonias.

De esta manera, se señala la interdependencia de los diferentes procesos de producción y de cómo el sistema económico basado en el consumo del norte global depende de los procesos de extractivismo llevados a cabo en zonas de sacrificio (dentro y fuera de su territorio). El propio concepto de desarrollo basado en el crecimiento, por lo tanto, es responsable del subdesarrollo de numerosos pueblos y naciones. La justicia global apela a la responsabilidad compartida por una prosperidad común, al tiempo que esta es sostenible.

La ciudadanía global, por otra parte, supone la configuración de las coordenadas éticas y prácticas que como ciudadanos (especialmente del norte global) podemos explorar para contribuir a la justicia global. Implica el fomento de un sentimiento de pertenencia planetaria que sea capaz de asumir esa responsabilidad conjunta y el hecho de que nuestras acciones locales contribuyan a la justicia, al desarrollo y la sostenibilidad global (Boni y Cerezo, 2008).

Para la EpD, la ciudadanía global debe implicar el reconocimiento de la historicidad que nos ha llevado al momento actual,

el reconocimiento del valor intrínseco de los diferentes humanos o pueblos y la revisión de los diferentes saberes y valores que sostienen el orden actual. Se trata de una estrategia formativa de transformación social.

2.2.3. Prácticas de la EpD

Una conceptualización de una corriente educativa no está realmente completa sin una expresión de sus implicaciones prácticas. En este nivel, lo que la EpD propone es un proceso educativo transversal que, por una parte, interpela principalmente al norte global en tanto que es la parte que debe deconstruir en mayor grado sus prácticas y, por otro lado, anima al sur global hacia su emancipación. Asimismo, se acompañan siempre las acciones de cooperación internacional en los términos anteriores.

Bajo estos términos generales, se manifiestan las siguientes líneas de acción que se pueden expresar en los niveles individual/personal, organizacional y de relaciones con el entorno:

- **Individual/personal:** prácticas de educación, tanto ciudadana como profesional, enfocadas al análisis de la relación entre nuestras acciones individuales y los sistemas económicos que sostienen las relaciones de dominación. La EpD se implica aquí, tanto en la promoción de programas independientes como en la incisión en los diferentes niveles educativos del sistema educativo formal, para fomentar la comprensión de la justicia global y la ciudadanía global mostrando las relaciones sistémicas planetarias e interpelando a la capacidad de acción a nivel local en una perspectiva de incidencia global. Se trata de superar una visión de «ayuda al desarrollo» y permitir la conceptualización de formas de hacer cotidianas a través del consumo y la participación en la sociedad civil que, de forma sistémica, fomenten la justicia global.
- **Organizacional:** las organizaciones en sí mismas son sistemas que pueden tener mayor o menor justicia interna y, también, mayor o menor externalización de consecuencias negativas para el sistema más amplio. Así, de cara a la promoción de la ciudadanía global y como parte de la EpD, toda organi-

zación debe ser crítica con sus formas de funcionamiento internas en relación con la redistribución de la riqueza, representación y reconocimiento y fomentar procesos de reflexión sobre su justicia y sostenibilidad internas. La propia participación y forma de funcionamiento es en un proceso de socialización que se transforma en educativo a través de la reflexión.

- **Relaciones con el entorno:** tanto la dimensión individual como la organizacional están atravesadas por la relación con el entorno y con los otros agentes que forman parte de nuestra acción. En este ámbito, además de crear consciencia, reflexionar sobre las externalidades negativas que estemos generando a nivel individual u organizacional (los cuidados que estemos descargando injustamente, los daños ambientales, las posibles relaciones de dominación que generemos con otras partes...) y buscar formas de deshacerlas, también es fundamental la creación de procesos de diálogo con todas las partes implicadas. Así, se plantea como necesaria la negociación de los términos y objetivos de las acciones, pero también el establecimiento de diálogos.

Como telón de fondo, resulta fundamental entender y abrazar la realidad teórico-práctica de la EpD: debe manifestarse en acciones que permitan transformaciones sociales, pero al tiempo implicar una reflexión sobre los términos en los que pensamos el mundo y dicha transformación social. En ese sentido, podemos empezar ya a atisbar una clara relación entre EpS y ApS que trataremos más adelante. Antes, atenderemos algunos retos que debemos afrontar cuando pensamos en EpD.

2.3. Resistencias hacia la EpD en la cooperación para el desarrollo

Pese a la existencia de cierto consenso de la importancia de la EpD y de la prioridad de cambiar las estructuras económicas y asistencialistas más que de hacer proyectos concretos en el sur global, el grueso del financiamiento y del trabajo sigue situándose en los proyectos de cooperación en el terreno (Argibay et al.,

1997). Encontramos, por lo tanto, una importante diferencia que a lo largo de los años se viene manteniendo entre las declaraciones y los hechos y que podemos explicar en una combinación de causas prácticas e ideológicas que se entrelazan (Boni y Cerezo, 2008).

En primer lugar, una resistencia al cambio de carácter sistémico. Si precisamente apuntamos a que es necesario cambiar las dinámicas y estructuras de relación social entre países y entre sistema productivo y naturaleza, nos encontramos con que la cooperación para el desarrollo está inserta también en esas estructuras. Por un lado, las formas de financiamiento y de justificación guardan una historicidad que viene del desarrollismo y del extractivismo. Al mismo tiempo, esto se traduce en ideologías, puesto que la EpD señala hacia una deconstrucción y reconstitución ideológica que requiere tiempo y consensos nuevos, mientras que los «manos a la obra» pueden llevarse a cabo de una forma más automática.

Esto se combina con una diversidad ideológica y de acciones entre las ONGD. Si bien, desde una posición alejada, a menudo podemos hablar de estas organizaciones como una especie de bloque común, lo cierto es que existe una clara diversidad ideológica y organizacional entre ellas. Algunas de estas entidades tienen importantes necesidades dentro del sistema productivo actual, o bien tienen posicionamientos ideológicos que buscan sostener el *statu quo*, o bien indican la dirección de transformación social de formas diversas. Aclarado esto, no resulta sorprendente que algunas organizaciones y proyectos concretos se sitúen en marcos caritativos que, de una forma más o menos explícita, sostienen la dominancia norte-sur si es esta la que les da de comer.

Entre las dificultades ideológicas, que se traducen rápidamente a la práctica, el deslizamiento de la conceptualización de la educación como derecho universal hacia una categorización de la educación como uno de los objetivos puede ser contraproducente, pues va contra la idea de la educación como derecho humano y con una vinculación nuclear con el desarrollo humano (Alonso-Sainz, 2021). Vemos esto reflejado también en los objetivos de desarrollo sostenible, actuales horizontes de la coopera-

ción para el desarrollo, en los que la educación y la participación política no son consideradas dimensiones transversales, sino unos objetivos específicos. De esta forma, la EpD no es algo nuclear en la cooperación para el desarrollo, de manera que de forma sistemática tengamos una mirada crítica hacia los proyectos e iniciativas, sino un objetivo que puede abordarse o no.

Estas diferentes limitaciones, relacionadas con una inercia sistémica productivista, hacen que se dificulte la tarea de centrar los esfuerzos en la EpD, entendida como combinación de la acción y la reflexión para la ciudadanía global. Pero resulta vital construir un camino de ida y vuelta entre la EpD y los proyectos de cooperación en el terreno que permita la articulación de un proceso de desarrollo holístico, justo y sostenible. En esta situación resulta relevante buscar alianzas, y el ApS puede ser una de ellas, en los términos que veremos en el siguiente apartado.

3. Convergencias entre ApS y EpD

Escribíamos en las líneas anteriores sobre la diversidad en el ámbito de la cooperación internacional y las resistencias que pueden existir para abordar la tarea de la educación para el desarrollo. Aquí es donde nos encontramos la primera convergencia entre ApS y EpD, ya que ambos cometidos se encuentran con importantes resistencias.

En el caso de la universidad, existe el consenso de que esta debe afrontar tres misiones: la producción de conocimiento, la formación de profesionales y el retorno de valor social a la sociedad que le da vida y forma. No obstante, existen en su interior fuertes inercias que pueden poner el valor social en un segundo lugar, tanto por dar una clara prioridad a la parte intelectualista en detrimento de lo práctico como también por interpretar el retorno social como una alianza con los intereses del mercado de trabajo bajo lógicas neoliberales (Manzano-Arrondo, 2012).

De esta forma, precisamente la alianza entre aprendizaje-servicio universitario y educación para el desarrollo puede suponer una oportunidad para superar las resistencias que ambas ta-

reas afrontan en sus respectivos mundos al tener un interlocutor en otro ámbito que los legitima. La EpD puede encontrar en las universidades un agente social que contribuya a la necesaria reflexión sobre las formas de hacer y a conectarse con futuras/os profesionales que sean reflexivas/os desde su formación, mientras que el ApS puede encontrar en las ONG voces que les inter-pelen sobre necesidades sociales y que legitimen su voluntad de implicarse en la participación social.

Pero, más allá de esta alianza estratégica, podemos encontrar fuertes coincidencias entre las bases educativas de estas dos realidades que sirven para crear coherencia entre el doble proceso de aprendizaje y participación social.

Tabla 3. Convergencias entre EpD y ApS

	Formación ética crítica	Transformación social	Ciudadanía crítica y ciudadanía global
Fundamento común	Concientización: proceso de aprendizaje y cambio identitario a través de acción y diálogo.	Unión de acción y reflexión (praxis). El aprendizaje experiencial permite personalizar la realidad, poner cara a las personas implicadas y ver los efectos de la acción.	Ciudadanía crítica: ejercicio de la vida política cotidiana desde una perspectiva consciente y enfocada al cambio hacia la justicia. Ciudadanía global: conexión entre esa actividad política local con los procesos globales.
Mecanismo pedagógico	Aprender haciendo: el ApS como proceso situado imbuye de sentido y promueve capacidad crítica. Principio compartido con la EpD: combinación de práctica y reflexión. Cruce de fronteras: situar a estudiantes en contextos desconocidos para construir valores en diálogo con otras voces.	Comunidad de práctica: el estudiantado se incorpora a una acción ya en curso desde una participación periférica pero legítima. El acompañamiento de personas experimentadas permite aprender competencias y desarrollar identificación con algo mayor. Aprendizaje expansivo o sistémico: para colaborar, es necesario negociar tiempos, normas, objetivos y formas de ver las cosas, provocando cambios en ambos sistemas.	Teoría crítica + apertura a nuevos saberes: las disciplinas académicas proporcionan herramientas para entender implicaciones globales. El diálogo entre saberes y agentes construye la conexión entre lo local y lo global. El compromiso se construye en el marco de la comunidad de prácticas y las relaciones humanas.

Condición para el cambio	La reflexión y el diálogo plural son necesarios para que la exposición a otras realidades no reproduzca prejuicios, sino que genere politización: ejercicio de acción consciente con implicaciones sociales y colectivas.	La transformación requiere reciprocidad densa entre agentes sociales (decisiones comunes, implicación mutua). La reciprocidad estrecha (intercambio superficial) no genera cambios significativos en los sistemas implicados.	Dar espacios y provocaciones para hacer, experimentar y discutir. La ética y la teoría se construyen en el diálogo entre participantes dentro de la acción colectiva vivenciada.
---------------------------------	---	---	--

Fuente: elaboración propia.

3.1. Formación ética crítica

Como habíamos adelantado, una importante coincidencia tiene que ver con la formación ética y crítica del estudiantado. El ApS crítico, al igual que la EpD, señala la necesidad de que futuras y futuros profesionales de diferentes disciplinas puedan observar su propia práctica y objetivos a la luz no solo de la eficiencia y la utilidad, sino del sentido ético de lo que hacen (Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, 2023).

Una ingeniera forestal debe plantearse que su planificación del monte no puede responder solamente a un criterio de crecimiento económico y que el desarrollo que pueda promover en ese sentido tiene que ver con las implicaciones ambientales y comunitarias de esta; ¿favorece la biodiversidad?, ¿es coherente con los usos del territorio que ya existen?, ¿o entra en competencia con uno u otro?

Un trabajador social que asiste a personas en situación de vulnerabilidad debe reflexionar sobre que su trabajo no tiene que ver solo con una intermediación entre personas y administración, sino que debe pensar en cuáles son las diferentes voluntades y relaciones de poder que se dan en este ambiente. ¿Su acción contribuye a empoderar o mantiene la dependencia? ¿Es necesario reformular algunos problemas escuchando voces de colectivos sociales que denuncian situaciones de injusticia o formulan alternativas?

3.1.1. Teoría crítica y educación democrática

Se trata de poder analizar la propia situación y tomar consciencia desde la propia mirada, lo que, en definitiva, Freire (2000) define como proceso de concientización. Este proceso de aprendizaje y cambio identitario es un punto común de ApS y EpD y se construye a través de procesos de acción y diálogo con otros, ambas cuestiones arraigadas en las bases del ApS.

Por un lado, se enfatiza el aprender haciendo, que Dewey (1958) establecía como principio de la educación democrática, en tanto que fomenta la toma de decisiones del estudiantado y, por lo tanto, su agencia. Esta agencia lo pone en situación de vivir su propio proceso de una forma no alienada, de manera que se convierte en relevante y puede analizar sus consecuencias y matices. Es decir, el hecho de que el ApS sea un proceso situado lo imbuje de sentido y promueve su capacidad crítica. Este es también un principio de la EpD en tanto que se busca la combinación entre práctica y reflexión, así como el análisis de situaciones concretas, vividas y personales/comunitarias.

Paralelamente a la dimensión práctica, tenemos la dimensión de diálogo. La EpD necesita de este diálogo para dar luz a situaciones de injusticia sistémica y de nuestra implicación en esta, replantear las ideas de progreso y desarrollo y generar nuevas ideas. En el caso del ApS, este puede implicar un cruce de fronteras (Lalueza y Macías-Gómez-Stern, 2020) al situar a estudiantes en contextos hasta ahora desconocidos y con personas con vivencias y voces diferentes. Este cruce de fronteras y contacto con otros valores, situaciones y formas de ver el mundo puede llevar a una resituación del estudiantado y a aprender a construir sus valores en diálogo con otros.

Por supuesto, esto no es algo que llegue dado, debe ser fomentado mediante la reflexión. Como hemos explicado previamente, la simple exposición no es suficiente para provocar aprendizaje o cambio, sino que deben articularse acciones concretas para ello, tales como las estrategias para la reflexión y, especialmente, la posibilidad de realizarlas con diferentes tipos de agentes.

Esta perspectiva ética basada en el diálogo no puede desarrollarse únicamente en el diálogo entre profesorado y alumnado,

sino que lo que permite el ApS es que se discuta el sentido de nuestras acciones y planificaciones con activistas, trabajadoras/es y personas atendidas por los servicios en los que colaboramos.

Es en esta combinación de situar la propia acción relacionada con la disciplina y de normalizar el discutirla y replantearla en el diálogo que tanto la EpD como el ApS fomentan un sentido ético crítico basado en la integración de otras perspectivas y el diálogo sobre la justicia. Esto es, no se trata de una lista de códigos o normas que cumplir, sino de aprender la práctica de decidir qué hacer junto con otras personas y en la actividad concreta. Dicho de otra forma, lo que se fomenta es un proceso de politización del estudiantado en la realización de una acción consciente teniendo en cuenta las implicaciones sociales y colectivas de la misma.

3.2. Transformación social

En apartados anteriores ha quedado patente cómo la EpD se enfoca a la transformación social en tanto que busca crear consciencia y acción sobre cambios sistémicos después de analizar las dinámicas actuales y las situaciones de injusticia o insostenibilidad que provocan.

También el ApS, si trascendemos su versión caritativa, asistencialista o funcional, se enfoca a la transformación social mediante un proceso de praxis que une acción y reflexión (Kiely, 2005).

3.2.1. Aprendizaje experiencial y aprendizaje situado

Desde una perspectiva de ApS crítico, el acercamiento entre la universidad y la sociedad no tiene que ver únicamente con solucionar problemas concretos, sino con crear consciencia sobre las causas de esos problemas y sus posibles abordajes, así como pensar, en conjunto y entre diferentes agentes sociales, si es necesario cambiar dicho abordaje. En la dimensión de aprendizaje, esto coincide con el análisis que la EpD busca de las diferentes acciones individuales y comunitarias.

De nuevo, esto es facilitado por el proceso de aprendizaje situado y la vinculación cíclica entre teoría y práctica en el marco

de apoyos de diferentes agentes; partes todas ellas necesarias para potenciar este hecho de transformación social.

Por un lado, el aprendizaje experiencial proporciona la posibilidad de personalizar aquello de lo que se está hablando, de poner cara y cuerpo a las personas implicadas en la realidad en la que nos implicamos y ver los efectos de nuestra acción. Esto nos otorga la posibilidad de revertir nuestro aprendizaje en nuestro hacer, tal como hablamos del proceso de praxis, ya que tenemos un *feedback* constante. De ahí que sea fundamental, tanto en la EpD como en el ApS, que exista la posibilidad de intercalar procesos de aprendizaje y procesos de acción, de manera que lo que aprendemos acerca de lo que deba ser transformado lo podamos implicar, aunque sea a pequeña escala, en nuestra participación social y experimentar de nuevo en propia carne lo que esto implica. Es muy diferente un proyecto de ApS en el que una estudiante prepara en su aula una actividad educativa de sensibilización ambiental y la aplica, que uno en el que visita la escuela, analiza el grupo-clase, comprende sus necesidades y después diseña y aplica una acción educativa coherente en consecuencia. La transformación social tiene como base pedagógica la praxis constituida de un proceso de escucha/observación y acción.

Pero, al mismo tiempo, los procesos de acción social no pueden ser solitarios y se fundamentan en ambientes grupales o comunitarios. En ese sentido, tanto la EpD como el ApS crítico se enfocan a cometidos colectivos, compartidos y dialogados orientados a provocar cambios en las realidades en las que se implican.

3.2.2. La comunidad de prácticas para la EpD en el ApS

La expectativa de un proyecto de ApS crítico es implicar al estudiantado en el centro de lo que puede llamarse una comunidad de prácticas (Lave y Wender, 1991) que comparte objetivos, procedimientos y saberes. De esta forma, el estudiantado que entra nuevo se incorpora a una acción ya en curso desde una participación que es al mismo tiempo periférica (acaba de llegar, no conoce los implícitos y los matices), pero también legítima (tiene posibilidad de hacer y se espera que desarrolle su agencia en un futuro). Este acompañamiento por parte de personas que ya están

orientadas a la acción social, en asociaciones, fundaciones, entidades locales u otras, es fundamental para entender el servicio no como un episodio de ayuda concreta, sino como una acción concreta dentro del encaje de un proceso de acción social. Este hecho de no actuar en solitario, sino de estar dentro de un grupo de acción coordinada, permite, por una parte, aprender las competencias y saberes de personas más experimentadas y, por otra, desarrollar la identificación con algo mayor que la propia persona y la expectativa de hacer real un proceso de transformación social. Un grupo de estudiantes que desarrolla un aprendizaje-servicio vinculado al análisis del agua de un río en el que hay vertidos contaminantes puede no ver la orientación de acción social de su hacer, pero cuando lo hace de la mano de una organización ecologista que puede dar uso a esos datos, o bien está en contacto con un colegio local en el que enseñar a alumnado de primaria sus hallazgos, el inicio de un cambio local es más visible.

Así, la formación específica no aparece como tan solo técnica y vinculada a un trabajo concreto y aislado de la realidad social, sino que se comprende que la movilización de la comunidad en procesos que generan aprendizaje y acción es lo que permite que existan cambios reales fomentando una participación social personal-colectiva de la que hablaremos más adelante.

3.2.3. Aprendizaje expansivo o sistémico

En un tercer nivel, y quizá el más importante en lo que respecta a la transformación social, tenemos lo que podemos llamar aprendizaje expansivo o aprendizaje de los sistemas en sí mismos. Mc-Millan et al. (2016) nos explican que el establecimiento de proyectos de ApS en la universidad hace que esta tenga que lidiar con diferentes formas de funcionar y de actuar para encajar sus tiempos, normas, objetivos y presupuestos, entre otros, con otros agentes. Este encaje genera contradicciones que ponen de manifiesto las inercias de unas y otras partes en sus procedimientos burocráticos, prejuicios con respecto a otras realidades, normativas estrictas, etc.

Así, esta colaboración institucional, para empezar, pone a las diferentes organizaciones frente al espejo y permite visibilizar inercias que desde dentro permanecen ocultas. Por otro lado,

para poder llevar a cabo una colaboración provechosa, es necesario negociar dichas inercias y, muchas veces, objetivos e, incluso, formas de ver las cosas a nivel institucional, provocando así cambios tanto en actores sociales locales como en la universidad.

Desde una perspectiva de EpD, tal y como hemos explicado previamente, esto es fundamental, dado que el funcionamiento y estructura de las mismas organizaciones es un foco, tanto desde el punto de vista del análisis como de la reestructuración, para convertirlas en más sostenibles internamente y en relación con su entorno (Boni y Cerezo, 2008).

La colaboración del grado de geografía con una asociación de defensa del patrimonio puede visibilizar la rigidez de los tiempos universitarios, así como una relación jerárquica entre profesorado y alumnado o incluso la falta de sentido de algunas de las actividades de evaluación. Mientras que, en reflejo, puede mostrar un cierto asentamiento de la asociación en acciones de promoción cultural obsoletas y poco efectivas que necesitan actualización en sus formas, público y fines.

Sin embargo, y como era de esperar, esta posibilidad de cambio no siempre es aprovechada y es importante tener en mente que los sistemas tienden a la autorreproducción y son tremendamente resilientes. Es necesario, por lo tanto, reconocer las necesidades de cambio y llevar a cabo acciones concretas para ellos. Este tema se relaciona con aquel ya explicado sobre la reciprocidad que pueda establecerse entre universidad y sus entidades socias. Si llevamos a cabo una forma de reciprocidad estrecha, en la que se da un intercambio de favores o servicios, la colaboración será superficial y no expondrá de manera clara las contradicciones y necesidades de cambio internas. Sin embargo, cuando se da una forma de reciprocidad densa, en la que se toman decisiones comunes y existe una implicación mutua en las labores y objetivos, entonces la negociación será necesaria y podrán hacerse cambios.

3.3. Ciudadanía crítica y ciudadanía global

La perspectiva crítica y la posibilidad de transformación social en la praxis potencian una noción de ciudadanía crítica basada

en la acción y que, a través del análisis teórico de la mano de disciplinas concretas, se vincula con la ciudadanía global. El primer término enfatiza el ejercicio de la vida política cotidiana desde una perspectiva consciente y enfocada al cambio hacia la justicia; el otro la conexión entre esa actividad política cotidiana y local con los procesos globales.

La EpD tiene precisamente estos dos términos, o bien su combinación en ciudadanía global crítica, como objetivo y resalta que no es solo una implicación en las actitudes, sino que se refleja en la práctica cotidiana. Esto es, desde la perspectiva de la educación para el desarrollo, la ciudadanía no se es ni se tiene, sino que se ejerce, se practica.

El ApS crítico puede vincularse con la EpD y fomentar este ejercicio, pues ya hemos explicado su foco en el aprendizaje de la ética a través del diálogo y la práctica, así como el enfoque de transformación social que es posible fomentar con una buena estructura pedagógica y comunitaria. No obstante, este proceso de ejercicio de la ciudadanía crítica se vincula con un aprendizaje holístico que podemos también entender como cambio identitario. Vale la pena detenernos a observar las bases pedagógicas de dicho proceso.

3.3.1. Perspectiva crítica, comunidad y compromiso

Haciendo alusión a la ya comentada teoría crítica (Freire, 2000), para el ejercicio de la ciudadanía global crítica, resulta fundamental tener en cuenta dos cuestiones relacionadas con la dimensión de conocimiento: por una parte, no desdeñar la teoría, sino entenderla como parte necesaria de un proceso de concientización. Los saberes de las diferentes disciplinas desde las que el estudiantado se acerca al ApS son las coordenadas que le servirán para entender la relación de su acción concreta con las implicaciones globales de estas. Esto es, no es posible hacer un análisis sistémico y, por lo tanto, tener una perspectiva de ciudadanía global sin las herramientas teóricas y disciplinares como partes. De forma pareja, así como el conocimiento disciplinar también es clave la apertura a nuevas formas de conocer y saber. Una perspectiva crítica sería no está completa sin la disposición al

diálogo entre voces, saberes y formas de ver el mundo. Es con el diálogo entre saberes y agentes que podemos construir la conexión entre lo local (nuestra acción, la realidad que vivimos) y lo global (las implicaciones sistémicas y transformaciones sociales amplias). Nuestras propuestas pedagógicas deben dar no solo espacio para el conocimiento, sino provocaciones para que este se genere, oportunidades para observar la experiencia a través de la teoría y para discutir con diferentes agentes las implicaciones de las acciones.

Otro factor indispensable es la acción enfocada a metas situada en una acción colectiva. Si bien tanto la teoría crítica como el aprendizaje experiencial ya enfatizan la cuestión de la praxis (la vinculación de práctica y procesos de reflexión y teorización), resulta clave que el estudiantado se incorpore a un grupo o comunidad que actúa junta. Por un lado, es en ella donde es testigo de acciones más allá de las suyas propias, pudiendo analizar primero lo que ve y luego llevar a cabo la propia desarrollando un proceso de implicación. Por otro, una comunidad no construye solo conocimiento, sino motivaciones, sentidos e identificaciones. Así, la persona que aprende en este proceso está llevando a la práctica la teoría y los valores que acompañan a su servicio experimentándolos en un proceso cíclico de aprendizaje experiencial. Pero es en conjunto con otras personas, en la discusión con ellas (choques, contradicciones, sorpresas...) o en el acompañamiento de ellas (consejos, indicaciones...) cuando da sentido y significado a lo que está haciendo y permite reconceptualizar y generar conocimiento nuevo. Al mismo tiempo, no es con la actividad en sí misma con la que se establece un compromiso en primer lugar, sino con las personas con las que se colabora y a las que se sirve, que se convierten en significativas en el proceso de colaboración (Naudé, 2015).

Un proceso de ApS puede implicar un cambio identitario que afecte a nivel de hacer, pensar y sentir si conseguimos que se acompañe del factor humano que da sentido a nuestras identidades (García-Romero et al., 2024). Es por eso importante intentar que nuestros proyectos de ApS no sucedan aislados o de forma mecánica, sino implicar al estudiantado en comunidades de

práctica en las que poder establecer relaciones de compromiso (Lave y Wender, 1991) con objetivos, pero en las que puedan decidir y hacer para poder desarrollar colectivamente procesos de EpD.

La capacidad de hacer y generar conocimiento se construye en la acción colectiva que es vivenciada y tiene resultados y en ese seno, la ética y la teoría se construyen en el diálogo entre participantes. Si buscamos la vinculación comprometida de nuestro estudiantado con una ciudadanía global crítica que se oriente a la justicia y la transformación social, debemos dar huecos y provocaciones para hacer, experimentar y discutir.

Diseño y planificación de proyectos de aprendizaje-servicio

1. Principios metodológicos del aprendizaje-servicio

Diseñar un proyecto de aprendizaje-servicio implica mucho más que combinar actividades académicas con acciones dirigidas a la comunidad. La calidad de estas experiencias no depende únicamente de la motivación del profesorado, de la implicación del alumnado o de la relevancia social del servicio desarrollado. Lo que diferencia un proyecto de aprendizaje-servicio de otras metodologías activas es la forma en que todos estos elementos se articulan en una propuesta educativa coherente, planificada y orientada al aprendizaje.

En este sentido, los proyectos de aprendizaje-servicio comparten una serie de principios metodológicos que orientan las decisiones adoptadas desde las primeras fases de planificación hasta la evaluación final de la experiencia. Estos principios actúan como un marco de referencia que ayuda a mantener el equilibrio entre la formación universitaria y el compromiso con la comunidad, evitando que uno de estos componentes eclipse al otro (Benz et al., 2024).

No se trata de requisitos independientes ni de una secuencia rígida de actuaciones. Por el contrario, conforman un sistema de relaciones que dota de sentido al conjunto del proyecto. La inte-

gración curricular favorece que el servicio responda a objetivos de aprendizaje, un servicio socialmente relevante incrementa la motivación del alumnado, la participación fortalece la implicación de todos los agentes y genera oportunidades para una reflexión más profunda sobre la experiencia vivida. De esta manera, cada principio refuerza los demás y contribuye a la construcción de experiencias formativas con un mayor impacto educativo y social.

Aunque la literatura especializada identifica diferentes elementos característicos del aprendizaje-servicio, en este manual se destacan cuatro principios especialmente relevantes para orientar el diseño metodológico de los proyectos: la centralidad curricular, el desarrollo de un servicio significativo, la implicación de los distintos agentes y la reflexión sistemática a lo largo de todo el proceso. Su adecuada integración constituye un indicador fundamental de calidad de cualquier experiencia de aprendizaje-servicio en el ámbito universitario.

1.1. La centralidad curricular: aprender para transformar y transformar para aprender

Una de las ideas que con mayor frecuencia genera confusión cuando se aborda el aprendizaje-servicio es la identificación del servicio como el elemento central del proyecto. Sin embargo, desde una perspectiva educativa, el verdadero eje de la metodología continúa siendo el aprendizaje. El servicio no sustituye al currículo, ni representa una actividad complementaria desarrollada al margen de la docencia, sino que se convierte en el contexto desde el que el alumnado construye conocimientos, desarrolla competencias y atribuye significado a los contenidos académicos (Schultes et al., 2025).

Esta idea resulta especialmente relevante en el contexto universitario. Las instituciones de educación superior tienen como misión formar profesionales capaces de comprender la complejidad de los problemas sociales y de intervenir sobre ellos desde el conocimiento científico y el compromiso ético. El aprendizaje-servicio responde precisamente a esta finalidad al ofrecer escena-

rios de aprendizaje en los que la teoría y la práctica dejan de entenderse como espacios separados.

La planificación de un proyecto debe comenzar, por tanto, con una pregunta aparentemente sencilla, pero de enorme trascendencia pedagógica: ¿qué se espera que aprenda el alumnado? La respuesta orientará el resto de las decisiones metodológicas. Antes de seleccionar una entidad colaboradora, definir las actividades o establecer el calendario de trabajo, resulta necesario identificar los resultados de aprendizaje que se pretenden alcanzar y las competencias que se desean desarrollar. Esta lógica supone un cambio respecto a algunas prácticas habituales en las que primero se identifica una necesidad social y posteriormente se intenta adaptar la asignatura a las actividades disponibles. Aunque este planteamiento puede dar lugar a experiencias valiosas desde el punto de vista comunitario, corre el riesgo de debilitar la coherencia curricular del proyecto y convertir el aprendizaje en una consecuencia secundaria del servicio realizado.

La centralidad curricular exige precisamente el proceso inverso. El servicio debe diseñarse de manera que constituya una oportunidad para aplicar conocimientos, poner en práctica procedimientos, desarrollar habilidades profesionales y fortalecer actitudes que forman parte de la formación universitaria. No se aprende «a pesar» del servicio ni «después» del servicio; se aprende gracias a él. Desde este enfoque, el aprendizaje-servicio trasciende la tradicional dicotomía entre aprendizaje teórico y experiencia práctica. El conocimiento deja de construirse exclusivamente en el aula para enriquecerse mediante el contacto con situaciones reales, donde los problemas rara vez aparecen perfectamente definidos y las respuestas requieren integrar saberes diversos. El alumnado se enfrenta a escenarios que exigen analizar información, dialogar con diferentes agentes, tomar decisiones, gestionar incertidumbres y adaptar sus actuaciones a contextos cambiantes.

Esta dimensión experiencial no implica una renuncia al rigor académico. Muy al contrario, exige una planificación todavía más cuidadosa por parte del profesorado. Cada actividad desarrollada en la comunidad debe responder a una intención for-

mativa explícita y mantener una relación directa con los contenidos, competencias y criterios de evaluación de la asignatura. Cuando esta vinculación no resulta evidente, el proyecto pierde consistencia y el servicio corre el riesgo de convertirse en una actividad paralela, valiosa desde el punto de vista social, pero limitada en su potencial educativo.

La integración curricular también transforma el papel de la evaluación. Si el aprendizaje constituye el eje del proyecto, la evaluación debe centrarse en evidenciar cómo la experiencia ha contribuido a la adquisición de los resultados previstos (Sotellino, 2024; Schultes et al., 2025). Esto implica valorar no solo los conocimientos disciplinares, sino también competencias de carácter transversal como el trabajo colaborativo, la comunicación, la capacidad para resolver problemas complejos, el pensamiento crítico o el compromiso profesional. Ahora bien, reconocer la centralidad curricular no significa reducir el aprendizaje-servicio a una estrategia para mejorar el rendimiento académico (Santos-Rego et al., 2020). La singularidad de esta metodología reside precisamente en que el aprendizaje se produce en interacción con la comunidad y adquiere sentido al ponerse al servicio de necesidades reales. El conocimiento deja de percibirse como un fin en sí mismo para convertirse en una herramienta capaz de generar transformaciones concretas en el entorno.

Desde esta perspectiva, la universidad fortalece una de sus funciones esenciales: contribuir al desarrollo social mediante la formación de profesionales competentes y comprometidos. El alumnado no solo aprende contenidos propios de su disciplina, sino que comprende el alcance social de su futura profesión y reconoce que el conocimiento universitario adquiere mayor valor cuando se comparte, se aplica y se construye junto a otros actores de la comunidad.

Esta estrecha relación entre currículo y realidad social conduce de forma natural al segundo de los principios metodológicos. Porque si el aprendizaje constituye el eje del proyecto, el servicio que lo hace posible debe responder igualmente a criterios de calidad y relevancia social.

1.2. Servicio significativo: responder a necesidades reales desde una lógica de colaboración

El aprendizaje-servicio no persigue únicamente que el alumnado aprenda en contextos diferentes al aula. La experiencia educativa cobra sentido porque ese aprendizaje se pone al servicio de una necesidad social concreta, identificada y compartida con la comunidad. El servicio constituye, por tanto, el elemento que conecta la formación universitaria con la realidad del entorno y convierte el conocimiento en una herramienta de transformación social.

No cualquier actividad realizada fuera de la universidad puede considerarse un servicio significativo. Para que esto ocurra, es necesario que responda a una necesidad real, que resulte útil para las personas o colectivos implicados y que haya sido diseñada de forma conjunta con quienes mejor conocen esa realidad. Esta cuestión resulta especialmente relevante, ya que uno de los riesgos más frecuentes consiste en planificar proyectos desde las prioridades académicas de la universidad sin incorporar suficientemente la perspectiva de las entidades sociales o de las personas destinatarias.

Por ello, la identificación de las necesidades constituye una de las primeras tareas del diseño metodológico. Lejos de entenderse como un ejercicio unilateral, este proceso requiere escuchar, dialogar y analizar conjuntamente la realidad con los diferentes agentes implicados. Son las entidades sociales, las administraciones, los colectivos ciudadanos y las propias comunidades quienes poseen un conocimiento privilegiado de los problemas que afrontan cotidianamente y de las posibilidades reales de intervención. La universidad aporta capacidades técnicas, recursos formativos y conocimiento científico; la comunidad aporta experiencia, contexto y comprensión de las necesidades existentes. El proyecto comienza precisamente en el encuentro entre ambas miradas.

Esta forma de entender el servicio supone abandonar planteamientos asistencialistas o paternalistas en los que la universidad identifica un problema y ofrece una solución diseñada de manera unilateral (Benz et al., 2024; Cid-Romero et al., 2025).

El aprendizaje-servicio propone una relación diferente basada en la colaboración y el reconocimiento mutuo. Las entidades dejan de ser espacios donde el alumnado desarrolla prácticas o voluntariado para convertirse en agentes educativos con capacidad para participar en la definición de los objetivos, la planificación de las actividades y la valoración de los resultados alcanzados (Sotelino, Mella-Núñez, y Rodríguez-Fernández, 2019).

Esta perspectiva resulta especialmente coherente con una concepción de la universidad comprometida con su entorno. El conocimiento académico adquiere una nueva dimensión cuando dialoga con los saberes construidos desde la práctica profesional, la experiencia comunitaria o el trabajo desarrollado por las organizaciones sociales. Ninguno de estos conocimientos es suficiente por sí mismo para comprender la complejidad de los problemas sociales contemporáneos. Es precisamente su interacción la que enriquece el aprendizaje y aumenta las posibilidades de generar respuestas más ajustadas a cada contexto.

La calidad del servicio depende igualmente de su capacidad para producir un impacto reconocible (Santos-Rego et al., 2025). Esto no significa que todos los proyectos deban resolver problemas de gran magnitud ni alcanzar transformaciones estructurales. En numerosas ocasiones, pequeñas actuaciones desarrolladas de manera continuada generan mejoras muy significativas para las personas participantes o para las organizaciones colaboradoras. Lo importante es que el servicio responda a una finalidad clara, produzca algún tipo de beneficio para la comunidad y sea percibido como útil por quienes participan en él.

En este sentido, conviene recordar que la utilidad del servicio no puede valorarse exclusivamente desde la universidad. Son las propias entidades y las personas destinatarias quienes se encuentran en mejor posición para determinar si las actuaciones desarrolladas responden realmente a sus necesidades, si aportan soluciones pertinentes o si requieren modificaciones. Incorporar esta valoración en el diseño y en la evaluación del proyecto constituye una garantía adicional de calidad y fortalece el carácter bidireccional de la relación entre universidad y comunidad (Sotelino et al., 2019).

Otro aspecto que contribuye a dotar de significado al servicio es su continuidad. Aunque existen experiencias puntuales con resultados muy positivos, los proyectos que logran consolidarse a lo largo del tiempo suelen favorecer relaciones más estables entre las instituciones participantes, permiten conocer con mayor profundidad las necesidades existentes y facilitan procesos de mejora progresiva. La confianza construida entre universidad y comunidad se convierte entonces en un recurso que beneficia tanto al aprendizaje del alumnado como al impacto social de las intervenciones.

Ahora bien, la continuidad no debe confundirse con la repetición. Cada edición de un proyecto ofrece nuevas oportunidades para revisar objetivos, incorporar mejoras y adaptar las actuaciones a los cambios que experimenta la realidad social. Las necesidades evolucionan, las organizaciones transforman sus prioridades y la propia universidad modifica sus programas formativos. Mantener vivo un proyecto de aprendizaje-servicio exige, por tanto, una actitud permanente de escucha y adaptación.

Desde la perspectiva del alumnado, participar en un servicio significativo supone descubrir que los conocimientos adquiridos durante su formación poseen una utilidad concreta más allá del ámbito académico. Conceptos, teorías o procedimientos, que en ocasiones pueden percibirse como abstractos, adquieren un nuevo sentido cuando permiten comprender situaciones reales o contribuir a mejorar las condiciones de vida de otras personas. Esta experiencia favorece una comprensión más profunda de la disciplina y fortalece el compromiso con el aprendizaje.

Al mismo tiempo, el contacto directo con la comunidad invita a cuestionar visiones simplificadas de la realidad social (Entreculturas, 2024). Las problemáticas dejan de aparecer como conceptos tratados en clase para mostrarse en toda su complejidad, con múltiples factores interrelacionados y sin respuestas únicas. Esta experiencia favorece el desarrollo del pensamiento crítico y ayuda a comprender que la intervención profesional exige escuchar, dialogar y construir soluciones compartidas con quienes viven esas realidades (Ruiz-Corbella et al., 2026).

En definitiva, el servicio significativo no se define únicamente por la actividad realizada, sino por la forma en que esta se cons-

truye junto a la comunidad y por el valor que genera para todas las personas implicadas. Cuando el servicio responde a necesidades reales, se diseña desde la colaboración y contribuye tanto al aprendizaje universitario como al bienestar colectivo, el proyecto adquiere una coherencia difícilmente alcanzable mediante otras metodologías docentes. Precisamente porque el servicio se construye de manera compartida, el alumnado deja de ocupar una posición pasiva para asumir un papel protagonista en el desarrollo del proyecto. La participación activa constituye, por ello, el siguiente principio metodológico sobre el que se sustenta el aprendizaje-servicio.

1.3. Participación activa y reflexión: aprender desde la experiencia compartida

El aprendizaje-servicio sitúa al alumnado en el centro del proceso formativo, pero no únicamente porque participe en actividades desarrolladas fuera del aula. Su verdadero protagonismo reside en la posibilidad de implicarse activamente en la construcción del proyecto, asumir responsabilidades, tomar decisiones y analizar críticamente las experiencias vividas. Participación y reflexión constituyen, por tanto, dos procesos inseparables que permiten transformar la acción en aprendizaje y el aprendizaje en compromiso (Santos-Rego y Lorenzo-Moledo, 2018).

Esta concepción supone un cambio respecto a modelos docentes donde el estudiante desempeña un papel fundamentalmente receptivo. En un proyecto de aprendizaje-servicio, el alumnado deja de ser un mero destinatario de contenidos para convertirse en un agente que interpreta la realidad, dialoga con diferentes actores, identifica problemas, propone alternativas y participa en la búsqueda de soluciones. El aprendizaje se construye haciendo, pero también pensando sobre lo que se hace.

Ahora bien, participar no significa únicamente ejecutar tareas previamente diseñadas por el profesorado. Una participación auténtica implica generar espacios donde el alumnado pueda intervenir en diferentes momentos del proyecto, desde la identificación de necesidades hasta la valoración de los resultados al-

canzados, el grado de implicación dependerá de la naturaleza de la experiencia, del nivel formativo del grupo y del contexto en el que se desarrolle, pero siempre resulta conveniente favorecer dinámicas que promuevan la autonomía y la corresponsabilidad (Santos-Rego et al., 2026).

Esta participación adquiere especial valor cuando se desarrolla en interacción con otros agentes. Las entidades colaboradoras, el profesorado y las personas destinatarias del servicio aportan perspectivas diferentes sobre una misma realidad, enriqueciendo la comprensión de los problemas y favoreciendo la construcción colectiva del conocimiento. El proyecto deja así de ser una actividad organizada exclusivamente por la universidad para convertirse en un espacio compartido de aprendizaje y colaboración (Cid-Romero et al., 2025; Entreculturas, 2024; Sotelino, 2024).

Sin embargo, la experiencia, por sí sola, no garantiza la adquisición de aprendizajes significativos. Es posible participar intensamente en una actividad comunitaria y, aun así, realizar una interpretación superficial de lo ocurrido. La diferencia entre una experiencia vivida y una experiencia educativa reside precisamente en la capacidad para detenerse, analizar lo sucedido y extraer aprendizajes que puedan transferirse a nuevas situaciones.

La reflexión constituye el proceso mediante el cual el alumna-do conecta los conocimientos académicos con las situaciones experimentadas durante el servicio. Gracias a ella, la experiencia deja de ser una sucesión de acontecimientos para convertirse en una oportunidad de comprensión, cuestionamiento y crecimiento personal y profesional. Reflexionar significa relacionar teoría y práctica, reconocer dificultades, analizar decisiones, valorar consecuencias y descubrir nuevas formas de interpretar la realidad (Páez Sánchez y Puig Rovira, 2013).

Por este motivo, la reflexión no debe reservarse al final del proyecto como una actividad de cierre o evaluación, debe acompañar todo el proceso. Antes de iniciar el servicio, permite explorar las ideas previas, analizar el contexto y generar expectativas compartidas. Durante la intervención, facilita la interpretación de las situaciones que van surgiendo y favorece la toma de decisiones fundamentadas. Finalmente, una vez concluida la experien-

cia, ayuda a integrar los aprendizajes adquiridos y a valorar tanto los logros alcanzados como los aspectos susceptibles de mejora.

La planificación de estos espacios de reflexión requiere la misma atención que cualquier otra actividad del proyecto. No basta con preguntar al alumnado qué le ha parecido la experiencia o si considera que ha aprendido. Resulta necesario proponer dinámicas que favorezcan un análisis progresivamente más profundo conectando las vivencias con los contenidos de la asignatura, con la realidad social y con el futuro ejercicio profesional.

Las posibilidades metodológicas son muy diversas. Los diarios de aprendizaje, los portafolios reflexivos, los debates en pequeños grupos, los seminarios de seguimiento, el análisis de incidentes críticos o las narrativas personales constituyen algunas de las estrategias más utilizadas. Más allá del formato elegido, lo importante es que estos espacios permitan formular preguntas, contrastar puntos de vista, revisar supuestos previos y construir nuevos significados a partir de la experiencia compartida.

Este proceso favorece, además, el desarrollo de competencias que difícilmente pueden adquirirse mediante metodologías centradas exclusivamente en la transmisión de contenidos. La capacidad para analizar situaciones complejas, argumentar posiciones, trabajar de manera colaborativa, gestionar la incertidumbre o tomar decisiones fundamentadas se fortalece cuando el alumnado dispone de oportunidades para actuar y reflexionar de forma continuada sobre su propia práctica.

Al mismo tiempo, la reflexión amplía la comprensión del compromiso social que caracteriza al aprendizaje-servicio. El contacto con la comunidad permite identificar desigualdades, conocer realidades diversas y comprender la complejidad de muchos problemas sociales. Sin embargo, es el análisis crítico de esas experiencias el que ayuda a superar interpretaciones simplificadas, cuestionar estereotipos y reconocer la necesidad de respuestas construidas desde la colaboración y el respeto mutuo.

La participación y la reflexión tampoco son procesos exclusivos del alumnado. El profesorado y las entidades colaboradoras encuentran en ellos oportunidades para revisar sus propias prácticas, fortalecer las relaciones de colaboración e introducir mejoras

en futuras ediciones del proyecto. De esta manera, el aprendizaje-servicio se configura como una experiencia de aprendizaje compartido en la que todas las personas implicadas aportan conocimientos, revisan sus perspectivas y contribuyen a la mejora continua de la iniciativa.

En definitiva, un proyecto de aprendizaje-servicio alcanza su mayor potencial educativo cuando combina una participación auténtica con procesos sistemáticos de reflexión. Actuar sin reflexionar puede reducir la experiencia a una intervención puntual; reflexionar sin participar dificulta que el aprendizaje conecte con la realidad. Es en la interacción permanente entre ambos procesos donde el alumnado construye conocimientos, desarrolla competencias y comprende el sentido social de su formación universitaria (Páez Sánchez y Puig Rovira, 2013; Santos-Rego y Lorenzo-Moledo, 2018).

Con la integración de estos principios –la centralidad curricular, el desarrollo de un servicio significativo y la participación activa acompañada de una reflexión sistemática– el aprendizaje-servicio configura un modelo metodológico capaz de conectar la formación universitaria con los desafíos de la comunidad. Su adecuada planificación no solo favorece aprendizajes académicamente relevantes, sino que contribuye a formar profesionales capaces de ejercer su labor desde la responsabilidad, la colaboración y el compromiso con la transformación social.

2. Fases de un proyecto de aprendizaje-servicio

Diseñar un proyecto de aprendizaje-servicio supone traducir los principios metodológicos que caracterizan esta propuesta educativa en decisiones concretas que orienten la acción. Si el apartado anterior abordaba los fundamentos sobre los que se sustenta esta metodología, en este se presenta un itinerario para planificar, desarrollar y evaluar proyectos que integren de manera coherente el aprendizaje académico y el servicio a la comunidad.

Aunque habitualmente se describen diferentes fases para facilitar la organización del proceso, conviene recordar que el dise-

ño de un proyecto de aprendizaje-servicio no responde a una secuencia lineal y cerrada. En la práctica, muchas de las decisiones adoptadas durante la planificación se revisan una vez iniciado el proyecto, las necesidades identificadas pueden reformularse tras el contacto con la comunidad, las actividades previstas se ajustan a nuevas circunstancias y la evaluación proporciona información que permite mejorar futuras ediciones de la experiencia. Más que un recorrido rígido, el aprendizaje-servicio constituye un proceso dinámico de mejora continua (Santos-Rego y Lorenzo-Moledo, 2018; Sotelino, 2024).

Las fases que se presentan a continuación deben entenderse, por tanto, como una guía para orientar el diseño de los proyectos y no como un protocolo invariable. Cada universidad, cada titulación y cada comunidad desarrollará experiencias diferentes, pero todas ellas comparten la necesidad de identificar conjuntamente las necesidades sociales, planificar de manera colaborativa, implementar el servicio desde una perspectiva ética y evaluar tanto los aprendizajes alcanzados como el impacto generado.

2.1. Diagnóstico e identificación de necesidades

Todo proyecto de aprendizaje-servicio nace con la intención de dar respuesta a una necesidad social a través de una experiencia educativa. Sin embargo, la identificación de esa necesidad no constituye un proceso automático ni responde a un único modelo de actuación. Antes de diseñar las actividades, establecer alianzas o definir los resultados de aprendizaje, resulta imprescindible comprender qué realidad se pretende abordar, cuáles son sus características y hasta qué punto la universidad puede contribuir a su mejora desde una perspectiva formativa.

Las necesidades sociales no son estáticas ni se manifiestan siempre de manera evidente. Cambian con el contexto, evolucionan con el tiempo y, con frecuencia, admiten diferentes interpretaciones según el agente que las analice. Por ello, el diagnóstico representa una fase de análisis y comprensión de la realidad que permite fundamentar el proyecto y justificar tanto la pertinencia del servicio como su potencial educativo.

En la práctica, las necesidades que dan origen a un proyecto de aprendizaje-servicio pueden surgir desde múltiples ámbitos. En ocasiones responden a demandas formuladas por entidades sociales que detectan una problemática concreta y consideran que la universidad puede contribuir a abordarla. En otras, nacen de investigaciones desarrolladas por grupos universitarios, de observaciones realizadas por el profesorado durante su actividad docente o profesional, de iniciativas planteadas por el propio estudiantado o de líneas estratégicas impulsadas por la institución universitaria. También pueden identificarse a partir de diagnósticos elaborados por administraciones públicas, planes comunitarios, estrategias vinculadas a los objetivos de desarrollo sostenible o mediante la continuidad de proyectos desarrollados en cursos anteriores (Benz et al., 2024).

La diversidad de estos puntos de partida pone de manifiesto que no existe una única vía para iniciar un proyecto de aprendizaje-servicio. Lo verdaderamente relevante no es el origen de la necesidad, sino la calidad del proceso mediante el cual se analiza, se contrasta y se convierte en el eje de una propuesta pedagógica coherente. Una necesidad detectada por el profesorado puede dar lugar a un excelente proyecto si posteriormente se valida junto con la comunidad; del mismo modo, una demanda formulada por una entidad social requerirá un proceso de adaptación para integrarse de forma adecuada en el currículo universitario (Santos-Rego et al., 2025). Por este motivo, la identificación de necesidades no debe entenderse únicamente como un ejercicio de detección de problemas, sino como un proceso de interpretación de la realidad. Más allá de reconocer situaciones susceptibles de mejora, resulta necesario comprender sus causas, las personas implicadas, los recursos disponibles y las posibilidades reales de intervención. Solo de este modo será posible diseñar actuaciones ajustadas al contexto y evitar respuestas simplificadas ante problemáticas complejas.

Durante esta fase resulta recomendable recurrir a diferentes fuentes de información. El análisis de documentos institucionales, memorias de entidades, informes técnicos o diagnósticos comunitarios puede complementarse con entrevistas, reuniones de

trabajo, visitas al territorio, observaciones directas o encuentros con personas y colectivos implicados. La combinación de distintas estrategias favorece una comprensión más completa de la realidad y reduce el riesgo de fundamentar el proyecto sobre percepciones parciales o necesidades supuestas. No todas las necesidades identificadas pueden transformarse en proyectos de aprendizaje-servicio. La planificación exige también valorar su viabilidad desde una perspectiva educativa. La duración de la asignatura, el número de estudiantes, los recursos disponibles, el calendario académico o las competencias que se pretenden desarrollar condicionan el alcance de la intervención y obligan a establecer prioridades. En consecuencia, el diagnóstico incorpora un proceso de selección que permita identificar aquellas necesidades sobre las que resulta posible intervenir de forma responsable y con un impacto potencial tanto para la comunidad como para el aprendizaje del alumnado.

En este punto adquiere especial importancia la relación entre la necesidad social y los resultados de aprendizaje previstos. El servicio no debe diseñarse únicamente porque exista una demanda externa, sino porque ofrece oportunidades reales para que el alumnado movilice conocimientos, desarrolle competencias y construya aprendizajes significativos. Del mismo modo, y aunque parece algo lógico, cabe señalar que una asignatura no debería incorporar cualquier necesidad social si esta no mantiene una relación clara con los objetivos formativos que persigue.

Las entidades sociales desempeñan un papel especialmente relevante durante esta fase. Su conocimiento del contexto, su experiencia de intervención y el contacto continuado con las personas destinatarias les permiten aportar información de gran valor para comprender las necesidades existentes y valorar la viabilidad de las posibles actuaciones (Sotelino et al., 2019; Ruiz-Corbella et al., 2026). Cuando participan desde las primeras fases del diseño, contribuyen a enriquecer el análisis de la realidad y facilitan que el proyecto responda con mayor precisión a las características del territorio. No obstante, el grado de participación de las entidades durante el diagnóstico puede variar considerablemente de un proyecto a otro. Existen experiencias que

nacen directamente de una demanda formulada por una organización social, mientras que en otras la colaboración se establece una vez que la universidad ha identificado una posible línea de trabajo. Ambos escenarios son posibles dentro del aprendizaje-servicio. Lo importante es que, antes de iniciar la intervención, exista un espacio suficiente para compartir expectativas, contrastar necesidades y acordar los objetivos comunes del proyecto.

Desde esta perspectiva, la participación de las entidades sociales y, cuando sea posible, de las personas destinatarias del servicio constituye un indicador de calidad del diseño del proyecto. Su implicación favorece diagnósticos más ajustados a la realidad, fortalece las relaciones de colaboración y facilita la construcción de propuestas más pertinentes y sostenibles. Sin embargo, no debe entenderse como una condición imprescindible para reconocer una experiencia de aprendizaje-servicio, ya que las circunstancias que rodean el origen de cada proyecto pueden ser muy diversas.

El resultado esperado de esta fase no consiste únicamente en elaborar una relación de necesidades detectadas. Su finalidad es construir una comprensión suficientemente fundamentada de la realidad que permita definir con claridad el propósito del proyecto, justificar su pertinencia y establecer las bases sobre las que se desarrollarán las siguientes fases de planificación. Cuanto más sólido sea este análisis inicial, mayores serán las posibilidades de diseñar experiencias de aprendizaje-servicio capaces de generar aprendizajes significativos y un servicio de valor para la comunidad.

Tabla 4. Diagnóstico y detección de necesidades en el aprendizaje-servicio

Punto de partida	Origen de la necesidad	Aspectos para considerar
Entidades sociales	Demandas detectadas en su intervención cotidiana, programas en desarrollo o necesidades expresadas por las personas destinatarias.	Favorece la pertinencia social del proyecto y el conocimiento del contexto. Conviene contrastar su adecuación a los objetivos de aprendizaje.
Profesorado	Resultados de investigación, experiencia docente o profesional, proyectos de innovación o transferencia del conocimiento.	Permite vincular el proyecto con el currículo y con líneas de investigación consolidadas. Requiere validar la necesidad con los agentes comunitarios.

Estudiantado	Iniciativas surgidas en el aula, experiencias previas, asociaciones estudiantiles o inquietudes personales.	Incrementa la motivación y el compromiso del alumnado. Es necesario valorar su viabilidad y relevancia social.
Universidad	Estrategias institucionales, programas de responsabilidad social, cooperación, sostenibilidad o innovación docente.	Facilita el apoyo institucional y la continuidad de los proyectos. Debe evitarse que las prioridades institucionales desplacen las necesidades de la comunidad.
Administraciones públicas	Planes estratégicos, diagnósticos territoriales, programas municipales, autonómicos o estatales.	Proporciona información fundamentada sobre problemáticas sociales y favorece la coordinación con políticas públicas.
Comunidad	Demandas de asociaciones vecinales, colectivos ciudadanos, plataformas comunitarias o grupos informales.	Favorece una mayor conexión con el territorio y fortalece la participación comunitaria durante el diseño del proyecto.
Marcos nacionales e internacionales	Objetivos de desarrollo sostenible, estrategias europeas, agendas internacionales o recomendaciones de organismos especializados.	Orienta los proyectos hacia retos sociales de alcance global, siempre que se contextualicen en las necesidades del entorno próximo.

Fuente: elaboración propia.

2.2. Planificación del proyecto: definición de objetivos y distribución de roles

Una vez identificada la necesidad sobre la que se desea intervenir, el siguiente paso consiste en diseñar una propuesta que permita integrar de manera coherente el aprendizaje académico y el servicio a la comunidad. La planificación constituye el momento en el que las ideas iniciales se transforman en un proyecto viable estableciendo los objetivos que se pretenden alcanzar, las actividades que se desarrollarán, los recursos necesarios, el calendario de trabajo y los mecanismos de coordinación entre las personas e instituciones implicadas.

Aunque cada proyecto presenta características específicas, una planificación rigurosa comparte algunos elementos comunes. En primer lugar, resulta necesario definir con claridad los resultados de aprendizaje que se esperan alcanzar. Estos deben estar alineados con el currículo de la asignatura y guardar una relación directa

con las actividades que realizará el alumnado durante el servicio. De igual modo, es preciso concretar los objetivos del servicio identificando qué aportación se pretende realizar a la comunidad y cuáles serán los resultados esperados para las personas, colectivos o entidades participantes (Santos-Rego y Lorenzo-Moledo, 2018).

La planificación también implica anticipar aspectos organizativos que, con frecuencia, condicionan el éxito de la experiencia. La temporalización de las actividades, la distribución de responsabilidades, los recursos materiales y humanos disponibles, los sistemas de comunicación entre los agentes implicados o la previsión de posibles incidencias son cuestiones que conviene abordar antes del inicio del proyecto. Una adecuada planificación no elimina la necesidad de introducir ajustes durante la implementación, pero proporciona un marco de referencia que facilita la toma de decisiones y favorece la coordinación entre todos los participantes.

Uno de los aspectos más relevantes de esta fase consiste en definir los roles que asumirá cada uno de los agentes implicados. El aprendizaje-servicio se caracteriza por la colaboración entre universidad y comunidad, lo que implica que profesorado, estudiantado y entidades sociales desempeñen funciones complementarias. La claridad en la distribución de responsabilidades contribuye a evitar malentendidos, facilita la coordinación y favorece que todas las personas participantes comprendan cuál es su papel dentro del proyecto (Sotelino, 2024). La definición de roles no debe interpretarse como una distribución rígida de tareas; al contrario, las responsabilidades pueden adaptarse a las características de cada experiencia, al grado de implicación de las entidades colaboradoras o al nivel de autonomía del alumnado. Más que establecer límites estrictos, se trata de garantizar que todos los agentes conozcan sus funciones y participen de manera coordinada en el desarrollo del proyecto.

El profesorado asume, generalmente, la responsabilidad de liderar el diseño pedagógico de la experiencia. Entre sus principales funciones se encuentran la integración del proyecto en el currículo, la definición de los resultados de aprendizaje, la coordinación con las entidades colaboradoras, el acompañamiento

al alumnado y el diseño de la evaluación. Además de ejercer un papel organizativo, actúa como facilitador del aprendizaje promoviendo espacios de reflexión, orientando la resolución de dificultades y favoreciendo la conexión entre la experiencia práctica y los contenidos académicos.

El estudiantado constituye el principal protagonista del proceso de aprendizaje. Su participación no debe limitarse a ejecutar las actividades previstas, sino que resulta deseable que asuma un papel activo en la preparación, desarrollo y evaluación del proyecto. Analizar la realidad, proponer soluciones, trabajar en equipo, mantener una actitud responsable durante la prestación del servicio y participar en los procesos de reflexión forman parte de las competencias que se pretenden desarrollar mediante esta metodología. Cuanto mayor sea el grado de implicación del alumnado, mayores serán también las oportunidades para construir aprendizajes significativos.

Por su parte, las entidades sociales aportan un conocimiento imprescindible sobre el contexto en el que se desarrolla el proyecto. Su experiencia permite orientar el diseño del servicio, facilitar el acceso a la comunidad, acompañar al alumnado durante las actividades y valorar la utilidad de las actuaciones realizadas. En muchos proyectos, además, participan activamente en la evaluación del servicio y ofrecen información relevante para mejorar futuras ediciones de la experiencia. Su papel trasciende, por tanto, la mera acogida del alumnado y se convierten en un agente educativo que contribuye al desarrollo del proyecto desde su experiencia y conocimiento del territorio.

Cuando las características del proyecto lo permiten, la comunidad destinataria también puede asumir un papel activo durante la planificación. Incorporar su perspectiva en la definición de objetivos, en el diseño de determinadas actividades o en la valoración de las necesidades favorece propuestas más ajustadas a la realidad y fortalece el sentido de corresponsabilidad que caracteriza al aprendizaje-servicio. Aunque esta participación no siempre resulta posible, constituye un elemento que contribuye a enriquecer la calidad del proyecto y a consolidar relaciones más horizontales entre universidad y comunidad.

Tabla 5. Roles e implicación de agentes en el aprendizaje-servicio

Agente	Rol principal	Principales responsabilidades
Profesorado	Diseñador y facilitador del proceso de aprendizaje.	• Diseñar el proyecto e integrarlo en el currículo. • Definir los resultados de aprendizaje y los criterios de evaluación. • Coordinar la colaboración con las entidades sociales. • Orientar y acompañar al estudiantado durante todo el proceso. • Promover espacios de reflexión y evaluar los aprendizajes y el desarrollo del proyecto.
Estudiantado	Protagonista del aprendizaje y agente de servicio.	• Participar activamente en el diseño, desarrollo y evaluación del proyecto. • Aplicar los conocimientos académicos en contextos reales. • Prestar un servicio responsable y de calidad. • Trabajar de forma colaborativa y mantener una actitud ética y comprometida. • Reflexionar sobre la experiencia y los aprendizajes adquiridos.
Entidades sociales	Socio comunitario y referente del contexto.	• Identificar necesidades y aportar conocimiento sobre la realidad social. • Colaborar en la definición y planificación del servicio. • Facilitar la incorporación del alumnado a los contextos de intervención. • Acompañar y orientar durante el desarrollo del proyecto. • Participar en la valoración del servicio y en la mejora de futuras ediciones.
Comunidad destinataria (cuando participe directamente)	Beneficiaria y agente activo del proyecto.	• Expresar necesidades y expectativas. • Participar, cuando sea posible, en el diseño y desarrollo de las actuaciones. • Valorar la utilidad del servicio recibido. • Aportar propuestas de mejora desde su experiencia.

Fuente: elaboración propia.

Más allá de la distribución de funciones, la planificación debe entenderse como un proceso de construcción de acuerdos. Compartir expectativas, establecer canales de comunicación, definir mecanismos de seguimiento y consensuar procedimientos para la resolución de posibles incidencias favorece el desarrollo de relaciones de confianza entre los diferentes agentes. Estos acuerdos, aunque en ocasiones permanezcan implícitos, constituyen uno de los pilares sobre los que se sostiene la colaboración durante la implementación del proyecto.

En definitiva, planificar un proyecto de aprendizaje-servicio supone diseñar mucho más que una secuencia de actividades. Implica construir un marco de colaboración que permita integrar el aprendizaje universitario y el servicio a la comunidad definiendo objetivos compartidos, organizando recursos y distribuyendo responsabilidades de forma que todos los agentes puedan contribuir al éxito de la experiencia desde sus respectivos ámbitos de actuación.

2.3. Implementación: aprender y servir desde una relación ética

La implementación constituye el momento en el que el proyecto de aprendizaje-servicio cobra vida. Tras el diagnóstico de necesidades y la planificación de las actuaciones, profesorado, estudiantado y entidades colaboradoras comienzan a desarrollar las actividades previstas, poniendo en práctica los acuerdos alcanzados y adaptando el proyecto a las circunstancias reales que van surgiendo durante su desarrollo.

Aunque esta fase suele identificarse con la prestación del servicio, su alcance es mucho mayor. La implementación representa un proceso continuo de aprendizaje, coordinación y toma de decisiones en el que confluyen los objetivos académicos de la universidad y las necesidades de la comunidad. Mantener el equilibrio entre ambas dimensiones constituye uno de los principales retos metodológicos del aprendizaje-servicio (González-Geraldo et al., 2017). En la práctica, resulta poco frecuente que un proyecto se desarrolle exactamente como fue planificado. Las necesidades sociales evolucionan, las entidades modifican sus prioridades, aparecen limitaciones organizativas o surgen oportunidades que no habían sido previstas inicialmente. Por ello, una implementación de calidad requiere combinar una planificación rigurosa con la flexibilidad suficiente para adaptar las actuaciones sin perder de vista los objetivos educativos y sociales del proyecto. Esta capacidad de adaptación exige mantener una comunicación fluida entre todos los agentes implicados. Reuniones periódicas de seguimiento, espacios de coordinación o

mecanismos sencillos para compartir incidencias permiten detectar dificultades de manera temprana y adoptar decisiones consensuadas. Más que supervisar el cumplimiento estricto del plan inicial, el seguimiento debe orientarse a garantizar que el proyecto continúa respondiendo tanto a las necesidades de la comunidad como a los resultados de aprendizaje previstos.

Durante esta fase, el profesorado desempeña un papel de acompañamiento especialmente relevante. Su función no consiste únicamente en supervisar las actividades realizadas por el alumnado, sino en favorecer procesos de aprendizaje a partir de la experiencia, orientar la resolución de problemas y facilitar la conexión entre la práctica desarrollada y los contenidos académicos. Del mismo modo, las entidades colaboradoras aportan un conocimiento imprescindible sobre el contexto de intervención y acompañan al estudiantado en su incorporación a escenarios profesionales y comunitarios reales.

La implementación también constituye el momento en el que se ponen a prueba muchas de las competencias que el alumnado debe desarrollar a lo largo de su formación universitaria. La capacidad para trabajar en equipo, comunicarse con diferentes colectivos, gestionar situaciones imprevistas, tomar decisiones fundamentadas o actuar con responsabilidad profesional difícilmente puede adquirirse mediante metodologías exclusivamente expositivas. El contacto directo con la realidad ofrece oportunidades de aprendizaje que enriquecen la formación académica y favorecen una comprensión más compleja del ejercicio profesional.

No obstante, la calidad de la implementación no depende únicamente de la adecuada organización de las actividades. También requiere prestar atención a la dimensión ética de las relaciones que se establecen entre la universidad y la comunidad (Santos-Rego et al., 2025). El aprendizaje-servicio no puede reducirse a una estrategia docente orientada exclusivamente a mejorar el aprendizaje del alumnado, del mismo modo que tampoco debe entenderse como un mecanismo para cubrir necesidades de las entidades mediante la participación de estudiantes universitarios.

Desde esta perspectiva, uno de los principales riesgos consiste en adoptar una visión utilitarista de las entidades sociales. Cuan-

do las organizaciones comunitarias son consideradas únicamente como espacios donde el alumnado puede desarrollar prácticas o adquirir experiencia, se invisibiliza su papel como agentes educativos y se limita la colaboración a una relación instrumental. Las entidades aportan conocimiento sobre la realidad social, experiencia profesional, capacidad de acompañamiento y una comprensión del territorio que resulta imprescindible para el desarrollo del proyecto. Reconocer este valor implica establecer relaciones basadas en el respeto mutuo, la confianza y la corresponsabilidad (Ruiz-Corbella et al., 2026).

De igual manera, conviene evitar una visión paternalista de la universidad respecto a la comunidad. El conocimiento científico constituye una aportación de gran valor para afrontar numerosos desafíos sociales, pero no representa la única forma legítima de conocimiento. Las personas, colectivos y organizaciones implicadas poseen saberes contruidos desde la experiencia, la práctica profesional y la participación comunitaria que enriquecen la comprensión de la realidad y contribuyen a mejorar las intervenciones desarrolladas. Asumir esta perspectiva supone reconocer que el aprendizaje-servicio no consiste en que la universidad «lleve» soluciones a la comunidad, sino en construir respuestas de forma conjunta. La colaboración entre universidad y entidades sociales debe entenderse como un proceso de aprendizaje mutuo, donde cada agente aporta conocimientos, recursos y capacidades diferentes. Esta relación de reciprocidad fortalece tanto la calidad del servicio como el potencial formativo de la experiencia.

La ética del proyecto también se manifiesta en el modo en que se desarrollan las actividades con las personas destinatarias del servicio. Resulta imprescindible garantizar el respeto a su dignidad, evitar actuaciones que puedan generar dependencia o estigmatización y promover intervenciones que fortalezcan la autonomía y la participación. Del mismo modo, el alumnado debe actuar conforme a los principios éticos propios de su futura profesión, respetando la confidencialidad, la diversidad y los derechos de las personas con las que interactúa. La implementación representa, en definitiva, un espacio de aprendizaje compartido donde las decisiones metodológicas y las relaciones humanas

adquieren una importancia similar. El éxito de un proyecto de aprendizaje-servicio no depende únicamente de la calidad de las actividades realizadas, sino también de la capacidad para construir alianzas basadas en el respeto, la colaboración y el reconocimiento del valor que cada agente aporta al proceso.

Entendida desde esta perspectiva, la implementación trasciende la mera ejecución de un plan de trabajo para convertirse en un proceso de construcción colectiva orientado a generar aprendizajes significativos y un servicio de calidad para la comunidad. La fase final del proyecto consistirá, precisamente, en valorar hasta qué punto estos objetivos se han alcanzado y qué aprendizajes pueden extraerse para futuras experiencias.

2.4. Evaluación formativa y cierre

La evaluación constituye una de las fases que mayor capacidad tiene para dar sentido al conjunto del proyecto de aprendizaje-servicio. Lejos de limitarse a la asignación de una calificación, representa un proceso continuo de recogida y análisis de información que permite valorar el desarrollo de la experiencia, favorecer el aprendizaje del alumnado y orientar la mejora del propio proyecto. Desde esta perspectiva, la evaluación adquiere un carácter eminentemente formativo. Acompaña todas las fases del proyecto y proporciona evidencias que permiten revisar decisiones, introducir ajustes durante la implementación y valorar el grado de consecución de los objetivos inicialmente previstos. La información obtenida no solo resulta útil para el profesorado, sino también para el estudiantado, las entidades colaboradoras y el resto de los agentes implicados, favoreciendo procesos de mejora compartidos (Schultes et al., 2025).

En el aprendizaje-servicio, la evaluación trasciende el rendimiento académico del alumnado. Aunque los resultados de aprendizaje constituyen un elemento prioritario, también resulta necesario analizar la calidad del servicio desarrollado, el funcionamiento de la colaboración entre universidad y comunidad, el grado de participación alcanzado, la adecuación de la planificación o el impacto generado sobre las personas y organizacio-

nes participantes. Esta visión amplia permite comprender el proyecto en su conjunto y valorar tanto su dimensión educativa como su contribución social (Santos-Rego et al., 2020).

La diversidad de aspectos que deben evaluarse hace recomendable combinar diferentes fuentes de información e instrumentos de recogida de evidencias. El profesorado puede valorar la adquisición de conocimientos y competencias vinculadas a la asignatura, las entidades sociales aportar información sobre el desarrollo del servicio y la adecuación de las actuaciones realizadas, el alumnado puede analizar su propio proceso de aprendizaje mediante ejercicios de reflexión, mientras que las personas destinatarias del servicio, siempre que resulte posible, ofrecen una perspectiva especialmente valiosa sobre la utilidad e impacto de la intervención.

Esta pluralidad de miradas enriquece el proceso evaluativo y favorece una comprensión más completa de la experiencia. La evaluación deja así de entenderse como una responsabilidad exclusiva del profesorado para convertirse en un proceso participativo donde confluyen perspectivas complementarias sobre un mismo proyecto (Santos-Rego et al., 2025).

En la práctica, numerosos proyectos de aprendizaje-servicio culminan con la elaboración de un producto final que permite integrar y evidenciar los aprendizajes construidos durante la experiencia (Sotelino, 2024). Este entregable puede adoptar formatos diversos, como un portafolio, una memoria técnica, un informe de intervención, un dossier de proyecto o cualquier otro documento que recoja de manera estructurada el trabajo desarrollado. Más allá de describir las actividades realizadas, este documento debe reflejar la capacidad del alumnado para analizar críticamente la realidad sobre la que ha intervenido, justificar las decisiones adoptadas durante el proyecto y relacionar la experiencia con los conocimientos propios de la disciplina. En este sentido, resulta recomendable que el entregable incorpore tanto el diagnóstico inicial de la necesidad abordada como la planificación, implementación y valoración del servicio desarrollado utilizando una argumentación fundamentada y un vocabulario técnico coherente con la titulación en la que se integra el proyec-

to. El objetivo no es únicamente narrar lo sucedido, sino demostrar la capacidad para interpretar la experiencia desde una perspectiva académica y profesional.

No obstante, la elaboración de una memoria o un portafolio no debe considerarse la única opción para evaluar el aprendizaje-servicio. La selección de las estrategias de evaluación dependerá de múltiples factores, entre ellos, el número de estudiantes, la duración del proyecto, la naturaleza del servicio, las competencias que se pretenden desarrollar o las características de la propia asignatura. En algunos contextos, especialmente cuando participan grupos numerosos o cuando determinadas competencias requieren ser evaluadas de forma individual, puede resultar más adecuado recurrir a otras técnicas complementarias. Las presentaciones orales, la defensa pública de los proyectos, el análisis de casos prácticos, la resolución de situaciones de intervención en pruebas escritas, los diarios de aprendizaje, las actividades de autoevaluación y coevaluación o los seminarios de reflexión constituyen algunas de las estrategias que pueden combinarse para obtener una visión más completa del proceso de aprendizaje. Lo importante no es el instrumento utilizado, sino su capacidad para recoger evidencias válidas y coherentes con los resultados de aprendizaje previstos.

Cuando el proyecto incorpora un entregable final, resulta especialmente recomendable establecer previamente los criterios de evaluación mediante una rúbrica. Este tipo de instrumento aporta transparencia al proceso, facilita que el alumnado conozca qué aspectos serán objeto de valoración y favorece una evaluación más objetiva y consistente. La rúbrica puede organizarse en torno a dimensiones como la calidad del diagnóstico, la fundamentación técnica, la integración entre teoría y práctica, la calidad del servicio desarrollado, la capacidad de análisis o la profundidad de la reflexión y definir distintos niveles de logro para cada uno de dichos criterios. Posteriormente, dichos niveles pueden traducirse en una calificación cuantitativa adaptada al sistema de evaluación de la asignatura, lo que garantiza que la valoración final responda a criterios previamente establecidos y conocidos por el alumnado.

Tabla 6. La evaluación en el aprendizaje-servicio

¿Qué se evalúa?	Profesorado	Estudiantado	Entidades sociales
Aprendizajes	Valora el logro de los resultados de aprendizaje y el desarrollo competencial.	Reflexiona sobre su propio aprendizaje y participa en procesos de autoevaluación y coevaluación.	Aporta evidencias sobre el desempeño del alumnado en contextos reales y su capacidad de intervención.
Servicio	Analiza la coherencia entre el servicio y los objetivos formativos.	Valora el desarrollo de las actuaciones y su contribución al servicio.	Valora la pertinencia, utilidad e impacto del servicio prestado.
Proyecto	Evalúa el diseño, la coordinación y la integración curricular.	Identifica fortalezas, dificultades y propuestas de mejora.	Analiza la colaboración con la universidad y plantea mejoras para futuras ediciones.

Fuente: elaboración propia.

3. Incorporación del enfoque de educación para el desarrollo en los proyectos de aprendizaje-servicio

El aprendizaje-servicio y la educación para el desarrollo (EpD) comparten una concepción de la educación que trasciende la mera transmisión de conocimientos. Ambas propuestas entienden que la universidad debe contribuir a la formación de profesionales competentes, pero también de personas capaces de analizar críticamente la realidad, participar de forma responsable en la vida social y comprometerse con la construcción de sociedades más justas, inclusivas y sostenibles (Fernández-Carrión y Martínez-Usarralde, 2016).

Desde esta perspectiva, la educación para el desarrollo no constituye un complemento añadido al aprendizaje-servicio, ni un conjunto de contenidos que deba incorporarse de forma puntual al proyecto. Se trata de un enfoque educativo que orienta la manera de interpretar la realidad, de relacionarse con la comunidad y de comprender el papel de la universidad en los procesos de transformación social. Su incorporación influye tanto en la identificación de las necesidades como en la planificación, la im-

plementación y la evaluación de las experiencias de aprendizaje-servicio.

Esta mirada invita a superar concepciones reduccionistas del servicio centradas exclusivamente en la resolución inmediata de problemas. Aunque responder a una necesidad concreta constituye uno de los elementos esenciales del aprendizaje-servicio, la educación para el desarrollo propone ampliar esa perspectiva y preguntarse por las causas que originan dichas situaciones, por las relaciones de interdependencia que las explican y por las posibilidades de construir respuestas sostenibles desde la colaboración y la participación.

En consecuencia, incorporar el enfoque de educación para el desarrollo supone entender que cada proyecto constituye una oportunidad para aprender, pero también para cuestionar, dialogar y transformar (Sotelino, 2024). La experiencia comunitaria deja de ser únicamente un contexto donde aplicar conocimientos académicos para convertirse en un espacio donde analizar críticamente la realidad, reconocer la diversidad de perspectivas existentes y desarrollar un compromiso ético con el bien común.

3.1. Análisis crítico de la realidad

Todo proyecto de aprendizaje-servicio comienza con la identificación de una necesidad social. Sin embargo, la educación para el desarrollo plantea que intervenir sobre una necesidad no resulta suficiente si no se acompaña de un proceso de comprensión crítica de la realidad sobre la que se actúa. La experiencia educativa no debe limitarse a ofrecer respuestas a problemas concretos, sino favorecer que el alumnado comprenda cómo y por qué dichos problemas existen, qué factores los condicionan y qué implicaciones tienen para las personas y comunidades afectadas.

Este análisis exige superar explicaciones simples o centradas únicamente en las consecuencias más visibles de las desigualdades sociales. Situaciones como el abandono educativo, la exclusión social, la pobreza, las dificultades de acceso a determinados derechos o los procesos migratorios responden, con frecuencia, a

múltiples factores económicos, políticos, culturales, históricos y ambientales que interactúan entre sí. Comprender esta complejidad constituye un requisito indispensable para desarrollar intervenciones responsables y evitar respuestas basadas en interpretaciones parciales de la realidad (Sotelino et al., 2026).

El aprendizaje-servicio ofrece un contexto especialmente favorable para este proceso de análisis. El contacto directo con la comunidad permite al alumnado contrastar los conocimientos adquiridos en el aula con situaciones reales, cuestionar ideas preconcebidas y descubrir matices que difícilmente podrían apreciarse mediante aproximaciones exclusivamente teóricas. La experiencia vivida se convierte así en una fuente de aprendizaje que enriquece la comprensión de los contenidos académicos y favorece el desarrollo del pensamiento crítico.

No obstante, la experiencia por sí sola no garantiza una comprensión más profunda de la realidad. El contacto con determinados contextos puede incluso reforzar estereotipos o generar interpretaciones simplificadas si no se acompaña de procesos sistemáticos de reflexión y análisis. Por este motivo, el profesorado desempeña un papel esencial al facilitar espacios donde el alumnado pueda interpretar críticamente las situaciones observadas, contrastarlas con el conocimiento científico y debatir diferentes formas de comprender los problemas sociales.

La educación para el desarrollo invita, además, a formular preguntas que trascienden la intervención inmediata. ¿Qué factores explican esta situación? ¿Qué actores intervienen en ella? ¿Qué relaciones de poder pueden estar condicionándola? ¿Qué recursos existen en la propia comunidad para afrontarla? ¿Qué papel puede desempeñar la universidad sin sustituir la iniciativa de los colectivos implicados? Este tipo de cuestiones contribuye a desplazar la atención desde la búsqueda de soluciones rápidas hacia una comprensión más amplia y fundamentada de la realidad.

Esta forma de aproximarse a los problemas sociales también favorece una actitud de aprendizaje permanente. El alumnado descubre que las respuestas profesionales rara vez son únicas, que las intervenciones deben adaptarse a contextos cambiantes y que la colaboración con otros agentes resulta imprescindible

para afrontar desafíos complejos. Al mismo tiempo, comprende que el conocimiento académico constituye una herramienta valiosa para interpretar la realidad, pero que debe dialogar con los saberes contruidos desde la experiencia de las personas, las comunidades y las organizaciones sociales.

En definitiva, el análisis crítico de la realidad transforma el aprendizaje-servicio en algo más que una metodología activa o una experiencia de compromiso social. Lo convierte en un proceso educativo orientado a comprender la complejidad del mundo contemporáneo, desarrollar un pensamiento crítico fundamentado y formar profesionales capaces de intervenir con responsabilidad, sensibilidad ética y compromiso con la transformación social.

3.2. Perspectiva global-local

Una de las principales aportaciones de la educación para el desarrollo al aprendizaje-servicio consiste en ayudar a interpretar las necesidades sociales desde una perspectiva que trasciende el contexto inmediato donde se desarrolla la intervención. Aunque los proyectos suelen implantarse en barrios, municipios, centros educativos, entidades sociales o comunidades concretas, las problemáticas sobre las que actúan rara vez pueden comprenderse únicamente desde una escala local. Con frecuencia, forman parte de dinámicas económicas, sociales, culturales, ambientales o políticas de alcance mucho más amplio (Entreculturas, 2024).

Esta perspectiva invita a reconocer que la realidad local y la global no constituyen ámbitos independientes, sino dimensiones profundamente interrelacionadas. Las transformaciones demográficas, las migraciones, la crisis climática, las desigualdades sociales, la digitalización, los cambios en el mercado laboral o las nuevas formas de exclusión afectan de manera diferente a cada territorio, pero responden a procesos compartidos que trascienden las fronteras geográficas. Comprender estas conexiones permite interpretar con mayor profundidad las necesidades identificadas durante el proyecto y evita reducirlas a situaciones aisladas o circunstanciales.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje-servicio ofrece una oportunidad privilegiada para aproximar al alumnado a los grandes retos contemporáneos sin alejarse de su realidad más cercana. La ciudadanía global no se construye únicamente mediante el conocimiento de problemáticas internacionales o experiencias desarrolladas en otros países. También ocurre cuando el estudiantado descubre que cuestiones aparentemente locales forman parte de desafíos compartidos por sociedades de todo el mundo (Cid-Romero et al., 2025).

Así, un proyecto de acompañamiento educativo con menores puede favorecer la comprensión de las desigualdades en el acceso a la educación, una intervención con personas mayores permite reflexionar sobre los cambios demográficos y el envejecimiento de la población, una experiencia desarrollada con personas migrantes invita a analizar los procesos de movilidad humana, la diversidad cultural o la construcción de sociedades inclusivas; del mismo modo, iniciativas relacionadas con la sostenibilidad ambiental pueden contribuir a comprender el impacto local del cambio climático y la responsabilidad colectiva en la protección del medio ambiente.

Esta manera de aproximarse a la realidad ayuda al alumnado a comprender que los problemas sociales no aparecen de forma aislada ni responden exclusivamente a decisiones individuales. Las situaciones que observa durante el desarrollo del proyecto se encuentran condicionadas por estructuras sociales, políticas públicas, modelos de desarrollo, relaciones económicas o procesos históricos que requieren una interpretación amplia y fundamentada. De este modo, la experiencia comunitaria deja de percibirse como un caso particular para convertirse en una expresión concreta de fenómenos sociales más complejos.

Sin embargo, adoptar una perspectiva global-local no significa desplazar el foco desde la comunidad hacia escenarios lejanos. Al contrario, supone reconocer que la transformación social comienza en el entorno próximo y que las acciones desarrolladas a pequeña escala también contribuyen a afrontar desafíos de alcance global. Cada proyecto de aprendizaje-servicio constituye una oportunidad para generar cambios concretos en una comunidad

determinada, pero también para comprender que esas actuaciones forman parte de un compromiso más amplio con la justicia social, la sostenibilidad y el ejercicio de una ciudadanía responsable.

Esta visión resulta especialmente relevante en el ámbito universitario. La formación de futuros profesionales exige desarrollar la capacidad para interpretar problemas complejos desde diferentes escalas de análisis, comprendiendo que las decisiones adoptadas en un contexto local pueden tener implicaciones más amplias y que, al mismo tiempo, muchos de los desafíos presentes en la comunidad responden a dinámicas que superan el ámbito de actuación inmediata.

En consecuencia, incorporar la perspectiva global-local al aprendizaje-servicio implica promover experiencias que ayuden al alumnado a establecer conexiones entre la teoría y la práctica, entre el contexto próximo y los procesos globales y entre la acción profesional y el compromiso ciudadano. Esta capacidad para relacionar diferentes niveles de análisis constituye uno de los aprendizajes más valiosos que puede ofrecer esta metodología y representa una de las principales contribuciones de la educación para el desarrollo a la formación universitaria.

3.3. Interculturalidad y equidad

La educación para el desarrollo promueve una concepción de la diversidad basada en el reconocimiento de la dignidad de todas las personas, el respeto a las diferencias y la construcción de relaciones fundamentadas en el diálogo y el aprendizaje mutuo. Desde esta perspectiva, la interculturalidad no constituye únicamente una cuestión vinculada a la convivencia entre personas de diferentes orígenes culturales, sino una manera de comprender las relaciones humanas desde la igualdad, la participación y el reconocimiento de la diversidad como un valor para el aprendizaje y la vida en comunidad.

Este planteamiento resulta especialmente relevante en los proyectos de aprendizaje-servicio. La colaboración con entidades sociales y comunidades sitúa al alumnado en contextos caracterizados por una notable diversidad de experiencias, trayec-

torias vitales, formas de comprender la realidad y necesidades. Cada proyecto representa una oportunidad para interactuar con personas de distintas edades, culturas, condiciones socioeconómicas, capacidades, identidades o situaciones personales favoreciendo el encuentro con realidades que, en muchos casos, permanecen alejadas de la experiencia cotidiana del estudiantado.

Sin embargo, el simple contacto entre personas diversas no garantiza por sí mismo el desarrollo de relaciones interculturales (Santos-Rego y Lorenzo-Moledo, 2026). La experiencia solo adquiere un verdadero valor educativo cuando favorece el diálogo, el reconocimiento mutuo y la construcción de aprendizajes compartidos. De lo contrario, existe el riesgo de reforzar estereotipos, consolidar relaciones de desigualdad o interpretar las diferencias desde posiciones paternalistas que sitúan a unas personas como receptoras de ayuda y a otras como únicas portadoras del conocimiento.

En este sentido, el aprendizaje-servicio debe promover espacios donde el alumnado aprenda a escuchar, comprender y valorar perspectivas diferentes a las propias. La comunidad deja de entenderse exclusivamente como el lugar donde se desarrolla un servicio para convertirse en un escenario de aprendizaje en el que todas las personas implicadas aportan conocimientos, experiencias y capacidades. Esta concepción favorece relaciones más horizontales entre universidad y comunidad y contribuye a reconocer el valor de los saberes construidos desde la práctica, la experiencia profesional y la vida cotidiana.

La interculturalidad también exige revisar críticamente la posición que ocupa la universidad en estos procesos. Tradicionalmente, las instituciones de educación superior han sido consideradas espacios privilegiados para la producción y difusión del conocimiento. Sin embargo, el aprendizaje-servicio pone de manifiesto que el conocimiento relevante para comprender la realidad social no reside exclusivamente en el ámbito académico. Las entidades sociales, las organizaciones comunitarias y las propias personas destinatarias del servicio poseen saberes imprescindibles para interpretar las necesidades existentes y diseñar respuestas ajustadas al contexto. Reconocer esta pluralidad de conocimientos consti-

tuye uno de los fundamentos de una práctica verdaderamente intercultural (Sotelino et al., 2019; Rodríguez-Izquierdo, 2021).

Junto a la interculturalidad, la equidad se configura como un principio que orienta todas las decisiones metodológicas del proyecto. Mientras que la igualdad supone reconocer los mismos derechos para todas las personas, la equidad implica considerar las diferentes circunstancias, necesidades y oportunidades presentes en cada contexto para favorecer una participación efectiva de todos los agentes implicados. No todas las personas parten de las mismas condiciones, ni encuentran las mismas barreras para participar, aprender o beneficiarse del servicio desarrollado.

Incorporar la equidad al diseño del proyecto supone, por tanto, revisar aspectos como la accesibilidad de las actividades, la distribución de responsabilidades, los tiempos de participación, los recursos disponibles o los mecanismos de comunicación entre los diferentes agentes. También implica adaptar las estrategias educativas cuando resulte necesario para garantizar que todas las personas puedan participar en condiciones de respeto, reconocimiento y oportunidad.

Este compromiso con la equidad contribuye igualmente a evitar enfoques asistencialistas que, aun persiguiendo objetivos socialmente valiosos, pueden reforzar relaciones de dependencia o reproducir desequilibrios de poder entre universidad y comunidad. El aprendizaje-servicio no pretende situar al alumnado como protagonista de la transformación social ni presentar a determinados colectivos exclusivamente como receptores de ayuda. Su finalidad consiste en favorecer procesos de colaboración donde todas las personas implicadas participan desde sus capacidades, experiencias y conocimientos contribuyendo conjuntamente a la construcción de respuestas compartidas (Sotelino, 2024).

Desde esta perspectiva, la diversidad deja de entenderse como un desafío que debe gestionarse para convertirse en una fuente de aprendizaje. El encuentro entre diferentes formas de interpretar la realidad enriquece la experiencia educativa, amplía la comprensión de los problemas sociales y fortalece competencias profesionales relacionadas con la comunicación, la empatía, el trabajo colaborativo y la toma de decisiones en contextos complejos.

En definitiva, incorporar la interculturalidad y la equidad al aprendizaje-servicio supone reconocer que la transformación social solo resulta posible cuando se construyen relaciones basadas en el respeto mutuo, el diálogo y la participación. Estos principios permiten que el proyecto trascienda la prestación de un servicio para convertirse en una experiencia educativa donde universidad y comunidad aprenden conjuntamente, comparten responsabilidades y generan conocimiento al servicio del bien común.

Tabla 7. Aprendizaje-servicio y educación para el desarrollo en el diseño de proyectos

Dimensión	Aprendizaje-servicio	Educación para el desarrollo	Implicaciones para el diseño de proyectos
Finalidad formativa	Integra aprendizaje académico y servicio a la comunidad.	Orienta la educación hacia la ciudadanía crítica, global y comprometida.	El proyecto debe combinar resultados de aprendizaje con una finalidad social explícita.
Comprensión crítica de la realidad	Parte de necesidades sociales concretas y contextualizadas.	Analiza las causas estructurales de las desigualdades y los problemas sociales.	El diagnóstico debe ir más allá de la descripción de necesidades e incorporar análisis causal y contextual.
Relación teoría-práctica	Sitúa al alumnado ante problemas reales que exigen aplicar conocimientos.	Promueve la reflexión crítica sobre la realidad para orientar la acción transformadora.	Las actividades deben vincular experiencia, contenidos académicos y reflexión sistemática.
Participación y corresponsabilidad	Favorece la implicación activa del estudiantado y la colaboración con entidades.	Defiende la participación ciudadana y la corresponsabilidad en los procesos de cambio.	El proyecto debe generar espacios reales de decisión, implicación y corresponsabilidad entre agentes.
Relación universidad-comunidad	Requiere alianzas con entidades y actores comunitarios.	Reconoce a las comunidades como sujetos activos de desarrollo.	La colaboración debe evitar enfoques asistencialistas, utilitaristas o meramente instrumentales.
Perspectiva global-local	Actúa sobre necesidades próximas y situadas.	Interpreta los problemas locales en relación con dinámicas globales.	El servicio debe ayudar a comprender cómo los retos globales se expresan en contextos concretos.
Interculturalidad	Facilita el encuentro con realidades, colectivos y experiencias diversas.	Promueve el diálogo intercultural, el reconocimiento mutuo y la convivencia democrática.	Las actividades deben favorecer el respeto a la diversidad y evitar estereotipos o miradas deficitarias.

Equidad y justicia social	Busca responder a necesidades sociales mediante acciones formativas.	Sitúa la justicia social, los derechos humanos y la sostenibilidad en el centro de la educación.	La planificación debe valorar quién participa, quién se beneficia y qué desigualdades pueden reproducirse o reducirse.
Dimensión ética del servicio	Exige un servicio útil, responsable y ajustado al contexto.	Cuestiona las relaciones de poder y los modelos de ayuda vertical.	La implementación debe basarse en reciprocidad, cuidado, respeto y reconocimiento de los saberes comunitarios.
Reflexión y evaluación	Utiliza la reflexión para transformar la experiencia en aprendizaje.	Concibe la evaluación como proceso crítico orientado a la mejora y la transformación.	La evaluación debe valorar aprendizajes, servicio, impacto comunitario y calidad de la colaboración.

Fuente: elaboración propia.

Evaluación e investigación: claves para la calidad en el aprendizaje-servicio

1. Evaluar e investigar en ApS: evidencias para la mejora de los proyectos

La investigación en aprendizaje-servicio ha alcanzado, en la última década, una proyección internacional sin precedentes. Si bien a finales del siglo pasado era en los Estados Unidos donde se concentraba el grueso de la tarea investigadora sobre esta metodología, en los últimos años no extraña que sean académicos/as de instituciones europeas, asiáticas o latinoamericanas quien asumen la autoría de estos trabajos. Prueba de ello es el estudio de Hallinger y Narong (2024). En su revisión bibliométrica de alcance internacional (1950-2022) descubrieron que en el año 2019 los artículos sobre ApS publicados en otros países habían superado por primera vez en número a los que se atribuían a autores/as de los Estados Unidos. Ahora bien, lo que sí confirman los autores es que la mayor parte de los estudios revisados proceden de países con economías fuertemente desarrolladas. Este es el caso de Europa y, más concretamente, de España, donde las publicaciones sobre el tópico se han incrementado considerablemente en los últimos años (Sotelino et al., 2021).

En la revisión sistemática de Hallinger y Narong (2024) se confirma que históricamente, e independientemente de la procedencia geográfica, la mayoría de las investigaciones sobre ApS

se han centrado en la vertiente académica, bien en los/as estudiantes o en el profesorado, en detrimento de otras variables de interés como la comunidad o los supervisores/empleadores. Estos autores, como parte de la misma revisión, confirman que, dentro de ese interés mayormente académico, son numerosas las investigaciones que se han centrado en ofrecer marcos y guías para el desarrollo de proyectos de ApS (Narong y Hallinger, 2023). Se trata de trabajos que buscan identificar las actividades y variables que marcan el éxito de los proyectos, especialmente, en términos de los efectos alcanzados en el aprendizaje académico y/o cívico de los/as estudiantes. Esta corriente nos adelanta el siguiente epígrafe del presente volumen, en el que prestaremos atención a las características que podrían entenderse como criterios de calidad del ApS.

En este sentido, tal y como reconocen Redondo-Corcobado y Fuentes (2020) en el caso español, la mayor parte de la investigación realizada sobre ApS se centra en variables relacionadas con la dimensión académica, ya que acostumbran a centrarse en el desarrollo social, personal, académico y profesional del estudiantado y no tanto en la vertiente comunitaria. A tenor de lo expuesto, Santos-Rego et al. (2026) y Ruiz-Corbella et al. (2026) concuerdan en que el grueso de la producción científica centrada en la comunidad ha privilegiado el estudio de su percepción y satisfacción con los proyectos de ApS o de los factores que favorecen o limitan su implicación. Por el contrario, un abordaje con menor recorrido en la literatura es aquel focalizado en el rol de las entidades y su relación con el estudiantado y el profesorado, especialmente, la perspectiva docente sobre el grado de participación de la comunidad en la evaluación, reflexión o conocimiento de la metodología.

No obstante, se reconoce un esfuerzo en los últimos años por estudiar el rol de la comunidad en el ApS desde un enfoque basado en la reciprocidad (Rodríguez-Izquierdo y Lorenzo-Moledo, 2023; Santos-Rego et al., 2026). Prueba de ello es el proyecto de I+D+I del Plan Estatal «El impacto de la universidad en la comunidad a través de los proyectos de Aprendizaje-Servicio. Un estudio centrado en la reciprocidad» (PID2021-122827OB-I00),

coordinado por el grupo de investigación ESCULCA de la USC y en el que participan investigadores/as de nueve universidades españolas y tres extranjeras.¹

Ciertamente, profundizar en las investigaciones que se están desarrollando acerca del aprendizaje-servicio y las variables implicadas supone el sustrato necesario para evaluar la consolidación de esta metodología en las instituciones de educación superior. En este sentido, la evaluación del aprendizaje-servicio se convierte en uno de los principales retos en esta metodología no solo para incrementar la calidad de los proyectos, sino también para validar y justificar su presencia en las aulas universitarias. Es por ello que el análisis de los procedimientos e instrumentos de evaluación se erige como un elemento clave, habida cuenta de que permite documentar el impacto del ApS sobre el aprendizaje del estudiantado y sustentar su incorporación e institucionalización en el ámbito universitario (Steinke y Fitch, 2007). En sintonía con este planteamiento, Bringle y Hatcher (2000) y Holland (2001) afirman que el avance de esta metodología y el tiempo y recursos previstos para su implementación deben ir respaldados por evidencias que acrediten su efectividad para alcanzar los objetivos curriculares, al mismo tiempo que se defiende la necesidad de formular estrategias evaluativas que brinden la posibilidad de demostrar tanto su impacto como el apoyo institucional que garanta su sostenibilidad.

En el caso español, la expansión de la metodología en las universidades de todo el país durante los últimos quince años trajo consigo, más recientemente, un incremento por la preocupación acerca de cómo evaluar este tipo de experiencias. Ejemplo de lo que aquí enunciamos es la obra coordinada por los profesores de la UNED Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez (2019), en la que se aglutinó a numerosos académicos de prestigio de diferentes instituciones nacionales para abordar los retos que plantea tal cuestión.

La evaluación en el ApS debe ser comprensiva y holística. En concreto, Schultes et al. (2025) indican que tal cuestión ha de afectar tanto al enfoque de la evaluación como a los agentes implica-

1. <https://apsuni.usc.gal/>

dos en la misma. Para ello, proponen los autores que la evaluación de los proyectos de ApS debe ser multidimensional (no centrarse en exclusiva en los resultados de aprendizaje, sino también en la naturaleza de los procesos) y participativa (implicando tanto al alumnado, como al profesorado y a la comunidad). Este enfoque exige asumir la variabilidad de técnicas, momentos e instrumentos que utilizar para evaluar un proyecto de aprendizaje-servicio.

Otro principio básico de la evaluación en el aprendizaje-servicio es su carácter formativo, que contribuye así a la valoración del grado de consecución de los objetivos y la formulación de juicios de valor. Un proceso orientado a generar evidencias rigurosas que sustenten la mejora continua e incrementen la calidad de las experiencias de aprendizaje-servicio. Se trata, pues, de entender la evaluación como un proceso continuo que ha de acompañar a todas las fases de un proyecto. Al respecto, Santos-Pastor et al. (2024) proponen un modelo de evaluación formativa del estudiantado en ApS que pasa por las diferentes etapas de un proyecto: la preparación del mismo (por ejemplo, el diagnóstico de necesidades por parte de los/as estudiantes), el diseño (planificación de la actividad: objetivos, actividades, recursos...), el desarrollo (la ejecución de las actividades) y la propia evaluación (informe final o producto que documente los aprendizajes).

En este momento, y dada la expansión y presencia del ApS en las aulas universitarias en el plano internacional, no cabe ninguna duda de que este tipo de proyectos albergan serias dificultades a la hora de su evaluación. Huelga decir que es su propia naturaleza experiencial y competencial la que plantea importantes desafíos en materia evaluativa, dado que, frente a enfoques centrados en la comprobación de acumulación de conocimientos teóricos, esta metodología innovadora demanda procedimientos capaces de valorar aprendizajes complejos vinculados al desarrollo de competencias asociadas a la resolución de problemas y al pensamiento crítico.

En este caso, evaluar la huella del aprendizaje-servicio supone superar ciertas limitaciones de corte conceptual, instrumental y metodológico, así como las inherentes a la naturaleza de los proyectos de ApS y las relacionadas con la validez de la investiga-

ción. De forma más detallada, algunas de las principales dificultades son:

- Falta de consenso en torno a la definición y formulación de objetivos de aprendizaje-servicio, que dificulta determinar las dimensiones evaluativas (Kraft, 1996).
- Insuficientes estándares específicos de evaluación de los aprendizajes derivados de enfoques educativos experienciales, que propician el empleo de instrumentos poco adecuados (Waldstein, 2003).
- Complejidad para desarrollar evaluaciones rigurosas capaces de valorar de manera válida los aprendizajes (Butin, 2003).
- Heterogeneidad de los proyectos de ApS, caracterizados por su diversidad en naturaleza y duración, lo que requiere el diseño e incorporación de procedimientos y técnicas de investigación y evaluación acordes a los rasgos distintivos de cada experiencia (Kraft, 1996).
- Dificultad en la realización de una evaluación directa, por lo que se opta por un análisis de impacto o efectos producidos del ApS más que del proceso de aprendizaje *per se*. Es, por ello, por lo que se hace uso de instrumentos que se sirven de los trabajos escritos de los y las estudiantes o se opta por la observación, técnica que conlleva ciertas dificultades (mayor cantidad de tiempo, muestra reducida, influencia del profesorado observador sobre el desarrollo del servicio y los sesgos derivados de las expectativas del profesorado) en su uso en experiencias de aprendizaje-servicio (Bradley, 1995).
- Dificultad para seleccionar resultados e instrumentos de evaluación adecuados, puesto que los instrumentos disponibles pueden no ajustarse a los objetivos específicos de cada iniciativa y requieren el diseño de nuevos instrumentos con sus pertinentes procesos de validación o contemplar preferiblemente indicadores académicos tradicionales que soslayan los aprendizajes experienciales, de crecimiento personal, social y/o cívico intrínsecos a la implicación en ApS (Waterman, 2003). Hecht (2003) reafirma esta postura aludiendo a que el grueso de la evidencia científica emplea instrumentos de «lá-

piz y papel» para evaluar a los/as estudiantes; sirvan como ejemplo los cuestionarios contruidos con escalas tipo Likert que dan cuenta del acuerdo con el ítem y no de los propios aprendizajes (Ash et al., 2005) constatando la limitada adaptabilidad a la lógica experiencial que caracteriza al ApS.

- Insuficiente solidez de los datos recogidos como consecuencia de dos factores principales: escasa especificación de los resultados de aprendizaje que se pretenden evaluar y el empleo de instrumentos no concebidos para valorar las competencias específicas promovidas por esta metodología. Por ello, aunque instrumentos como los cuestionarios resultan adecuados para medir actitudes sociales o características personales, plantean limitaciones cuando se utilizan en la evaluación de tales resultados (Eyler y Giles, 2002).
- Limitaciones de los trabajos evaluativos bajo diseños cuasiexperimentales derivadas de la complejidad a la hora de controlar variables propias de las experiencias comunitarias y garantizar condiciones de trato equivalente en el grupo participante en el proyecto (Howard, 2003).
- Problemática en la validez interna ante una evaluación comparativa ocasionada por la ausencia de asignación al azar de los y las participantes y por los sesgos asociados al carácter obligatorio o voluntario de la implicación en proyectos de ApS (Ash et al., 2005; Hecht, 2003).

Un primer apoyo en este sentido es el que nos dan Santos-Pastor et al. (2025) al presentar una serie de condiciones que se deben tener en cuenta para evaluar estos proyectos: tomar en consideración las investigaciones previas en el ámbito, adaptarlos a las necesidades y particularidades de cada contexto, tanto académico como comunitario, basarlos en los principios pedagógicos diferenciales de esta metodología y, por último, tomar en consideración la voz de todos los agentes implicados, comunidad, estudiantado y profesorado. Además, atendiendo a los obstáculos derivados de técnicas como la observación, a fin de evaluar los aprendizajes resultantes de un proyecto de ApS en su marco curricular, es Eyler (2000) quien articula tres criterios:

configurar claramente los resultados de aprendizaje cuya consecución se persigue, diseñar o adaptar instrumentos de evaluación coherentes y seleccionar aquellas técnicas y procedimientos de evaluación que favorezcan los aprendizajes y el desarrollo cognitivo promovidos por el aprendizaje-servicio.

De lo expuesto se desprende que la evaluación de los aprendizajes desarrollados por el estudiantado representa un desafío, especialmente al abordar la selección de instrumentos. Estos deben guardar coherencia con la metodología de enseñanza implementada y con los resultados de aprendizaje previstos y velar por una adecuada alineación entre los objetivos didácticos, las estrategias metodológicas y el proceso evaluativo. En el marco de las particularidades de las que hemos dado cuenta, uno de los propósitos que ha perseguido la investigación en ApS desde sus orígenes, y que continúa vigente en la actualidad, es el de establecer modelos o guías de evaluación de este tipo de proyectos. Se presentan a continuación algunos ejemplos:

- Gelmon et al. (2001) elaboraron una guía que aglutina diferentes recursos e instrumentos de evaluación de experiencias de aprendizaje-servicio orientados a medir los impactos producidos en los/as estudiantes, profesorado, comunidad y universidad adaptados a cada colectivo destinatario.
- Bringle et al. (2004) proponen la adaptación de escalas previamente desarrolladas para valorar los efectos del ApS en el estudiantado. De forma específica, identifican un conjunto de dimensiones especialmente sensibles a la influencia de la participación en estas iniciativas entre las que se incluyen los motivos y valores, el desarrollo moral, el autoconcepto –en términos de autoestima y autoeficacia–, el desarrollo del/la estudiante, las actitudes y el pensamiento crítico.
- Rubio et al. (2015) diseñaron la «Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de proyectos de ApS» en la que se evalúa el nivel de desarrollo de diez indicadores (cuatro posibles niveles) que se agrupan en tres bloques principales: principios básicos (las necesidades sociales, el servicio, el sentido del servicio y el aprendizaje), principios pedagógicos (la participa-

ción, el trabajo en equipo, la reflexión, el reconocimiento y la evaluación) y principios organizativos (los partenariados, la consolidación en los centros universitarios y la consolidación en las entidades).

- Campo (2015), de modo similar al anterior, también propone una rúbrica para autoevaluar un proyecto de ApS. Así, se ofrecen cuatro posibles niveles de desarrollo para diez indicadores: enfoque de aprendizaje, competencias, participación, evaluación del proyecto, seguimiento académico en la entidad, transdisciplinariedad, impacto y proyección social, trabajo en red, campo profesional e institucionalización (dividida, a su vez, en difusión, reconocimiento académico, disponibilidad de recursos y relevancia y visibilidad).
- León-Carrascosa et al. (2020) diseñaron y validaron un instrumento que busca evaluar los proyectos de ApS de un modo holístico e integral. Para ello, atienden a tres dimensiones principales: la formativa (entendida como el fin último), el aprendizaje (entendido como un medio) y el servicio (que se entiende en términos de compromiso personal, cívico y social).
- Furco et al. (2023) orientaron su modelo de evaluación a medir la calidad de los proyectos de ApS a partir de 28 indicadores agrupados a lo largo de cinco dimensiones: el diseño del proyecto, el aprendizaje, el estudiantado, el profesorado y el socio comunitario. Repararemos con mayor profundidad en él en el siguiente epígrafe.
- Santos-Pastor et al. (2025) basan la evaluación en el diseño de una matriz que permita valorar buenas prácticas de ApS. Para ello, se propone cuáles serían las características de un proyecto de calidad en función de una serie de indicadores agrupados en dos bloques: agentes del proyecto, por un lado, y fases, por el otro.

A este respecto, Steinke y Buresh (2002) identifican diferentes procedimientos tradicionales, cada uno de ellos con fortalezas y limitaciones específicas. En particular, destacan los autoinformes, pertinentes para conocer la percepción del estudiantado sobre su propio aprendizaje, aunque se ven influenciados por su

carácter subjetivo; la evaluación del curso, donde el indicador de impacto del proyecto es la calificación obtenida, condicionada por múltiples variables; la evaluación del pensamiento crítico y de la creatividad, informa de los efectos generados en los aprendizajes genéricos desarrollados en contextos reales, aunque con escasa capacidad para evidenciar la comprensión de los conocimientos específicos de la asignatura marco; y la evaluación centrada en el contenido del curso, basada en pruebas estandarizadas que permiten medir objetivamente los aprendizajes propios de la asignatura.

No obstante, los mismos autores advierten que estas dimensiones ofrecen una visión generalista y limitada del vínculo entre el aprendizaje-servicio y la adquisición de aprendizajes en la educación superior. En consecuencia, proponen ampliar el proceso de evaluación integrando otras dimensiones que permitan comprender con mayor precisión los aprendizajes promovidos por esta metodología de enseñanza. En primer lugar, destacan la evaluación de la organización del conocimiento, orientada a analizar cómo el estudiantado estructura, relaciona e integra los nuevos aprendizajes con los conocimientos previamente adquiridos. Asimismo, subrayan la importancia de evaluar la transferencia del conocimiento, entendida como la capacidad para aplicar los contenidos disciplinares a contextos reales y dar respuesta a las necesidades del entorno, uno de los rasgos distintivos del ApS. Finalmente, conceden un papel decisivo a la evaluación de la metacognición y de las expectativas de fracaso, proponiendo valorar el grado de conciencia que los/as estudiantes desarrollan sobre su propio proceso de aprendizaje. En este sentido, la reflexión se configura como un eje vertebrador al favorecer el análisis crítico de la experiencia y establecer vínculos significativos entre el servicio prestado y los aprendizajes construidos (Steinke y Buresh, 2002).

Como ya hemos anunciado, la evaluación en el ApS acostumbra a orientarse a conocer los resultados de aprendizaje en los/as estudiantes. Ahora bien, tal proceso dista de ser homogéneo y se define por su amplitud, lo que abre múltiples posibilidades y enfoques de evaluación. Merece la pena destacar, en este sentido, el

estudio de Díaz-Iso et al. (2025) en el que realizan una revisión de 56 trabajos en esta línea y ofrecen información acerca de las características de la evaluación del ApS en torno a las siguientes variables:

- Tipo de resultado de aprendizaje evaluado. Son mayoritarios los trabajos que evalúan tanto competencias específicas como genéricas. En concreto, destacan los estudios orientados a conocer el desarrollo del sentido cívico, la comunicación, el pensamiento crítico, el trabajo en equipo y las habilidades sociales.
- Tipos de instrumentos utilizados. Destaca, mayormente, la utilización de tareas y trabajos, reportes descriptivos, presentaciones, pruebas tipo examen, artículos/ensayos reflexivos o la escritura de diarios. Se trata de actividades que promueven la reflexión a través de la realización de tareas/trabajos o proyectos.
- Tipo de evaluación. La mayor parte de los estudios (23) hacen uso de una evaluación continua, con fines tanto formativos como sumativos, mientras que 13 y 12 se apoyan en una evaluación exclusivamente formativa y sumativa, respectivamente. Asimismo, solamente 33 artículos indican directamente que la evaluación tiene fines académicos y calificativos.
- Agentes responsables de la evaluación. En la mayor parte de las investigaciones analizadas, el profesorado es el único agente responsable de la evaluación. Los que presentan múltiples agentes implicados (20) refieren a la participación de los socios comunitarios o a la del propio estudiantado, tanto por medio de su autoevaluación como evaluación entre iguales.

Otro aspecto de especial relevancia en la evaluación de experiencias de aprendizaje-servicio es la determinación del momento más adecuado para desarrollarla. En este sentido, Waters y Anderson-Lain (2014) defienden la conveniencia de combinar una evaluación formativa y una evaluación sumativa al considerar que ambas cumplen funciones complementarias. La evaluación formativa acompaña el desarrollo de la experiencia propor-

cionando retroalimentación continua al estudiantado y favoreciendo la mejora del proceso de aprendizaje. Esta puede desarrollarse tanto de manera informal, mediante interacciones espontáneas, como a través de procedimientos planificados y estructurados. Por su parte, la evaluación sumativa se orienta a valorar el grado de consecución de los objetivos y de los resultados de aprendizaje previstos recurriendo habitualmente a instrumentos de carácter formal, como exámenes, portafolios u otras evidencias de aprendizaje. De forma complementaria, algunos autores proponen valorar los efectos del ApS mediante diseños pretest-posttest comparando la situación del estudiantado antes y después de su participación en el programa. No obstante, este tipo de diseños, como ya hemos abordado, exige interpretar los resultados con cautela, ya que las diferencias observadas pueden estar condicionadas por múltiples variables ajenas a la intervención, entre ellas, las expectativas generadas por el profesorado respecto al propio programa (Hecht, 2003).

Desde una perspectiva más amplia, Zhang et al. (2011) proponen el *Context, Input, Process and Product Evaluation Model* (CIPP) como un marco integral para orientar la evaluación de los proyectos de aprendizaje-servicio a lo largo de todas sus fases de desarrollo. Este modelo distingue cuatro momentos evaluativos claramente diferenciados:

- Evaluación del contexto (*Context Evaluation*). Su finalidad es identificar las necesidades, fortalezas y oportunidades del contexto en el que se desarrollará el proyecto, tanto desde la perspectiva de la comunidad como del alumnado. La información obtenida permite delimitar los problemas sobre los que se actuará y fundamentar la definición de los objetivos. Desde este planteamiento, los autores sostienen que toda experiencia de ApS debería iniciarse con un análisis riguroso de las necesidades de los diferentes agentes implicados.
- Evaluación inicial (*Input Evaluation*). Se orienta a valorar las estrategias, recursos y condiciones necesarias para responder a las necesidades previamente identificadas y alcanzar los objetivos propuestos. Esta fase permite determinar la planifica-

ción más adecuada para el desarrollo del proyecto, comportando beneficios para el estudiantado y la comunidad. Prueba de ello es la selección de actividades, la disponibilidad de recursos materiales y humanos, la temporalización, la planificación presupuestaria o la revisión de experiencias similares. Una adecuada evaluación inicial constituye, por tanto, un elemento clave para garantizar la viabilidad y la calidad de la intervención.

- Evaluación del proceso (*Process Evaluation*). Tiene como propósito realizar un seguimiento sistemático de la implementación del proyecto monitorizando el desarrollo de las actividades, el cumplimiento de los roles asumidos por los distintos participantes y la necesidad de introducir ajustes durante la ejecución. Para ello, pueden emplearse técnicas como la observación directa, las entrevistas, los cuestionarios, las escalas de valoración o los grupos de discusión. Además de facilitar la mejora continua de la experiencia, esta fase favorece el fortalecimiento de las relaciones entre la universidad y los socios comunitarios contribuyendo a la consolidación y sostenibilidad de los proyectos de ApS.
- Evaluación del producto (*Product Evaluation*). Se centra en valorar los resultados e impactos alcanzados una vez finalizada la experiencia analizando el grado de consecución de los objetivos y la medida en que las necesidades de los diferentes participantes han sido atendidas. Para ello, pueden utilizarse instrumentos como estudios de caso, grupos de discusión, cuestionarios de rendimiento o diseños comparativos de carácter longitudinal y transversal. Más allá de su función sumativa, esta evaluación proporciona información valiosa para identificar aspectos susceptibles de mejora en futuras ediciones del proyecto y valorar su potencial de continuidad y sostenibilidad.

Asimismo, con un alcance que excede la figura de los/as investigadores/as, resulta pertinente tomar como eje de análisis el rol del/la profesor/a y considerar la autoevaluación docente como una estrategia orientada a la mejora continua de los pro-

yectos de aprendizaje-servicio. Este enfoque sitúa al profesorado como agente activo del proceso evaluativo favoreciendo una reflexión crítica sobre el grado de consecución de los aprendizajes previstos y sobre la calidad de la experiencia desarrollada. En este sentido, Shumer (2003), a partir de la rúbrica diseñada para tal fin, sostiene que la autoevaluación no solo facilita la identificación de las fortalezas y aspectos susceptibles de mejora del proyecto, sino que también impulsa la toma de decisiones fundamentadas para perfeccionar tanto la intervención como la propia práctica docente. Con este propósito, estructura el proceso de autoevaluación en cuatro fases:

- Análisis del proyecto, orientado a identificar sus fortalezas y las áreas que requieren mejora.
- Definición de objetivos de mejora, estableciendo las prioridades sobre las que se pretende intervenir.
- Planificación e implementación de acciones de mejora, transformando los objetivos planteados en actuaciones concretas.
- Valoración de las acciones desarrolladas, con el fin de determinar su impacto y orientar nuevos ciclos de mejora.

A la luz de lo expuesto, Gelmon (2000) propone un conjunto de principios que constituyen un marco de referencia para un proceso evaluativo de calidad que pueden ser agrupados en cuatro dimensiones (ver tabla 8). Primeramente, la fundamentación y relevancia de la evaluación debe sustentarse en valores y objetivos claramente definidos, alineados con la finalidad de la propuesta de ApS, y responder a cuestiones significativas para todos los agentes implicados, respaldando, por tanto, la toma de decisiones en el alcance y propósito de la evaluación. La segunda dimensión se refiere al carácter formativo, procesual e integral de los procesos evaluativos enmarcando principios basados en los aprendizajes derivados de la participación en estas iniciativas por parte de todos los agentes implicados, medidos con el empleo de instrumentos focalizados en la evolución del proceso y atendiendo a todas las variables y momentos del proyecto que conducen a los resultados. En tercer lugar, en cuanto a la participación y me-

jora, la óptica de análisis de todos los/as participantes vertebró el proceso evaluativo, entendiendo que la implicación en la evaluación de todos los colectivos en el transcurso de la experiencia aporta mejoras más significativas; a su vez, conjugar la evaluación de proyectos de esta naturaleza con otra tipología de actividades, como un todo integrado, que faciliten la autoevaluación (profesorado o titulación), aporta más elementos de progreso. Finalmente, la cuarta dimensión alude a la responsabilidad y sostenibilidad, abordando el compromiso del profesorado para con el estudiantado, las instituciones, la comunidad y consigo mismo, así como con la comunicación de los resultados e impacto al contexto comunitario; además, la evaluación tiene mayor efectividad si es desarrollado en un entorno institucional que la respalde.

Tabla 8. Principios para procesos evaluativos de calidad en aprendizaje-servicio

Dimensiones	Principios
Fundamentación y relevancia de la evaluación	1. Debe iniciarse con la definición clara de valores y objetivos. 2. Tiene mayor efectividad si el proyecto objeto de evaluación cuenta con una finalidad clara y explícitamente propuesta. 3. Aporta un valor diferencial cuando brinda respuestas a preguntas relevantes para los agentes implicados.
Carácter formativo, procesual e integral	4. Incrementa su efectividad cuando da cuenta de los aprendizajes que se desarrollan en todos los colectivos participantes desde una visión multidimensional que se integra y manifiesta a lo largo de la experiencia. 5. Alcanza su máximo potencial cuando se erige sobre la premisa de mejora continuada y no puntual. 6. Exige considerar los resultados y, en igual medida, el transcurso de la experiencia, las estructuras organizativas y el proceso que suscita dichos resultados.
Participación y mejora	7. Las mejoras se maximizan cuando participan en la evaluación miembros de la institución educativa y la comunidad. 8. Proporciona más elementos de mejora cuando se vincula con otras actividades que favorezcan la autoevaluación y el cambio.
Responsabilidad y sostenibilidad	9. Facilita al profesorado cumplir con sus responsabilidades con los/as estudiantes, las instituciones, la sociedad y consigo mismo. 10. Alcanza mayor efectividad en un ambiente receptivo y que proporciona apoyos.

Fuente: Gelmon (2000).

Como ya se ha anunciado anteriormente, uno de los puntales del aprendizaje-servicio es su capacidad para trascender la dimensión estrictamente académica y curricular al configurarse como un enfoque formativo con un claro alcance cívico-social y, en suma, profesional. Incluso, podría entenderse que ambas dimensiones se encuentran directamente relacionadas en tanto que el desarrollo cívico y social contribuye, en gran medida, a un mejor desempeño académico y desarrollo profesional (Mella-Núñez et al., 2015, 2021; Santos-Rego, Mella, Naval, y Vázquez, 2021). No obstante, resulta oportuno prestar atención específica a la evaluación de la dimensión ética y cívico-social en el ApS y hacerlo, además, con la suficiente profundidad para no caer en la mera constatación de patrones de conducta preestablecidos (Redondo-Corcobado, 2024).

Siendo el aprendizaje-servicio una metodología que tiene lugar en un contexto comunitario fruto de procesos de interacción, Cooks y Scharrer (2006) advierten de la importancia de evaluar el aprendizaje en el entorno en el que este se desarrolla, incorporando una perspectiva social al proceso de evaluación de los proyectos de aprendizaje-servicio. De ahí que resulte pertinente recurrir a instrumentos que permitan comprender cómo se manifiestan las interacciones entre los/as participantes y qué aprendizajes emergen de dichas iniciativas, entre los que destacan el portafolios, los grupos de discusión o los diarios de campo. Por ello, la evaluación debe extenderse apelando al empleo de herramientas que posibiliten contextualizar los aprendizajes adquiridos por el estudiantado en el marco de la experiencia vivida. Ahora bien, circunscribir el proceso evaluativo a los y las estudiantes limita la comprensión del alcance y beneficios que el ApS genera en otros agentes implicados, como el profesorado, el socio comunitario y la universidad. Ello implica que, aun reconociendo la trascendencia de valorar los aprendizajes de los/as estudiantes, es igualmente relevante evaluar y monitorizar los resultados obtenidos por el resto de los/as participantes a fin de afianzar las relaciones que se establecen entre todos los agentes implicados y que constituyen, considerablemente, una de las principales variables que velan por el éxito de los proyectos (Holland, 2001).

A este respecto, uno de los desafíos a la hora de evaluar la dimensión ética y cívica en el ApS es la falta de consenso sobre la definición de tal constructo. Esta es la conclusión a la que llega Redondo-Corcobado (2024) tras analizar diferentes instrumentos internacionales y nacionales orientados a evaluar tal dimensión competencial. Tal cuestión se convierte en un reto aun mayor en el contexto universitario, donde este tipo de aprendizajes, en tanto que genéricos y/o transversales, rara vez son tomados en consideración por estrategias evaluativas que priorizan los aprendizajes específicos y disciplinares de cada materia.

Todo lo dicho hasta aquí nos predispone a afirmar que la evaluación y, por supuesto, la investigación en el aprendizaje-servicio tienen un fin claro: el de conocer cuáles son aquellos elementos de los proyectos que funcionan, así como los que han de ser optimizados (Santos-Rego et al., 2020). De este modo, evaluar e investigar en aprendizaje-servicio permite dotar de consistencia su introducción y consolidación en las aulas universitarias. Bajo esta premisa, Santos-Rego y Lorenzo-Moledo (2018) sitúan la evaluación e investigación sobre la metodología como uno de los pilares de un proceso de institucionalización serio y riguroso a la vez que presentan diferentes instrumentos que permiten dar apoyo a tal proceso. En este sentido, podemos afirmar que su fin amplio es incrementar los niveles de calidad en las experiencias de ApS, cuestión que analizaremos en el siguiente epígrafe.

2. Criterios e indicadores de calidad en el aprendizaje-servicio

La calidad representa uno de los ejes vertebradores de cualquier proceso educativo, y el aprendizaje-servicio no constituye una excepción. La implementación de proyectos de ApS en las instituciones de educación superior responde, fundamentalmente, al propósito de optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje del estudiantado. Aunque una de las características distintivas de esta metodología consiste en la prestación de un servicio orientado a dar respuesta a necesidades sociales reales, dicha dimen-

sión comunitaria no debe eclipsar su carácter eminentemente educativo centrada en la promoción de aprendizajes significativos y en el desarrollo de competencias en un marco curricular. Sin embargo, al igual que acontece con cualquier otra actuación educativa, el impacto de estos resultados se encuentra condicionado por un conjunto de variables mediadoras que inciden directamente en la calidad y la eficacia de las experiencias llevadas a cabo. En consecuencia, estos principios pueden considerarse claros indicadores de calidad en la medida en que repercuten en el grado de consecución de los resultados de aprendizaje que se prevén alcanzar, específicamente aquellos vinculados al desarrollo del estudiantado.

Partiendo de esta premisa, el análisis de los factores que delimitan las iniciativas de aprendizaje-servicio de mayor calidad adquiere una relevancia incuestionable para el diseño, implementación y evaluación de estas experiencias. La identificación de tales criterios no solo permite fortalecer el potencial formativo del ApS, sino también orientar la mejora continua de los proyectos. En esta línea, Conner y Erickson (2017) advierten que un diseño o una implementación deficientes pueden comprometer la eficacia de la intervención y dar lugar a resultados alejados de los objetivos inicialmente previstos, con consecuencias potencialmente desfavorables tanto para el estudiantado como para los restantes agentes implicados.

En este sentido, una de las aportaciones de referencia en torno a los criterios de calidad del aprendizaje-servicio es la propuesta de Honnet y Poulsen (1989), quienes formularon diez principios orientados a garantizar el equilibrio entre el aprendizaje académico y la prestación de un servicio de calidad a la comunidad:

- Favorecer la participación del estudiantado en acciones de servicio responsables y socialmente relevantes que supongan retos formativos y repercutan positivamente en la sociedad.
- Promover espacios y momentos estructurados de reflexión crítica, a fin de que los/as estudiantes analicen la experiencia vivida y establezca conexiones entre el servicio desarrollado, cuestiones morales o teóricas y los aprendizajes alcanzados.

- Definir de forma compartida los objetivos que se pretenden alcanzar asegurando que estudiantes y socios comunitarios conozcan los propósitos del proyecto y participen en su construcción.
- Reconocer a la comunidad un papel activo en la identificación de necesidades y en el diseño de las actuaciones, garantizando que el servicio responda a demandas reales y completamente, sin sustituir, funciones o empleos ya existentes.
- Delimitar con claridad las responsabilidades y roles de todos los agentes implicados (estudiantes, profesorado y comunidad) promoviendo una colaboración basada en el compromiso compartido entre universidad-entidad para con el aprendizaje.
- Asociar a los/as estudiantes con las necesidades incorporando mecanismos de *feedback* que favorezcan la flexibilidad, el aprendizaje continuo y la ampliación de competencias.
- Garantizar un compromiso institucional sostenido, tanto por parte de la universidad como de las entidades colaboradoras receptoras.
- Integrar procesos de formación, supervisión, reconocimiento y evaluación a través de procedimientos formales que involucren y atiendan a la diversidad de todos/as los/as participantes.
- Asegurar una planificación temporal flexible y dialogada, ajustando la duración y organización del proyecto a las necesidades de las actividades y de los agentes implicados.
- Favorecer la participación de grupos destinatarios diversos, eliminando barreras de acceso y aprovechando la diversidad como una oportunidad para enriquecer tanto el aprendizaje como el servicio prestado.

En una línea similar, Batchelder y Root (1994) desarrollaron el *Evaluation of Service-Learning* (ESL), una guía dirigida a identificar aquellas variables que pueden condicionar los resultados obtenidos en las experiencias de aprendizaje-servicio. A este respecto, proponen considerar los siguientes factores:

- La autonomía del estudiantado y su capacidad para participar en la toma de decisiones vinculadas al desarrollo de las actividades de servicio.

- La reflexión sobre el proyecto en el aula para contribuir a que los contenidos de la asignatura faciliten la comprensión del servicio y la construcción de aprendizajes significativos.
- El apoyo proporcionado por el profesorado, cuya función de guía resulta fundamental para acompañar al estudiantado durante el desarrollo de la experiencia y favorecer su adaptación y el máximo aprovechamiento formativo.
- La claridad del rol desempeñado por el/la estudiante, asegurando que comprenda las responsabilidades, funciones y tareas que asume en el proyecto.
- La relación con el/la supervisor/a de la entidad comunitaria, como complemento al acompañamiento desempeñado por el profesorado.
- La percepción de utilidad e impacto del servicio por parte del estudiantado, valorando en qué medida su participación ha contribuido a responder a las necesidades detectadas.
- La valoración del potencial transformador del proyecto atendiendo a la percepción del alumnado sobre la capacidad de la experiencia para generar beneficios en la comunidad, con independencia de cómo haya transcurrido su participación.

Además, la propuesta formulada por Mabry (1998), que identifica el tiempo, el contacto social y la reflexión como factores determinantes de la calidad de los proyectos de aprendizaje-servicio, encuentra un claro apoyo en el pensamiento pedagógico de John Dewey. En efecto, Dewey (2004) ya había señalado que la continuidad y la interacción constituyen los dos principios fundamentales que confieren valor educativo a una experiencia. A ello se suma su concepción del pensamiento reflexivo como el proceso que posibilita la transformación de la experiencia en aprendizaje.

En este sentido, conviene subrayar un factor que condiciona la posibilidad de dar cumplimiento a los criterios de calidad analizados en este epígrafe: la formación y preparación del profesorado. A este respecto, Imperial et al. (2007) afirman que el compromiso docente representa un elemento determinante para el éxito de las experiencias de ApS. Si bien dicho compromiso se

encuentra fuertemente vinculado al respaldo institucional recibido, materializado en recursos como la formación específica y/o la financiación. Estos elementos no solo favorecen la incorporación del aprendizaje-servicio a la práctica docente, sino que también influyen de manera significativa en la calidad de su planificación, implementación y desarrollo.

Ya en la presente década, es reconocible el interés mostrado por la investigación en aprendizaje-servicio de cara a delimitar cuáles son aquellas variables o dimensiones que tienen una mayor incidencia en la calidad de los proyectos.

Es reconocida, en este sentido, la *Service-Learning Quality Assessment Tool* (SLQAT) de Furco et al. (2023). Los autores proponen una serie de 28 indicadores que se agrupan en cinco dimensiones (diseño, aprendizaje, estudiantado, profesorado y socio comunitario), que se construyen en formato de rúbrica y que buscan otorgar calificaciones numéricas. Para cada indicador, se presentan cuatro niveles de desarrollo y, a su vez, cada nivel de desarrollo trae consigo una puntuación propia según el indicador concreto. Estas puntuaciones se derivan de un amplio conocimiento de la metodología que avala a los autores que la proponen, visibilizada, por ejemplo, en el hecho de que el indicador referente a «reflexión» suponga las puntuaciones más elevadas.

Otro modelo de calidad en el ApS es el de Santos-Pastor et al. (2025), quienes diseñaron una matriz para definir buenas prácticas de esta metodología. Lo que proponen los autores es una clasificación de los indicadores que han de definir una serie de dimensiones asociadas a dos bloques principales: las fases del proyecto y los agentes implicados en el mismo. En cuanto a los agentes, proponen las siguientes dimensiones:

- Colectivo receptor. El proyecto ha de partir de su necesidad, lo que implica que ha de ser contemplado en la planificación del mismo. Asimismo, ha de buscar una transformación/mejora en su situación y ser, por tanto, relevante para la misma.
- Entidades. Las entidades deben establecer auténticas alianzas con las universidades, asumiendo responsabilidad y compro-

miso con la calidad del proyecto. Asimismo, han de colaborar estrechamente con el desarrollo del proyecto participando en la valoración y evaluación del mismo.

- Profesorado. Se trata de que favorezca la iniciativa y autonomía del estudiantado en las diferentes actividades, siendo facilitador, guía y acompañante del mismo. De igual manera, ha de garantizar la conexión curricular de las actividades con la disciplina mientras promueve el desarrollo cívico-social. Por último, ha de fomentar el trabajo en red y la coordinación entre instituciones.
- Estudiantado. Han de ser protagonistas del proceso y mostrar una actitud proactiva, de predisposición y compromiso con las actividades desarrolladas. Se espera de ellos/as que cooperen entre sí y con la comunidad, fomentando así su empatía social y su pensamiento crítico.

En cuanto a las fases, las dimensiones que se proponen son las que siguen (Santos-Pastor et al., 2025):

- Diagnóstico: ha de entenderse como un proceso sistemático que promueve la implicación y participación de todos los colectivos implicados. Además, ha de ser realista y ajustarse a las características del contexto concreto.
- Diseño: debe planificarse y programarse previamente pensando siempre en la conexión del proyecto con el currículo y en su sostenibilidad, lo que supone ajustarse a los recursos de los que se dispone.
- Intervención: ha de definirse de un modo coherente con el programa de la asignatura correspondiente y con las necesidades que se han detectado a fin de conformar una relación recíproca con las mismas. Debe ser planificada con antelación, aunque abierta y flexible para ser transferible a la vida de las personas destinatarias.
- Evaluación: tiene que ser minuciosamente planificada para alinearse con los objetivos del proyecto. La evaluación tiene un fin formativo, por lo que ha de integrarse a lo largo de todo el proyecto.

- **Reflexión:** debe ser planificada y sistemática, así como buscar orientarse tanto en las necesidades sociales como en los aprendizajes y en la conexión entre ambos elementos. De igual forma, ha de ser compartida y contar con la participación de todos los agentes con el objetivo de ser comprometida y crítica.

Con un nivel de profundidad digno de poner en relieve, destaca la revisión hecha por Santos-Rego et al. (2025), quienes concluyeron que la bibliografía sobre el tema coincidía, principalmente, en arrojar resultados acerca de siete variables que incidían directamente en la calidad de los proyectos de ApS. Son las siguientes:

- **Duración:** se trata de que el servicio tenga una duración suficiente para afrontar los objetivos propuestos. En concreto, se podría delimitar el margen entre 20 y 40 horas como el más idóneo al respecto, pues los que no alcanzan o superan ese rango suelen arrojar peores resultados.
- **Rigor académico:** destacan los proyectos que presentan con claridad los objetivos estableciendo una conexión directa y transferible entre el servicio ofrecido y el marco curricular de referencia.
- **Servicio significativo:** se trata de delimitar con criterio académico el lugar donde desarrollar el servicio con la intención de que dé lugar a resultados alcanzables y visibles que sean relevantes para el estudiantado, tanto desde una perspectiva disciplinar como cívica y social.
- **Reciprocidad:** las relaciones entre la universidad (estudiantado y profesorado) y la comunidad (entidades y colectivos) deben basarse en el respeto, la confianza, el compromiso, el equilibrio de poder, los recursos compartidos y la comunicación clara (Santos-Rego et al., 2026).
- **Rol del estudiantado:** los/as estudiantes han de participar tanto en el diseño como en la planificación y evaluación del proyecto. El ApS debe promover el trabajo en equipo y autónomo, así como la asunción de responsabilidades. Se trata, en definitiva, de una forma de aprender basada en la propia experiencia.

- Rol del profesorado: debe actuar como supervisor y guía, facilitando que el estudiantado conecte la experiencia en la comunidad con el aprendizaje de la asignatura. También ha de dar apoyo a una comunicación fluida entre agentes encargándose, por supuesto, de planificar el trabajo, las responsabilidades y el calendario.
- Reflexión: dada su configuración como una metodología basada en la experiencia y en los principios derivados de las ideas de John Dewey (Santos-Rego, Mella-Núñez, y García-Álvarez, 2021), se convierte en uno de los principales criterios para la calidad de un proyecto de ApS (Lorenzo-Moledo et al., 2021). Debe promoverse tanto antes como durante y después de la experiencia, con la participación de todos los agentes involucrados (profesorado, estudiantado y comunidad), apoyarse en formatos variados (escritura y presentaciones orales, entre otros) y enfocarse en diferentes temáticas (el propio servicio, los contenidos de la asignatura, la profesión...).

Ciertamente, es la reflexión crítica la que constituye un componente esencial del proceso formativo al posibilitar que el estudiantado establezca conexiones significativas entre las experiencias de servicio desarrolladas en la comunidad y los aprendizajes académicos derivados de ellas (Deeley, 2015). Su relevancia radica en que el servicio, por sí solo, no garantiza la adquisición de aprendizajes, sino que es el proceso reflexivo el que permite dotar de significado a la experiencia y vincularla con los contenidos y objetivos formativos de la asignatura (Bringle y Hatcher, 1999). Desde esta perspectiva, la reflexión puede entenderse como el conjunto de estrategias y actividades que articulan una relación bidireccional entre el servicio prestado y los aprendizajes académicos y cívicos favoreciendo que ambos ámbitos se enriquezcan mutuamente (Howard, 2001).

Uno de los criterios de calidad de la reflexión que mayor incidencia presenta en el aprendizaje-servicio es su continuidad a lo largo de todo el proyecto. La reflexión no debe entenderse como una actividad puntual, sino como un proceso transversal que acompaña al estudiantado antes, durante y después del servicio.

En este sentido, Eyler (2002) distingue tres momentos fundamentales:

- Reflexión previa al servicio (preflexión): la preparación previa resulta esencial para que el los/as estudiantes afronten el servicio con una comprensión crítica de la realidad social en la que van a intervenir. Antes del inicio del proyecto, conviene explorar las percepciones, expectativas y conocimientos previos de los estudiantes, favoreciendo la identificación de estereotipos, ideas preconcebidas y posibles lagunas de comprensión sobre la comunidad y sus necesidades. Instrumentos como los diarios o los portafolios permiten explicitar qué esperan observar, aprender o aportar durante la experiencia, lo que facilita posteriormente el contraste entre las expectativas iniciales y los aprendizajes finalmente alcanzados. Asimismo, esta fase contribuye a desarrollar habilidades metacognitivas promoviendo que el estudiantado tome conciencia de su propio proceso de aprendizaje y mejore su capacidad para analizar problemas y tomar decisiones (Billig, 2007).
- Reflexión durante el servicio: la eficacia de la reflexión depende, en gran medida, de su carácter continuo. El aprendizaje experiencial se construye mediante un proceso cíclico de acción y reflexión que permite interpretar las experiencias vividas y reajustar progresivamente los marcos de comprensión del estudiantado. No obstante, su desarrollo puede verse condicionado por limitaciones como la escasez de tiempo, las exigencias curriculares o la participación parcial en el proyecto. Para mitigar estas dificultades, resulta recomendable complementar la reflexión en el aula con estrategias individuales, como diarios reflexivos, y compartir las experiencias de servicio con el conjunto del grupo-clase, de modo que los aprendizajes derivados del proyecto puedan extenderse también a quienes no participaron directamente en él (Deeley, 2015).
- Reflexión al finalizar el proyecto: la reflexión final adquiere especial valor cuando forma parte de un proceso continuado desarrollado desde el inicio del proyecto. Su finalidad es consolidar los aprendizajes alcanzados, valorar el grado de com-

prensión de los contenidos trabajados e identificar aspectos susceptibles de mejora. En esta fase, el estudiantado puede evidenciar sus aprendizajes mediante diarios reflexivos, informes, investigaciones o presentaciones dirigidas tanto a sus compañeros/as como a las entidades colaboradoras, reforzando así el carácter profesional y social de la experiencia. Asimismo, este momento favorece la proyección de los aprendizajes hacia futuras actuaciones al impulsar la elaboración de nuevas propuestas de acción fundamentadas en la experiencia vivida y en el conocimiento adquirido.

Ahora bien, todo lo que pueda decirse sobre la calidad en el aprendizaje-servicio carece de valor pedagógico si no se sustenta en evidencias acerca de cómo estos criterios y variables pueden incidir en los resultados que persiguen los proyectos. Queremos presentar aquí brevemente el estudio realizado en el marco del grupo de investigación ESCULCA (Universidade de Santiago de Compostela) en el que se han cruzado las características de los proyectos de ApS con los resultados obtenidos por el estudiantado (Sáez, 2024; Santos-Rego et al., 2025). Lo que los autores nos ofrecen en dicha investigación es una idea de cuáles son las variables asociadas a los proyectos (número de ediciones, tipo de reflexión, participantes en la reflexión o duración del proyecto, entre otros) que inciden de un modo más decisivo en el desarrollo de competencias por parte del estudiantado. Se trata, en suma, de un modelo basado en sólidas y rigurosas evidencias que, con las respectivas prudencias, nos permite conocer cuáles son las características de los proyectos que obtienen mejores resultados.

3. Cooperación universitaria al desarrollo. El ApS como eje para la sostenibilidad

Llegados a este punto, en la presente monografía se analizarán las posibilidades del aprendizaje-servicio para fortalecer la dimensión social de la universidad y, más concretamente, de la formación que en ella se ofrece. En concreto, prestaremos aten-

ción al modo en que esta estrategia metodológica permite a las instituciones de educación superior ejercer un rol activo como entes que contribuyen a un desarrollo ecosocial más sostenible y, en directa relación, desarrollar actividades de cooperación al desarrollo.

Para comenzar, resulta conveniente aludir a los argumentos por los que hoy en día se habla tanto de desarrollo sostenible en la universidad. El primero de ellos tiene que ver con su directa contribución a lo que recibió el nombre responsabilidad social universitaria (RSU), también conocida como tercera misión. Según el Ministerio de Educación (2011, p. 33), la RSU se entiende como:

Una re-conceptualización del conjunto de la institución universitaria a la luz de los valores, objetivos, formas de gestión e iniciativas que implican un mayor compromiso con la sociedad y con la contribución a un nuevo modelo de desarrollo más equilibrado y sostenible. Este enfoque debe aplicarse tanto en su visión y gestión interna como en su proyección exterior, así como en la realización del conjunto de sus misiones, en su relación con las personas y los entornos, y en la dimensión social, económica, ambiental y cultural de sus actividades.

Por supuesto, entre las actividades en las que la universidad puede asumir un mayor compromiso con un desarrollo social, económico y ambiental más sostenible se encuentra la docencia. De este modo, los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en las aulas universitarias son espacio para trabajar por el desarrollo sostenible y para trabajar por una universidad socialmente responsable, siendo el aprendizaje-servicio buen ejemplo de ello dado su potencial como herramienta de desarrollo cívico y democrático (Coelho y Menezes, 2021).

Atendiendo al marco normativo, es en la misma Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU) donde se insta a la universidad a contribuir a un desarrollo tanto social como económico sostenible aludiendo para ello a la incidencia que han de tener los ODS en las diferentes actividades

universitarias. Aún más, en su artículo 18 sobre «Cohesión social y territorial» apunta directamente a los proyectos de aprendizaje-servicio como medio para promover un desarrollo económico y social equitativo, inclusivo y sostenible en aras a mejorar el bienestar social en el territorio de referencia.

Es en este marco contextual donde podemos situar la directa conexión entre el aprendizaje-servicio y la cooperación universitaria al desarrollo (CUD), realidad cuyas características definitorias han ido mudando con el paso del tiempo. Siguiendo un enfoque clásico, la CUD acostumbra a entenderse como actividades gestionadas por los Estados que se basan en una postura mayormente caritativa. No obstante, la CUD supone, en resumidas cuentas, luchar contra las desigualdades y, desde un enfoque más actual, asume principios como la coparticipación activa, la reciprocidad y el interés mutuo, las relaciones de partenariat y la apropiación por parte de los actores locales (Álvarez, 2012).

Asimismo, ya no estamos ante actividades promovidas exclusivamente por los Estados, sino que son otras entidades de la sociedad civil como organizaciones no gubernamentales, entidades privadas, entes de la administración pública (como es el caso de ayuntamientos o comunidades autónomas) o, especialmente destacable que nos interesa, las propias universidades quienes lo hacen (Álvarez, 2012). Así, en la *Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo* (Comité Español Universitario de Relaciones Internacionales, 2000, p. 3), esta se definió como «la cooperación de las Universidades en los procesos de desarrollo socioeconómico» y se clasificó en dos posibles vías:

- La cooperación bilateral o multilateral exclusivamente entre instituciones de educación superior pensando, especialmente, en compartir e intercambiar recursos y/o experiencias.
- La cooperación bilateral o multilateral entre universidades y otros agentes públicos o privados.

No obstante, hoy en día, el modo en que se entiende la cooperación universitaria al desarrollo trasciende ese enfoque basado en las relaciones internacionales establecidas a fin de comba-

tir la pobreza. En concreto, la CRUE (2019, p. 3), en sus Directrices de la Cooperación Universitaria al Desarrollo para el período 2019-2030, las define como el «conjunto de actividades llevadas a cabo por la comunidad universitaria orientadas a la transformación social, en pro de la paz, la equidad, el desarrollo humano y la sostenibilidad ambiental en el mundo» y que han de manifestarse en sus tres ejes básicos de actuación: formación, investigación y conexión con la sociedad. El mismo documento concreta los ocho valores en los que ha de sustentarse la CUD: solidaridad, cooperación, participación, tolerancia, corresponsabilidad, justicia, innovación y trabajo en red.

Este cambio de enfoque en la CUD, así como los valores en los que se sustenta, son motivo suficiente para hablar del aprendizaje-servicio como herramienta metodológica susceptible de afrontar este desafío desde los procesos de enseñanza-aprendizaje universitarios. Así pues, se pasa de un modelo principalmente vinculado con la cooperación internacional a otro en el que se pretende que el trabajo universitario contribuya al desarrollo humano sostenible, tanto en el plano local como global. Entre otros, se trata de promover la solidaridad, educar para una ciudadanía global, trabajar por la sostenibilidad o sensibilizar a la sociedad (Sotelino et al., 2024).

Ahora bien, pese a que insistimos en la idea de que la universidad puede y debe cooperar para un desarrollo sostenible desde sus múltiples esferas de acción, es en su misión formativa donde el aprendizaje-servicio juega un papel principal. Incluso, las propias características de la educación para el desarrollo sostenible entroncan directamente con los rasgos definitorios de esta metodología: se trata de una educación activa, que promueve la implicación y participación y busca formar a personas autónomas comprometidas con la sociedad desarrollando así la capacidad crítica del estudiantado (Santamaría-Cárdaba, 2020). Así, Cottafava et al. (2019) insisten en que las metodologías que se ajustan a la educación para el desarrollo sostenible han de promover aprendizajes transformadores, desarrollar competencias que permitan introducir la sostenibilidad en contextos reales, basarse en el compromiso activo y promover la interacción con la comunidad.

Vemos, por tanto, cómo el aprendizaje-servicio se consolida como una estrategia educativa directamente relacionada con una educación superior orientada al desarrollo sostenible. Así se refleja en uno de los documentos que mayor amparo ha dado a la introducción de esta metodología en la universidad española. Hablamos del documento de la CADEP-CRUE (2015), en el que se aboga por la institucionalización del aprendizaje-servicio apoyándose, para ello, en su ajuste a los principios de la responsabilidad social universitaria y en su contribución para desarrollar en el estudiantado competencias para la sostenibilidad. En directa conexión, Aramburuzabala et al. (2015) proponen el ApS como metodología educativa para el desarrollo sostenible dadas sus posibilidades para fomentar el aprendizaje ético en el estudiantado y favorecer una comprensión integral y global de las realidades sociales que aproxima al estudiantado a las problemáticas comunitarias locales y globales y que, en definitiva, permite que la universidad dé cumplimiento a su misión de responsabilidad social desde sus actividades formativas.

Buen ejemplo de la utilización del aprendizaje-servicio como herramienta de cooperación universitaria al desarrollo son dos proyectos de investigación que, coordinados desde el grupo de investigación ESCULCA de la Universidade de Santiago de Compostela, fueron financiados por la Xunta de Galicia en el marco de la convocatoria de proyectos de investigación y para la creación de grupos de investigación en materia de cooperación para el desarrollo, en el marco de la Agenda 2030, a ejecutar por los grupos y centros de investigación de las universidades gallegas (Sotelino et al., 2026).

Ambos proyectos son fruto de la cooperación entre la Universidade de Santiago de Compostela y la Universidade de Cabo Verde. El primero de ellos, desarrollado en los años 2023 y 2024, (Aprendizaxe-Servizo e Cooperación para o Desenvolvemento. Formando para a Cidadanía Global) se enfocó en la detección de necesidades sociales en la comunidad caboverdiana y en la mejora de las relaciones universidad-comunidad por medio del aprendizaje-servicio, dando lugar a la implementación de diferentes proyectos en la Universidade de Cabo Verde. Por su parte,

el segundo proyecto (Tecendo redes para a cidadanía global: a consolidación dun modelo de aprendizaxe-servizo e cooperación ao desenvolvemento) busca dar un paso más allá tratando de fortalecer la institucionalización del ApS en la universidad caboverdiana a partir de la conformación de un grupo promotor en dicha institución.

En definitiva, la investigación en este tópico, la evaluación y la calidad representan dimensiones consustanciales para la consolidación del aprendizaje-servicio, especialmente, como estrategia de cooperación universitaria y nodo articulador de la sostenibilidad. En el siguiente capítulo, profundizaremos en los procesos y estrategias de institucionalización del ApS, junto con los principales desafíos y prospectiva.

Aplicaciones prácticas y proyección institucional del aprendizaje-servicio

1. Institucionalización del aprendizaje-servicio

A lo largo de las últimas décadas, el aprendizaje-servicio (ApS) ha definido una indiscutible trayectoria como metodología con carácter activo y potencial transformador a nivel social. Como se detalla en capítulos anteriores, la posibilidad de ofrecer un servicio real a nivel comunitario, junto con el desarrollo de competencias académicas y reflexión crítica lo presentan como una estrategia pedagógica de significativa proyección institucional.

La educación superior de nuestros días debe tener como principal reto el formar a los y las futuras estudiantes para ser capaces de afrontar los desafíos del mundo en el que viven. Es por ello que se les debe ofrecer experiencias prácticas que les ayuden a desarrollar el compromiso cívico y la responsabilidad social. Es aquí donde el ApS se presenta como una metodología que permite integrar el conocimiento teórico a la vez que potencia la aplicación práctica (Kaliappen, 2024).

Partimos, pues, de la idea de que esta metodología no solo facilita enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que, si se aplica con la sistematización adecuada, puede servir como eje identitario a nivel institucional. Por ello, este capítulo trasciende de una mera descripción e invita a la reflexión sobre las principales aplicaciones prácticas del aprendizaje-servicio y su proyección.

En las próximas líneas, abordaremos la institucionalización de aprendizaje-servicio poniendo de relieve su importancia, a la par que analizamos la situación actual y cuáles podrían ser las pautas que considerar para desarrollar dicha institucionalización en los espacios de educación superior. Para ello, tendremos presente la elaboración de un plan estratégico que tenga en consideración la formación del profesorado, la creación de convocatorias institucionales para el desarrollo de proyectos de ApS, el reconocimiento y difusión y su integración curricular a nivel formal.

1.1. Panorama actual e institucionalización del ApS

En una sociedad cambiante y compleja como la actual, los nuevos desafíos pedagógicos se presentan como escenarios en los que la educación superior debe centrar sus esfuerzos en la promoción de una ciudadanía reflexiva, analítica y crítica. Ante esta tarea, si bien hacíamos alusión al papel de la metodología de aprendizaje-servicio (ApS) como una herramienta clave en esta dirección, debemos apostar por una institucionalización de la misma para que su presencia en las universidades se contemple como un eje educativo transversal y no simplemente como una propuesta puntual e inconexa. Con todo, se impone la necesidad de una acción universitaria que permita dar respuesta a los desafíos globales de la sociedad (Martínez-Usarralde et al., 2019).

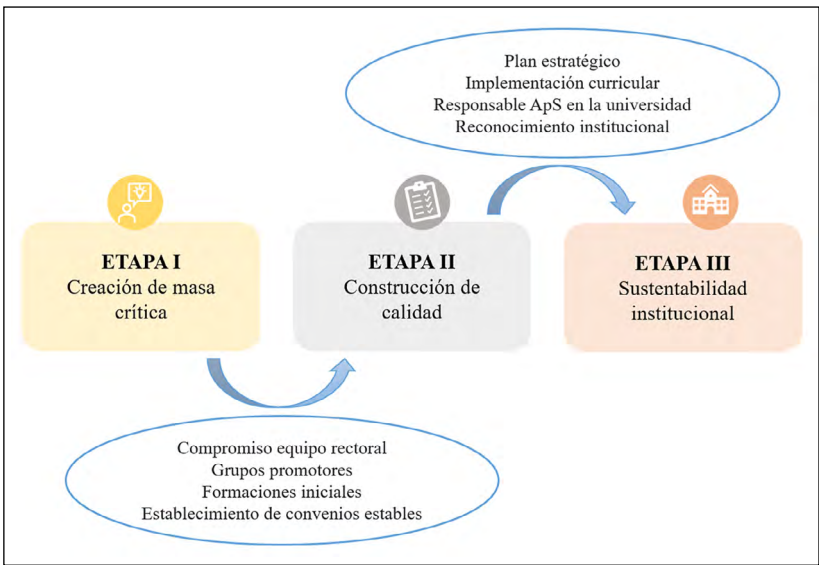
Si partimos de la premisa de que las universidades públicas deben servir «a lo público», no es de extrañar que el aprendizaje-servicio sea visto en la actualidad como una herramienta orientada hacia el «servicio» cuyo principal énfasis debe orientarse hacia la detección de necesidades reales con las consecuentes implicaciones positivas a nivel social que de ello puedan derivarse (Corrales Gaitero y Andrade Zapata, 2021).

En este sentido, si queremos que la institucionalización del ApS sea una realidad, debe acompañarse de una planificación socioeducativa sistemática, con base pedagógica sólida y flexible, adaptada a las demandas de los agentes implicados (Sotelino, Mella-Nuñez, y Lorenzo-Moledo., 2025). Así, para que esto sea una realidad, el compromiso a nivel institucional debe realizarse

tanto desde la perspectiva económica como priorizarse el apoyo al profesorado en el diseño de proyectos y actividades que proponga. No es posible concebir una institucionalización del ApS sin respetar los pilares fundamentales que lo acompañan. Para ello, debe considerarse la repercusión a nivel institucional, pero teniendo claro que será fundamental también una alta implicación en la identificación y relación con las organizaciones susceptibles de recibir el servicio (Narvaiza Cantín et al., 2023).

De hecho, para que la puesta en práctica del ApS a nivel institucional sea positiva, se requiere de una colaboración a largo plazo entre universidad y socios comunitarios, a la par que una cultura institucional que ponga en valor los esfuerzos de profesorado y estudiantado (Schultes et al., 2025). Lo primordial para centrarnos en la promoción de la metodología como tal tiene que ver con su impacto comunitario, pero esto no es posible si la institucionalización no apoya la iniciativa pedagógica propuesta (Batlle y Escoda, 2019). Teniendo esto en mente, rescatamos aquí las etapas que recomienda Furco (2011) tener en consideración si buscamos una institucionalización sólida del ApS (ver figura 1):

Figura 1. Etapas para la institucionalización del ApS



Fuente: elaboración propia a partir de Furco (2011).

Para poder alcanzar una meta tan ambiciosa, debemos comenzar valorando las pequeñas experiencias de aprendizaje-servicio que se estén realizando ya, pues es algo que puede ser visto como una inspiración para su implementación (Santos-Rego et al., 2015). Así, en una primera etapa se debe poner el foco en promover las iniciativas aisladas e impulsadas por profesorado que trabaja de manera individual, dado que la propia continuidad de estas experiencias se verá condicionada por el interés y motivación de dicho profesorado. En este sentido, será fundamental el compromiso del equipo rectoral, así como que se generen grupos promotores que asuman la tarea de llevar la metodología a sus iguales mediante distintas iniciativas y formaciones. Por supuesto, será clave también el establecimiento de convenios con distintas organizaciones y asociaciones de manera que se pueda progresivamente ir consolidando su participación.

Con ello, asentaremos una base adecuada para poder alcanzar un segundo nivel, donde se comiencen ya a generar estructuras de apoyo y programas de formación de profesorado. Esto permitirá poner en valor la metodología desde una perspectiva más amplia, a la par que condicionará el incremento del número de proyectos existente y se generará una mayor cantidad de colaboraciones con diferentes entidades sociales. Para continuar avanzando, será imprescindible integrar el ApS en un plan estratégico, reconocerse a nivel curricular en las asignaturas y titulaciones, contar con alguna oficina estable que permita coordinar los proyectos de ApS asesorando al profesorado y promover su continuidad y el reconocimiento institucional de quienes se comprometan con esta metodología.

Por último, estos pasos permitirán llegar a un tercer nivel de consolidación, donde podamos ya considerar que el ApS forma parte estratégica de la propia institución. Esto repercutirá en el establecimiento de la metodología desde una perspectiva curricular, a la vez que se profundiza en un mayor número de alianzas comunitarias y donde el profesorado y alumnado lo asuman como una práctica generalizada y apuesten por su implementación en las aulas.

La institucionalización lo que pretende es, precisamente, promover y facilitar el uso del ApS en la educación superior. Para que esto sea posible, se deben desarrollar acciones que la impulsen como estrategia para la sostenibilidad y que con ello se cumplan los principios de una universidad comprometida con el desarrollo sostenible desde una perspectiva real, aplicada y eficiente (Aramburuzabala, 2025).

En este sentido, Furco (2011) propone que se evalúen cinco dimensiones (tabla 9) y ofrece una rúbrica de autoevaluación orientada a la asistencia de los miembros de la comunidad de educación superior que deseen promover la institucionalización del aprendizaje-servicio en las universidades, considerando para cada dimensión una serie de componentes específicos.

Tabla 9. Dimensiones y componentes para la institucionalización del ApS

Dimensión	Componentes
Filosofía y misión del aprendizaje-servicio	- Definición de aprendizaje-servicio. - Plan estratégico. - Alineación con la misión institucional. - Alineación con los esfuerzos de reforma educativa.
Apoyo e implicación del profesorado	- Concienciación del profesorado. - Participación y apoyo del profesorado. - Liderazgo del profesorado. - Incentivos y reconocimiento al profesorado.
Apoyo e implicación del estudiantado	- Concienciación del estudiantado. - Oportunidades para los y las estudiantes. - Liderazgo del estudiantado. - Incentivos y reconocimientos a estudiantes.
Participación comunitaria y alianzas	- Concienciación de los socios comunitarios. - Comprensión mutua. - Liderazgo y voz de los agentes comunitarios.
Apoyo institucional	- Entidad coordinadora. - Entidad responsable de políticas. - Personal. - Financiamiento. - Apoyo administrativo. - Apoyo de los departamentos. - Evaluación y logro de objetivos. - Evaluación y valoración.

Fuente: adaptado de Furco (2011, pp. 78-79).

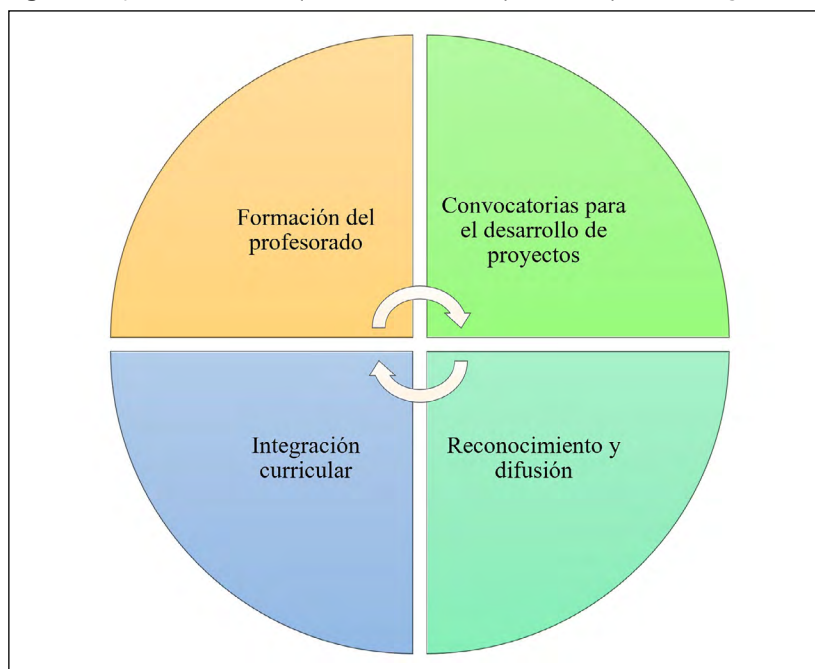
En definitiva, incluir los proyectos de ApS en la universidad desde una perspectiva institucional implica apostar por una forma de entender la formación universitaria hacia el compromiso democrático por parte de docentes y discentes (Zayas Latorre et al., 2018). Por todo ello, en las próximas líneas abordaremos en profundidad los principales ejes a los que debe atender cualquier institución educativa que desee promover esta metodología, de forma que la universidad pueda servir de intermediaria para intervenir ante las preocupaciones comunitarias ofreciendo estrategias de actuación oportunas y eficaces ante los retos de la sociedad actual (Martínez-Usarralde et al., 2019).

1.2. Plan estratégico para la institucionalización del ApS

En las líneas que preceden a este apartado se ha dejado ya constancia de la relevancia de la institucionalización del ApS en las universidades, así como de cuáles han de ser algunas de las iniciativas que deben considerarse para que esto sea una realidad. En relación con ello, algunas propuestas hacen referencia a la necesidad de la elaboración de un plan estratégico para la institucionalización del ApS.

La elaboración de este plan estratégico permitirá que la universidad deje constancia del compromiso institucional con la metodología del ApS, reforzando su participación y cooperación con la comunidad mediante las diferentes iniciativas que se propongan. En esta línea, Agrafojo et al. (2017) proponen que además de que se apoye en experiencias existentes, se estructure considerando tres ejes principales de actuación: la formación del profesorado, la convocatoria de proyectos de innovación educativa en ApS y el reconocimiento y la difusión. A esto, además, podría sumarse la relevancia de la integración curricular formal de las iniciativas que se realicen siguiendo la metodología propuesta (figura 2).

Figura 2. Ejes de actuación que se deben contemplar en un plan estratégico



Fuente: elaboración propia a partir de Agrafojo et al. (2017).

1.2.1. Formación del profesorado

Para una óptima implementación del ApS, es imprescindible atender a la formación del profesorado no únicamente con la finalidad de apoyar al estudiantado desde la perspectiva académica, sino contemplando también adquirir las habilidades necesarias para la gestión del proceso y su buen desarrollo (Eizaguirre et al., 2023).

Al respecto, Álvarez Castillo et al. (2017) ponen de manifiesto la existencia de una tendencia creciente en la oferta formativa para los y las docentes en ApS, pero esta debe apostar por la inserción de actividades formativas plurianuales y no simplemente por su oferta ocasional debiendo, a su vez, favorecerse la relación con los agentes comunitarios para aproximar al profesorado a los servicios comunitarios

Por otro lado, en lo relativo a los principales objetivos que deberían perseguir estos cursos de formación serían, principal-

mente, aquellos que ayuden a una aproximación a la metodología y su práctica en la docencia universitaria. Así, tomando como referencia a Agrafojo et al. (2017), podemos proponer los siguientes:

- Sensibilizar al profesorado hacia el empleo de la metodología de aprendizaje-servicio.
- Motivar al profesorado para que desarrolle proyectos de aprendizaje-servicio en sus materias.
- Ofrecer al profesorado una base conceptual y metodológica sobre el ApS.
- Dar pautas para el diseño, implementación y evaluación de proyectos de ApS.
- Facilitar el conocimiento de las posibilidades que ofrece el ApS en diferentes ámbitos de implementación.
- Fomentar la reflexión y el análisis crítico sobre la propia práctica docente.

Por último, cabe resaltar la recomendación de que, como parte del proyecto formativo, las universidades dispongan de una guía de ApS para profesorado donde se ofrezcan nociones básicas de esta metodología y sirva como orientación hacia el diseño de este tipo de proyectos (Santos-Rego y Lorenzo-Moledo, 2018; Sotelino, Mella-Núñez & Lorenzo-Moledo, 2025).

1.2.2. Convocatorias institucionales para el desarrollo de proyectos de ApS

Por otro lado, si lo que buscamos es una institucionalización de la metodología, el ofrecer convocatorias que permitan promover su incorporación en la universidad será una estrategia clave que tener en consideración. Este tipo de iniciativas permitirá impulsar la presentación de proyectos por parte del profesorado, a la par que se asegura una puesta en práctica de calidad porque se acostumbra a acompañarlas de asesoramiento, seguimiento y evaluación.

De igual manera, este tipo de propuestas permite favorecer la consolidación de las experiencias de ApS que se realizan al fo-

mentar la colaboración con entidades sociales mediante procedimientos más institucionalizados que ofrecen mayor seguridad a la hora de aceptar la colaboración.

En el caso de la Universidade de Santiago de Compostela, por ejemplo, se propone anualmente una convocatoria orientada a que el personal docente e investigador presente iniciativas individuales o grupales para una o varias asignaturas para implementar algún proyecto de ApS. Los proyectos seleccionados reciben valoración y asesoramiento por parte de expertos de ApS de cara a redefinir aquello que sea preciso. Tras esta evaluación inicial, la oficina de Servicio de Participación e Inclusión Universitaria (SEPIU) se encarga de gestionar los convenios de colaboración con las distintas entidades participantes. Todo el proceso está acompañado por diferentes momentos de tutorización y seguimiento para finalizar con una evaluación que puede incluir la elaboración de informes de autoevaluación por parte de alumnado, profesorado o entidades, registro de escalas de satisfacción o realización de entrevistas a alumnado participante y siempre con la valoración de una memoria final que emite la persona coordinadora del proyecto de ApS que se haya implementado (Agrafojo et al., 2017).

1.2.3. Reconocimiento y difusión

La institucionalización del ApS permitirá definir el propio alcance de la metodología. Así, para que esto se produzca, deben tenerse en consideración algunas premisas. Por un lado, se requiere formar al profesorado, pero también ofrecer sensibilidad y motivar a quienes participan mediante algún tipo de reconocimiento o incentivo (Narvaiza Cantín et al., 2023).

Al respecto, se debe prestar atención a ofrecer reconocimiento al profesorado y estudiantado, pero también a las entidades colaboradoras. A continuación, se proponen algunos ejemplos al respecto (tabla 10):

Tabla 10. Reconocimiento a profesorado, estudiantes y entidades colaboradoras

Reconocimiento	Tipo de reconocimiento
Al profesorado	• Certificados de participación en formaciones de ApS. • Certificados de participación en el desarrollo de proyectos de innovación. • Convocatorias de premios de innovación educativa. • Reconocimiento de las agencias de acreditación de las actividades de tutorización, coordinación y evaluación de proyectos de ApS.
Al estudiantado	• Certificados de participación en formaciones de ApS. • Certificados de participación en el desarrollo de proyectos ApS. • Incentivos a nivel académico tales como créditos de libre configuración, certificado de adquisición de competencias, etc. • Premios para el alumnado que participa en proyectos de ApS.
A entidades colaboradoras	• Certificados de participación en proyectos de ApS. • Visibilización de su labor a través de actividades institucionales como jornadas, seminarios, etc. • Establecimiento de alianzas institucionales mediante convenios de colaboración consolidados.

Fuente: elaboración propia basada en Agrafojo et al. (2017), CADEP-CRUE (2015) y Santos-Rego y Lorenzo-Moledo (2018).

De igual manera, parte de este reconocimiento vendrá acompañado por la visibilidad que se le ofrezca a los diferentes proyectos y la difusión que se realice al respecto. Así, será fundamental promover las diferentes iniciativas a través de los recursos digitales de universidades y facultades, facilitar espacios en los repositorios institucionales para compartir buenas prácticas, promover actividades que permitan difundir los principales resultados entre toda la comunidad universitaria y crear redes nacionales e internacionales de cooperación docente sobre ApS, entre otras estrategias.

1.2.4. Integración curricular del aprendizaje-servicio
Además de lo ya indicado, para que sea efectiva la institucionalización del ApS, es necesario incluirlo de manera explícita en los modelos educativos y planes estratégicos, así como considerarlo en los planes y guías docentes de cada materia, detallándose acciones concretas para llevar a cabo su implementación de forma

que se construya un aprendizaje compartido y participativo donde confluyan el impacto social con los aprendizajes académicos y la responsabilidad de todos los y las estudiantes implicados (Corrales Gaitero y Andrade Zapata, 2021).

Si buscamos que un proyecto de aprendizaje-servicio sea realmente efectivo, es imprescindible que esta metodología sea integrada en el currículo (Eizaguirre et al., 2023). Este aspecto se ve respaldado por García García y Cotrina García (2015), quienes ponen de manifiesto que, aunque se estén realizando algunas experiencias extracurriculares, es importante apoyar una visión curricular de la metodología dado que su relevancia no viene solo marcada por su perspectiva profesionalizante, sino también desde su dimensión pedagógica y social. Así, proponen repensar el currículo para integrarlo en las titulaciones a través de distintas asignaturas.

En esta línea, la Comisión Sectorial para la Calidad Ambiental, Desarrollo Sostenible y Prevención de Riesgos de la CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas) insta a utilizar el aprendizaje-servicio como una herramienta que permita desarrollar las competencias claves para la práctica profesional de los estudiantes universitarios. Para ello, propone que se incluya una declaración institucional y se apoye que los proyectos de ApS estén presentes en las programaciones docentes, las prácticas externas y el desarrollo de trabajos fin de grado y fin de máster (CADEP-CRUE, 2015).

A pesar de todo ello, debemos tener presente que el éxito del ApS está condicionado por la motivación de profesorado y alumnado que debe apreciar la asignatura como atractiva. Sin embargo, ha de tenerse cuidado con la obligatoriedad si esta se recoge dentro del currículum de la universidad, pues puede acarrear efectos negativos en la percepción del estudiantado, por lo que será fundamental la manera de plantear la propuesta de cara a asegurar realmente su éxito (Deeley, 2016).

2. Retos actuales y perspectivas de futuro

Tras una primera parte de este capítulo en el que dejamos constancia de la relevancia de la institucionalización del aprendizaje-servicio, junto con varias pautas y recomendaciones para conseguir que esto sea una realidad, nos centraremos ahora en las aplicaciones prácticas de esta metodología y la participación comunitaria considerando los retos contemporáneos. Esta parte concluye ofreciendo algunas estrategias orientadas a superar los posibles retos a los que las universidades deban enfrentarse a la hora de desarrollar proyectos de ApS desde una perspectiva institucional.

2.1. El aprendizaje-servicio como herramienta pedagógica para la participación comunitaria y la transformación social

Un elemento clave a la hora de desarrollar proyectos de ApS es cómo la motivación en el estudiantado está presente ante esta metodología dado que les permite aplicar conocimientos teóricos en contextos reales, pero también trabajar en equipo y sentir que lo que aprende tiene una utilidad y un impacto social. De igual manera, los estudios demuestran que estos proyectos reportan una mayor comprensión de los conceptos teóricos y desarrollan una mayor capacidad comunicativa, junto con una mayor confianza y seguridad a la hora de desarrollar su labor profesional futura (Ojeda et al., 2025). Como ya se ha ido haciendo referencia en otras partes de este escrito, los y las estudiantes que participan en proyectos de ApS adquieren competencias tales como pensamiento creativo, habilidades de comunicación, resolución de problemas, habilidades técnicas y una mayor responsabilidad social, entre otras, lo que pone de manifiesto su relevancia. El ApS permite, por tanto, el desarrollo de competencias académicas y sociales, pero también personales y culturales (Martínez-Usarralde et al., 2019).

De igual manera, ya hemos visto cómo la institucionalización de la metodología es clave para que existan buenas prácticas

educativas. Al respecto, destaca el hecho de que esta metodología permitirá preparar a los y las estudiantes para los desafíos prácticos de sus futuras profesiones (Díaz y Lucas, 2025). Este podría ser un argumento relevante como incentivo motivacional para aquel estudiantado que se encuentra en período formativo, teniendo presente que, además, esta metodología refuerza una de las principales finalidades de la docencia universitaria, formar buenos profesionales. De hecho, el ApS permite que se establezca contacto entre universidad, empresas y organización, con las implicaciones sociolaborales que ello conlleva (Zayas Latorre et al., 2018).

Esto se ve reforzado por Narvaiza Cantín et al. (2023), quienes hacen referencia a cómo el ApS permite mejorar a nivel educativo y a la par dar respuestas a la comunidad, lo que condiciona el incremento de su uso en disciplinas empresariales o la colaboración con organizaciones no gubernamentales (ONG), todo ello acompañado de un pensamiento crítico y reflexivo.

En esta línea, por tanto, es de especial relevancia tener en consideración que las propuestas educativas de aprendizaje-servicio tienen cabida en múltiples y variadas disciplinas y titulaciones, siempre y cuando se orienten en la dirección acertada. El ApS puede extenderse a contextos educativos diversos de forma que se fomenten la resolución de problemas y la toma de decisiones (Kaliappen, 2024). Con todo, lo que se busca es una participación del estudiantado desde una perspectiva activa y democrática y que aprenda no solo a desarrollar competencias mientras se realiza un servicio, sino también reflexionando sobre su capacidad transformadora en el contexto próximo (Sotelino, Mella-Núñez y Lorenzo-Moledo, 2025).

Para que su aplicación sea realmente fructífera y beneficiosa para todos los agentes implicados, será requisito indispensable partir de un diagnóstico inicial que permita conocer aquellas necesidades que presenta la comunidad para, desde la perspectiva académica, poder orientar la intervención hacia problemáticas existentes y reales. Es fundamental, además, matizar que, tal y como argumentan Martínez-Usarralde et al. (2019), el estudiantado no puede desarrollar su proceso académico al margen

de los problemas de su alrededor, debiendo comprometerse a aportar soluciones concretas y útiles desde el ejercicio de su futura profesión y viendo el ApS como herramienta clave para tal objetivo.

Sin embargo, para que la institucionalización del ApS sea una realidad, es precisa la colaboración del equipo rectoral, profesorado y estudiantado, pero también el de la comunidad en general (CorralesGaitero y Andrade Zapata, 2021). Es aquí donde la colaboración de las entidades sociales y administraciones locales se vuelve clave.

Así, la comunidad se configura como un agente relevante en la ejecución de proyectos de ApS. Sobre ello, Ruiz-Corbella et al. (2026) inciden en que se realice un trabajo más horizontal, donde la comunidad se configure como figura responsable y no simple receptora de servicios, poniendo de relieve su papel en este trabajo.

2.2. Agenda 2030 y contribución del ApS a la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible

Llegados a este punto, y a la luz de todo lo expuesto hasta el momento, es innegable el hecho de que esta metodología presenta un impacto social destacable y que su alcance puede incluso ser considerado más allá de las intervenciones a nivel próximo o local. Es cierto que los proyectos parten de las necesidades concretas que presenta una comunidad específica y próxima al contexto universitario; sin embargo, es clara la relación de estas pequeñas intervenciones con otras de mayor calado, alineándose así con los objetivos de desarrollo sostenible (ODS).

Debemos tener claro que la transformación educativa no solo pasa por un cambio a nivel curricular, sino que debe implicar la aplicación de estrategias alineadas con los principios del desarrollo sostenible. A este respecto, Aramburuzabala y Cerrillo (2023) señalan que algunas de estas podrían ser estrategias dialógicas que incluyan discusión, debate y reflexión crítica, uso de juegos de rol y estudios de caso, colaboración en proyectos, realización de actividades experienciales que impliquen acción co-

munitaria y resolución de problemas, poner en práctica la mentoría y la investigación-acción para continuar innovando y mejorando la práctica educativa. Como es posible apreciar, buena parte de estas estrategias son abordadas en cualquier proyecto de ApS que se desarrolle.

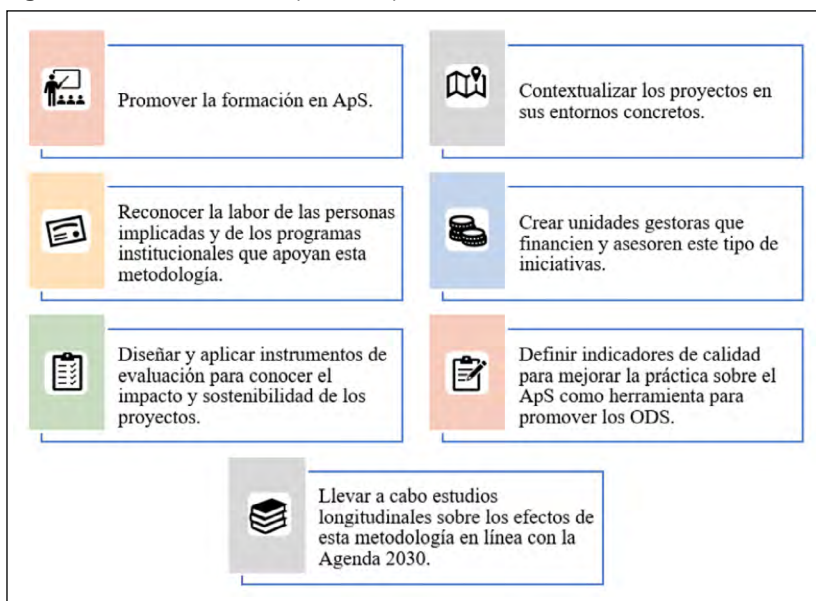
Vemos, pues, que dentro de las implicaciones prácticas que puede tener la metodología propuesta, la Agenda 2030 constituye un marco de referencia que debe guiar nuestra acción educativa. En esta línea, Flores Acosta y Pérez Galván (2024) ponen de manifiesto cómo la institucionalización del ApS puede contribuir a construir comunidades socialmente responsables y comprometidas con el bienestar colectivo. Al fin y al cabo, como ya hemos visto, la pretensión del profesorado universitario no es otra que, además de desarrollar las competencias necesarias, formar a los y las estudiantes para que se comprometan a fomentar el desarrollo de una sociedad cada vez más justa, inclusiva y sostenible.

Los objetivos de desarrollo sostenible presentan un carácter integrado e invisible que incluye las dimensiones económica, social y ecológica. Es claro, pues, el compromiso de esta metodología con la pretensión de ofrecer respuesta a las necesidades sociales que surgen como retos del siglo XXI (Vela Pizarro et al., 2024). Además, como resaltan Batlle y Escoda (2019), para el desarrollo de cualquier proyecto de ApS, deben conjugarse los sectores educativo y social, lo que a su vez condiciona el fortalecimiento del trabajo en red y el capital social de un territorio.

García-Gutiérrez et al. (2023), por su parte, se refieren a que esta responsabilidad debe ser compartida y no solo recaer en las instituciones educativas. Así, el principal reto pasa porque todas las personas implicadas lo hagan de manera proporcional, especialmente aquellas que cuenten con mayor capacidad o con mayor número de recursos a fin de garantizar el logro de los ODS.

Si tenemos presente la institucionalización del aprendizaje-servicio con la intención de promover el desarrollo sostenible debemos, sin duda, prestar atención a las siguientes cuestiones prácticas (figura 3):

Figura 3. Recomendaciones prácticas para la consecución de los ODS



Fuente: elaboración propia a partir de Aramburuzabala y Cerrillo (2023).

En definitiva, la complejidad en la consecución de los ODS requiere de un compromiso social donde la universidad juega un papel clave, ya que las personas egresadas de las diferentes titulaciones, no solo las de educación, deben adquirir a lo largo de su proceso formativo competencias para el desarrollo sostenible para así poder participar de forma constructiva y responsable en el mundo actual y enfrentarse a los retos del siglo XXI (Eizaguirre et al., 2023).

2.3. Desafíos y estrategias para la implementación del ApS en la educación superior

A lo largo de las últimas páginas hemos comprobado cómo el ApS es una estrategia pedagógica para el desarrollo del compromiso cívico y social que busca aunar la adquisición de competencias junto con el servicio a la comunidad del entorno próximo (Vela Pizarro et al., 2024). A su vez, su viabilidad tiene que ver con el hecho de que algunas organizaciones sin ánimo de

lucro necesitan profesionalizar su gestión, pero no tienen los recursos suficientes para abordar estos retos, lo que demuestra los beneficios recíprocos de la implementación de esta metodología (Narvaiza Cantín et al., 2023).

Sin embargo, a pesar de ello, aún son numerosas las debilidades que atañen a la relación con la sociedad civil y varios los retos que dificultan su aplicación (Corrales Gaitero y Andrade Zapata, 2021; Wang y Calvano, 2018).

Por un lado, podemos hacer referencia al escepticismo o falta de motivación que puede aparecer por parte del profesorado, dadas las demandas temporales y de recursos que puede requerir su puesta en práctica (Narvaiza Cantín et al., 2023). Esto se ve respaldado por Deeley (2016), quien pone el foco en que la aplicación del aprendizaje-servicio requiere de profesorado motivado, pues las exigencias con respecto al compromiso, organización e inversión son muy elevadas a pesar de la satisfacción que pueda acompañar.

Por su parte, Eizaguirre et al., (2023) añaden que uno de los mayores desafíos con el que nos encontramos tiene que ver con la necesidad de conseguir que las entidades sociales colaboradoras se impliquen a largo plazo y que, además, exista un mayor compromiso económico e institucional que permita prolongar los proyectos de ApS. De igual manera, la evidencia científica recoge que en ocasiones existen dificultades para una planificación temporal beneficiosa para ambas partes (Kaliappen, 2024). Por otro lado, Ruiz-Corbella et al. (2026) aluden a la falta de estudios sistemáticos que reflejen el impacto real del que constan los proyectos de ApS y que, por tanto, permitan ofrecer una visión amplia de los beneficios que genera esta metodología.

A todo lo señalado añadimos algunas de las cuestiones ya indicadas con anterioridad, tales como la falta de formación del profesorado y estudiantado sobre la metodología, baja implicación y motivación por parte de los agentes implicados (profesorado, alumnado y comunidad), falta de recursos o complejidad de relacionar los contenidos curriculares con las necesidades de la comunidad, entre otros.

A pesar de todas estas dificultades, nuestra labor debe asociarse con una actitud optimista y proactiva que busque desarrollar propuestas de mejora que permitan superar los obstáculos recogidos. De hecho, es precisamente la identificación de estas limitaciones la que nos permite proponer estrategias que contribuyan a minimizar estas dificultades y afrontar la implementación de la metodología desde una perspectiva más efectiva. En este sentido, a continuación, presentamos algunas posibles soluciones y recomendaciones que arroja la literatura científica de cara a facilitar su puesta en práctica.

En primer lugar, algunas sugerencias podrían tener que ver con la liberación de tiempo del profesorado, el reconocimiento de créditos y la relevancia de fomentar la mentalidad de cambio entre el profesorado para asegurar el éxito de esta metodología (Narvaiza Cantín et al., 2023).

Además del reconocimiento del trabajo del profesorado, se debe prestar atención a que todo el proceso esté acompañado de una evaluación formativa y sumativa, así como que se tenga presente la adaptación a las características de las personas participantes y se ofrezcan espacios de debate e interacción para compartir las reflexiones que se obtienen de la aplicación del aprendizaje-servicio (Eizaguirre et al., 2023). De igual manera, se debe ofrecer una planificación estratégica que permita obtener beneficios a todas las partes implicadas (Kaliappen, 2024), así como promover la construcción de redes de cooperación que lleven a un aprendizaje y un servicio mutuo entre universidad y comunidad (Ruiz-Corbella et al., 2026).

Por último, no debemos olvidarnos del hecho de que vivimos en un mundo cada vez más digital y, por tanto, no podemos mantenernos al margen de esta realidad. Sobre esto, destacamos que la digitalización actual debe verse como un elemento clave y eficaz para mejorar la comunicación entre las diferentes personas implicadas, pues las plataformas virtuales o las aplicaciones y aulas digitales facilitan la fluidez comunicativa e incluso desarrollar una relación comunidad-universidad de una forma más sencilla en contextos de más difícil acceso como podría ser el rural (Brozmanová-Gregorová et al., 2026). Esto, por tanto, deja

patente la relevancia de la tecnología, ya que ofrece una serie de herramientas que facilitan la planificación, ejecución y evaluación de diferentes proyectos de aprendizaje-servicio a la vez que, probablemente, fomente la motivación del estudiantado (Escofet Roig, 2025).

A modo resumen, podríamos sintetizarlo en la tabla 11:

Tabla 11. Desafíos y posibles soluciones para la implementación del ApS a nivel institucional

Desafíos	Posibles soluciones
Dificultades para garantizar la continuidad de los proyectos	Institucionalizar el ApS mediante planes estratégicos y redes de colaboración estables.
Escasez de recursos materiales, económicos o logísticos	Buscar alianzas con organizaciones, administraciones públicas y empresas, además de crear un órgano u oficina que ayude a asesorar y gestionar los proyectos a través de diferentes convocatorias que incluyan apoyo económico.
Dificultad para la planificación conjunta de entidades y universidad	Establecer canales de comunicación flexibles que permitan mantener una comunicación fluida, incorporando recursos digitales cuando sean necesarios.
Falta de estudios sistemáticos que reflejen el impacto real del ApS	Promover la publicación de experiencias de ApS exitosas, aunque se traten de proyectos a pequeña escala.
Necesidad de formación en ApS del profesorado y estudiantado	Ofrecer sesiones formativas sobre la metodología en diferentes formatos (virtual, presencial, jornadas, cursos de verano, etc.)
Baja implicación y motivación por parte de profesorado y alumnado	Reconocer las tareas desarrolladas mediante certificados, premios, incentivos académicos, etc. y participar de manera conjunta en el diseño del proyecto.
Complejidad de relacionar los contenidos curriculares con las necesidades de la comunidad	Integrar el ApS en la programación curricular y realizar diagnósticos previos contextualizados que permitan diseñar proyectos alineados con los objetivos de aprendizaje de cada materia o incluso hacerlo de forma conjunta con otras asignaturas o titulaciones.

Fuente: elaboración propia a partir de Brozmanová-Gregorová et al. (2026), Corrales Gaitero y Andrade Zapata (2021), Deeley (2016), Eizaguirre et al. (2023), Escofet Roig (2025), Kaliappen (2024), Narvaiza Cantín et al. (2023), Ruiz-Corbella et al. (2026), Vela Pizarro et al. (2024), Wang y Calvano (2018).

Referencias

- Acciardi, M. (2020). Femicidio y epistemicidio: Algunas consideraciones desde Abya-Yala. *Iberoamérica Social: Revista-Red de Estudios Sociales*, 8(14), 68-93.
- Agrafojo, J., García, B., y Jato, E. (2017). Aprendizaje servicio e innovación educativa en la Universidad de Santiago de Compostela: Estrategia para su institucionalización. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3, 23-34. <https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/RIDAS2017.3.3/21570>
- Alonso-Sainz, T. (2021). Educación para el desarrollo sostenible: Una visión crítica desde la pedagogía. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 249-259.
- Álvarez, S. M. (2012). Una introducción a la cooperación internacional al desarrollo. *REDUR*, 10, 285-309.
- Álvarez Castillo, J. L., Martínez Usarralde, M. J., González, H. G., y Fernández, M. B. (2017). El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 199-217. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-02>
- Álvarez-Vanegas, A., Ramani, S. V., y Volante, L. (2024). Service-learning as a niche innovation in higher education for sustainability. *Frontiers in Education*, 9, article 1291669. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1291669>
- Aramburuzabala, P. (2025). Service-learning as a teaching strategy for the promotion of sustainability. En M. John (Ed.), *The Routledge han-*

dbook of global sustainability education and thinking for the 21st century (pp. 607-619). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003171577-48>

- Aramburuzabala, P., y Cerrillo, R. (2023). Service-learning as an approach to educating for sustainable development. *Sustainability*, 15(14), article 11231. <https://doi.org/10.3390/su151411231>
- Aramburuzabala, P., Cerrillo, C., y Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: Una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 78-95.
- Argibay, M., Celorio, G., y Celorio, J. (1997). *Educación para el desarrollo. El espacio olvidado para la cooperación*. Cuaderno de Trabajo de Hegoa, 19. <https://ojs.ehu.es/index.php/hegoa/article/view/10818>
- Ash, S. L., Clayton, P. H., y Atkinson, M. P. (2005). Integrating reflection and assessment to capture and improve student learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11(2), 49-60.
- Batchelder, T. H., y Root, S. (1994). Effects of an undergraduate program to integrate academic learning and service: Cognitive, prosocial cognitive, and identity outcomes. *Journal of Adolescence*, 17(4), 341-355. <https://doi.org/10.1006/jado.1994.1031>
- Batlle, R., y Escoda, E. (Coords.) (2019). *100 buenas prácticas de aprendizaje-servicio: Inventario de experiencias educativas con finalidad social*. Santillana.
- Bennett, E. (2018). A simple, practical framework for organizing relationship-based reciprocity in service-learning experiences: Insights from anthropology. *Advances in Theory and Methodology*, 6(1). <https://doi.org/10.37333/001c.6999>
- Benz, C., Scott-Jeffs, W., McKercher, K. A., Welsh, M., Norman, R., Hendrie, D., Locantro, M., y Robinson, S. (2024). Community-based participatory research through co-design: Supporting collaboration from all sides of disability. *Research Involvement and Engagement*, 10, article 47. <https://doi.org/10.1186/s40900-024-00573-3>
- Billig, S. (2007). Unpacking what works in service-learning: Promising research-based practices to improve student outcomes. En *Growing to Greatness 2007* (pp. 18-28). National Youth Leadership Council. https://marylandpublicschools.org/programs/Documents/Service-Learning/UWW_SL.pdf

- Boni, A., y Cerezo, S. (2008). La educación para el desarrollo (EpD) como motor de cambio transformador en los actores de la cooperación para el desarrollo. *Cuadernos Internacionales de Tecnología para el Desarrollo Humano*, (7), 1-7. <https://hdl.handle.net/2099/6564>
- Bradbury, R. E., y McGlasson, L. U. (2015). Integrating service-learning pedagogy for preservice elementary teachers' science identity development. *Journal of Science Teacher Education*, 26(3), 319-340. <https://doi.org/10.1007/s10972-015-9425-4>
- Bradley, J. (1995). A model for evaluating student learning in academically based service. En M. Troppe (Ed.), *Connecting cognition and action: Evaluation of student performance in service-learning courses* (pp. 13-27). Campus Compact.
- Bingle, R. G., y Hatcher, J. A. (1999). Reflection in service learning: Making meaning of experience. *Educational Horizons*, 77(4), 179-185.
- Bingle, R. G., y Hatcher, J. A. (2000). Meaningful measurement of theory-based service-learning outcomes: Making the case with quantitative research. *Michigan Journal of Community Service Learning, Special Volume*(1), 68-75.
- Bingle, R. G., Hatcher, J. A., y Jones, S. G. (Eds.). (2011). *International service learning: Conceptual frameworks and research*. Stylus.
- Bingle, R. G., Phillips, M. A., y Hudson, M. (2004). *The measure of service learning: Research scales to assess student experiences*. American Psychological Association.
- Brozmanová-Gregorová, A., Culcasi, I., Mikelic-Preradovic, N., Paz-Lourido, B., Laven, R., Navarro, J., Paudel, F., y Heinzová, Z. (2026). De destinatarios a cocreadores: Las voces rurales en el diseño de experiencias de Aprendizaje-Servicio virtual. *Revista Española de Pedagogía*, 84(293), 75-96. <https://doi.org/10.9781/rep.2026.156>
- Butin, D. W. (2003). Of what use is it? Multiple conceptualizations of service learning within education. *Teachers College Record*, 105(9), 1674-1692. <https://doi.org/10.1046/j.1467-9620.2003.00305.x>
- CADEP-CRUE. (2015). *Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad*. <https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/2.-APROBADA-INSTITUCIONALIZACION-ApS.pdf>

- Campo, L. (2015). Una rúbrica para evaluar y mejorar los proyectos de aprendizaje servicio en la universidad. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1, 91-111. 10.1344/RIDAS2015.1.6
- Cañellas, A. J. C. (1998). El desarrollo sostenible y la educación para el desarrollo. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, (2), 31-50.
- Cid-Romero, E., Blasco-Serrano, A. C., Dieste-Gracia, B., y Arranz-Martínez, P. (2025). Aprendizaje-servicio como estrategia para la ciudadanía global: Creando sinergias entre centros sociolaborales y universidad. *Revista Iberoamericana de Estudios de Desarrollo*, 14(2), 148-172. https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.10445
- Clifford, J. (2017). Talking about service-learning: Product or process? Reciprocity or solidarity? *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 21(4), 1-13. <https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/1357>
- Coelho, M., y Menezes, I. (2021). University social responsibility, service learning, and students' personal, professional, and civic education. *Frontiers in Psychology*, 12, article 617300. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.617300>
- Comité Español Universitario de Relaciones Internacionales. (2000). *Estrategia de cooperación universitaria al desarrollo*. <https://www.ocud.es/es/files/doc510/escude2000.pdf>
- Conner, J., y Erickson, J. (2017). When does service-learning work? Contact theory and service-learning courses in higher education. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 23(2), 53-65. <https://doi.org/10.3998/mjcsloa.3239521.0023.204>
- Cooks, L., y Scharrer, E. (2006). Assessing learning in community service learning: A social approach. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 13(1), 44-55.
- Corrales Gaitero, C., y Andrade Zapata, J. S. (2021). La institucionalización del Aprendizaje-Servicio como camino para la Universidad socialmente responsable. *Estudios Pedagógicos*, 47(4), 109-126. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000400109>
- Cottafava, D., Cavaglià, G., y Corazza, L. (2019). Education of sustainable development goals through students' active engagement: A transformative learning experience. *Sustainability Accounting, Management and Policy Journal*, 10(3), 521-544. <https://doi.org/10.1108/SAMPJ-05-2018-0152>

- CRUE. (2019). *Directrices de la cooperación universitaria al desarrollo para el período 2019-2030*. https://www.uc3m.es/cooperacion/media/cooperacion/doc/archivo/doc_directricescud2019_2030/directrices-de-la-cooperacion-universitaria-al-desarrollo-para-el-period....pdf
- Deeley, S. J. (2015). *Critical perspectives on service-learning in higher education*. Palgrave Macmillan.
- Deeley, S. J. (2016). *El aprendizaje-servicio en educación superior: Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Narcea.
- Dewey, J. (1958). *Philosophy of education*. Littlefield, Adams & Company.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.
- Díaz, J. L., y Lucas, E. (2025). Una propuesta de aprendizaje-servicio en un curso de mecánica de fluidos a nivel universitario. *Formación Universitaria*, 18(3), 47-60. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062025000300047>
- Díaz-Iso, A., Ferreira-Lopes, L., Alaez, M., y Bezanilla, M. J. (2025). ¿Quién, cómo, dónde y cuándo se evalúa el aprendizaje-servicio? Una revisión sistemática. *Revista Española de Pedagogía*, 83(292), 571-589. <https://doi.org/10.9781/rep.2025.391>
- Dostilio, L., Brackmann, S., Edwards, K., Harrison, B., Kliewer, B., y Clayton, P. H. (2012). Reciprocity: Saying what we mean and meaning what we say. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 19(1), 17-32.
- Eizaguirre, A., García-Feijoo, M., y Marco-Gardoqui, M. (2023). Aprendizaje-servicio para la formación integral de los estudiantes de empresa. En A. M. García Olalla, M. J. Bezanilla, A. Arruti, y S. Romero Yesa (Coords.), *La formación integral del alumnado universitario para responder a los retos de la sostenibilidad y la responsabilidad social* (pp. 71-80). Síntesis.
- Entreculturas. (2024). *Aprendizaje-servicio: Una metodología para la ciudadanía global*. Red Española de Educación para el Desarrollo. <https://reded.org/publicaciones/aprendizaje-servicio-una-herramienta-para-la-ciudadania-global/>
- Escofet Roig, A. (2025). El valor de las tecnologías digitales en el ApS. En X. Martín (Coord.), *Pensar el aprendizaje servicio: Ideas, teoría y corrientes* (pp. 117-126). Graó.
- Eyler, J. (2000). What do we most need to know about the impact of service-learning on student learning? *Michigan Journal of Community Service Learning, Special Volume*(1), 11-17.

- Eyler, J. (2002). Reflection: Linking service and learning—Linking students and communities. *Journal of Social Issues*, 58(3), 517-534. <https://doi.org/10.1111/1540-4560.00274>
- Eyler, J., y Giles, D. E. (2002). Using the problem-solving interview to assess the impact of service-learning on understanding and critical thinking. En A. Furco y S. H. Billig (Eds.), *Service-learning: The essence of the pedagogy* (pp. 147-160). Information Age Publishing.
- Fernández Carrión, Y., y Martínez Usarralde, M. J. (2016). Cuando sentimiento y acción confluyen en la práctica educativa: Alianzas entre educación para el desarrollo y aprendizaje-servicio para una ciudadanía global. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 2, 111-138. <https://doi.org/10.1344/ridas2016.2.6>
- Flores Acosta, J. I., y Pérez Galván, L. M. (2024). Formación ciudadana mediante la institucionalización del Aprendizaje-Servicio. *Digital Ciencia@UAQRO*, 17(2), 37-50. <https://doi.org/10.61820/dcuac.v17i2.1510>
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.). Bloomsbury Academic.
- Fraser, N. (2007). Feminist politics in the age of recognition: A two-dimensional approach to gender justice. *Studies in Social Justice*, 1(1), 23-35.
- Furco, A. (2011). Rúbrica de autoevaluación para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la educación superior. *Revista Internacional de Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, (0), 7-88.
- Furco, A., Brooks, S. O., Lopez, I., Matthews, P. H., Hirt, L. E., Schultzenberg, A., y Anderson, B. N. (2023). Service-Learning Quality Assessment Tool (SLQAT). *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 27(2), 181-200.
- García García, M., y Cotrina García, M. J. (2015). El aprendizaje y servicio en la formación inicial del profesorado: De las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 8-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56738729002>
- García Gutiérrez, J., Amador Morera, F. J., y Cano Ramírez, A. (2023). El aprendizaje-servicio universitario ante los retos de la Agenda 2030: El compromiso es urgente, la necesidad es ahora. En J. García Gutiérrez,

- F. J. Amador Morera, y A. Cano Ramírez (Eds.), *El aprendizaje-servicio universitario ante los retos de la Agenda 2030* (pp. 11-18). UNED.
- García-Romero, D., Macías-Gómez-Estern, B., Martínez-Lozano, V., y Lalueza Sazatornil, J. L. (2024). El aprendizaje auténtico en el aprendizaje-servicio: Aprendizaje teórico y cambio identitario. *Revista de Educación*, (404), 81-107. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-404-618>
- García-Romero, D., y Martínez-Lozano, V. (2022). Social participation and theoretical content: Appropriation of curricular concepts in service-learning. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 26(1).
- Gelmon, S. B. (2000). Challenges in assessing service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning, Special Volume*(1), 84-90. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.spec.111>
- Gelmon, S. B., Holland, B. A., Driscoll, A., Spring, A., y Kerrigan, S. (2001). *Assessing service-learning and civic engagement: Principles and techniques*. Campus Compact.
- González-Geraldo, J. L., Jover, G., y Martínez, M. (2017). La ética del aprendizaje-servicio en la universidad: Una interpretación desde el pragmatismo. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(4), 63-78. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.690405>
- Haddix, M. (2015). Preparing community-engaged teachers. *Theory Into Practice*, 54(1), 63-70. <https://doi.org/10.1080/00405841.2015.977664>
- Hallinger, P., y Narong, D. K. (2024). A bibliometric review of service learning research, 1950-2022. *Journal of Experiential Education*, 47(4), 566-590. <https://doi.org/10.1177/10538259241245137>
- Healey, M., y Healey, R. L. (2024). The role of academic developers in initiating, developing, and supporting student-staff partnerships in learning and teaching in higher education: A systematic narrative literature review and a new framework. *International Journal for Academic Development*, 31(2), 255-283. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2024.2338487>
- Hecht, D. (2003). Issues on research design and statistical analysis. En S. H. Billig y A. S. Waterman (Eds.), *Studying service-learning: Innovations in education research methodology* (pp. 107-123). Lawrence Erlbaum Associates.

- Holland, B. (2001). A comprehensive model for assessing service-learning and community-university partnerships. *New Directions for Higher Education*, 2001(114), 51-60.
- Honnet, E. P., y Poulsen, S. J. (1989). *Principles of good practice for combining service and learning*. https://nsee.memberclicks.net/assets/docs/KnowledgeCenter/EnsuringQuality/BooksReports/183.%20principles_of_good_practice_for_combining_service_and_learning.pdf
- Howard, J. (2001). *Service-learning course design workbook*. OCSL Press.
- Howard, J. (2003). Service-learning research: Foundational issues. En S. H. Billig, y A. S. Waterman (Eds.), *Studying service-learning: Innovations in education research methodology* (pp. 1-12). Lawrence Erlbaum Associates.
- Imperial, M. T., Perry, J., y Katula, M. C. (2007). Incorporating service learning into public affairs programs: Lessons from the literature. *Journal of Public Affairs Education*, 13(2), 231-252.
- Kaliappen, N. (2024). Applying community-engaged service learning to enhance students' knowledge, civic engagement and social responsibility. *AIB Insights*, 25(1), 1-7. <https://doi.org/10.46697/001c.127176>
- Kiely, R. (2005). A transformative learning model for service-learning: A longitudinal case study. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 12(1), 5-22. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0012.101>
- Kraft, R. J. (1996). Service-learning: An introduction to its theory, practice, and effects. *Education and Urban Society*, 28(2), 131-159. <https://doi.org/10.1177/0013124596028002001>
- Lalueza, J. L., y Macías-Gómez-Estern, B. (2020). Border crossing. A service-learning approach based on transformative learning and cultural-historical psychology (Cruzando la frontera. Una aproximación al aprendizaje servicio desde el aprendizaje transformativo y la psicología histórico-cultural). *Culture and Education*, 32(3), 556-582. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1792755>
- Latta, M., Kruger, T. M., Payne, L., Weaver, L., y Van Sickle, J. L. (2018). Approaching critical service-learning: A model for reflection on positionality and possibility. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 22(2), 31-55. <https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/1386>

- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- León-Carrascosa, V., Sánchez-Serrano, S., y Belando-Montoro, M. R. (2020). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la metodología Aprendizaje-Servicio. *Estudios sobre Educación*, 39, 247-266. <https://doi.org/10.15581/004.39.247-266>
- Lorenzo-Moledo, M., Sáez-Gambín, D., Ferraces, M. J., y Varela, C. (2021). Reflection and quality assessment in service-learning projects: When, with whom, and why. *Frontiers in Education*, 5, article 605099. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.605099>
- Mabry, J. B. (1998). Pedagogical variations in service-learning and student outcomes: How time, contact, and reflection matter. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 5(1), 32-47.
- Manzano-Arrondo, V. (2012). *La universidad comprometida*. Hegoa.
- Martínez-Usarralde, M. J., Gil-Salom, D., y Macías-Mendoza, D. (2019). Revisión sistemática de responsabilidad social universitaria y aprendizaje servicio: Análisis para su institucionalización. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 149-172. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/363>
- McMillan, J., Goodman, S., y Schmid, B. (2016). Illuminating "transaction spaces" in higher education: University-community partnerships and brokering as "boundary work." *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 20(3), 8-31. <https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/1291>
- Mella-Núñez, I., Quiroga-Carrillo, A., y Crespo, J. (2021). Aprendizaje-servicio y desarrollo cívico-social en titulaciones universitarias del ámbito educativo: Preparando al alumnado para la práctica de una educación inclusiva. *Educación*, 57(2), 363-377. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1241>
- Mella-Núñez, I., Santos-Rego, M. A., y Malheiro-Gutiérrez, X. M. (2015). Aprendizaje-servicio y rendimiento académico del alumnado universitario. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 12, 35-39. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.12.569>
- Ministerio de Educación. (2011). *La responsabilidad social de la universidad y el desarrollo sostenible*. Autor.
- Narong, D. K., y Hallinger, P. (2023). A keyword co-occurrence analysis of research on service learning: Conceptual foci and emerging

- research trends. *Education Sciences*, 13(4), article 339. <https://doi.org/10.3390/educsci13040339>
- Narvaiza Cantín, L., O'Higgins, C., Balderas Cejudo, A., y Peñalba Aguirrezabalaga, C. (2023). El aprendizaje-servicio (ApS) en colaboración con organizaciones sin ánimo de lucro. En A. M. García Olalla, M. J. Bezanilla, A. Arruti, y S. Romero Yesa (Coords.), *La formación integral del alumnado universitario para responder a los retos de la sostenibilidad y la responsabilidad social* (pp. 61-70). Síntesis.
- Naudé, L. (2015). On (un)common ground: Transforming from dissonance to commitment in a service-learning class. *Journal of College Student Development*, 56(1), 84-102. <https://doi.org/10.1353/csd.2015.0002>
- Ojeda, I., Vilela, D., Rodríguez-Rodríguez, E., Sánchez-Paniagua, M., Moreno-Guzmán, M., Pacheco, M., Sánchez, A., Villalonga, R., Martínez-Ruiz, P., Villalonga, A., González-Jiménez, M., Urraca, J., Fernández-Valverde, C., Martín-Cortés, N., y Sanz-Landaluze, J. (2025). Transformar el futuro desde la universidad: CIVER-INVOC como experiencia de aprendizaje-servicio en química analítica. *Actualidad Analítica*, 90, 4-8. <https://doi.org/10.69856/AA.2025.737629>
- Páez Sánchez, M., y Puig Rovira, J. M. (2013). La reflexión en el aprendizaje-servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 13-32. <https://doi.org/10.15366/riejs2013.2.2.001>
- Redondo Corcobado, P. (2024). Análisis crítico y líneas para la mejora de los modelos de evaluación de la competencia ética y cívica en el aprendizaje-servicio. *Revista Española de Pedagogía*, 82(287), 125-134. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.3932>
- Redondo-Corcobado, P., y Fuentes, J. L. (2020). La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio en la producción científica española: Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 69-82. <https://doi.org/10.5209/rced.61836>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2021). Does service learning affect the development of intercultural sensitivity? A study comparing students' progress in two different methodologies. *International Journal of Intercultural Relations*, 82, 99-108. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.03.005>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M., y Lorenzo-Moledo, M. (Eds.). (2023). *El giro comunitario en el aprendizaje-servicio universitario: Inclusión y sostenibilidad*. Octaedro.

- Rodríguez-Zurita, D., Jaya-Montalvo, M., Moreira-Arboleda, J., Raya-Diez, E., y Carrión-Mero, P. (2024). Sustainable development through service learning and community engagement in higher education: A systematic literature review. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 26(1), 158-201. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-10-2023-0461>
- Rubio, L., Puig, J. M., Martín, X., y Palos, J. (2015). Analizar, repensar y mejorar los proyectos: Una rúbrica para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje-servicio. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 111-126. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56738729007>
- Ruiz-Corbella, M., Celaya, I., Vázquez-Verdera, V., y Naval, C. (2026). El rol de la comunidad en los proyectos de aprendizaje-servicio de las universidades españolas: Una revisión sistemática (2015-2024). *Revista Española de Pedagogía*, 84(293), 59-74. <https://doi.org/10.9781/rep.2026.408>
- Ruiz-Corbella, M., y García-Gutiérrez, J. (Eds.). (2019). *Aprendizaje-servicio: Los retos de la evaluación* (Vol. 155). Narcea.
- Ruiz-Corbella, M., y García-Gutiérrez, J. (2023). *Aprendizaje-servicio: Escenarios de aprendizajes éticos y cívicos* (Vol. 184). Narcea.
- Sáez, D. (2024). *Qué es la calidad y cómo medirla en los proyectos de aprendizaje-servicio universitario* (Tesis doctoral). Universidade de Santiago de Compostela. Minerva USC. <http://hdl.handle.net/10347/33588>
- Santamaría-Cárdaba, N. (2020). Buscando la salida del laberinto: análisis de la definición de educación para el desarrollo. *Educação e Pesquisa*, 46, 1-17. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046220165>
- Santos-Pastor, M. L., Garoz-Puerta, I., Frutos de Miguel, J., y Arribas-Cubero, H. F. (2025). Matriz de indicadores para el diseño y evaluación de buenas prácticas de aprendizaje-servicio universitario. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 23(1). <https://doi.org/10.15366/reice2025.23.1.002>
- Santos-Pastor, M. L., Martínez-Muñoz, L. F., Cuenca-Soto, N., Chiva-Bartoll, O., y Ruiz-Montero, P. J. (2024). Evaluación formativa en el modelo pedagógico de aprendizaje-servicio universitario. En A. Pérez, D. Hortigüela, C. Gutiérrez, y R. A. Barba (Coords.), *Evaluación formativa y compartida en Educación física: Fundamentos y experiencias*

- prácticas en todas las etapas educativas* (pp. 867-898). Universidad de León, Servicio de Publicaciones.
- Santos-Rego, M. Á. (2024). Aprendizaje-servicio y sabiduría práctica en el futuro de la universidad: Consideraciones de valor formativo. En J. M. Touriñán López y S. Longueira Matos (Coords.), *Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica: Cuestiones actuales* (pp. 393-408). Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE).
- Santos-Rego, M. Á., y Lorenzo-Moledo, M. (2018). *Guía para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la universidad*. Universidade de Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.
- Santos-Rego, M. Á., y Lorenzo-Moledo, M. (Eds.). (2026). *La pedagogía intercultural o la gestión educativa de la diversidad cultural: Teoría y praxis*. Octaedro.
- Santos-Rego, M. Á., Lorenzo-Moledo, M., y Mella-Núñez, I. (2018). Institucionalizando el aprendizaje-servicio en las universidades: Expectativas y cautelas para una dinámica de crecimiento responsable. En C. Naval, y E. Arbués (Coords.), *Hacer la universidad en el espacio social* (pp. 19-51). EUNSA.
- Santos-Rego, M. Á., Lorenzo-Moledo, M., y Mella-Núñez, Í. (2021). *El aprendizaje-servicio y la educación universitaria: Hacer personas competentes*. Octaedro.
- Santos-Rego, M. Á., Lorenzo-Moledo, M., y Sáez Gambín, D. (2025). *La universidad y el aprendizaje-servicio: Lo que importa es la calidad*. Narcea.
- Santos-Rego, M. Á., Lorenzo-Moledo, M., Sotelino, A., y Rodríguez Fernández, J. E. (2020). Evaluar el impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio: Una propuesta de implementación. En P. Aramburuzabala, C. Ballesteros, J. García Gutiérrez, y P. Lázaro (Eds.), *El papel del aprendizaje-servicio en la construcción de una ciudadanía global* (pp. 733-738). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Santos-Rego, M. Á., Mella-Núñez, I., y 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). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.173.59818>
- Santos-Rego, M. Á., Mella-Núñez, I., Naval, C., y Vázquez, V. (2021). The evaluation of social and professional life competences of uni-

- versity students through service-learning. *Frontiers in Education*, 6, article 606304. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.606304>
- Santos-Rego, M. Á., Mella-Núñez, I., Soto Carballo, J., y Malheiro-Gutiérrez, X. M. (2026). Revalorizar la comunidad en el aprendizaje-servicio universitario: Una escala con visión del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, 84(293), 39-58. <https://doi.org/10.9781/rep.2026.395>
- Santos-Rego, M. Á., Sotelino, A., y Lorenzo-Moledo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad: Una propuesta de desarrollo*. Octaedro.
- Schultes, M.-T., Graf, D., Holzer, J., Schober, B., y Spiel, C. (2025). Implementation and evaluation of service learning at higher education institutions. *Evaluation and Program Planning*, 112, article 102622. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2025.102622>
- Shumer, R. (2003). Self-assessment for service-learning. En S. H. Billig y A. S. Waterman (Eds.), *Studying service-learning: Innovations in education research methodology* (pp. 149-171). Lawrence Erlbaum Associates.
- Sotelino, A. (Dir.) (2024). *Aprendizaxe-servizo e educación para o desenvolvemento*. Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela. <https://doi.org/10.15304/op.2024.1844>
- Sotelino, A., Alonso-Ruido, P., Varela-Portela, C., García-Álvarez, J., y Míguez-Salina, G. (2026). Aprendizaje-Servicio y cooperación al desarrollo en la universidad: Un proyecto transformador en clave bidireccional. *Revista Española de Educación Comparada*, (49), 449-468. <https://doi.org/10.5944/reec.49.2026.45803>
- Sotelino, A., Arbués-Radigales, E., García-Docampo, L., y González-Geraldo, J. L. (2021). Service-learning in Europe: Dimensions and understanding from academic publication. *Frontiers in Education*, 6, article 604825. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.604825>
- Sotelino, A., Mella-Núñez, Í., Álvarez-Caneda, D., y Ramos-García, T. (2025). Aprendizaje-servicio y participación en tiempos de crisis democrática en la universidad: De espectadores a protagonistas. En M. C. González Rabanal (Coord.), *Aprendizaje-servicio en entornos digitales: Innovación y compromiso en la universidad del siglo XXI* (pp. 115-129). Dykinson.

- Sotelino, A., Mella-Núñez, Í., y Lorenzo-Moledo, M. (2025). La consolidación del ApS: Razones para su efectiva institucionalización. En X. Martín (Coord.), *Pensar el aprendizaje servicio: Ideas, teoría y corrientes* (pp. 65-74). Graó.
- Sotelino, A., Mella-Núñez, Í., y Rodríguez Fernández, M. A. (2019). El papel de las entidades cívico-sociales en el aprendizaje-servicio: Sistematizando la participación del alumnado en el tercer sector. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(2), 197-219. <https://doi.org/10.14201/teri.20156>
- Sotelino, A., Mella-Núñez, I., Varela, C., Monteiro, A. P., Mendes, I., Gento, M., y Avendaño, N. (2024). *Aprendizaxe-servizo e educación para o desenvolvemento*. Edicións USC. <https://dx.doi.org/10.15304/op.2024.1844>
- Sotelino, A., Santos-Rego, M. Á., y García Álvarez, J. (2019). El aprendizaje-servicio como vía para el desarrollo de competencias interculturales en la universidad. *Educatio Siglo XXI*, 37(1), 73-90. <https://doi.org/10.6018/educatio.363391>
- Steinke, P., y Buresh, S. (2002). Cognitive outcomes of service-learning: Reviewing the past and glimpsing the future. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 8(2), 5-14.
- Steinke, P., y Fitch, P. (2007). Assessing service-learning. *Research & Practice in Assessment*, 2(1), 24-29.
- Taylor, A. (2017). Service-learning programs and the knowledge economy: Exploring the tensions. *Vocations and Learning*, 10(3), 253-273.
- Vela Pizarro, C., Álvarez, L., y León, A. (2024). *Guía de aprendizaje-servicio y currículum por competencias*. Educo. <https://educaciontransformadora.educo.org/wp-content/uploads/2024/08/2024-Guia-de-aprendizaje-servicio-y-curriculum-por-competencias-ESP.pdf>
- Waldstein, F. A. (2003). Epistemology and service-learning research. En S. H. Billig, y A. S. Waterman (Eds.), *Studying service-learning: Innovations in education research methodology* (pp. 35-46). Lawrence Erlbaum Associates.
- Wang, L., y Calvano, L. (2018). Understanding how service-learning pedagogy impacts student learning objectives. *Journal of Education for Business*, 93(5), 204-212. <https://doi.org/10.1080/08832323.2018.1444574>

- Waterman, A. S. (2003). Issues regarding the selection of variables for study in the context of the diversity of possible student outcomes of service-learning. En S. H. Billig, y A. S. Waterman (Eds.), *Studying service-learning: Innovations in education research methodology* (pp. 73-90). Lawrence Erlbaum Associates.
- Waters, S., y Anderson-Lain, K. (2014). Assessing the student, faculty, and community partner in academic service-learning: A categorization of survey posted online at Campus Compact member institutions. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 18(1), 89-121.
- Whitley, M. A. (2014). A Draft conceptual framework of relevant theories to inform future rigorous research on student service-learning outcomes. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 20(2), 19-40.
- Zayas Latorre, B., Gozálvéz Pérez, V., y Gracia Calandín, J. (2018). La dimensión ética y ciudadana del aprendizaje servicio: Una apuesta por su institucionalización en la Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 1-15. <https://doi.org/10.5209/RCED.55443>
- Zhang, G., Zeller, N., Griffith, R., Metcalf, D., Williams, J., Shea, C., y Misulis, K. (2011). Using the Context, Input, Process, and Product Evaluation Model (CIPP) as a comprehensive framework to guide the planning, implementation, and assessment of service-learning programs. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 15(4), 57-84.

Manual básico para la formación en aprendizaje-servicio y educación para el desarrollo en la universidad

Este libro ofrece una aproximación integral al aprendizaje-servicio (ApS) y a su articulación con la educación para el desarrollo (EpD) en el ámbito universitario. Desde una perspectiva crítica y orientada a la transformación social, la obra combina fundamentación pedagógica, orientaciones metodológicas y herramientas prácticas para comprender, diseñar, desarrollar, evaluar y consolidar proyectos que conecten el aprendizaje académico con necesidades reales de la comunidad.

A lo largo de sus capítulos se abordan los fundamentos y elementos estructurales del ApS, su convergencia con la educación para el desarrollo, la ciudadanía global y la justicia social; las fases y principios que orientan el diseño de proyectos; los procesos de evaluación e investigación necesarios para garantizar su calidad; y las condiciones que favorecen su institucionalización en la educación superior. Especial atención reciben cuestiones como la reciprocidad entre universidad y comunidad, la reflexión crítica, la participación, la cooperación universitaria al desarrollo y la contribución a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Concebido como un manual de formación y consulta, puede utilizarse tanto para iniciarse en el aprendizaje-servicio como para mejorar proyectos ya existentes. Está dirigido especialmente a profesorado universitario, personal investigador y técnico, responsables académicos y entidades sociales, y resulta aplicable en programas de formación docente, innovación educativa, cooperación universitaria y responsabilidad social.

Alexandre Sotelino Losada es doctor en Ciencias de la Educación y profesor en la Facultad de Ciencias de la Educación de la USC. Miembro del GI ESCULCA y coordinador del grupo ALÉN-ApS, destaca por su trabajo en aprendizaje-servicio y diversos premios en docencia e investigación.

Laura García Docampo es doctora en Educación y profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la USC. Miembro del GI ESCULCA, trabaja sobre educación emocional y estrategias metodológicas para la atención educativa.

David García Romero es doctor en Psicología de la Educación y profesor de la Facultad de Formación del Profesorado de la USC. Miembro del GI ESCULCA, centra su actividad investigadora en aprendizaje-servicio, metodologías participativas y desarrollo comunitario en contextos rurales.

Jesica Núñez García es doctora en Educación y profesora en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Facultad de Formación del Profesorado de la USC. Es miembro del GI ESCULCA y sus líneas de investigación principales se centran en la educación intercultural, la pedagogía familiar y el aprendizaje-servicio.