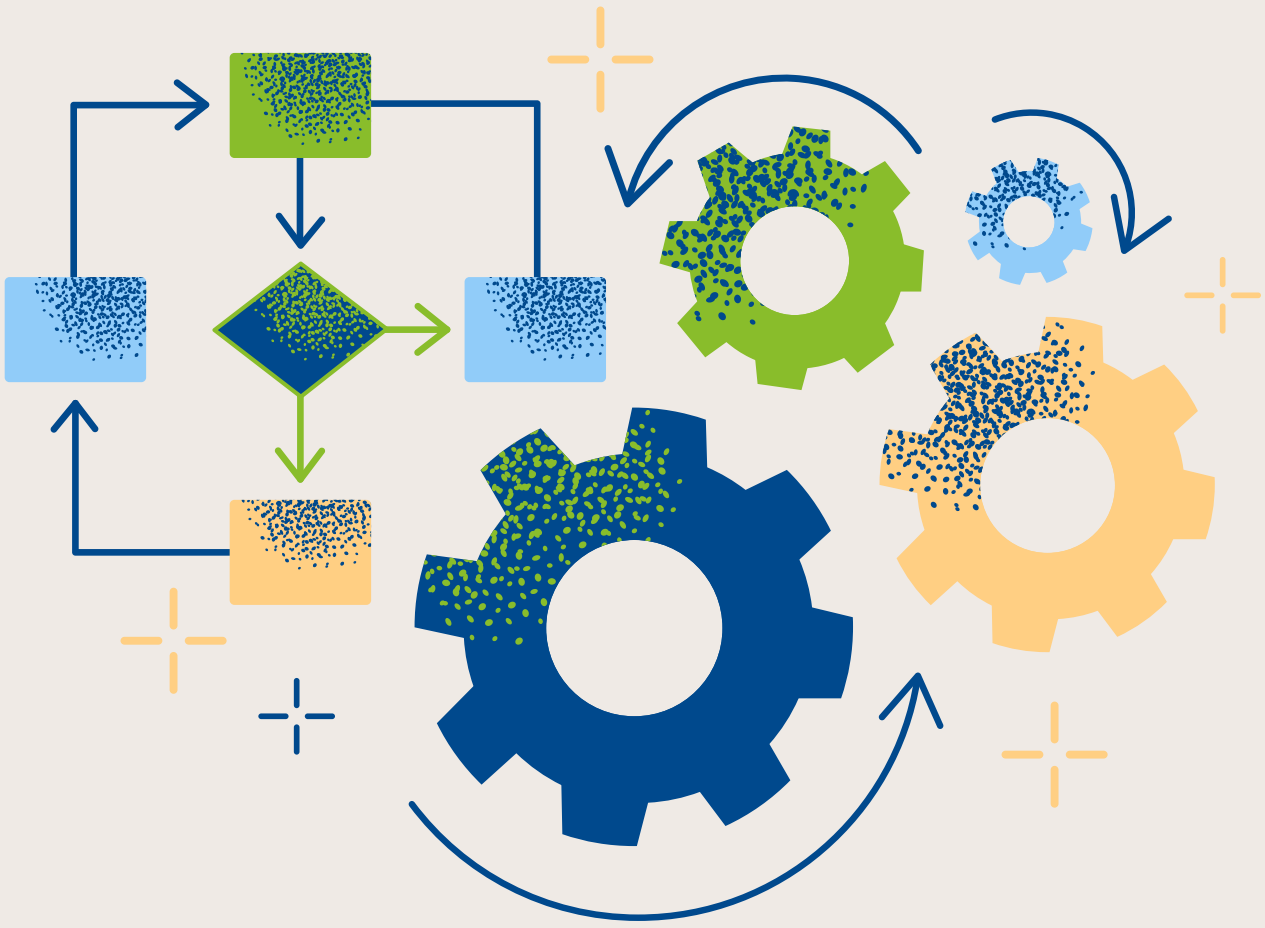
GUÍA PARA EL DISEÑO Y DESARROLLO DE PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO BASADOS EN LA RECIPROCIDAD



COORDINACIÓN

Miguel A. Santos Rego | Mar Lorenzo Moledo | Alexandre Sotelino Losada

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

GUÍA PARA EL DISEÑO Y DESARROLLO DE PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO BASADOS EN LA RECIPROCIDAD

GUÍA PARA EL DISEÑO Y DESARROLLO DE PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO BASADOS EN LA RECIPROCIDAD

COORDINACIÓN

Miguel A. Santos Rego

Mar Lorenzo Moledo

Alexandre Sotelino Losada

2026

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

© Universidade de Santiago de Compostela, 2026

Esta obra atópase baixo unha licenza internacional Creative Commons BY-NC-ND 4.0.
Calquera forma de reprodución, distribución, comunicación pública ou transformación desta obra non incluída na licenza Creative Commons BY-NC-ND 4.0 só pode ser realizada coa autorización expresa dos titulares da edición orixinal, salvo excepción prevista pola lei.
Pode acceder Vde. ao texto completo da licenza nesta ligazón:
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.gl



Deseño e maquetaxe
Paula Cantero | www.origamiestudio.com

Edita
Edicions USC
Campus Vida
15782 Santiago de Compostela
https://www.usc.gal/publicacions

DOI: https://dx.doi.org/10.15304/9791388118494
ISBN 979-13-88118-49-4

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

Miguel A. Santos Rego **7**

1. LA COMUNIDAD EN EL APRENDIZAJE-SERVICIO: DE PROYECTOS «PARA» A PROYECTOS «CON»

Marta Ruiz Corbella, Victoria Vázquez Verdera y Concepción Naval Durán **10**

1.1 El papel de la comunidad en el aprendizaje-servicio 11

1.2 La reciprocidad como fundamento de la relación universidad-comunidad..... 14

1.3 El valor añadido de las entidades sociales en la formación universitaria 17

2. INDICADORES DE CALIDAD DE UN PROYECTO DE APRENDIZAJE-SERVICIO

Rosa M.ª Rodríguez Izquierdo, José L. González Geraldo y Anaïs Quiroga Carrillo 21

2.1 Qué entendemos por calidad en el ApS 21

2.2 Dimensiones de calidad 24

2.3 Indicadores para valorar la participación de la comunidad..... 26

3. RAZONES PARA LA RECIPROCIDAD EN LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO. ALGUNAS EVIDENCIAS

Mar Lorenzo Moledo, Tania Ramos García, África María Cámara Estrella 29

3.1 Los efectos del ApS en el estudiantado..... 30

3.2 La implicación de las entidades en los proyectos de ApS y sus consecuencias 32

3.3 Para reflexionar sobre la reciprocidad en el ApS 38

4. CÓMO DISEÑAR UN PROYECTO DE APRENDIZAJE-SERVICIO CON LA COMUNIDAD
Alexandre Sotelino Losada, Gabriela Míguez Salina, Xosé M. Malheiro Gutiérrez y Javier Agrafojo Fernández 40
4.1 Fase 1. Identificación de necesidades y oportunidades 41
4.2 Fase 2. Codiseño del proyecto 44
4.3 Fase 3. Coimplementación 48
4.4 Fase 4. Coevaluación 50
4.5 Fase 5. Continuidad e institucionalización 54

5. UN INSTRUMENTO PARA MEJORAR LA RECIPROCIDAD ENTRE UNIVERSIDAD Y COMUNIDAD: LA PLATAFORMA PEDApS(C)
Jesús García Álvarez, Jorge Soto Carballo y Ana Vázquez Rodríguez 57
5.1 Retos para la reciprocidad entre universidad y comunidad en los proyectos de ApS 59
5.2 La plataforma PEDApS(C): una propuesta para fortalecer la reciprocidad entre universidad y comunidad 62
5.3 Contribución de la plataforma PEDApS(C) a las distintas fases de un proyecto de ApS 64
5.4 Orientaciones de uso de la plataforma PEDApS(C) para profesorado y entidades sociales 66

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 69

ANEXO 77

INTRODUCCIÓN

Miguel A. Santos Rego (Universidade de Santiago de Compostela)

Toda pedagogía digna de su nominación en pos de la optimización de lo humano, máxime en una época menos propicia al cultivo de ideales, ha de representarse según coordenadas de su potencial efectividad en un marco de formación con posibilidades de contribuir al desarrollo individual y colectivo.

El aprendizaje-servicio (ApS) refiere, desde su fundamentación práxica, unos supuestos epistémicos de inequívoca orientación pragmática, susceptibles de animar una mayor, y mejor, conexión entre conocimiento y acción situada, pensando en que la autenticación del aprendizaje discente no solo tiene lugar en el aula sino también en un servicio a la comunidad, previa identificación de alguna necesidad sobre el terreno, y en cuya satisfacción, total o parcial, es posible implicar a las y los estudiantes.

Es así como el alumnado va generando activos de naturaleza cognitiva y socioafectiva en contacto con otra realidad, a menudo distinta a la del centro formal y acompañado por agentes que complementan su visión del mundo y, por ende, su formación personal y/o profesional.

Independientemente de las definiciones al uso, estamos ante una pedagogía netamente experiencial que puede ayudar en la gestión de la complejidad que conlleva todo compromiso con la calidad de la educación, no solo, pero, sobre todo, en la universidad de hoy y del futuro.

En una perspectiva histórica, el canon instructivo del aprendizaje-servicio se ha proyectado más en términos de su relevancia académica que al amparo de su sentido y pertinencia cuando estamos en condiciones de valorar el papel de la comunidad en el proceso y actuamos en consecuencia.

Y ello es clave para una guía cuyo origen y operatividad funcional derivan de un proyecto de investigación[1] sobre el aprendizaje-servicio en la educación superior, pero marcando un punto de inflexión con otros al poner el centro en la reciprocidad, toda vez que lo importante era evaluar el impacto de la universidad en la comunidad a través de esta tipología de proyectos. Teniendo muy presente la preclara observación de Ward y Wolf-Wendel (2000) de que sin comunidad no hay aprendizaje-servicio.

Es hora, pues, de acentuar algo que venía echándose a faltar en el guion del buen aprendizaje-servicio, esto es, la reciprocidad entre universidades y comunidades, eje básico de la metodología como tal e ingrediente imprescindible para que el estudiantado aumente la percepción de utilidad de lo que es, al fin y al cabo, una estrategia de innovación social (capacidad generativa) que permite a la universidad vincularse, fácticamente, con la comunidad y procurar una relación de beneficio mutuo.

Con todo, lo que esta guía pretende es secuenciar, con criterio pedagógico, una vía para la mejor comprensión de la reciprocidad, alineada, en palabras de Jacoby (2014), con principios de respeto, confianza, equilibrio de poder, recursos compartidos y abierta comunicación entre instituciones universitarias y agentes comunitarios, sin olvidar nuestra inmarcesible misión de velar por el desarrollo del pensamiento crítico en los y las estudiantes.

Desde luego, en el Grupo de Investigación Esculca no albergamos dudas de que en el aprendizaje-servicio universitario lo que importa es la calidad. Y puesto que un criterio en esa dirección es el papel activo de la comunidad en cuanto a objetivos y plan de proyecto, hemos de hacer lo que esté en nuestras manos para que la comunidad sea un socio colaborador y, consecuentemente, un agente educativo más (Santos Rego et al., 2025).

Y es de justicia reconocer que un aldabonazo al respecto partió de una inesquivable pregunta cuando despuntaba el nuevo siglo (¿dónde está la comunidad en el aprendizaje-servicio?) (Cruz & Giles, 2000). Porque, simplemente, tal interrogante sobre la comunidad fue el detonante articulador de iniciativas que llegaban a constatar las ganancias en la comunidad cuando había implicación real en buenos proyectos de aprendizaje-servicio.

Aun así, pese a la enjundia temática, la investigación dista bastante de haberse prodigado. Amén de limitaciones metodológicas detectadas al tener buena parte de los estudios una somera dimensión descriptiva; y eso más allá de la dificultad que ha venido acompañando a la comunidad en su misma definición conceptual, a juzgar por la frecuente dicotomía como agencia actuante a modo de socia, frente a su entendimiento como personas destinatarias del servicio proporcionado.

Tampoco es nada sencillo evaluar el impacto del aprendizaje-servicio en la comunidad, y de ahí la fragilidad investigadora en ese punto, aunque haya servido —todo hay que decirlo— para espolear la atención de no pocos expertos tratando de afinar el examen de los

[1] Proyecto de Investigación «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). Programa Estatal para Impulsar la Investigación Científico-Técnica y su Transferencia, del Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2021-2023.

resultados de la metodología en los socios comunitarios, caso de vectores como el aliento de nuevas actividades y/o servicios, la intención de continuar colaborando con la universidad, la confianza entre ambas instituciones, posibles ventajas económicas o, en definitiva, la percepción de auténtica reciprocidad en la dinámica conveniada (Holland, 2001; Gelmon et al., 2001).

A menudo damos por hecho que universidades y comunidades quieren tener buenas relaciones porque les conviene a ambas. Ahora bien, lo que dicen los datos es que la evidencia de reciprocidad es bastante más escasa desde la óptica comunitaria. Razón por la que Miron y Moely (2006) pusieron de manifiesto que el tipo de relación entre universidad y comunidad es el principal mediador de los efectos que pueden producirse en esta última.

Lo pudieron constatar los mencionados estudiosos después de entrevistar a unas cuarenta instituciones o agencias sociales receptoras de alumnado de una universidad norteamericana participantes en programas de aprendizaje-servicio. Con algunos resultados edificantes, a saber, que las entidades con voz en el diseño e implementación del proyecto percibían más beneficios, al igual que aquellas en las que se habían dado unas relaciones interpersonales positivas con los y las estudiantes, dando soporte al desarrollo de capital social y a la promoción de la reflexión a medida que aparecían preguntas de cierto calado sobre la vida comunitaria.

No en vano el aprendizaje-servicio ha de ser parte sustantiva de un nuevo modelo de formación universitaria, que es justo lo que ha venido ocurriendo, con esta u otra rotulación, en muchas instituciones de acreditada reputación alrededor del mundo.

Se entenderá, por tanto, la motivación que nos impulsa en esta guía es revalorizar la comunidad en el aprendizaje-servicio universitario (Santos Rego et al., 2026). Porque referimos un sujeto activo y no puede, ni debe, ser tratada como destinataria pasiva de un servicio que llega desde fuera. Sin marginar el valor pedagógico de lo comunitario pues sabemos que cuando nuestros/as estudiantes entran en contacto con realidades comunitarias concretas aprenden algo que las aulas no pueden enseñar solas: que el conocimiento siempre está situado, que las personas aprenden cuando participan, y que la participación transforma.

Quienes hemos asumido investigaciones rigurosas que dan sentido, teórico y empírico, a la guía que ahora ofrecemos para escrutinio público hacemos votos en favor de su uso, tanto en la Academia como en las instancias comunitarias, garantizando unos mínimos de reciprocidad en la dinámica de formación y compromiso social que distingue al aprendizaje-servicio.

1 LA COMUNIDAD EN EL APRENDIZAJE-SERVICIO: DE PROYECTOS «PARA» A PROYECTOS «CON»

Marta Ruiz Corbella (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Victoria Vázquez Verdera (Universitat de València)
Concepción Naval Durán (Universidad de Navarra)

Desde finales del pasado siglo se lleva solicitando a las instituciones universitarias que abandonen su torre de marfil y se involucren en la realidad de su territorio, en el más amplio sentido. Este planteamiento exige que estas entidades impacten positivamente en su entorno, ya que sociedad y universidad se nutren de manera bidireccional si son capaces de colaborar en la identificación y respuesta a aspiraciones y posibilidades a medio y largo plazo, sin perder el presente. Hacer posible el futuro: el personal, el de mi comunidad, mi territorio y el de toda la sociedad. Si esta relación universidad–sociedad resulta clave, debemos preguntarnos si estamos, realmente, dándole voz a la sociedad en las acciones que propone la universidad. Y, en concreto, si en los proyectos de aprendizaje-servicio (ApS), como metodología experiencial, dejamos involucrarse y participar a las comunidades, a los grupos sociales y a las entidades sociales que la conforman. En esta línea, en este capítulo nos acercamos al rol que la comunidad debe desempeñar en los proyectos de ApS, capaz de generar el sentimiento de identidad y pertenencia en todos los actores que participan y cooperan en su desarrollo. Y la función de las entidades sociales en estos procesos, que debe asentarse en la reciprocidad, única vía capaz de facilitar y articular el diseño e implementación de proyectos de ApS con la comunidad.

1.1 El papel de la comunidad en el aprendizaje-servicio

En educación, las acciones formativas están dirigidas a o apoyadas en la comunidad. Ahora bien, ¿sabemos qué es lo que identifica a una comunidad y la diferencia de la sociedad, de un grupo determinado o de otros colectivos? ¿Cuáles son realmente los rasgos que la identifican? ¿Quiénes la configuran, por qué y para qué?

Estamos ante un tema complejo, multidimensional, que requiere abordarlo desde diferentes perspectivas que faciliten el contenido que da sentido e identidad al concepto 'comunidad'. Como primer paso acudimos a la sociología que aporta, hace ya más de un siglo, la clásica diferenciación entre comunidad y sociedad, expuesta por Tönnies (1947).

Comunidad: vida en común en la que se construye un nexo duradero, que se identifica con un organismo vivo que logra su sostenibilidad gracias a la integración de los diferentes miembros en ese grupo y la participación de todos en busca del bien común.

Sociedad: vida en común unida por criterios estructurales, agregados que facilitan la coexistencia, apoyada en relaciones interpersonales y división de roles que permite, tanto a los individuos como a los grupos que la integran, cooperar y satisfacer las necesidades básicas.

De acuerdo con esta explicación, una comunidad agrupa a determinados individuos con elementos que les unen, como son costumbres, valores, visión del mundo, tareas, ubicación geográfica o territorial —sea esta física o no—, lengua, roles, etc., con el objetivo de lograr y sostener un objetivo común. Por ejemplo, un barrio con identidad propia, un grupo cultural, deportivo, activista o científico. Ahora bien, no todo barrio ni toda área científica es comunidad. Para constituirse en comunidad debe darse la interacción entre iguales y el apoyo social necesario que contribuye al desarrollo identitario de cada uno de sus miembros proporcionando seguridad emocional y sentido de pertenencia. A la vez, ayuda a interactuar e interpretar otras comunidades o grupos sociales, el entorno en el que vive y a integrarse en él. En suma, una agrupación humana con sentido de pertenencia, con una historia común, intereses, costumbres, normas, valores, creencias, símbolos, códigos y significados compartidos que se transmiten de unos a otros. Se configuran y evolucionan gracias al objetivo común que los mantiene. Va más allá de ser identificada como agrupación, independiente de otras con las que comparte el territorio, ya que su desarrollo incide en sí misma y, como consecuencia, en el de la sociedad en la que está inserta. A partir de estas ideas definimos la comunidad como

> conjunto de individuos que se identifican de manera recíproca, con determinadas particularidades, características y objetivos que se comparten en determinados espacios de vida en común (Santos-Rego et al., 2023).

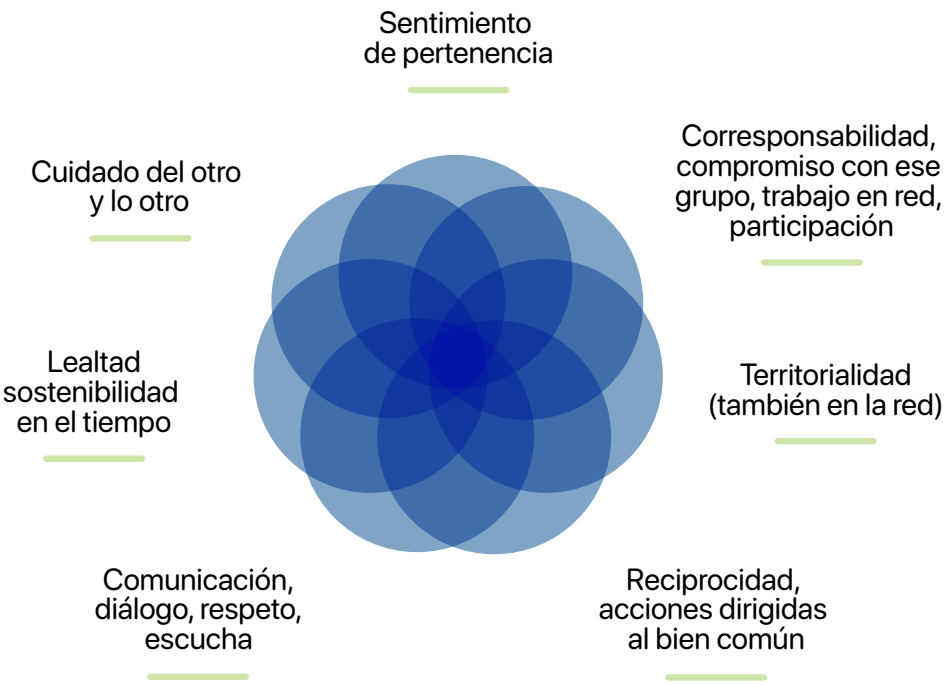
Propuesta que confirma la complejidad de este concepto, y la necesidad de continuar profundizando en este término, especialmente para diferenciarlo de otras expresiones que se utilizan en muchas ocasiones como sinónimos, como es el caso del *partenariado*, el tercer sector, el territorio, un actor social, el grupo social, entre otros.

Sin embargo, hay otra pregunta complementaria, ¿qué relación tiene la comunidad con el aprendizaje-servicio? Nuestro punto de partida es que esta metodología propone vincular la educación a la realidad social para preparar al estudiantado a vivir en sociedad. Una metodología en la que tanto el aprendizaje como el servicio mantienen un equilibrio en el diseño y en la implementación. Ninguno de estos dos términos, junto con las acciones que se derivan de ellos, prevalece sobre el otro. Esto conlleva ser capaz de reconocer la necesidad y posibilidad de la educación en todos los escenarios de interacción humana, contemplarlos como eslabones necesarios en el proceso de aprendizaje de cada persona, atendiendo a la inexcusable interrelación entre todos los escenarios.

De este modo, los diseños educativos atienden de forma coordinada las situaciones, intereses, problemas o necesidades del entorno más y menos cercano. Es decir, observar lo global y lo local que nos están exigiendo prácticas nuevas de enseñanza-aprendizaje. Ahora bien, en la metodología del ApS no se trata únicamente de aprender, cuestión clave en todo proceso formativo, sino, a la vez, de facilitar la participación social del estudiantado y de la comunidad. Y en este punto se entiende que lo realmente definitorio del ApS es ayudar a implicar de forma corresponsable al colectivo al que se dirige el proyecto que puede ser un grupo, una localidad, un barrio, un centro de mayores, o una red, entre otros. Colectivos que conforman una comunidad gracias a sus vínculos sociales, afectivos o culturales dirigidos al logro de un bien común, no limitándose a una actuación de intervención educativa apoyada únicamente en acuerdos o convenios.

A su vez, no debemos olvidar que no hay comunidad sin el reconocimiento de la necesaria contribución de cada individuo (Puig Rovira, 2021), lo que exige reconocer, valorar y visibilizar a cada una de las personas que forman parte de ella. Se trata de una acción local, limitada a un territorio específico –físico o virtual– con una indudable influencia global, de la que emanan una serie de indicadores que ayudan a identificar la génesis o consolidación de cada comunidad (ver figura 1). Algunos de estos indicadores no son visibles, lo que dificulta identificarlos, valorar su presencia e impacto, en definitiva, comprenderlos. Pero todos ellos son los que generan el sentimiento de identidad y de pertenencia como comunidad.

Figura 1. *Indicadores que conforman la comunidad*



Nota. Adaptado de Puig Rovira, 2021.

Una primera tarea en los proyectos de ApS se centra en dinamizar la relación entre las personas de un territorio: acercarles entre sí, facilitar su conocimiento y reconocimiento, ayudarles a mirar a su alrededor, unirles en relación con los temas que les afectan, ponerles en situación de trabajar juntas para construir comunidad a través de un proyecto consensuado y pensado para producir cambios que incidan en ellos. Esto implica actuar de forma coordinada y conjunta en situaciones y contextos reales, con el objetivo de mejorar y transformar condiciones específicas sobre las que intervienen (Ruiz-Corbella et al., 2026). En definitiva, partir de los grupos del territorio, superar las distancias excesivas que hemos creado entre las instituciones educativas y sociales para construir o reforzar la comunidad (Bär et al., 2021). Esto es el ApS, a saber, una metodología que se centra en el aprendizaje, a la vez que, en el servicio, ambos fundamentales tanto en el diseño como en las acciones que se plantean. La clave de estas acciones reside en la capacidad del profesorado y del estudiantado de involucrar a la comunidad en ese diseño formativo. En suma, implicar a todos los actores en un proyecto común.

En este contexto comprendemos que no podemos hablar de ApS si el estudiantado no sabe situarse en la comunidad con la que interacciona, no la comprende o no es capaz de «ponerse en sus zapatos» y desarrollar junto con ella ese proyecto. Ante esta realidad se impone analizar cómo la comunidad es comprendida y atendida en cada proyecto de ApS que gestionamos. Si queremos evaluar y valorar el impacto de estos proyectos en todos los

actores que participan, sería un error dejar de lado a los receptores de ese servicio, gracias al cual facilitamos el aprendizaje pretendido y la interrelación de la entidad educativa con su entorno. Para ello se precisa saber identificar, escuchar, integrar y establecer instrumentos para evaluar tanto su participación como el impacto logrado: su nivel de participación, el impacto en estos actores, el logro de resultados previstos y no previstos.

Así, comprendemos que el ApS se dirige al logro de un servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado donde el estudiantado aprende a trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo (Puig Rovira & Palos, 2006). Es decir, un servicio que se centra en una comunidad no como algo externo, «impuesto» o asistencial, facilitado por unos agentes ajenos a ella. Es más bien contando con ella e implicándole en todo el proceso de diseño, intervención y evaluación, con el objetivo de dar respuesta a sus necesidades, problemas y/o intereses, siempre involucrándola en todo el proceso de esta metodología.

Tal participación exige a ambas partes respeto, confianza, compromiso, y promueve la corresponsabilidad, una comunicación horizontal y transparencia entre todos los actores. Lo que facilita que esa comunidad pueda lograr una mejora, un cambio, dando respuesta al problema o iniciativa propuesta en el proyecto de ApS, a la vez que el estudiantado aprende al poner en práctica y reflexionar sobre los contenidos curriculares involucrados en ese diseño. En definitiva, hacer camino juntos y construir algo compartido que solo será posible si todos los actores implicados cooperan y participan de manera articulada en un mismo proyecto (Santos Rego & Lorenzo, 2018).

Es aquí donde surge una cuestión central de este capítulo: la reciprocidad.

1.2 La reciprocidad como fundamento de la relación universidad-comunidad

La relación universidad-comunidad puede quedarse en un mero intercambio instrumental. Por ejemplo, cuando la universidad diseña un proyecto o programa en la propia institución y luego lo implementa en una entidad concreta, pierde la oportunidad de cocrear con la comunidad. Si queremos generar una reciprocidad que permita generar respuestas con auténtico sentido para quienes participan, la universidad precisa evitar plantear sus proyectos de ApS de forma unidireccional, sin contar con la participación de la comunidad a la que dirige el proyecto. Si queremos ser capaces de generar aprendizajes con la comunidad y desarrollar herramientas para la agencia ciudadana, conviene generar espacios de encuentros recíprocos. En este periodo histórico de crisis sociales, ambientales y económicas que estamos viviendo, junto con el cambio de paradigma derivado de la web 3.0, comprobamos que la universidad no ostenta el monopolio del saber, de la investigación o de la intervención técnica

y social. Lo que sí que podemos, y debemos, afirmar es su responsabilidad para generar conocimiento y hacerlo sin obedecer a ciegas, imperativos externos a su propia misión.

La universidad es una institución comprometida con la producción crítica de conocimiento, la inclusión, la justicia social y la transformación de las relaciones de poder. Por eso, en el encuentro con otras agencias sociales y con el territorio en el que se desenvuelve, reconoce el conocimiento que cada parte aporta, genera condiciones de horizontalidad y codiseño. A la vez, está abierta a mejorar cuando se detecta una situación desacorde a sus valores, en lugar de identificarla como amenaza a su funcionamiento. Esta concepción de la relación universidad-comunidad se alinea con su responsabilidad social, ética y política hacia la sociedad.

Cuando la universidad es capaz de articular la interdependencia y el respeto a la idiosincrasia de cada una de las agencias, se genera una fructífera reciprocidad. Se trata de la convicción de que la otra parte no tiene la necesidad de ser complementada, sino posibilitar una actitud abierta al aprendizaje y a la exploración compartida. En la universidad podemos colaborar y participar para atender a la complejidad de retos que tenemos por delante y hacerlo a favor del bien común.

Simone de Beauvoir (2005) entendía que la alteridad sin reciprocidad es androcéntrica. ¿Qué tipo de reciprocidad queremos conseguir? ¿Se trata de un mero intercambio de informaciones, experiencias y conocimientos que reciben o dan personas y entidades? ¿O de un reconocimiento mutuo que se crea entre quienes participan?

Y desde el ApS, ¿qué tipo de colaboraciones estamos buscando? Sin duda pretendemos que la constitución de vínculos se apoye en acciones que tiendan «... al progresivo conocimiento mutuo, a la generación de tiempos compartidos y a la construcción de afinidades y relaciones de confianza. En este caso, mediados por un proyecto de ApS» (Arribas Cubero et al., 2023, p. 100).

Y es así que el objetivo se dirige a

> ... identificar, reconocer y visibilizar, así como diseñar y desarrollar, experiencias que, a pesar de la heterogeneidad y diversidad existente y necesaria, compartan el vínculo entre universidad y entorno como estrategia de promoción de aprendizajes más contextualizados, con un mayor impacto y sentido para los y las participantes y agentes implicados (Baig et al., 2023, p. 7).

Se entenderá, entonces, que en el desarrollo de estos proyectos compartidos las emociones sean fundamentales en estos procesos. Emociones que no se limitan a lo individual, sino que necesariamente muestran lo relacional, lo colectivo y lo político (Nussbaum, 2013). En esta misma línea, García-Romero y Lalueza (2019) subrayan cómo los vínculos entre quienes participan en proyectos de ApS se alimentan de la reflexión común, del reconocimiento mutuo y la reciprocidad.

Todos ellos son claves en un proceso donde la colaboración con los otros se hace relevante para comprender la diversidad del mundo social y la necesidad de justicia en el mismo.

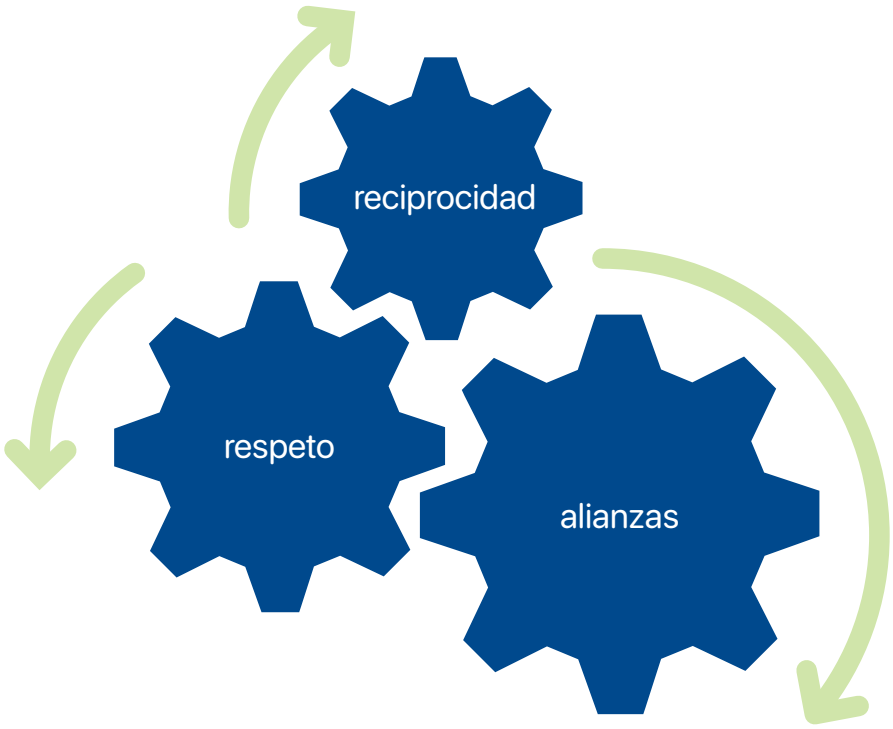
La implicación interpersonal que promueve el estudiantado, tal como se recoge en este estudio, facilita que reconozcan a «los destinatarios» del servicio como «personas reales con los que desarrollar relaciones personales», lo que conlleva aprendizajes más significativos y una base motivacional para el pensamiento crítico.

Por lo cual resulta esencial promover un diálogo compartido y hacerlo con la implicación de todos los agentes y actores y en un plano bidireccional de responsables de las políticas, la comunidad en la que participan, la ciudadanía y de la universidad (Fuentes, 2022). Este tipo de relación universidad-comunidad consigue mayor profundidad en los lazos de afecto y de reciprocidad que los unen.

Pero la reciprocidad no debe quedarse en un simple intercambio de informaciones, experiencias y conocimientos, sino que ha de aspirar a una auténtica transformación educativa que solo será posible si todos los actores implicados cooperan y participan de manera articulada en un mismo proyecto (Santos Rego & Lorenzo, 2018).

Es decir, promover la colaboración con la comunidad de tal forma que llegue a mostrar que abandonamos la idea de proyectos por la comunidad para emprender proyectos con la comunidad. Criterio clave que define al ApS (Rodríguez-Izquierdo, 2023) (ver figura 2).

Figura 2. *Generación de alianzas en las que se asienta el ApS*



Nota. Elaboración propia.

Además, al hablar de la comunidad estamos reconociendo lo humano, su mundo, su territorio, al que está vinculada. Un mundo del que forma parte y que le interpela para su consolidación y desarrollo. Mundo que es frágil, susceptible de agresiones que lo minan, por lo que implicarse compartiendo y comprometiéndose con lo próximo entronca el servicio como eje clave del ApS. Puig Rovira (2021) lo explica a partir de la acción común que parte de una situación que plantea un reto, que impulsa la asociación de individuos, supone la realización cooperativa de una tarea con la intención de producir un bien en beneficio de la comunidad.

En suma, el servicio es capaz de promover el cambio, la evolución y el desarrollo en un grupo determinado y, por ende, en cada individuo. Sin comunidad no es posible el ApS, y gracias a ella se facilitan nuevas vías para las acciones formativas desarrolladas en contextos reales. Y esto es lo que genera, precisamente, la capacidad transformadora del ApS que potencia la convergencia y participación de todos los actores y agentes del territorio con el objetivo de convertir situaciones problemáticas o intereses en retos colectivos centrados en el desarrollo de la comunidad, de cada estudiante y, por tanto, de la sociedad y, no lo olvidemos, también de la misma universidad.

1.3 El valor añadido de las entidades sociales en la formación universitaria

Nadie discute que todos los agentes y actores son necesarios para educar en los diferentes contextos en los que interactuamos, por lo que resulta básico establecer entre ellos vínculos mutuos de corresponsabilidad y reciprocidad para construir proyectos educativos compartidos (Bär et al., 2021). En el caso de la metodología del ApS esta relación es especialmente diferenciadora, ya que su diseño no se entiende sin la participación efectiva de todos ellos que «les impulsa a pensar y actuar juntos para cambiar la situación en beneficio de la comunidad» (Puig Rovira, 2021, p. 147). Exigencia que les invita a compartir tiempos y espacios de tal modo que «el territorio no es un simple decorado, un recurso con el que generar determinadas interacciones, sino una inteligencia con la que se codiseña y coproduce» (Baig et al., 2023, p. 16). En este proceso las entidades sociales juegan un papel imprescindible al generar esa nueva mirada de cómo debemos afrontar la realidad para que toda persona disponga de las herramientas necesarias que le permitan aprender a integrarse y participar en el desarrollo de la comunidad más y menos cercana. De este modo, la implicación de las entidades sociales se convierte en un elemento fundamental de estos proyectos al actuar como agentes educativos, que contribuyen con apoyo logístico, valores y conocimiento del territorio, a la vez que su participación aporta sentido, valor y profundidad a esa acción (López Oromí, 2025).

Pero ¿a qué nos referimos cuando hablamos de entidad social? Un grupo de personas que se unen para lograr un objetivo común con una estructura formal, roles definidos y una jerarquía de autoridad. De acuerdo con su naturaleza jurídica, fines y estructura, una entidad social es una empresa social, una asociación, una fundación, un organismo autónomo, una agencia estatal o una corporación local (ayuntamientos y diputaciones) que gestionan servicios públicos, o una ONG, entre otras agencias. Estas entidades sociales, ¿qué acciones desarrollan en la metodología del ApS? (ver figura 3).

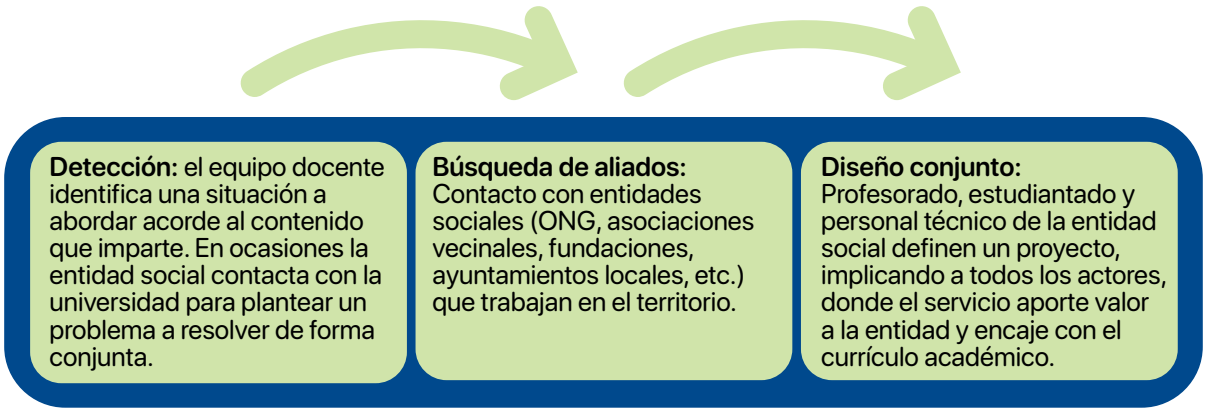
Figura 3. *Acciones que atienden las entidades sociales*

Detectan necesidades	Conocen de primera mano carencias, problemas e intereses necesidades reales del entorno y de cada grupo de su territorio.
Aportar valor educativo	Facilitan que el estudiantado aplique en situaciones reales los conocimientos y competencias que está aprendiendo.
Codiseñan el proyecto	Colaboran con la universidad para definir acciones útiles, eficaces y sostenibles. A la vez, sirven de puente entre la universidad y la comunidad a la que se dirige el proyecto de ApS.
Impacto mutuo	Empoderan al estudiantado y a los miembros de la comunidad participante.

Nota. Adaptado de Batlle y Escoda, 2019.

Como primer paso en el diseño de un proyecto de ApS resulta necesario identificar, contactar y apoyarse en las entidades sociales de cada entorno, ya que serán las brújulas de nuestras intervenciones. Nos ayudarán a reconocer, conectar y trabajar conjuntamente en proyectos de ApS que aporten beneficios sostenibles para la comunidad en la que intervenimos (Bär et al., 2021). Así, resultan claves para tejer esa necesaria red social que sustenta la comunidad. Sin duda, la mejor forma para asentar el sentimiento de pertenencia a partir del cual cada individuo se involucra en el mantenimiento y avance de su comunidad y de su territorio. Para ello es importante comenzar por el mapeo y análisis de nuestro entorno para registrar esas entidades sociales, los grupos que la conforman, auténticos nodos que configuran nuestra comunidad. Al avanzar en esta línea, estamos ayudando a disminuir una eventual brecha entre la universidad y los diferentes grupos sociales, lo que también contribuye al desarrollo de la comunidad. Pero ¿cómo vinculamos la universidad con la comunidad en la puesta en marcha de un proyecto de ApS? (ver figura 4).

Figura 4. *Pasos para enlazar universidad-comunidad*



Nota. Elaboración propia.

En este proceso para lograr una mayor implicación de la comunidad resulta esencial el grado de implicación de la entidad social, la colaboración reconocida por la institución universitaria y la tipología del servicio realizado por el estudiantado (Ruiz-Corbella et al., 2026). La frecuencia y estabilidad de este vínculo son determinantes para generar relaciones más sólidas y beneficiosas para ambas, universidad y entidad social. Es decir, el ApS requiere procesos relacionales continuados y no intervenciones puntuales (Rodríguez-Izquierdo, 2023).

Además, la formalización del vínculo institucional entre universidad y entidad social, a través de un convenio o acuerdo formal, actúa como un elemento que favorece la continuidad y la calidad de la colaboración, además de mostrar el valor añadido que aporta la entidad social en la formación del estudiantado. Acuerdos de colaboración que favorecen la participación habitual que es la que permite construir confianza mutua, facilitar el *codiseño* de las actividades y favorecer una mejor alineación entre las necesidades comunitarias y los objetivos formativos universitarios, apoyados por la entidad social involucrada (Goldberg & Atkins, 2020). En este sentido, la estabilidad de la colaboración refuerza la idea de que el ApS es, ante todo, una metodología de cooperación, de participación de todos los agentes y actores implicados en ese proyecto, en el que aprendizajes e impactos se retroalimentan potenciando tanto el aprendizaje significativo del estudiantado como contribuyendo a la transformación social del entorno.

Además, no perdamos de vista que, los proyectos que implican acciones con intervención directa con la comunidad receptora generan un mayor sentido de pertenencia y corresponsabilidad lo que impulsa el compromiso social del estudiantado (García Romero & Lalueza, 2019). No cabe duda de que este tipo de interacción permite comprender de manera más profunda las necesidades del entorno, generar empatía y construir relaciones basadas en la confianza y la reciprocidad (Goldberg & Atkins, 2020). Ahora bien, esto no invalida los proyectos con servicios indirectos o de denuncia de situaciones que dañan a la comunidad, a determinados colectivos o personas o a su territorio, ya que favorecen

procesos de sensibilización y de incidencia pública, aunque sus efectos sean menos inmediatos y, por tanto, menos visibles para quienes participan (Rinaldo et al., 2015).

Esto confirma que la relación entre universidad y entidad social debe trascender lo informal o esporádico, avanzando hacia formas de cooperación institucionalizadas, planificadas y evaluadas (Ribeiro et al., 2021). La existencia de convenios permite clarificar responsabilidades, objetivos y expectativas, lo que reduce la incertidumbre y fortalece la corresponsabilidad entre las partes (Romañá & Campo, 2022). Ello garantiza la sostenibilidad de los proyectos, más allá de la rotación del estudiantado o de los cambios en el profesorado, factores que pueden identificarse como obstáculos para la continuidad del ApS en nuestras instituciones universitarias (Arbués et al., 2020). Sin olvidar que facilita el acceso a recursos, el seguimiento de resultados y la evaluación del impacto en la comunidad, elementos esenciales para la mejora continua de las experiencias (Egan et al., 2024). Pero no perdamos de vista que estos convenios universidad – entidad social serán eficaces si no se limitan a la firma de un documento, sino que procuran garantizar el desarrollo de proyectos avalados por el diálogo, el compromiso y la planificación compartida que los sustenta. En suma, generar respuestas con auténtico sentido para quienes participan. Tal es el valor añadido que aportan las entidades sociales a los proyectos de ApS.

2 INDICADORES DE CALIDAD DE UN PROYECTO DE APRENDIZAJE-SERVICIO

Rosa M. Rodríguez-Izquierdo (Universidad Pablo de Olavide)
José L. González Geraldo (Universidad de Castilla-La Mancha)
Anaïs Quiroga-Carrillo (Universidade de Santiago de Compostela)

2.1 Qué entendemos por calidad en el ApS

Se habla mucho de calidad, pero ¿qué significa calidad en el aprendizaje-servicio (ApS)? ¿Qué caracteriza, realmente, a un proyecto de ApS de calidad? Hablar de calidad en el aprendizaje-servicio implica ir más allá de la mera realización de actividades solidarias o de la satisfacción de quienes participan. Tampoco basta con combinar una acción de servicio con determinados contenidos curriculares para considerar que una experiencia constituye un ApS de calidad. La calidad no es un atributo inherente a la metodología, sino el resultado de un diseño pedagógico intencional, una implementación rigurosa y una evaluación sistemática del proceso y de sus resultados (Lorenzo et al., 2021).

Desde los trabajos pioneros de Eyler y Giles (1999) y Furco (2002), existe un amplio consenso en que la calidad del ApS depende de la integración equilibrada de tres elementos: el aprendizaje académico, el servicio orientado a una necesidad social real y la colaboración con la comunidad. Su valor educativo reside en la articulación intencional entre aprendizaje y servicio, de modo que ambos se refuercen mutuamente. El aprendizaje surge cuando la experiencia comunitaria se vincula explícitamente con los objetivos formativos, favoreciendo procesos de análisis, interpretación y construcción de conocimiento.

Como ya señalaron Hatcher et al. (2004) e Imperial et al. (2007), la excelencia del ApS no radica en la ejecución aislada del servicio, sino en la articulación entre las necesidades comunitarias y los objetivos formativos del currículo. En consecuencia, el rigor académico constituye uno de los criterios vertebradores de la calidad. El aprendizaje, además, no emerge automáticamente de la participación, sino que requiere mediación pedagógica y la capacidad de vincular la experiencia con los conocimientos y las competencias curriculares.

Esta precisión conceptual adquiere hoy una relevancia particular. La creciente expansión e institucionalización del ApS ha favorecido su incorporación a planes de formación, convocatorias institucionales de investigación y proyectos de innovación docente. Sin embargo, este desarrollo también ha traído consigo una paradoja: la proliferación de propuestas con estándares de calidad desiguales. En este contexto, definir con claridad qué puede considerarse un proyecto de calidad deja de ser una cuestión meramente terminológica o académica para convertirse en una necesidad estratégica. Si todo acaba siendo ApS, el concepto pierde capacidad analítica, fuerza pedagógica y potencial transformador. El riesgo de banalización no es menor: etiquetar de forma indiscriminada como ApS cualquier iniciativa comunitaria o práctica voluntarista, carente de fundamento heurístico, rigor metodológico o valor empírico, contribuye a difuminar los criterios que sostienen su especificidad e hipertrofia el campo con referencias ambiguas (Santos Rego et al., 2025).

Precisamente por ello, la calidad debe analizarse a partir de aquellos elementos que distinguen al ApS de otras formas de participación comunitaria. Uno de los más relevantes es la reflexión. Como señalan Eyler y Giles (1999), la reflexión es el mecanismo que permite transformar la experiencia en aprendizaje, ayudando al alumnado a comprender críticamente la realidad, relacionar la práctica con los contenidos académicos y otorgar significado a la intervención realizada. La acción por sí sola, como bien avisó John Dewey, sobre todo durante su etapa final, no garantiza aprendizajes profundos ni compromiso cívico. En el ApS, como en otras metodologías docentes, no se trata de hacer por hacer, sin más. En esta línea, Howard (1993, 2001) señala que la acción comunitaria, por sí misma, no garantiza la construcción de conocimiento ni el desarrollo de una conciencia cívica; es la reflexión sistemática e intencional la que permite dotar de significado educativo a la experiencia. Por ello, los proyectos de calidad incorporan espacios de reflexión estructurados antes, durante y después del servicio.

Junto con la reflexión, otro elemento esencial es la relevancia social del servicio. Las necesidades que orientan la intervención no pueden definirse unilateralmente desde la institución educativa, sino que deben identificarse junto con los agentes comunitarios implicados. Cuando el servicio responde a problemas reales y reconocidos por la comunidad, se generan relaciones de reciprocidad que fortalecen tanto los aprendizajes como el impacto social de la experiencia (Furco, 2002; Puig Rovira et al., 2007). Por el contrario, los enfoques asistencialistas, en los que la comunidad ocupa un papel pasivo, limitan el potencial transformador del ApS.

En este sentido, Honnet y Poulsen (1989) ya planteaban que una experiencia de ApS de calidad debe estar basada en un compromiso auténtico con la comunidad y no en una lógica de cumplimiento de horas de servicio. La advertencia sigue siendo plenamente vigente: cuando la dimensión pragmática de la adquisición de competencias profesionales desplaza el horizonte deontológico y de justicia social, el sentido formativo y ético de la intervención se debilita.

La calidad del ApS también depende de la naturaleza de las relaciones que se establecen entre los distintos actores implicados. Las experiencias más sólidas se sustentan en alianzas basadas en la colaboración, el reconocimiento mutuo y la corresponsabilidad. Desde esta perspectiva, la comunidad deja de ser un simple escenario de aprendizaje para convertirse en un socio educativo que participa activamente en el diseño, desarrollo y valoración del proyecto (Bellera et al., 2015; Jacoby, 2014).

De este modo, el ApS se configura como un proceso de aprendizaje compartido en el que universidades, centros educativos, estudiantes y entidades sociales contribuyen conjuntamente tanto a la construcción de conocimiento como a la mejora de la realidad social. Frente a las tendencias de aislamiento que atraviesan hoy muchas instituciones de educación superior, presionadas por demandas crecientemente hiperespecializadas del entorno laboral, el ApS de calidad puede actuar como un eje de articulación institucional que permite vertebrar redes sólidas y convenios estables, asegurando que las sinergias interinstitucionales beneficien simultáneamente el crecimiento cognitivo-social del alumnado y el desarrollo endógeno de las organizaciones ciudadanas (Puig Rovira et al., 2007; Martín et al., 2018).

Por último, la participación activa del alumnado constituye otro rasgo distintivo de los proyectos de calidad. Furco y Norvell (2019) amplían esta idea al destacar que los proyectos excelentes incorporan la voz del alumnado a lo largo de todo el proceso y favorecen estructuras de participación compartida. De esta manera, siempre que sea posible, el estudiantado no debe limitarse a ejecutar tareas previamente definidas, sino implicarse en la identificación de necesidades, la toma de decisiones, la planificación de las acciones y la evaluación de los resultados. Esta forma de participación exige, al mismo tiempo, una redefinición del papel del profesorado, que pasa de desempeñar una función centrada en la transmisión de contenidos a asumir tareas de acompañamiento, orientación y facilitación del aprendizaje (Honnet & Poulsen, 1989).

En definitiva, la calidad en el ApS debe entenderse como un constructo multidimensional, exigente y relacional, en el que convergen dimensiones pedagógicas, sociales y organizativas. No consiste simplemente en «hacer un servicio» ni en aplicar una metodología considerada innovadora, sino en diseñar experiencias educativas rigurosas en las que el aprendizaje y el compromiso social se refuercen mutuamente. Una práctica de calidad es aquella que combina un aprendizaje curricular significativo, una respuesta pertinente a necesidades comunitarias reales, relaciones de colaboración horizontales y procesos de reflexión crítica orientados a comprender y transformar la realidad (Eyler & Giles, 1999; Furco, 2002; Martín et al., 2018). A partir de esta concepción, el siguiente apartado presenta las principales

dimensiones desde las que la literatura ha analizado la calidad del ApS y que sirven de base para nuestra propuesta de indicadores para valorar la participación de la comunidad.

2.2 Dimensiones de calidad

Tal y como hemos expuesto, la calidad de los proyectos de ApS no responde a un solo criterio, sino que constituye un fenómeno complejo cuyas dimensiones de análisis han ido adquiriendo nuevos matices teórico-prácticos conforme la metodología se ha consolidado en los diferentes escenarios educativos, especialmente en España (Sotelino et al., 2021). Por ello, más que entender la calidad como un atributo único, resulta más apropiado abordarla desde una perspectiva multidimensional que permita analizar los distintos componentes que intervienen en el diseño, el desarrollo y la evaluación de los proyectos. En consecuencia, la literatura propone marcos de análisis que atienden tanto a los diferentes agentes implicados como a las distintas fases del proceso, desde el diagnóstico inicial hasta el seguimiento y la valoración de los resultados (Furco & Norvell, 2019; López-de-Arana et al., 2023).

Aunque existen diferentes propuestas, todas ellas comparten un núcleo común de partida: existe un amplio consenso en considerar que la calidad del ApS exige una integración efectiva entre el aprendizaje y el servicio. Así, desde hace años, además del servicio ofrecido y del aprendizaje adquirido, se debe prestar especial atención al nexo y al sentido que une ambos objetivos (Imperial et al., 2007). A partir de estos elementos básicos, los distintos modelos propuestos han ido incorporando nuevas dimensiones relacionadas con la organización institucional, el profesorado, el estudiantado y, de forma creciente, la comunidad y el partenariado.

Esta evolución puede apreciarse en algunos de los modelos más influyentes del campo. Furco (2016) distinguió cinco dimensiones macroestructurales para analizar el grado de institucionalización del ApS: 1) Misión y filosofía de la universidad; 2) Apoyo académico para la participación cívica; 3) Apoyo y participación del estudiantado en actividades de compromiso cívico; 4) Participación y alianzas comunitarias; y 5) Apoyo institucional y debate político a nivel nacional. Posteriormente, el interés por disponer de herramientas más operativas para valorar la calidad del diseño de los proyectos dio lugar al instrumento *Service-Learning Quality Assessment Tool* (SLQAT), que desplaza el foco hacia cinco dimensiones micro directamente vinculadas con la práctica educativa: diseño del curso, aprendizaje, estudiante, instructor y socio comunitario (Furco et al., 2023).

Sea como fuere, más allá de las diferencias o concreciones, las investigaciones coinciden en señalar que la calidad del ApS depende de la interacción entre dimensiones pedagógicas, organizativas y sociales, sustentadas en una concepción ética de la educación de raíz pragmática (González-Geraldo et al., 2017). En este contexto, la reflexión continúa

ocupando una posición transversal, ya que atraviesa todas las fases del proyecto y compromete a todos los agentes implicados. No en vano, Lorenzo et al. (2021) llegan a afirmar que uno de los principales retos del aprendizaje-servicio consiste precisamente en establecer las condiciones necesarias para desarrollar procesos de reflexión de calidad sin dejar de lado ninguna de las partes.

Por ello, en los últimos años la investigación ha ampliado progresivamente su foco hacia la dimensión social y el partenariado. Desde esta perspectiva, la calidad metodológica no depende únicamente de lo que ocurre en el aula o de los aprendizajes alcanzados por el alumnado, sino también de la calidad de las relaciones que se establecen entre la institución educativa y la comunidad. Así, las entidades colaboradoras dejan de concebirse como meras destinatarias del servicio para ser reconocidas como auténticos coeducadores que aportan una «dimensión invisible», aunque pedagógicamente central, al proceso (Reimers et al., 2026).

No obstante, la mera existencia de una organización colaboradora no garantiza, por sí sola, la calidad del proyecto (Bringle & Hatcher, 2002); esta depende del tipo de relación que se establezca y del grado de implicación que la comunidad asuma durante el desarrollo de la experiencia (Santos Rego et al., 2026). En este contexto, se consolida el paso desde enfoques asistenciales, en los que el servicio se dirigía a la comunidad, hacia modelos basados en la co-construcción del proyecto y en relaciones genuinamente recíprocas (Mitchell, 2008).

Este cambio se sustenta en el principio de *community voice*, que reconoce a la comunidad la capacidad para definir prioridades, aportar su conocimiento del contexto y participar en las decisiones que orientan la intervención (Nduna, 2007). Sobre esta base, la calidad de la participación comunitaria puede entenderse en función de la influencia efectiva que las entidades ejercen en la toma de decisiones, situando la reciprocidad, que no se entiende plenamente sin reflexión conjunta, como uno de los pilares metodológicos de la excelencia del ApS (Clayton et al., 2010).

Este giro hacia una concepción más comunitaria del ApS tampoco puede entenderse al margen de la evolución experimentada por la educación superior durante las últimas décadas. El proceso de construcción del EEES impulsó una profunda transformación de la organización docente y reforzó la necesidad de estrechar las relaciones entre universidad y sociedad. En este contexto puede situarse el progresivo giro comunitario del aprendizaje-servicio (Rodríguez-Izquierdo & Lorenzo, 2023). Paradójicamente, pese a esta evolución conceptual, buena parte de la investigación ha continuado centrando su atención en los resultados académicos del estudiantado, relegando a un segundo plano el análisis del impacto generado en las comunidades y en las organizaciones participantes.

Estas evidencias resultan comprensibles si se tiene en cuenta que gran parte de la investigación sobre ApS procede del ámbito universitario y responde, en buena medida, a sus propias preocupaciones académicas. Es lícito plantearse, por tanto, al servicio de quién se ponen las iniciativas de ApS (González-Geraldo & Ortega-López, 2023). No obstante,

incluso el profesorado universitario implicado en este tipo de proyectos reconoce el compromiso con la comunidad como uno de los factores decisivos para su calidad, al favorecer formas de colaboración más dialógicas y menos verticales.

El ApS, al tener bases eminentemente experienciales, surgidas *de* y *para* la acción común, se presenta ante nosotros como una opción especialmente útil para los tiempos presentes:

En la actual sociedad de los algoritmos y de la inexorable tensión digital asociada a su palpable irrupción en la vida de los campus, tal vez el aprendizaje-servicio facilite, *hic et nunc*, vías de escape dialógicas para retomar en la comunidad algunos de los mejores propósitos de realización del potencial creativo que emana de nuestra disposición cooperativa como seres sociales que somos (Santos Rego et al., 2026, p. 53).

Con todo, reforzar la dimensión comunitaria del ApS también plantea nuevos desafíos. Incorporar a la comunidad como agente activo enriquece la calidad y el impacto de los proyectos, pero exige atender a las tensiones que, como filosofía educativa y no tanto como enfoque metodológico, implican. En consecuencia, para preservar el carácter formativo y humanista conviene que en la relación con el partenariado se eviten dos extremos: por un lado, el peligro de ideologización del propio servicio y, en el polo opuesto, la posibilidad de encontrar escasa o nula relación entre solidaridad y aprendizaje (García-Gutiérrez & Ruiz-Corbella, 2022).

Por todos estos motivos, consideramos que los modelos actuales de calidad deben avanzar hacia planteamientos más horizontales, en los que la comunidad participe como un agente educativo con capacidad de intervenir a lo largo de todo el proyecto y no únicamente como receptora del servicio (Xiao, 2026). Esta perspectiva hace necesario disponer de indicadores precisos que permitan valorar hasta qué punto dicha participación se materializa en la práctica, especialmente si se considera la todavía escasa evidencia sobre el impacto de los proyectos en las comunidades y la limitada presencia que estas siguen teniendo en las distintas fases del ApS (Ruiz-Corbella et al., 2026).

Por estos motivos, el siguiente apartado propone un conjunto de indicadores orientados específicamente a valorar el grado de participación de la comunidad en los proyectos de ApS, con el propósito de ofrecer orientaciones que ayuden a avanzar hacia modelos de colaboración más horizontales y transformadores.

2.3 Indicadores para valorar la participación de la comunidad

A partir de esta necesidad, los indicadores que se presentan a continuación permiten valorar el grado de participación de la comunidad en las distintas fases del proyecto, ofreciendo criterios para analizar la horizontalidad, la corresponsabilidad y la reciprocidad que caracterizan un ApS de calidad.

El primer indicador de una participación comunitaria de calidad reside en la implicación comunitaria en el diagnóstico inicial de las necesidades que justifican el proyecto. En este sentido, las experiencias de ApS deben partir de un conocimiento compartido del contexto, construido mediante procesos de consulta y diálogo con las personas, colectivos y entidades implicadas, evitando que las necesidades sean definidas exclusivamente desde la universidad (Bringle & Hatcher, 2002; Clayton et al., 2010). El diagnóstico del contexto debe construirse mediante procesos dialógicos y de consulta horizontal con las personas y colectivos implicados, ya que solo a través de este diagnóstico compartido es posible identificar las prioridades reales de la comunidad, incorporar el conocimiento de sus miembros y asegurar que el servicio responda a una demanda real y sentida por el entorno (Jacoby, 2014).

Una vez identificadas las necesidades, la participación de la comunidad debe mantenerse activa durante el diseño del proyecto. No se trata, como venimos avanzando, de que las entidades comunitarias validen propuestas previamente elaboradas por la universidad, sino de que participen activamente en la definición de los objetivos, la planificación de las actuaciones y los procesos de toma de decisiones (Compare et al., 2022). Esta planificación conjunta y sinérgica favorece relaciones de colaboración entre todos los agentes y garantiza que las acciones previstas sean coherentes tanto con las necesidades detectadas como con las posibilidades y expectativas de la comunidad (Santos Rego et al., 2026).

El tercer indicador se refiere a la implicación durante el desarrollo e implementación de las actuaciones. Como hemos visto, la colaboración entre universidad y comunidad debe mantenerse a lo largo del desarrollo de las actuaciones mediante procesos efectivos de comunicación y seguimiento (Martín et al., 2018). Además de los agentes del ámbito universitario -profesorado, alumnado y las propias universidades que favorecen su institucionalización-, la participación activa de las entidades comunitarias durante esta fase es esencial, permitiendo aprovechar su conocimiento del contexto, orientar el trabajo del estudiantado y contribuir a que las acciones desarrolladas respondan de manera más eficaz a las necesidades identificadas (Nduna, 2007). Paralelamente, ello también favorece la detección temprana de dificultades y la adopción de decisiones consensuadas para adaptar la intervención a las circunstancias que puedan surgir durante su ejecución (Bosch i Vila et al., 2009).

Como último indicador, la participación de la comunidad debe extenderse también a la evaluación y seguimiento del proyecto. En este sentido, la valoración de las experiencias de ApS no debe ceñirse a los aprendizajes desarrollados por el estudiantado, sino que debe incorporar formalmente la perspectiva de los socios comunitarios y de las personas destinatarias del servicio en la valoración del proceso y del producto. Así, la evaluación debe incorporar evidencias sobre la utilidad del servicio, la efectividad de las actuaciones realizadas y el impacto generado en la comunidad (Gelmon et al., 2001). Un proyecto de calidad valora en qué medida la experiencia ha respondido a las necesidades detectadas inicialmente, al tiempo que favorece la identificación de fortalezas y aspectos de mejora (Martín et al., 2018). Asimismo, su implicación en la definición de los criterios de evaluación y en la interpretación de los resultados permite obtener una valoración más completa del proyecto,

fundamentando la toma de decisiones de cara a su continuidad o reformulación (Santos Rego et al., 2025).

En definitiva, los indicadores descritos sintetizan las condiciones que, de acuerdo con la literatura, caracterizan una participación comunitaria de calidad en los proyectos de ApS. Se trata de un aspecto clave, aunque todavía por evidenciar, para el éxito de las iniciativas de ApS. Su aplicación, sin embargo, debe entenderse de forma contextualizada, ya que estas iniciativas se desarrollan habitualmente en entornos condicionados por limitaciones organizativas, temporales y de recursos tanto por parte del ámbito académico como desde las propias organizaciones comunitarias.

Precisamente, diversas investigaciones ponen de manifiesto que la participación de la comunidad sigue concentrándose principalmente en las fases de implementación, mientras que su presencia en el diagnóstico de necesidades o el diseño de la intervención continúa siendo limitada (Ruiz-Corbella et al., 2026). Del mismo modo, la evaluación tiende a centrarse mayoritariamente en los aprendizajes, competencias y actitudes desarrolladas por el estudiantado, siendo escasa la incorporación sistemática de la perspectiva de las entidades colaboradoras, y relegando a un segundo plano la valoración del impacto alcanzado en la comunidad (Queiruga-Dios et al., 2021).

En conclusión, uno de los principales retos para avanzar hacia proyectos de ApS de mayor calidad reside en transformar la naturaleza de la participación comunitaria desde una colaboración puntual o instrumental hacia una implicación transversal a lo largo del proyecto. Solo a través de procesos de codiseño, corresponsabilidad y evaluación compartida se podrá materializar el principio de reciprocidad sobre el que se fundamenta esta metodología.

3 RAZONES PARA LA RECIPROCIDAD EN LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO. ALGUNAS EVIDENCIAS

Mar Lorenzo Moledo (Universidade de Santiago de Compostela)
Tania Ramos García (Universidade de Santiago de Compostela)
África María Cámara Estrella (Universidad de Jaén)

La participación de la comunidad en las experiencias de aprendizaje-servicio es reducida, con un alcance limitado en las diferentes fases de un proyecto, desde la identificación de necesidades hasta la evaluación. Además, la mayor parte de las investigaciones sobre aprendizaje-servicio (ApS) se centran en la vertiente relacionada con el aprendizaje y el desarrollo de competencias del estudiantado universitario (Santos Rego et al., 2021), en detrimento de los efectos que esta metodología tiene en el resto de los agentes implicados.

Tal asimetría afecta directamente a la calidad de los proyectos de ApS, ya que el tipo de relación que se establece entre la universidad y la comunidad constituye el principal mediador de los efectos que pueden producirse en todos los agentes. Para fortalecer los vínculos entre universidad y comunidad a fin de optimizar los beneficios en todas las partes implicadas, es primordial que esa relación se establezca bajo principios de auténtica reciprocidad (Jacoby, 2014), lo que exige que todos los agentes implicados aprendan, enseñen y se beneficien en igual medida del proceso. Estos principios, sin embargo, no se materializan del mismo modo para todos los actores de un proyecto de ApS.

En este apartado expondremos algunas cuestiones, derivadas de la investigación que hemos llevado a cabo, y que justifican la necesidad de superar esta visión unilateral, reconociendo el valor del conocimiento comunitario: las entidades no deben concebirse como destinatarias pasivas del servicio, sino como agentes activos del proceso (Saltmarsh & Hartley, 2011).

3.1 Los efectos del ApS en el estudiantado

La literatura científica ha documentado de forma consistente los beneficios del aprendizaje-servicio en el estudiantado. Distintos estudios la definen como una metodología pedagógica eficaz (Lake et al., 2021), evidenciando su contribución al rendimiento académico (Santos Rego et al., 2021), la conciencia y el compromiso cívicos (Chika-James et al., 2022; Sotelino et al., 2019a), así como el desarrollo profesional y personal (Caspersz & Olaru, 2015).

La evidencia empírica derivada de tres proyectos nacionales de convocatoria competitiva[2] pone de manifiesto que la participación en proyectos de ApS produce beneficios significativos en el alumnado universitario (ver figura 1).

En particular, estas experiencias favorecen una valoración más positiva de la formación que reciben en la universidad, al permitir la aplicación de los conocimientos teóricos a contextos reales y socialmente relevantes. Incrementan la satisfacción con los estudios cursados y contribuyen a disminuir la incertidumbre asociada a las expectativas de desarrollo profesional futuro. Santos Rego et al. (2021) constataron que el estudiantado valoraba positivamente el vínculo entre los contenidos de las materias y la vida real, en línea con Eyler y Giles (1999) y Alonso et al. (2013), quienes atribuyeron al carácter práctico del ApS y a su conexión con entornos profesionales reales una incidencia favorable sobre la motivación del estudiantado.

Los proyectos de ApS promueven mayores niveles de participación social que se materializan en la continuidad de un buen número de estudiantes como voluntarios/as en las entidades. La evidencia disponible muestra que la implicación en este tipo de proyectos genera impactos directos sobre el compromiso cívico del estudiantado, traduciéndose en un incremento de su motivación hacia una mayor implicación social en el futuro (Sotelino et al., 2019a).

Justamente, los datos derivados de estos proyectos nos permiten afirmar avances significativos en el desarrollo de competencias cívicas y sociales, así como en la percepción de autoeficacia académica y general, aspectos clave para una formación universitaria integral y socialmente comprometida. Esta metodología presenta un marcado componente interpersonal y relacional, que se traduce en mejoras en el trabajo en equipo, en la capacidad para mantener relaciones positivas con los demás y en el desarrollo del capital social del estudiantado (García & Sánchez, 2017; Santos Rego et al., 2021). Al respecto, Gonsalves et al. (2019) constatan que el estudiantado que valora más positivamente el potencial motivador

[2] Ver «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); «Aprendizaje-servicio e innovación en la Universidad. Un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social de los estudiantes» (EDU2013-41687-R); y «Aprendizaje-servicio (ApS) y empleabilidad de los estudiantes universitarios en España: competencias para la inserción laboral» (EDU2017-82629-R). https://apsuni.usc.gal/

de su proyecto muestra mayores ganancias en autoeficacia, lo que apunta al empoderamiento —entendido como motivación específica vinculada a la materia— como mecanismo que media, al menos parcialmente, esta relación. La implementación de programas de ApS se ha asociado con mejoras en determinados indicadores del logro académico, caso de las tasas de abandono o el promedio de calificaciones, si bien este efecto no parece producirse de forma directa, sino a través de variables mediadoras como la autoestima o el propio empoderamiento del estudiantado (Mella-Núñez et al., 2015).

Figura 1. *Evidencias de los efectos del ApS en el estudiantado*[3]



Nota. Elaboración propia.

La evolución en estos cuatro factores —formación, participación social, competencias cívico-sociales y autoeficacia— depende, en mayor o menor medida, de cómo se gestione la relación con los socios de la comunidad (Santos Rego et al., 2021).

No parece haber discusión sobre los beneficios de esta metodología en los/as estudiantes. Pero si la reciprocidad, como factor de calidad, guiara la relación entre universidad y comunidad, el aprendizaje-servicio, más allá de una metodología, se convertiría en una pedagogía transformadora con efectos en la entidad correspondiente y con un claro impacto en la comunidad (a corto, medio y largo plazo).

[3] Se trata de cuatro escalas incluidas en el *Cuestionario sobre Competencias Cívico-Sociales y Autoeficacia del Alumnado Universitario* (CUCOCSA): Formación en la universidad (tres factores); Participación social (unifactorial); Competencias cívico-sociales (cuatro factores); y Autoeficacia (dos factores) (Santos Rego et al., 2020a, 2020b).

3.2 La implicación de las entidades en los proyectos de ApS y sus consecuencias

Además de los efectos observados en el estudiantado, esta metodología debe generar un impacto significativo en la comunidad, en este caso examinado a través de las entidades sociales implicadas, pero también del profesorado que cuenta con ellas en sus experiencias.

En el proyecto de investigación «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), se consultó, en nueve universidades, tanto a responsables de organizaciones sociales (*N* = 318) como al profesorado universitario que emplea esta metodología (*N*= 147) acerca de la incidencia del aprendizaje-servicio en el entorno comunitario.

Los resultados muestran, como veremos, que el profesorado tiende a valorar de forma más positiva este impacto que las propias entidades[4]. Quizás la percepción de los/as docentes esté mediada por la idea de que esta metodología tiene buenos resultados en su estudiantado y entiendan que la satisfacción de las entidades, frecuentemente asociada a la continuidad de la relación, explica también el alto beneficio para la comunidad. Ya hace dos décadas, Holland (2001) advertía que una evaluación centrada exclusivamente en el estudiantado desatiende los impactos producidos en la comunidad, el profesorado y la propia institución universitaria.

En concreto, las mejoras identificadas se relacionan con diversos ámbitos de actuación de las organizaciones. En primer lugar, se observa una contribución al logro de los objetivos institucionales, reflejada en la obtención de resultados útiles para la entidad, la mejora de la calidad de los servicios prestados, el fortalecimiento de su imagen pública y una mayor capacidad para atender a las personas usuarias. Asimismo, el ApS parece favorecer el fortalecimiento de los recursos organizativos, mediante la generación de beneficios económicos, la promoción de una cultura de trabajo positiva y la ampliación de las redes de colaboración de las entidades.

Por otra parte, se identifican aportaciones relevantes en el ámbito de los conocimientos, tales como la revisión de las prácticas habituales de trabajo, la transferencia de conocimiento entre universidad y comunidad y la adquisición de nuevas experiencias que contribuyen al desarrollo organizacional. Del mismo modo, se reconocen beneficios directos para las personas destinatarias del servicio, observada la mejora de su bienestar y de la atención recibida. Al respecto, Vizenor et al. (2017) identificaron también estos beneficios tangibles para las entidades: acceso a recursos humanos cualificados, resultados prácticos para sus proyectos y la incorporación de nuevas perspectivas y conocimientos.

[4] Se emplearon escalas Likert de 5 valores.

Finalmente, la valoración global del impacto comunitario es claramente positiva. Tanto las entidades como el profesorado consideran que estas experiencias fortalecen los vínculos con la universidad, fomentan la continuidad de la colaboración y constituyen una práctica recomendable para otras organizaciones interesadas en promover iniciativas de compromiso social y aprendizaje mutuo.

Como podemos comprobar (ver tabla 1), las mayores discrepancias entre profesorado y entidades se registran en la valoración de los conocimientos adquiridos (+0,72), seguida de la consecución de los objetivos (+0,53) y la ampliación de los recursos (+0,52). Por el contrario, ambas partes muestran valoraciones más convergentes respecto a la evaluación general (+0,12).

Tabla 1. *Efectos del ApS en la comunidad desde la perspectiva de las entidades y el profesorado*[5]

Factores		*M*	*DT*
Objetivos	Profesorado	4.24	.819
	Entidad	3.71	.593
Recursos	Profesorado	3.91	.956
	Entidad	3.39	.571
Conocimientos	Profesorado	4.29	.830
	Entidad	3.57	.589
Destinatarios/as	Profesorado	4.49	.752
	Entidad	4.16	.556
Evaluación	Profesorado	4.60	.650
	Entidad	4.48	.491

Nota. Elaboración propia. Las diferencias entre profesorado y entidades resultaron estadísticamente significativas en todas las dimensiones analizadas (Objetivos, Recursos, Conocimientos y Destinatarios/as: $p < .001$; Evaluación: $p = .022$).

Estas puntuaciones podrían estar influenciadas por el grado de implicación de la comunidad en las diferentes actividades asociadas a los proyectos de aprendizaje-servicio.

Nuestros datos evidencian que, en términos generales, los responsables afirman que sus organizaciones participan en las distintas fases del proyecto (ver tabla 2). Sin embargo, se observan menores niveles de implicación en aquellas tareas relacionadas con el diseño de las actividades, la evaluación del estudiantado o el evento final de cierre de proyecto. En contraste, la supervisión de las actividades realizadas por los/as estudiantes en las entidades constitu-

[5] *Escala de impacto de los proyectos de ApS en la comunidad* con 20 ítems que se agrupan en cinco factores: objetivos, recursos, conocimientos, destinatarios/as y evaluación (ver anexo).

ye el ámbito que registra mayores niveles de participación por parte de los agentes comunitarios. Parece quedar claro que las organizaciones están presentes cuando el/la estudiante está en la entidad, pero su papel se desvanece en las otras fases, dando a entender que la relación se interrumpe en cuanto los/as estudiantes terminan sus actividades. Las tareas en las que más se implican las entidades reflejan el descuido de la parte comunitaria, que parece haber desempeñado un rol meramente instrumental.

Tabla 2. *Participación de las entidades en las fases de un proyecto de ApS*[6]

Ítems	*M*	*DT*
Identificación de necesidades sociales	3.72	1.124
Diseño y estructuración de las actividades	3.65	1.223
Presentación del proyecto y sus actividades a los/as estudiantes	3.84	1.082
Supervisión de las actividades de los/as estudiantes mientras se están realizando	4.00	1.114
Reflexión de los/as estudiantes	3.80	1.126
Evaluación de los/as estudiantes	3.70	1.214
Evento final del proyecto	3.45	1.277

Nota. Elaboración propia.

Se planteó que el nivel de participación de las entidades en las actividades del proyecto de aprendizaje-servicio podría influir en los efectos percibidos sobre la comunidad. Para analizar esta cuestión, se compararon las entidades situadas en los cuartiles extremos de la distribución de la muestra (cuartil inferior y cuartil superior) en términos de implicación. Los resultados evidencian que las entidades con mayor grado de participación informan de percepciones significativamente más positivas en todas las dimensiones analizadas (ver tabla 3).

[6] *Escala nivel de participación de la entidad/organización en actividades del proyecto de ApS.* Unifactorial.

Tabla 3. *Efectos del ApS en la comunidad según el nivel de participación de las entidades en el proyecto*

Factores	Grupos	*M*	*DT*
Objetivos	Menor participación	3.17	1.054
	Mayor participación	4.31	.560
Recursos	Menor participación	2.96	1.004
	Mayor participación	3.96	.675
Conocimientos	Menor participación	2.90	.810
	Mayor participación	4.33	.482
Destinatarios/as	Menor participación	3.67	1.070
	Mayor participación	4.68	.556
Evaluación	Menor participación	4.04	1.082
	Mayor participación	4.77	0.405

Nota. Elaboración propia. Las diferencias entre las entidades que menos participan y las que más resultaron estadísticamente significativas en todas las dimensiones analizadas (Objetivos, Recursos, Conocimientos y Destinatarios/as: $p < .001$; Evaluación: $p = .004$).

El profesorado también valoró el grado de implicación de las entidades que colaboran en sus proyectos de aprendizaje-servicio (Santos Rego et al., 2026) a través de distintos ítems (16) agrupados en tres factores: implicación de la entidad con el estudiantado, objetivos del proyecto en la comunidad e implicación de la entidad en la organización del proyecto. Justamente, parece que la entidad no se implica suficientemente con los/as estudiantes en actividades como evaluación, formación, supervisión, diseño de actividades o facilitación de los procesos de reflexión, aunque es en evaluación ($M = 2.79$; $DT = 1.514$) y formación ($M = 3.23$; $DT = 1.530$) donde se muestran los valores más bajos (ver tabla 4).

Este colectivo percibe que el ApS cumplió con sus objetivos en la comunidad: apoyar su desarrollo y no solo proporcionar un servicio temporal, abordar sus necesidades de forma sostenible, o reconocer y valorar a sus miembros, destacando sobremanera el fortalecimiento de las relaciones entre universidad y comunidad ($M = 4.46$; $DT = .758$) y la adaptación a las circunstancias de la comunidad ($M = 4.48$; $DT = .668$), ítems con las puntuaciones más altas de toda la escala.

Finalmente, la implicación de la entidad en la organización del proyecto también alcanza valores elevados. Los y las docentes entienden que universidad y entidad comparten los beneficios, han delimitado las funciones de cada colectivo, han identificado las necesidades sociales, las organizaciones han dado su opinión sobre el proyecto y sus resultados, y la evaluación del proyecto contempla que se estén cumpliendo los objetivos de la entidad. Esta buena percepción se debe, sobre todo, a la delimitación de funciones ($M = 4.31$; $DT = .772$) y a la posibilidad de opinar sobre el proyecto ($M = 4.15$; $DT = 1.161$).

Tabla 4. *Grado de implicación de las entidades en los proyectos de aprendizaje-servicio desde la perspectiva del profesorado*[7]

Factores	*M*	*DT*
Implicación de la entidad con los/as estudiantes	3.24	1.441
Objetivos del proyecto en la comunidad	3.97	1.045
Implicación de la entidad en la organización del proyecto	3.98	1.140

Nota. Elaboración propia.

A pesar de las diferencias, tanto entidades como profesorado hacen un balance muy positivo de la relación establecida entre ambas partes en el desarrollo de los proyectos de aprendizaje-servicio, si bien es el profesorado quien hace de nuevo una valoración más favorable (ver tabla 5). Las diferencias observadas son significativas a la hora de identificar esta relación como exitosa o mutuamente beneficiosa. Vincent et al. (2021) señalan que estas asociaciones se han desarrollado históricamente en un contexto jerárquico, en el que la institución académica se percibe como poseedora de un conocimiento superior a organizaciones y comunidades.

Tabla 5. *Valoración de la relación universidad-comunidad desde la perspectiva de las entidades y el profesorado*[8]

Ítems	Entidades		Profesorado	
	M	*DT*	*M*	*DT*
La relación universidad-entidad es/fue exitosa	4.16	.845	4.46	.729
Tras nuestra experiencia, volveríamos a iniciar la relación	4.41	.797	4.59	.702
La relación tiene/tuvo efectos positivos en la entidad	4.17	.875	4.26	.852
La relación es/fue mutuamente beneficiosa	4.22	.863	4.49	.732
La relación es/fue sostenible en el tiempo	4.11	.960	4.08	1.079
La universidad es/fue un recurso valioso para nuestra organización	4.25	.871	4.38	.866

Nota. Elaboración propia. Las diferencias entre profesorado y entidades resultaron estadísticamente significativas en el primer y cuarto ítem ($p < .001$).

[7] *Escala de implicación de las entidades en los proyectos de ApS desde la perspectiva del profesorado* (ver Santos Rego et al., 2026) con tres factores: implicación de la entidad con los/as estudiantes, objetivos del proyecto en la comunidad e implicación de la entidad en la organización del proyecto (ver anexo).

[8] *Escala de relación universidad-comunidad.* Unifactorial.

Los resultados ponen de manifiesto, recurrentemente, que las entidades que presentan un mayor grado de implicación en los proyectos de ApS son las que manifiestan una valoración más favorable de la relación universidad-comunidad. En comparación con las menos implicadas, muestran diferencias significativas al afirmar que volverían a iniciar la colaboración, en la percepción de los beneficios generados para la entidad y en la consideración de la universidad como un recurso estratégico y de apoyo para su actividad actividad (ver tabla 6).

Tabla 6. *Valoración de la relación universidad-comunidad según participación de las entidades en las fases de un proyecto de ApS*

Ítems		*M*	*DT*
La relación universidad-entidad es/fue exitosa	Menor participación	4.42	.584
	Mayor participación	4.60	.707
Tras nuestra experiencia, volveríamos a iniciar la relación	Menor participación	4.38	.576
	Mayor participación	4.80	.500
La relación tiene/tuvo efectos positivos en la entidad	Menor participación	4.21	.658
	Mayor participación	4.68	.627
La relación es/fue mutuamente beneficiosa	Menor participación	4.38	.495
	Mayor participación	4.64	.638
La relación es/fue sostenible en el tiempo	Menor participación	4.38	.576
	Mayor participación	4.60	.645
La universidad es/fue un recurso valioso para nuestra organización	Menor participación	4.38	.647
	Mayor participación	4.80	.500

Nota. Elaboración propia. Las diferencias entre los dos grupos resultaron estadísticamente significativas en los ítems 2 (p = .008); 3 (p = .013); y 6 (p = .014).

En suma, el fortalecimiento de la comunidad a través del ApS no se produce de manera espontánea, sino que exige una gestión adecuada de las expectativas de todos los agentes implicados y un compromiso institucional con la reciprocidad como principio fundamental de la relación entre la universidad y la comunidad.

La implicación del profesorado exige una reconfiguración del rol docente que cuestiona las formas tradicionales de concebir la transmisión del conocimiento. El ApS obliga a

establecer colaboraciones que replantean tradiciones académicas asentadas, y fomenta un aprendizaje potencialmente transformador para todas las personas implicadas, incluido el propio profesorado. Esa transformación no se produce de forma espontánea, sino que requiere de estrategias que posicionen al profesorado como agente activo de su propio aprendizaje (Miller-Young et al., 2015).

Pero la transformación implica también una redefinición profunda de la identidad profesional docente. Rodríguez-Izquierdo (2026) sostiene que, en el marco del ApS, el profesorado deja de ser transmisor de conocimiento para convertirse en facilitador que acompaña al estudiantado en su interacción con la comunidad, promoviendo la reflexión crítica y evitando la idealización de las narrativas que los/as estudiantes puedan construir sobre los contextos en los que interviene.

3.3 Para reflexionar sobre la reciprocidad en el ApS

1. Se han estudiado los efectos de los proyectos de ApS en el estudiantado, pero no así en la comunidad, lo que refuerza la idea de que la relación que se establece es asimétrica, por lo que esa relación gira mayormente en torno al aprendizaje de los/as estudiantes. A ello se suma que las entidades se contentan, muchas veces, con la satisfacción por colaborar con la universidad o con la mejora en la imagen de la propia entidad.

   Justamente, el ApS tiene efectos positivos en la formación, participación social, competencias cívico-sociales y autoeficacia del estudiantado, aunque estos efectos globales dependen de cómo se gestione la relación con las entidades colaboradoras.
2. Tanto el profesorado como las entidades consideran que el ApS fortalece los vínculos, fomenta la continuidad de la colaboración y constituye una práctica recomendable para otras organizaciones interesadas en promover iniciativas de compromiso social y aprendizaje mutuo.
3. Ambos agentes realizan una valoración muy positiva de la relación que se establece entre universidad-comunidad gracias al desarrollo de los proyectos. Esto podría indicar que la comunidad se conforma con una participación más pasiva o secundaria pero que le permite trabajar en el proyecto educativo de la universidad.
4. Los efectos de esta metodología en la comunidad son percibidos de forma desigual entre ambos colectivos. El profesorado tiende a valorar de forma más positiva estos efectos que las propias entidades: consideran que se mejoran los objetivos, recursos, conocimientos, y la atención a los destinatarios/as de las organizaciones.
5. En términos generales, los responsables de entidades afirman que sus organizaciones participan en las distintas fases del proyecto, por más que se observen menores niveles

de implicación en tareas relacionadas con el diseño de las actividades, la evaluación del estudiantado o el evento final de cierre de proyecto. Parece quedar claro que las organizaciones están presentes cuando el/la estudiante está en la entidad realizando las actividades, pero su papel se desvanece en las otras fases, dando a entender que la relación se interrumpe en cuanto los/as estudiantes terminan su actividad.

6. Las entidades con un mayor grado de implicación en los proyectos de ApS informan de percepciones significativamente más positivas de los efectos en la organización y también son las que manifiestan una valoración más favorable de la relación universidad -comunidad.
7. El profesorado valora de forma más positiva la consecución de los objetivos del proyecto en la comunidad, y la implicación de la entidad en la organización del proyecto que el grado de implicación de las entidades con los/as estudiantes en actividades como la evaluación, formación, supervisión, diseño de actividades o facilitación de los procesos de reflexión.
8. Aunque la valoración del ApS por parte de universidades y organizaciones sociales, apoyándose en diferentes indicadores y expectativas, es muy positiva, debemos avanzar hacia relaciones basadas en la reciprocidad, máxime si queremos que el ApS sea una verdadera práctica de transformación social.
9. Necesitamos delimitar los roles de todos los agentes y los objetivos a perseguir, junto a las expectativas, los tiempos, las formas de interacción, el significado de la reciprocidad, o el reconocimiento de las entidades como agentes educativos, sin olvidar los mecanismos de seguimiento susceptibles de asegurar la continuidad del vínculo más allá de la duración puntual del proyecto.
10. El ApS es una metodología que en absoluto se reduce al aprendizaje de los y las estudiantes. Una universidad que incorpora el aprendizaje-servicio asume una responsabilidad que va más allá de la innovación y se compromete con una redefinición de su función social, avalando la premisa de que el conocimiento puede ser objeto de creación conjunta con la comunidad y no simplemente serle transferido. Se trataría de un compromiso institucional que constituye la base sobre la que se articula una práctica de ApS genuinamente transformadora y recíproca.

4 CÓMO DISEÑAR UN PROYECTO DE APRENDIZAJE-SERVICIO CON LA COMUNIDAD

Alexandre Sotelino Losada (Universidade de Santiago de Compostela)
Gabriela Míguez Salina (Universidade de Santiago de Compostela)
Xosé M. Malheiro Gutiérrez (Universidade da Coruña)
Javier Agrafojo Fernández (Universidade de Santiago de Compostela)

Diseñar un proyecto de aprendizaje-servicio (ApS) supone tomar decisiones de carácter pedagógico, curricular y organizativo, pero también acordar cómo y desde dónde se construye la relación con la comunidad. No estamos, por tanto, ante una cuestión menor. La forma en que se identifica una necesidad, se formulan los objetivos o se distribuyen las responsabilidades condiciona el alcance del servicio y, en buena medida, la calidad de los aprendizajes que de él se derivan. En este marco, la comunidad no debería ocupar el lugar de simple escenario de intervención o destinataria de una acción previamente diseñada desde la universidad. Su participación ha de incorporarse al propio proceso de construcción del proyecto, reconociendo los saberes, la experiencia y la capacidad de decisión de las personas y entidades que la conforman.

El objetivo de este capítulo es ofrecer un marco práctico y reflexivo para el diseño de proyectos de aprendizaje-servicio construidos con la comunidad, situando la participación de los agentes comunitarios como un elemento central de todo el proceso. Se trata, en suma, de avanzar desde la lógica de los proyectos «para» hacia la construcción de proyectos «con», entendiendo que la reciprocidad no puede quedar reducida a una declaración de intenciones, sino que debe concretarse en espacios de diálogo, negociación y corresponsabilidad.

Con este propósito, el capítulo se estructura en cinco fases interrelacionadas: la identificación compartida de necesidades y oportunidades; el codiseño del proyecto; la coimplementación de las acciones previstas; la coevaluación de los aprendizajes, del servicio y

del propio proceso de colaboración; y, finalmente, la continuidad e institucionalización de las alianzas generadas. Esta secuencia no pretende establecer un itinerario rígido ni necesariamente lineal. Antes bien, propone una hoja de ruta susceptible de revisión y ajuste permanente, pues trabajar con la comunidad implica aceptar que los proyectos se construyen en contextos vivos, sometidos a cambios y atravesados por intereses, posibilidades y ritmos diversos.

4.1 Fase 1. Identificación de necesidades y oportunidades

Todo proyecto de aprendizaje-servicio encuentra su razón de ser en la existencia de una necesidad, un reto o una oportunidad de mejora vinculada a la vida de una comunidad. Sin embargo, la cuestión decisiva no es solo qué necesidad se identifica, sino quién participa en su definición. Esta pregunta permite diferenciar los proyectos en los que la comunidad es concebida como receptora de una acción de aquellos otros en los que actúa como agente con capacidad para interpretar su realidad, aportar conocimiento y tomar parte en las decisiones.

La atención a necesidades reales constituye un rasgo sustantivo del ApS. Ahora bien, el carácter real de una necesidad no debería venir determinado únicamente por la mirada del profesorado o por la utilidad académica que pueda ofrecer una determinada problemática. Si la universidad diseña previamente la actividad y busca después una entidad donde desarrollarla, el proyecto puede resultar valioso, pero difícilmente responderá a una lógica de reciprocidad. Diseñar con la comunidad exige reconocer que el conocimiento sobre la realidad social no reside solo en la institución universitaria. Las entidades, los colectivos y las personas implicadas conocen los ritmos del territorio, los recursos disponibles, las respuestas ensayadas y las dificultades que pueden aparecer. Ignorar ese saber cotidiano supone empobrecer el proyecto y situar a la universidad en una posición poco compatible con una relación horizontal (Sotelino et al., 2019b).

Por ello, esta primera fase debe orientarse a construir una lectura compartida de la realidad. No se trata únicamente de detectar carencias. Las comunidades son espacios dinámicos en los que conviven problemas, capacidades, redes, conocimientos y oportunidades. Una mirada centrada solo en el déficit puede generar una imagen parcial de los territorios o colectivos. Identificar necesidades y oportunidades exige preguntarse tanto por aquello que requiere una respuesta como por los activos comunitarios que pueden movilizarse para hacerla posible.

Diagnóstico participativo

El diagnóstico participativo constituye el primer paso para aproximarse a la realidad sobre la que se pretende actuar. No debería entenderse como un estudio realizado por la universidad sobre la comunidad, sino como un proceso de diálogo en el que los distintos agentes implicados aportan su visión, contrastan interpretaciones y ayudan a delimitar las cuestiones prioritarias (Darby et al., 2023). En este sentido, el principio que debe orientar el proceso es relativamente sencillo de formular, aunque más complejo de trasladar a la práctica: diseñar con las personas y no para las personas. Esta fase exige una implicación activa de quienes poseen experiencia directa sobre la realidad abordada y supone compartir poder, priorizar las relaciones horizontales, utilizar procedimientos participativos y generar capacidades entre los agentes implicados.

Dicho proceso debe realizarse antes de que el proyecto esté cerrado. Con frecuencia, el contacto con las entidades se produce cuando el profesorado ya ha definido objetivos, actividades, calendario y número de estudiantes participantes. En ese caso, la comunidad apenas puede influir en las decisiones sustantivas y su participación queda reducida a una consulta tardía. Esta práctica resulta problemática, pues la investigación reciente advierte que su presencia sigue siendo limitada en fases centrales de los proyectos universitarios de ApS, especialmente en el diseño y la evaluación, favoreciendo visiones instrumentales o asistencialistas de su papel (Darby et al., 2023; Ruiz-Corbella et al., 2026).

Así, resulta necesario que el diagnóstico se apoye en reuniones con entidades, entrevistas, conversaciones con las personas destinatarias, grupos de discusión, observación del contexto, revisión de memorias o encuentros con agentes locales. No siempre será necesario desarrollar una investigación amplia, pero sí garantizar que las decisiones iniciales se apoyan en un conocimiento suficientemente contrastado del entorno. Resulta especialmente sugerente la propuesta de Benz et al. (2024) de combinar el conocimiento disponible sobre un problema con la exploración de las experiencias vividas por las personas implicadas. De este modo, no se parte de cero ni se presupone conocer la realidad, sino que se contrastan saberes y se devuelve la interpretación a la comunidad para comprobar si ha sido adecuadamente comprendida.

En determinados casos, el estudiantado también puede participar en esta fase, siempre que reciba una preparación adecuada para aproximarse a la comunidad desde la escucha y el respeto. La comunidad no constituye un laboratorio en el que ensayar aprendizajes universitarios, sino un espacio social vivo, con relaciones, trayectorias y conocimientos propios. La aproximación al territorio puede convertirse en una oportunidad formativa de primer orden, precisamente porque permite conectar los saberes académicos con escenarios reales de participación y acción comunitaria.

Esta fase permite, además, reconocer que universidad y entidades no siempre hablan desde las mismas prioridades. El profesorado suele atender a los aprendizajes, competencias y posibilidades curriculares; las organizaciones se preocupan, sobre todo, por la calidad

y utilidad del servicio. El diagnóstico participativo debe servir para acercar estos lenguajes, no para eliminar sus diferencias. Construir relaciones de confianza requiere tiempo y en ocasiones puede entrar en tensión con calendarios académicos y organizativos, caracterizados por una rigidez impropia de los procesos participativos (Derreth et al., 2024).

Priorización de necesidades

Un diagnóstico abierto puede hacer visibles numerosas demandas y posibilidades de intervención. Considerando que no todas las necesidades pueden ser abordadas mediante un proyecto de aprendizaje-servicio, el siguiente paso consiste en priorizar cuáles son aquellas que entran en coherencia con los principios de la metodología. Para ello, ha de tenerse en cuenta la intersección de tres criterios: relevancia para la comunidad, posibilidad real de contribuir a la mejora, y vinculación con los aprendizajes académicos. No se trata de imponer una jerarquía rígida entre estas dimensiones, sino de buscar un equilibrio que preserve la doble finalidad educativa y social del ApS. Las entidades cívico-sociales ofrecen contextos especialmente valiosos para conectar los conocimientos académicos con experiencias reales de participación (Sotelino et al., 2019b).

En los procesos de codiseño aparece inevitablemente una tensión entre lo deseable y lo posible. La experiencia analizada por Benz et al. (2024) muestra la importancia de permitir la formulación abierta de propuestas, pero también de incorporar criterios de viabilidad y reconocer con transparencia las limitaciones de tiempo y recursos. Esta negociación entre idealismo y realismo no debería cercenar la participación, sino ayudar a decidir qué resulta verdaderamente prioritario.

En este sentido, la decisión ha de ser negociada. Por un lado, la universidad aporta conocimiento sobre los tiempos académicos, las competencias de la materia y las posibilidades del estudiantado; y, por otro, la entidad conoce la urgencia de las demandas, las características de las personas implicadas y la viabilidad del servicio. Además, no debemos presuponer que todos los agentes atribuyen la misma importancia a las cuestiones identificadas. Una misma realidad puede ser valorada de forma muy diferente por profesionales y personas con experiencia directa, lo que refuerza la necesidad de incorporar distintas voces al proceso de priorización. La participación de las entidades en la organización y planificación del proyecto constituye, así, una dimensión relevante para avanzar hacia relaciones de corresponsabilidad (Santos Rego et al., 2026).

Definición del problema compartido

Definir un problema compartido supone alcanzar un acuerdo básico sobre la situación que se pretende mejorar, las personas implicadas, los factores que intervienen y el sentido de

la respuesta que se quiere construir. La experiencia de los procesos de codiseño muestra el valor de contrastar la interpretación inicial con las personas implicadas y devolverles la información para confirmar que sus experiencias han sido comprendidas adecuadamente (Hollenbeck, 2024; López-Santiago et al., 2024).

En términos operativos, conviene formular el problema respondiendo a algunas preguntas: qué situación se pretende mejorar, a quién afecta, cómo se manifiesta, qué recursos comunitarios existen y por qué tiene sentido abordarla conjuntamente desde la universidad y la entidad. Esta delimitación facilitará después la definición de objetivos, actividades, aprendizajes y responsabilidades. De esta forma, será más fácil avanzar hacia modelos horizontales de colaboración, reconociendo a la comunidad como agente corresponsable y superando, con ello, su consideración como simple destinataria del servicio (Ruiz-Corbella et al., 2026).

El resultado deseable de esta primera fase es que la universidad y la comunidad construyan una comprensión compartida de una realidad sobre la que pueden actuar conjuntamente. Para ello, antes de decidir qué servicio se va a realizar, necesitamos comprender qué realidad queremos mejorar y con quién vamos a hacerlo (ver tabla 1).

Tabla 1. *La detección de necesidades en los proyectos de ApS*

Momento	Acción clave	Resultado
Diagnóstico participativo	Escuchar y analizar la realidad con la comunidad.	Lectura compartida del contexto.
Priorización de necesidades	Valorar relevancia, viabilidad y vinculación curricular.	Necesidad priorizada conjuntamente.
Definición del problema compartido	Acordar qué realidad se pretende mejorar.	Problema común claramente delimitado.

Nota. Elaboración propia.

4.2 Fase 2. Codiseño del proyecto

Una vez identificada y delimitada la necesidad, el proyecto entra en una fase especialmente relevante: convertir la lectura compartida de la realidad en una propuesta de acción. Es aquí donde el término 'codiseño' adquiere pleno sentido. No se trata de que la universidad elabore un proyecto y solicite posteriormente la opinión de la entidad, ni de presentar una planificación cerrada para introducir pequeños ajustes. Codiseñar implica crear las

condiciones para que los diferentes agentes participen en la definición de aquello que se pretende conseguir y en la forma de hacerlo (Hammersley, 2012).

La idea puede expresarse de manera sencilla: diseñar con y no para. Su concreción, sin embargo, exige revisar algunos de los modos habituales de planificación universitaria. El codiseño implica reconocer el valor de la experiencia de las personas y organizaciones vinculadas directamente con la realidad abordada, compartir capacidad de decisión y cuidar las relaciones que sostienen el proceso. Desde esta perspectiva, el equilibrio de poder, la construcción de relaciones, el uso de procedimientos participativos y la generación de capacidades constituyen principios fundamentales del codiseño (Benz et al., 2024). En el ApS, estos elementos adquieren una particular relevancia, pues permiten trasladar la reciprocidad desde el plano discursivo al propio proceso de construcción del proyecto.

¿Qué aporta la entidad?

La pregunta que encabeza este apartado puede parecer elemental, pero resulta útil para revisar críticamente muchos proyectos de ApS. En este contexto, su papel en los proyectos puede ser diverso: coordinación, colaboración o impulso, pero, en cualquiera de los casos, su vinculación con contextos sociales reales incrementa las posibilidades educativas de la experiencia (Sotelino et al., 2019b). Reconocer esta aportación supone asumir que la entidad puede intervenir en la planificación, particularmente en aquellas decisiones que afectan al servicio y a las personas con las que se desarrollará.

Esto no significa diluir la responsabilidad académica del profesorado ni trasladar a las entidades una carga de planificación que no les corresponde. El codiseño no implica que todas las partes hagan lo mismo, sino que cada una disponga de capacidad para aportar desde su conocimiento, experiencia y responsabilidad. Precisamente, uno de los retos de los procesos participativos reside en encontrar un equilibrio entre la distribución del poder de decisión y el reconocimiento de las diferentes funciones que asumen los agentes implicados (Benz et al., 2024).

Definición conjunta de objetivos

El primer paso del codiseño consiste en traducir el problema compartido en objetivos que orienten el proyecto. En este punto resulta útil diferenciar, aunque se encuentren estrechamente relacionados, los objetivos de aprendizaje y los objetivos vinculados con el servicio y la comunidad. Los primeros expresan qué conocimientos, competencias o capacidades deberá desarrollar el alumnado; los segundos concretan qué mejora se pretende favorecer en la realidad identificada. La participación comunitaria debe atender también a la capacidad del proyecto para apoyar el desarrollo de la comunidad, adaptarse a sus circunstancias

y responder a sus necesidades más allá de la prestación de un servicio temporal (Santos Rego et al., 2026).

Otra cuestión a considerar es el diálogo entre los objetivos de aprendizaje y de servicio. Un buen proyecto de ApS no desarrolla primero el currículo para añadir después una actividad social, ni parte de una acción comunitaria a la que se incorpora artificialmente una justificación académica. El valor pedagógico reside en buscar puntos de encuentro entre lo que el alumnado necesita aprender y aquello que puede resultar útil para la comunidad. Alcanzar este equilibrio requiere conversación y, en ocasiones, negociación entre expectativas diferentes.

Diseño de actividades

Definidos los objetivos, es preciso concretar las actividades que permitirán alcanzarlos. Aquí la aportación de la entidad vuelve a resultar decisiva. Su conocimiento del contexto permite anticipar cuestiones que, desde la universidad, pueden pasar inadvertidas: la adecuación del lenguaje, los horarios, las características de las personas participantes, los recursos disponibles, las experiencias anteriores o determinadas sensibilidades que deben ser consideradas (Santos Rego et al., 2026).

Conviene incidir en lo que diferencia las actividades de aprendizaje de las actividades de servicio. Las primeras preparan, acompañan y permiten reflexionar sobre la experiencia del alumnado; las segundas concretan la acción desarrollada con la comunidad. Ambas deben mantener una relación intencional. Si esta conexión no resulta visible, corremos el riesgo de convertir el proyecto en una actividad académica con presencia ocasional en una entidad o, en el extremo contrario, en una experiencia de voluntariado sin suficiente articulación curricular.

El diseño debe mantener cierto margen de flexibilidad. Los procesos de codiseño muestran que las propuestas evolucionan a medida que se incorporan nuevas voces y se contrastan las ideas con la realidad. También hacen visible una tensión frecuente entre lo deseable y lo posible, especialmente cuando existen límites de tiempo, recursos o capacidad organizativa (Benz et al., 2024). Reconocer estas restricciones de manera transparente no debilita la participación; permite construir actividades más realistas y asumibles.

Definición de resultados esperados

Codiseñar implica también acordar qué esperamos que ocurra como consecuencia del proyecto. Con frecuencia, los resultados se formulan casi exclusivamente en términos de aprendizaje del alumnado: competencias adquiridas, conocimientos desarrollados o satisfacción con la experiencia. Estos aspectos son esenciales, pero resultan insuficientes cuando afirmamos que el proyecto pretende responder a una necesidad comunitaria.

La entidad debe poder expresar qué resultados considera valiosos. Puede tratarse de la elaboración de un recurso, la mejora de una actividad, el acompañamiento a un colectivo, el incremento de la participación o el fortalecimiento de una iniciativa ya existente. Lo relevante es que los resultados esperados sean reconocibles y útiles para quienes participan en el servicio. En este sentido, Santos Rego et al. (2026) incorporan entre las dimensiones de la participación comunitaria el beneficio para la comunidad, el cumplimiento de los objetivos de la entidad y la existencia de una retroalimentación continuada sobre el desarrollo del proyecto. Conviene ser prudentes. No todo proyecto de ApS producirá transformaciones profundas o sostenidas en la comunidad, y sobredimensionar sus resultados puede generar expectativas difícilmente asumibles (Benz et al., 2024).

Distribución de responsabilidades

La delimitación de las funciones del profesorado, el alumnado y la comunidad forma parte de la implicación de la entidad en la organización del proyecto y constituye un indicador relevante para analizar la calidad del partenariado (Santos Rego et al., 2026).

La distribución de responsabilidades debe atender, además, a las capacidades reales de cada agente. Las entidades trabajan habitualmente con recursos humanos limitados y con prioridades propias que no pueden quedar subordinadas al calendario universitario. Del mismo modo, el alumnado se encuentra en un proceso formativo y no debería asumir funciones profesionales para las que no dispone de preparación. Los procesos de codiseño requieren tiempo, construcción de confianza y una atención específica a las condiciones que facilitan o dificultan la participación efectiva de los distintos agentes (Benz et al., 2024).

Al finalizar esta fase, el proyecto debería disponer de un marco de acción compartido: objetivos comprensibles, actividades acordadas, resultados esperados y responsabilidades delimitadas (ver tabla 2).

Tabla 2. *Codiseño de proyectos de aprendizaje-servicio*

Momento	Acción clave	Resultado
Definición de objetivos	Acordar los propósitos de aprendizaje y servicio.	Objetivos compartidos y coherentes.
Diseño de actividades	Planificar conjuntamente acciones pertinentes y viables.	Actividades adaptadas al contexto.
Resultados esperados	Concretar qué aprendizajes y mejoras se esperan.	Resultados realistas y reconocibles.
Distribución de responsabilidades	Delimitar las funciones de cada agente.	Responsabilidades claras y asumibles.

Nota. Elaboración propia.

4.3 Fase 3. Coimplementación del proyecto

Hablamos de coimplementación para destacar que la entidad continúa siendo parte activa del proyecto durante su desarrollo. Su participación no finaliza una vez identificada la necesidad o validadas las actividades. Al contrario, el contacto directo con el contexto le permite acompañar el proceso, interpretar las situaciones que aparecen y contribuir a los ajustes que puedan resultar necesarios. Esta presencia resulta especialmente relevante si asumimos que la participación comunitaria debe extenderse a las distintas fases del ApS y superar su consideración como simple receptora del estudiantado o del servicio (Ruiz-Corbella et al., 2026).

La coimplementación exige, en consecuencia, mantener abiertos los espacios de relación construidos durante las fases anteriores. No tendría demasiado sentido promover un diagnóstico participativo y un codiseño compartido para regresar, durante el desarrollo, a una dinámica en la que universidad y entidad actúan de forma prácticamente independiente.

Acompañamiento al estudiantado

La incorporación del alumnado a una entidad o a un contexto comunitario supone entrar en un espacio con normas, relaciones y dinámicas propias. Incluso cuando existe una preparación previa desde la universidad, es habitual que surjan dudas, inseguridades o dificultades para interpretar determinadas situaciones. El acompañamiento de la entidad resulta, por ello, una dimensión esencial de la experiencia.

Acompañar implica ofrecer referencias para comprender el contexto, orientar cuando sea necesario y ayudar a situar el sentido de las acciones desarrolladas. En este sentido, cabe señalar que el personal técnico de las entidades no actúa como tutores/as (con equivalencia a las figuras de los *prácticums*) sino como guías y mentores/as. La formación, la supervisión y la facilitación de procesos de reflexión forman parte, precisamente, de las actividades que expresan la implicación de las entidades con el estudiantado en los proyectos de ApS (Santos Rego et al., 2026).

Este acompañamiento posee también un indudable valor pedagógico. En el contacto con profesionales y agentes comunitarios, el alumnado accede a saberes construidos desde la experiencia y aprende a reconocer formas de conocimiento diferentes a las estrictamente académicas (Hollenbeck, 2024).

Coordinación profesorado, estudiantado y entidades

La comunicación constituye uno de los elementos centrales de la coimplementación. La coordinación puede articularse mediante reuniones periódicas, contactos breves de seguimiento o espacios compartidos de comunicación a fin de evitar que cada agente disponga de una visión parcial de lo que está ocurriendo. La investigación sobre la participación comunitaria en el ApS insiste en la importancia de mantener una comunicación frecuente y regular que permita sostener una visión compartida, establecer planes de acción y compartir conocimientos y recursos (Ruiz-Corbella et al., 2026).

La existencia de incidencias no debe interpretarse necesariamente como un fracaso del proyecto. Con frecuencia, la calidad de una experiencia se manifiesta también en su capacidad para responder a aquello que no estaba previsto. El alumnado debe saber a quién dirigirse cuando aparece una dificultad; la entidad debe disponer de una persona de referencia en la universidad, y el profesorado necesita conocer aquellas situaciones que puedan afectar al servicio o al proceso de aprendizaje (Derreth et al., 2024).

Especial atención merece la relación entre la persona responsable de la entidad y el profesorado. Ambos actúan como referentes del proyecto desde posiciones diferentes y necesitan disponer de información suficiente sobre su evolución evolución (ver tabla 4). El profesorado no debería delegar completamente el seguimiento del alumnado una vez iniciado el servicio, del mismo modo que la entidad no tendría que asumir en solitario la resolución de dificultades vinculadas con el proceso formativo. La coordinación permite, precisamente, sostener esta responsabilidad compartida (Darby et al., 2023).

Tabla 4. *Coimplementación en los proyectos de ApS*

Momento	Acción clave	Resultado
Acompañamiento al estudiantado	Orientar y apoyar durante el servicio.	Alumnado acompañado en el contexto comunitario.
Coordinación	Mantener una comunicación regular entre los agentes.	Desarrollo compartido y coherente del proyecto.
Seguimiento del servicio	Observar el desarrollo y recoger información.	Ajuste continuo del servicio a las necesidades.
Gestión de incidencias	Comunicar y responder conjuntamente ante imprevistos.	Respuesta ágil y adaptación del proyecto.

Nota. Elaboración propia.

4.4 Fase 4. Coevaluación del proyecto

Como cabe esperar, el proceso evaluativo ocupa una posición central en cualquier proyecto de aprendizaje-servicio. Permite valorar los aprendizajes alcanzados, pero también conocer la calidad del servicio, revisar el funcionamiento de la propuesta y analizar las relaciones construidas entre los diferentes agentes. Reducir la evaluación a comprobar qué ha aprendido el alumnado supondría ofrecer una lectura incompleta de una experiencia que, por su propia naturaleza, articula finalidades educativas y comunitarias. Si el ApS pretende generar beneficios recíprocos, la evaluación debe ser capaz de observar ambas dimensiones y, además, preguntarse por la calidad del proceso que las ha conectado (Hammersley, 2012).

Desde esta perspectiva, evaluar un proyecto supone atender, al menos, a tres grandes planos interrelacionados: el aprendizaje del estudiantado, el servicio desarrollado y el propio proyecto como espacio de colaboración entre universidad y comunidad. En este último nivel adquieren especial importancia cuestiones como la implicación del profesorado y de la entidad, la calidad de la coordinación, la adecuación de los canales de comunicación, el cumplimiento de las responsabilidades, la capacidad de respuesta ante las dificultades o el fortalecimiento de las relaciones entre los agentes participantes. La evaluación no se limita, por tanto, a medir resultados finales; también debe ayudar a comprender cómo se ha construido la experiencia (Hollenbeck, 2024).

Es aquí donde la coevaluación adquiere pleno sentido. Si la comunidad ha participado en la identificación de necesidades, el codiseño y el desarrollo de las acciones, resultaría contradictorio que desapareciese en el momento de valorar lo ocurrido. Santos Rego et al. (2026) constatan una escasa implicación de las entidades en actividades relacionadas con la evaluación, la reflexión y el seguimiento del alumnado. Al mismo tiempo, la limitada atención prestada al impacto comunitario puede contribuir a mantener relaciones desequilibradas, en las que se conocen con detalle los beneficios obtenidos por el estudiantado, pero se dispone de muchas menos evidencias acerca de las mejoras generadas en la comunidad (Ruiz-Corbella et al., 2026).

De este modo, coevaluar no significa que todos los agentes deban evaluar lo mismo ni utilizar idénticos instrumentos. El profesorado mantiene la responsabilidad sobre la evaluación académica; la entidad puede aportar información sobre el desempeño del alumnado en el contexto y sobre la calidad del servicio; las personas participantes pueden valorar la utilidad y adecuación de las acciones; y el propio estudiantado debe disponer de espacios para analizar críticamente su experiencia.

¿Cómo participa la comunidad en la evaluación?

La participación de la comunidad puede adoptar formas diversas: cuestionarios, rúbricas, entrevistas, grupos de discusión, reuniones de valoración o conversaciones estructuradas

pueden ofrecer información relevante. La elección del procedimiento dependerá de la dimensión del proyecto y de las características de las personas participantes. A este respecto, el principal riesgo consiste en reducir la participación comunitaria a una encuesta de satisfacción administrada al finalizar el servicio. Preguntar si la experiencia «ha gustado» o si la entidad «volvería a participar» aporta información limitada. La evaluación debe permitir analizar si se cumplieron los objetivos de la entidad, si el proyecto respondió a la necesidad identificada, si las funciones estuvieron suficientemente delimitadas y si existió una retroalimentación continuada orientada al beneficio comunitario. Estas dimensiones forman parte de una concepción amplia de la participación de la comunidad en el ApS (Santos Rego et al., 2026).

Por ello, la evaluación debe estar prevista desde el codiseño. Universidad y entidad deberían acordar qué aspectos interesa valorar, qué información puede aportar cada agente y en qué momentos será recogida. Aunque exista una valoración final, resulta conveniente generar espacios intermedios que permitan identificar dificultades mientras todavía es posible actuar sobre ellas; una evaluación integrada en el proceso puede, además, contribuir a mejorarlo.

Valoración del aprendizaje

La primera dimensión se refiere a los aprendizajes desarrollados por el estudiantado. La responsabilidad última sobre la calificación académica corresponde al profesorado, pero ello no impide incorporar la perspectiva de la entidad. Al contrario, quienes acompañan al alumnado durante el servicio pueden observar capacidades que no siempre resultan visibles en el aula: la iniciativa, la capacidad de adaptación, el compromiso, la comunicación con las personas, el trabajo en equipo o la utilización de conocimientos académicos ante situaciones reales.

La participación de la entidad puede articularse mediante rúbricas sencillas, informes breves o reuniones de valoración. Su finalidad no debería ser trasladar la responsabilidad calificadora a profesionales o personas voluntarias, sino incorporar evidencias procedentes del contexto en el que se ha producido buena parte del aprendizaje. La formación, la supervisión, la evaluación y la facilitación de procesos de reflexión son actividades que expresan una mayor implicación de las entidades con el estudiantado (Santos Rego et al., 2026).

Ahora bien, valorar el aprendizaje implica también atender a la reflexión del propio alumnado. La experiencia, por sí sola, no garantiza un aprendizaje profundo. Es necesario generar oportunidades para interpretar lo vivido, relacionarlo con los contenidos académicos y revisar las propias ideas. En esta tarea, la comunidad puede aportar preguntas y perspectivas que ayuden al estudiantado a comprender mejor el alcance de sus acciones y las consecuencias del servicio desarrollado.

Valoración del servicio recibido

La segunda dimensión sitúa el foco en la utilidad del servicio. Aquí la voz de la comunidad resulta imprescindible. La universidad puede valorar la calidad técnica de una actividad o de un recurso, pero son las personas y organizaciones vinculadas con la necesidad quienes pueden informar con mayor precisión sobre su pertinencia y utilidad en el contexto.

Evaluar el servicio supone preguntarse si respondió a la necesidad identificada, si las actividades fueron adecuadas, si las personas participantes pudieron implicarse y si los resultados obtenidos resultan útiles. También interesa conocer si el servicio se adaptó a las circunstancias de la comunidad o si, por el contrario, mantuvo una planificación rígida ante los cambios producidos. El beneficio comunitario, la sostenibilidad de la respuesta y la adaptación a las circunstancias del contexto constituyen dimensiones relevantes para valorar la calidad de la participación comunitaria (Santos Rego et al., 2026).

Esta valoración exige escuchar también a las personas destinatarias del servicio cuando las características del proyecto lo permitan. La opinión de la entidad es fundamental, pero no siempre puede sustituir las experiencias de quienes participaron directamente en las actividades. Incorporar sus voces ayuda a evitar que universidad y organización interpreten, en nombre de otras personas, los beneficios de una acción sin haber generado espacios para conocer su percepción (Derreth et al., 2024).

Valoración del proyecto y de la colaboración

Junto con los aprendizajes y el servicio, es necesario evaluar el proyecto en sí mismo. Esta dimensión suele recibir menor atención, aunque resulta decisiva para comprender por qué una experiencia ha funcionado o qué dificultades han limitado su desarrollo. Un servicio puede haber alcanzado resultados positivos pese a una coordinación deficiente; del mismo modo, una experiencia con un alto valor formativo para el alumnado puede haber generado una carga excesiva para la entidad.

La evaluación debería analizar la implicación del profesorado, la disponibilidad y respuesta ante las dificultades, la comunicación con la entidad, el cumplimiento de los acuerdos y la claridad en la distribución de responsabilidades. También cabe valorar la preparación previa del alumnado, el acompañamiento ofrecido por la organización y la capacidad de los diferentes agentes para introducir ajustes. Asimismo, la implicación de la entidad en la organización, la delimitación de las funciones y el fortalecimiento de las relaciones universidad-comunidad forman parte de las dimensiones identificadas para analizar la participación comunitaria en los proyectos de ApS (Santos Rego et al., 2026).

Lo anterior exige cierta disposición a la crítica. Coevaluar significa aceptar que la comunidad también pueda valorar la actuación de la universidad y del profesorado. Si únicamente solicitamos a la entidad que evalúe al alumnado, estaremos incorporando su voz de manera

parcial. Preguntar si el profesorado mantuvo una comunicación adecuada, si respondió a las incidencias o si las exigencias académicas fueron compatibles con las necesidades del servicio permite revisar el proyecto desde una lógica verdaderamente recíproca.

Identificación de mejoras

La evaluación alcanza su mayor valor cuando la información obtenida se utiliza para tomar decisiones. Identificar mejoras supone analizar qué debería mantenerse, qué necesita ser revisado y qué aspectos convendría modificar en futuras ediciones.

Estas mejoras pueden afectar a cuestiones muy diversas: la formación inicial del alumnado, la temporalización, las actividades, la coordinación, los canales de comunicación o la distribución de responsabilidades. Algunas exigirán cambios en la planificación académica; otras dependerán de la entidad o deberán ser acordadas conjuntamente. Lo importante es que las propuestas de mejora no sean definidas exclusivamente desde la universidad.

Devolución de resultados

El proceso evaluativo no debería finalizar cuando la universidad ha recogido la información que necesita. Evaluar también implica devolver. Las entidades y las personas participantes tienen derecho a conocer los principales resultados del proyecto y la interpretación que se ha realizado de la experiencia. Esta devolución constituye una cuestión de reconocimiento y, al mismo tiempo, una condición para mantener relaciones de confianza.

Son diversos los formatos que puede adoptar la devolución, dependiendo de los destinatarios: una reunión final, un informe breve, una presentación del alumnado o un documento compartido. Aquí lo importante es que la información sea comprensible y útil para la comunidad, evitando remitir exclusivamente informes académicos o una publicación científica meses después de finalizar el proyecto.

Compartir los resultados permite, además, contrastar interpretaciones. La comunidad puede matizar conclusiones, señalar aspectos que no han sido suficientemente considerados o aportar una lectura diferente de determinados resultados. Ruiz-Corbella et al. (2026) subrayan la necesidad de que ambas partes conozcan los beneficios, mejoras y transformaciones alcanzadas como vía para avanzar en la sostenibilidad de los proyectos y fortalecer las relaciones de partenariado.

La coevaluación cierra una fase del proyecto, pero abre también la posibilidad de su continuidad (ver tabla 5). Cuando universidad y comunidad son capaces de valorar conjuntamente los aprendizajes, la calidad del servicio y el funcionamiento de su colaboración, disponen de mejores condiciones para decidir cómo avanzar.

Tabla 5. *Coevaluar proyectos de aprendizaje-servicio*

Nivel	Dimensión	Acción clave
¿Qué evaluamos?	Aprendizaje	Valorar los conocimientos, competencias y desempeño del estudiantado.
	Servicio	Analizar la pertinencia, utilidad y respuesta a la necesidad comunitaria.
	Proyecto y colaboración	Revisar la implicación, coordinación, responsabilidades y relaciones entre los agentes.
¿Qué hacemos con la evaluación?	Identificación de mejoras	Acordar ajustes y decisiones para futuras ediciones.
	Devolución de resultados	Compartir, contrastar y discutir los resultados con la comunidad.

Nota. Elaboración propia.

4.5 Fase 5. Continuidad e institucionalización

A diferencia de lo que ocurre con un proyecto de aprendizaje-servicio, la relación construida entre la universidad y la comunidad a través del trabajo conjunto en la identificación de una necesidad, el diseño y desarrollo de acciones, y finalmente, la evaluación de la experiencia genera un conocimiento mutuo que constituye uno de los principales activos del proyecto y que debería poder tener una continuidad si así lo requiriese. De esta forma, podría evitarse que cada iniciativa comience desde cero y que las relaciones construidas desaparezcan al finalizar el calendario académico. La sostenibilidad del servicio y el fortalecimiento de las relaciones entre universidad y comunidad constituyen dimensiones relevantes para valorar el alcance comunitario del ApS (Santos Rego et al., 2026).

En este punto, la evaluación desarrollada en la fase anterior adquiere una función prospectiva. Conocer los resultados, las dificultades y las mejoras identificadas permite decidir si conviene continuar, reformular o cerrar una experiencia. La continuidad debería ser, nuevamente, una decisión dialogada. Mantener un proyecto que ha dejado de responder a las prioridades de la comunidad únicamente porque funciona bien desde el punto de vista académico supondría regresar a una lógica centrada en los intereses universitarios.

Consolidación de alianzas

Consolidar una alianza implica cuidar la relación también fuera de los momentos de implementación del servicio. Compartir los resultados, reconocer la participación de las entidades, mantener canales de comunicación o generar espacios periódicos de encuentro son acciones aparentemente sencillas, pero fundamentales para sostener la colaboración. La reciprocidad se construye también a través del reconocimiento. Si las entidades solo reciben noticias de la universidad cuando se necesita su participación en una nueva actividad, difícilmente podrán sentirse parte de un proyecto compartido (Hammersley, 2012; Sotelino et al., 2019b).

No obstante, institucionalizar una alianza no significa necesariamente incrementar su burocratización. Los convenios y acuerdos formales pueden ofrecer estabilidad y clarificar responsabilidades, pero no sustituyen la relación entre las personas. La consolidación del ApS requiere estructuras institucionales que acompañen los proyectos y, al mismo tiempo, permitan mantener la flexibilidad necesaria para responder a las particularidades de las comunidades.

Prospectiva de nuevos proyectos y redes de colaboración

La experiencia acumulada puede dar lugar a nuevas iniciativas. En ocasiones, la evaluación permite identificar necesidades que no pudieron ser abordadas en el proyecto inicial; en otras, los propios resultados generan nuevas preguntas o posibilidades de colaboración. Una entidad que conoce mejor las capacidades de la universidad puede comenzar a formular propuestas y, del mismo modo, el profesorado puede identificar nuevas conexiones curriculares a partir del conocimiento adquirido en la comunidad (ver tabla 6).

Este tránsito resulta especialmente significativo porque modifica el origen de los proyectos. Las entidades no solo participan en iniciativas promovidas desde la universidad, sino que pueden proponer proyectos de ApS e impulsar procesos de colaboración a partir de las necesidades que identifican en su práctica cotidiana (Sotelino et al., 2019b). De este modo, la relación adquiere una mayor bidireccionalidad y la comunidad aumenta su capacidad para participar en la propia agenda de colaboración.

Tabla 6. *Continuidad y consolidación en los proyectos de aprendizaje-servicio*

Momento	Acción clave	Resultado
Consolidación de alianzas	Cuidar y fortalecer la relación entre universidad y comunidad.	Colaboraciones estables y basadas en la confianza.
Nuevos proyectos	Identificar nuevas necesidades y oportunidades de acción conjunta.	Nuevas iniciativas construidas desde la experiencia compartida.
Redes de colaboración	Conectar entidades, agentes y áreas de conocimiento.	Redes comunitarias más amplias y sostenibles.

Nota. Elaboración propia.

La consolidación de las relaciones entre universidad y comunidad puede favorecer, finalmente, la creación de redes más amplias de colaboración. Los problemas sociales y comunitarios difícilmente responden a los límites de una asignatura, una titulación o una única entidad. Con frecuencia, su complejidad exige conectar conocimientos, recursos y experiencias procedentes de agentes diversos (Darby et al., 2023).

Trabajar en red permite que diferentes entidades compartan necesidades y aprendizajes, facilita la conexión entre proyectos y abre posibilidades para desarrollar respuestas interdisciplinares. La universidad puede desempeñar un papel relevante como espacio de encuentro, pero debería evitar situarse necesariamente en el centro de todas las relaciones. Una red comunitaria adquiere mayor fortaleza cuando las conexiones se producen también entre las propias organizaciones, colectivos y agentes del territorio.

Esta perspectiva resulta coherente con una concepción del ApS orientada a recuperar las conexiones entre la educación formal y los espacios sociales, favoreciendo comunidades de aprendizaje sustentadas en la reciprocidad, la solidaridad y la responsabilidad compartida (Sotelino et al., 2019b). Del mismo modo, profundizar en las relaciones de partenariado y hacer visibles los beneficios y transformaciones alcanzados constituye una condición relevante para avanzar hacia proyectos más sostenibles y comunidades más conectadas (Ruiz-Corbella et al., 2026).

5 UN INSTRUMENTO PARA MEJORAR LA RECIPROCIDAD ENTRE UNIVERSIDAD Y COMUNIDAD: LA PLATAFORMA PEDApS(C)

Jesús García Álvarez (Universidade de Santiago de Compostela)
Jorge Soto Carballo (Universidade de Vigo)
Ana Vázquez Rodríguez (Universidade de Santiago de Compostela)

La extensión y expansión del aprendizaje-servicio (ApS) en el sistema universitario es el reflejo de una sensibilidad hacia una formación integral del estudiantado con vínculos entre su preparación como futuros profesionales y el compromiso de pertenencia a una comunidad de individuos libres y responsables (Santos Rego et al., 2025). En este sentido, tengamos presente su pertinencia en la formación universitaria ante desafíos como el incremento de los flujos migratorios, la emergencia climática, la inclusión en los procesos de aprendizaje de las tecnologías de la información y la comunicación, el crecimiento exponencial de la creación y difusión del conocimiento, o los escenarios contemporáneos que (re)definen las relaciones de los individuos, entre otros (Santos Rego et al., 2026).

Desde luego, la creciente institucionalización del ApS en las universidades españolas, pareja a su especial consideración en las políticas europeas de educación superior y su amparo en la responsabilidad social universitaria, ha ido acompañada por un amplio reconocimiento normativo y académico (Santos Rego et al., 2025). En Europa, el *Comunicado de Roma* (EHEA, 2020a) insiste en la inclusión de metodologías de aprendizaje y de otras oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida (como las microcredenciales) que preparan al estudiantado para ejercer su rol desde una ciudadanía activa, crítica y responsable.

Por su parte, en el contexto nacional, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CADEP-CRUE, 2015) ha señalado la importancia de esta metodología para reforzar la responsabilidad social universitaria y contribuir al desarrollo de competencias transversales vinculadas con la sostenibilidad, la participación ciudadana y el compromiso social. Ello amparado por la *Ley Orgánica 2/2023, del Sistema Universitario* (Boletín Oficial del Estado [BOE], núm. 70, 23/03/2023), que sitúa la necesidad de que las instituciones de educación superior promuevan la democracia, la igualdad, la justicia social, la paz y la inclusión, así como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) a través de proyectos y actividades específicos, caso de las experiencias formativas de aprendizaje-servicio (art. 18.1).

Sin embargo, la expansión de esta metodología también ha permitido identificar diversos desafíos. Entre ellos destaca la necesidad de fortalecer la participación de las entidades sociales en todas las fases de los proyectos, articulando la relación para que resulte *de facto* recíproca (Ruiz-Corbella et al., 2026). Al respecto, si bien estas organizaciones constituyen un elemento imprescindible para el desarrollo de proyectos de ApS, diferentes investigaciones han mostrado que su presencia continúa siendo relativamente limitada en procesos tan relevantes como la identificación de necesidades, el diseño de las iniciativas o la evaluación de los resultados alcanzados (Santos Rego et al., 2025). Se trata de una cuestión que emerge como sustancial si lo que se pretende es construir «comunidad» desde el vínculo entre universidad y sociedad, que precisa un sentimiento de pertenencia por parte de las personas que lo conforman, lo que facilita la implicación (Santos Rego et al., 2023).

En este marco contextual, conviene reparar en las *Recomendaciones de las Autoridades Nacionales para la Mejora del Aprendizaje y la Formación* (EHEA, 2020b), que han subrayado la importancia de crear entornos de apoyo, especialmente digitales, para fortalecer los procesos de aprendizaje en la comunidad universitaria. Como resultado, se hace evidente el interés por el diseño e implementación de herramientas digitales dirigidas a la gestión de proyectos de ApS con el fin de tornarse en recursos estratégicos que mejoren la calidad de estas iniciativas y faciliten la reciprocidad entre universidad y comunidad.

Siendo así, presentamos la *Plataforma educativa digital PEDApS(C) para la mejora de la reciprocidad universidad-comunidad* como una propuesta orientada a fortalecer la reciprocidad entre los distintos agentes implicados en el aprendizaje-servicio, financiada al amparo de la convocatoria de *Prueba de Concepto* (2025) del Ministerio de Ciencia, Innovación e Universidades (PDC2025-164930-I00) y que coordina el Grupo de Investigación ESCULCA de la Universidade de Santiago de Compostela[9]. Su objetivo es analizar las funcionalidades digitales que, desde una perspectiva pedagógica, tratan de contribuir a la generación de espacios de colaboración, comunicación, seguimiento y evaluación compartida que favorezcan proyectos de mayor calidad.

Creemos, pues, en la ocasión propicia que ofrece esta Guía para mostrar, tanto al profesorado universitario como a las entidades sociales y otros lectores/as interesados/as, las

[9] Ver https://apsuni.usc.gal/blog/category/transferencia/

oportunidades que inaugura esta plataforma para el desarrollo de proyectos de ApS, en la medida en que su diseño se ha formulado desde los principios de respeto, confianza, compromiso, recursos compartidos y comunicación clara entre los agentes implicados como base de reciprocidad (Arriaga et al., 2021; Bowie & Cassim, 2016; Santos Rego et al., 2023).

5.1 Retos para la reciprocidad entre universidad y comunidad en los proyectos de ApS

La reciprocidad constituye uno de los principios fundamentales del aprendizaje-servicio y uno de los indicadores más relevantes para evaluar la calidad de los proyectos. La noción más básica de reciprocidad lleva a un balance entre «dar» y «recibir» y, por tanto, una relación de beneficio mutuo entre estudiantado y los miembros de la comunidad donde se aplica el servicio (Santos Rego et al., 2025). No obstante, apuntando a Clayton et al. (2012), aunque en primera instancia la reciprocidad supone que todo participante involucrado en el proceso se beneficia, desde una perspectiva más amplia, ello debe significar que todas las personas implicadas aprenden, educan y generan conocimiento.

Desde un enfoque educativo y en el marco de una sociedad democrática, la reciprocidad exige que comunidad universitaria y entidades sociales contribuyan activamente a la construcción de la experiencia y obtengan beneficios significativos derivados de ella. No se trata únicamente de que el estudiantado aprenda mientras presta un servicio a la comunidad, sino también de que los agentes comunitarios participen en la generación de conocimiento, en la toma de decisiones y en la definición de los resultados esperados del proyecto (Jacoby, 2014). En consecuencia, la consolidación de relaciones recíprocas no depende únicamente de la voluntad de los agentes participantes, pues se encuentra condicionada por factores organizativos, institucionales y metodológicos que pueden facilitar o dificultar la colaboración.

Uno de los principales desafíos se relaciona con la identificación de necesidades sociales. En muchas ocasiones, el profesorado interesado en desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio desconoce las demandas existentes en su entorno o carece de vías institucionales para establecer contacto con entidades sociales. De forma paralela, numerosas organizaciones comunitarias desconocen las posibilidades de colaboración que pueden ofrecer las universidades. Esta situación limita la generación de alianzas y reduce las oportunidades de desarrollar proyectos conjuntos. Este reto se afrontará si se facilitan espacios de diálogo sobre el diseño, la implementación y la evaluación de los proyectos de ApS (Ruiz-Corbella et al., 2026).

Otro reto importante se refiere a la comunicación entre los agentes implicados. La coordinación de proyectos de ApS requiere intercambios constantes de información, planificación conjunta y seguimiento continuado (Bowie & Cassim, 2016; Jacoby, 2014). Sin embargo, estas tareas suelen depender de medios de comunicación dispersos o de contactos informales que dificultan la organización de las experiencias. El diálogo continuado, la planificación conjunta y la clarificación del aprendizaje que la comunidad puede ofrecer a la universidad se disponen como elementos clave (Petri, 2015).

Asimismo, la evaluación continua se mantiene como una de las dimensiones más complejas del aprendizaje-servicio universitario. Aunque existe un amplio consenso sobre la necesidad de incorporar la perspectiva de las entidades sociales en los procesos evaluativos, esta participación todavía resulta limitada en numerosas experiencias. La evaluación suele centrarse en el rendimiento académico del estudiantado, relegando a un segundo plano aspectos relacionados con la calidad del servicio prestado, con el impacto, o con la satisfacción de los socios comunitarios (Cooks & Scharrer, 2006). En este sentido, una clave es incluir a todos los agentes en el proceso, desde un modelo multidimensional de la evaluación de ApS: profesorado, estudiantado, comunidad e institución universitaria (Gelmon et al., 2001).

La reflexión constituye otro desafío relevante. La literatura coincide en señalar que la reflexión es uno de los elementos que diferencian el aprendizaje-servicio de otras metodologías experienciales. Sin embargo, no siempre resulta fácil diseñar espacios, herramientas y estrategias que permitan desarrollar procesos reflexivos sistemáticos y rigurosos (Lorenzo et al., 2021). Es así como se distinguen instrumentos y herramientas que, como buenas prácticas fundamentadas en la evidencia, permiten no solo la reflexión del estudiantado, sino también un *feedback* continuado como elemento clave a tener en consideración (Santos Rego & Lorenzo, 2018). Asimismo, desde la reciprocidad entre agentes universitarios y comunitarios, desde los principios de colaboración y confianza, será necesario establecer procesos de intercambio que se materialicen en una reflexión conjunta (Petri, 2015).

Por último, existe una necesidad creciente de sistematizar y difundir las experiencias desarrolladas. Con frecuencia, proyectos valiosos desaparecen una vez que finalizan, lo que dificulta el aprendizaje institucional y limita las posibilidades de transferencia hacia otros contextos. En consecuencia, un repositorio institucional digital de proyectos no solo ayudaría a su difusión, sino al conocimiento de agentes sociales y del establecimiento de nuevas relaciones de colaboración comunitarias. Un resumen de los retos esenciales, consecuencias y propuestas para promover la reciprocidad entre agentes universitarios y comunitarios se encuentra en la tabla 1.

Tabla 1. *Principales retos, consecuencias y propuestas de mejora para la reciprocidad entre universidad y comunidad*

Reto	Consecuencias	Propuestas de mejora
Escasa visibilidad de necesidades sociales.	Menores oportunidades de colaboración.	Facilitar espacios de diálogo sobre el diseño, la implementación y evaluación.
Déficits de comunicación.	Coordinación insuficiente.	Diálogo continuado, planificación conjunta y clarificación del aprendizaje que la comunidad ofrece a la universidad.
Participación desigual de las entidades.	Relaciones poco equilibradas.	Incorporar a todos los agentes en el proceso desde un modelo multidimensional de evaluación.
Dificultades de evaluación compartida	Visión parcial de los resultados.	Inclusión del modelo multidimensional que incorpore la perspectiva de entidades sociales, no solo el rendimiento académico del estudiantado.
Escasez de espacios de reflexión	Menor profundidad de los aprendizajes.	Instrumentos y herramientas basados en la evidencia con *feedback* continuado. Procesos de colaboración que materialicen la reflexión conjunta desde la colaboración y la confianza de universidad-comunidad.
Poca sistematización de experiencias	Dificultades para transferir conocimiento.	Creación de un repositorio institucional de proyectos que facilite la difusión, el conocimiento y la colaboración entre agentes comunitarios.

Nota. Elaboración propia.

5.2 La plataforma PEDApS(C): una propuesta para fortalecer la reciprocidad entre universidad y comunidad

PEDApS(C) surge precisamente como respuesta a los desafíos, consecuencias y propuestas de mejora para fortalecer la reciprocidad entre universidad y comunidad, anteriormente descritos. Está concebida para apoyar la gestión integral de proyectos de ApS y favorecer la participación activa y colaboración entre profesorado, estudiantado y entidades sociales a lo largo de todo el proceso.

Su diseño se fundamenta en tres pilares que la literatura científica identifica como elementos esenciales para la calidad de los proyectos de ApS: la reciprocidad universidad-comunidad, la reflexión y la evaluación de competencias e impacto social (Santos Rego et al., 2025).

Una de las aportaciones más relevantes de PEDApS(C) es su orientación hacia la creación de espacios compartidos de trabajo. La plataforma está pensada para facilitar la interacción entre los agentes participantes mediante recursos que permitan identificar necesidades sociales, diseñar proyectos colaborativamente, realizar una planificación y seguimiento conjunto de las actividades y desarrollar procesos de evaluación compartida.

Desde esta perspectiva, la herramienta contribuye a atribuir a las entidades sociales un rol activo en los proyectos de ApS. Las organizaciones no aparecen únicamente como espacios receptores del servicio prestado por el estudiantado, sino como agentes que deben plantear necesidades, participar en el diseño de las intervenciones y colaborar en la valoración de los resultados obtenidos.

Otro aspecto de relevancia es su orientación hacia la construcción de alianzas y, por tanto, de redes estables de colaboración. Al facilitar la identificación de oportunidades de cooperación y el intercambio continuado de información, la plataforma puede contribuir a reducir la dependencia de relaciones personales puntuales y favorecer formas más sostenibles de colaboración entre universidad y comunidad, cuestión recogida como limitación en la evidencia científica (Ruiz-Corbella et al., 2026).

Desde el punto de vista pedagógico, conviene destacar que la propuesta incorpora recursos destinados a promover la formación de los agentes implicados, la reflexión del estudiantado y la evaluación de las competencias transversales desarrolladas por el mismo. Estas dimensiones se recogen de forma señalada en la literatura como factores claves para garantizar experiencias de ApS de calidad (Santos Rego et al., 2020b; Santos Rego et al., 2025).

De tal forma, PEDApS(C) puede comprenderse como una herramienta diseñada *ad hoc* dirigida a propiciar condiciones favorables para el desarrollo de proyectos de ApS con base en los principios básicos de la reciprocidad, procurando que la colaboración entre universi-

dad y comunidad se desarrolle de forma más estructurada, transparente y participativa. De manera sintética, esta finalidad se traduce en siete (7) secciones o módulos interrelacionados, cada uno orientado a una fase distinta del proyecto, pero conectados entre sí para que la información y las decisiones no queden aisladas en manos de una de las partes (ver tabla 2).

Tabla 2. ***PEDApS(C). Módulos, finalidad y aportación a la reciprocidad entre universidad y comunidad***

Módulo	Finalidad	Aportación a la reciprocidad
SL-Training	Formación inicial de profesorado, estudiantado y entidades sociales en la metodología de ApS.	Todos los agentes comparten un mismo lenguaje y unas mismas expectativas sobre el proyecto.
SL-Match	Conecta a profesorado y entidades sociales a partir de necesidades y oportunidades de colaboración.	La entidad social, y no solo la universidad, es quien puede dar el primer paso, exponiendo su propia necesidad.
SL-Design	Trabajo colaborativo de diseño del proyecto: generación de ideas, priorización y formulación final.	Profesorado y entidad completan juntos el diseño, en lugar de que una parte valide lo decidido por la otra.
SL-Management	Gestión y seguimiento del proyecto: cronograma, hitos, tareas y comunicación entre agentes.	Facilita que ambas partes puedan aportar evidencias y hacer seguimiento del avance en tiempo real.
SL-Evaluation	Evaluación integral con herramientas diferenciadas según el perfil (profesorado, estudiantado y entidades).	La valoración de la entidad se incorpora al resultado final, junto a la del profesorado y el estudiantado.
SL-Resources	Recursos de apoyo al aprendizaje y la reflexión: portafolios, novela visual y otros materiales formativos.	Ofrece a las entidades y al profesorado herramientas comunes para preparar y acompañar la experiencia.
SL-Project Repository	Recopilación y difusión de proyectos finalizados como banco de buenas prácticas.	La publicación de un proyecto requiere la autorización previa del profesorado, reconociendo el trabajo compartido.

Nota. Elaboración propia.

Como podemos comprobar, la plataforma está ligada a la creación de relaciones de igualdad, donde la confianza y la comunicación adecuada tienen un peso significativo como indicadores de calidad de los proyectos de ApS (Bowie & Cassim, 2016). Es así como la plataforma, con vinculación institucional, hace que la universidad reconozca a la comunidad como parte activa de una asociación basada en el intercambio, considerando la fortaleza de

este partenariado y no solo los objetivos centrados en los resultados de aprendizaje (Santos Rego et al., 2025). Se configura, por tanto, como una herramienta innovadora, que generará un ecosistema en el que prime el trabajo colaborativo en sociedades democráticas.

5.3 Contribución de la plataforma PEDApS(C) a las distintas fases de un proyecto de ApS

Considerando lo anterior, es claro el potencial de la plataforma PEDApS(C) para fortalecer la reciprocidad universidad-comunidad. No obstante, a continuación, y de manera práctica, se analiza su contribución a cada una de las fases de un proyecto de ApS (Santos Rego & Lorenzo, 2018) (ver tabla 3).

Ⓐ *Identificación de necesidades sociales.* La primera condición para desarrollar proyectos de ApS relevantes consiste en conocer e identificar adecuadamente las necesidades sociales de la comunidad. Esta herramienta digital facilita que las entidades sociales expresen directamente sus demandas, prioridades e intereses, incrementando así su protagonismo desde el inicio del proceso.

Ⓑ *Diseño colaborativo.* Una vez identificadas las necesidades, el siguiente paso es construir propuestas o planificar proyectos de forma compartida. En este sentido, la plataforma dispone de espacios para intercambiar ideas, establecer prioridades y definir conjuntamente objetivos, lo que constituye un elemento fundamental para garantizar proyectos coherentes con las expectativas de todos los participantes.

Ⓒ *Seguimiento y comunicación.* La comunicación permanente y el *feedback* continuado son requisitos para el éxito de las experiencias de ApS. Para ello, en la plataforma se contemplan mecanismos que facilitan el intercambio de información, la coordinación de tareas y el seguimiento de actividades, lo que habrá de reducir muchos de los desafíos que surgen habitualmente durante la implementación de los proyectos.

Ⓓ *Reflexión.* Esta herramienta digital propone recursos que permiten al estudiantado analizar críticamente sus experiencias, identificar aprendizajes y competencias, reconocer sus fortalezas y comprender el sentido social de las actividades realizadas.

Ⓔ *Evaluación compartida.* La calidad de los proyectos aumenta cuando la evaluación incorpora diferentes perspectivas dentro del citado modelo multidimensional. A tal efecto, la plataforma se configura desde una aproximación integral, que considera tanto los aprendizajes del estudiantado como el impacto del servicio y la satisfacción de los socios comunitarios.

Ⓕ *Difusión.* Las experiencias desarrolladas generan conocimientos que pueden resultar útiles para otras personas, equipos docentes o entidades sociales. Desde tal propósito,

la plataforma recoge, previa autorización, la recopilación de proyectos para su difusión, toda vez que favorece el aprendizaje institucional y contribuye a consolidar comunidades de práctica en torno al ApS.

Tabla 3. *PEDApS(C). Contribución a la reciprocidad universidad-comunidad en cada fase del proyecto*

Fase	Contribución principal
Identificación de necesidades	Da visibilidad a las necesidades de las entidades.
Diseño	Favorece la planificación compartida del proyecto.
Desarrollo	Facilita la comunicación y coordinación continuada.
Reflexión	Promueve aprendizajes significativos desde instrumentos y herramientas fundamentados en la evidencia científica que permiten un *feedback* continuado.
Evaluación	Incorporación de las perspectivas de todos los participantes (modelo multidimensional).
Difusión	Permite compartir conocimientos, buenas prácticas y establecer nuevas relaciones de colaboración.

Nota. Elaboración propia.

Puesto en relación con lo anterior, resulta útil visibilizar también qué aporta específicamente cada agente a lo largo de su recorrido por el proyecto de ApS y su gestión a través de la plataforma. En concreto, en la tabla 4 se resume, de forma orientativa, cómo pueden distribuirse las principales funciones del profesorado y de la entidad social en cada fase, sin que ello suponga una asignación cerrada o excluyente.

Tabla 4. *PEDApS(C). Funciones del profesorado y de la entidad social en cada fase del proyecto de ApS*

Fase	Profesorado	Entidad social
Identificación de necesidades	Explora las necesidades y valora su encaje curricular.	Expresa y prioriza su necesidad real, con conocimiento directo del contexto.
Diseño	Aporta objetivos de aprendizaje ligados al curriculum.	Proporciona objetivos del servicio ligados al colectivo destinatario.
Desarrollo y seguimiento	Coordina tareas, plazos y validación de hitos.	Aporta evidencias y observaciones sobre el desarrollo del servicio.

Fase	Profesorado	Entidad social
Reflexión	Orienta y acompaña la reflexión del estudiantado.	Enriquece la reflexión con la perspectiva de la comunidad.
Evaluación	Evalúa los aprendizajes y competencias del estudiantado. También el servicio realizado.	Evalúa el servicio prestado y su utilidad real. Evalúan los aprendizajes de los estudiantes y su implicación.
Difusión	Autoriza y contextualiza académicamente la difusión.	Autoriza y valida la difusión desde la perspectiva comunitaria.

Nota. Elaboración propia.

5.4 Orientaciones de uso de la plataforma PEDApS(C) para profesorado y entidades sociales

La tecnología puede facilitar la colaboración, pero la reciprocidad sigue dependiendo fundamentalmente de las personas y de las relaciones que estas construyen. Al respecto, para el profesorado, resulta fundamental considerar a las entidades sociales como auténticos socios educativos desde las fases iniciales del proyecto. Esto supone conocer sus expectativas, compartir decisiones relevantes y reconocer el valor de los conocimientos que aportan desde su experiencia profesional y comunitaria.

Del mismo modo, las entidades sociales pueden desempeñar un papel decisivo participando activamente en la identificación de necesidades, la planificación de actividades y la valoración de los resultados obtenidos. Su implicación no debe limitarse a la acogida del estudiantado, sino extenderse a los distintos momentos del proceso. Algunas recomendaciones prácticas generales para fortalecer la reciprocidad universidad-comunidad desde el uso de la propia plataforma son las siguientes:

- Definir conjuntamente objetivos y expectativas.
- Mantener canales de comunicación regulares.
- Compartir información sobre el desarrollo del proyecto.
- Incorporar espacios de reflexión para todos los agentes.
- Realizar evaluaciones participativas.
- Documentar los aprendizajes obtenidos.
- Identificar oportunidades de colaboración futuras.

Estas orientaciones pueden concretarse de forma distinta según el rol que se ocupe en

el proyecto. A continuación, se detallan algunas pautas específicas para el uso de la plataforma durante el desarrollo de los proyectos de ApS para cada agente implicado.

Para el profesorado

- Acudir al primer contacto con la entidad con el marco curricular ya perfilado (número de estudiantes, calendario académico, competencias a desarrollar, etc.), de manera que la entidad pueda valorar con claridad qué se le está proponiendo.
- Dedicar tiempo al diseño conjunto del proyecto, evitando presentar a la entidad una propuesta ya cerrada para su mero conocimiento y validación.
- Revisar detenidamente las evidencias y los avances que la entidad y el estudiantado van registrando, para no convertir el seguimiento en un cuello de botella.
- Devolver a la entidad los resultados de la evaluación, y no solo la calificación otorgada al estudiantado.
- Reconocer explícitamente, ante el estudiantado y ante la propia institución, la contribución de la entidad al proceso formativo.

Para las entidades sociales

- Describir la necesidad social con el mayor detalle posible: a qué colectivo afecta, qué recursos existen y qué tipo de colaboración se espera del estudiantado.
- Plantear, desde el primer contacto, las condiciones, tiempos y límites de la colaboración.
- Participar activamente en el diseño del proyecto, aportando la perspectiva del territorio y no solo validando lo propuesto por la universidad.
- Registrar evidencias propias de la experiencia a medida que el proyecto avanza, en lugar de reconstruirlas al finalizar.
- Compartir tanto los logros como las dificultades detectadas. Esta información es la que permitirá mejorar futuros proyectos.

A modo ilustrativo, puede repararse en una entidad que trabaja con personas mayores en situación de aislamiento y que necesita apoyo para dinamizar actividades de acompañamiento digital. Si esa necesidad se comunica con claridad desde el inicio, el profesorado puede vincularla a una materia con contenidos afines; si, además, la entidad participa en el diseño de las actividades y en su valoración final, el proyecto resultante responderá mejor tanto a los objetivos de aprendizaje del estudiantado como a la necesidad real de las personas mayores. Este es, en esencia, el efecto que persigue una relación recíproca: que ninguna de las dos partes trabaje «para» la otra, sino que ambas trabajen «con» la otra.

La experiencia demuestra que las herramientas digitales alcanzan su máximo potencial cuando se integran en una cultura de trabajo colaborativo. En esta línea, la principal aportación de la plataforma PEDApS(C) no reside únicamente en sus funcionalidades, sino en su capacidad para apoyar procesos de relación, diálogo, corresponsabilidad y construcción

conjunta de conocimiento entre universidad y comunidad. Precisamente por ello, constituye una propuesta coherente con uno de los grandes desafíos del ApS universitario: avanzar hacia formas de colaboración más estables, equilibradas y orientadas al beneficio mutuo (Jacoby, 2014; Santos Rego et al., 2025).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, I., Arandia, M., Martínez Domínguez, I., Martínez Domínguez, B., & Gezuraga, M. (2013). El aprendizaje-servicio en la innovación universitaria. Una experiencia realizada en la formación de educadoras y educadores sociales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 2*(2), 195-216. https://doi.org/10.15366/riejs2013.2.2.010

Arbués, E., García, S. I., & Naval, C. (2020). Responsabilidad social universitaria: Práctica docente con sentido de comunidad. En J. L. Fuentes, A. Bernal, C. Naval, G. Jover & A. R. Cárdenas (Coords.), *Una acción educativa pensada* (pp. 39-47). Dykinson.

Arriaga, C., Cabedo, A., Chiva, O. & Moliner Miravet, L. (2021). Una mirada comunitaria en la escuela: el diagnóstico del barrio como motor de arranque para proyectos de aprendizaje-servicio. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, *2*(2), 100-115. https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.10574

Arribas Cubero, H. F., Cano Sanz, J., Frutos de Miguel, J., & García González, A. (2023). Escalada para Conectar: De proyecto de ApS a comunidad de práctica, aprendizaje y afecto. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(1), 85-103. https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.1.005

Baig, M., González-Ceballos, I., & Esteban-Guitart, M. (2023). Universidades 360. La vinculación de tiempos, espacios y agentes sociales, educativos y comunitarios. *Revista de Educación a Distancia*, *23*(74). https://doi.org/10.6018/red.540591

Bär, B., Campo Cano, L. & Rubio Serrano, L. (2021). Líneas de acción y principios para la incorporación del aprendizaje-servicio en el ámbito local. Trabajo en red en el territorio. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *33*(1), 243-263. https://doi.org/10.14201/teri.23660

Batlle, R. & Escoda, E. (Coords.) (2019). *100 buenas prácticas de aprendizaje-servicio. Inventario de experiencias educativas con finalidad social.* Santillana.

Beauvoir, S. de (2005). *El segundo sexo.* Cátedra.

Bellera, J., Albertín, P., & Bonmatí, A. (2015). Criterios para valorar propuestas universitarias de aprendizaje servicio. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 196*, 14-20. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.003

Benz, C., Scott-Jeffs, W., McKercher, K. A., Welsh, M., Norman, R., Hendrie, D., Locantro, M., & 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

Bosch i Vila, C., Puig, J. M., & Climent, T. (2009). Partenariado y redes para el aprendizaje servicio. En J. M. Puig (Coord.), *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 127-150). Graó.

Bowie, A., & Cassim, F. (2016). Linking classroom and community: A theoretical alignment of service learning and a human-centered design methodology in contemporary communication design education. *Education as Change*, *20*(1), 1-23. https://doi.org/10.17159/1947-9417/2016/556

Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (2002). Campus-community partnerships: The terms of engagement. *Journal of Social Issues, 58*(3), 503-516. https://doi.org/10.1111/1540-4560.00273

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

Caspersz, D., & Olaru, D. (2015). The Value of Service Learning: The Student Perspective. *Studies in Higher Education, 42*(4), 685-700. https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1070818

Chika-James, T. A., Salem, T., & Oyet, M. C. (2022). Our Gains, Pains and Hopes: Community Partners' Perspectives of Service-Learning in an Undergraduate Business Education. *SAGE Open, 12*(1), 1-20. https://doi.org/10.1177/21582440211069390

Clayton, P. H., Bringle, R. G., Senor, B., Huq, J., & Morrison, M. (2010). Differentiating and assessing relationships in service-learning and civic engagement: Exploitative, transactional, or transformational. *Michigan Journal of Community Service Learning, 16*(2), 5-21.

Clayton, P. H., Hess, G. R., Jaeger, A. J., Jameson, J. K., & McGuire, L. E. (2012). Theoretical perspectives and research on faculty in service learning. En R. G. Bringle, J. A. Hatcher & P. H. Clayton (Eds.), *Research on Service Learning* (pp. 245-278). Routledge.

Compare, C., Pieri, C., & Albanesi, C. (2022). Community-university partnership in service -learning: voicing the community side. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement, 26*(2), 79-102.

Cooks, L., & Scharrer, E. (2006). Assessing learning in community service learning: A social approach. *Michigan Journal of Community Service Learning*, *13*(1), 44-55.

Cruz, N. I., & Giles, J. R. (2000). Where's the Community in Service-Learning Research? *Michigan Journal of Community Service Learning, 1*, 28-34. http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.spec.104

Darby, A., Willingham, L., & Cobb, T. (2023). Examining Community Partners' Perspectives on Reciprocity and Co-Education. *Journal of Service-Learning in Higher Education*, *16*, 167-182.

Derreth, R. T., Nelson, K. E., Nguyễn, C. H., Adams, A. W., & Levin, M. B. (2024). Community Partner Experiences in a Service-Learning Development Program. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, *28*(2), 101-118.

Egan, C. A., Orendorff, K. L., & Merica, C. B. (2024). Community Partnership Strategies to Facilitate Service-Learning Opportunities in PETE K–12 Schools. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 95*(3), 20–27. https://doi.org/10.1080/07303084.2023.2299879

ehea. (2020a). *Rome Ministerial Communiqué*. https://ehea2020rome.it/storage/uploads/5d29d1cd-4616-4dfe-a2af-29140a02ec09/BFUG_Final_Draft_Rome_Communique-link.pdf

ehea. (2020b). *Rome Ministerial Communiqué Annex III. Recommendations to National Authorities for the Enhancement of Higher Education Learning and Teaching in the EHEA*. https://ehea2020rome.it/storage/uploads/5d29d1cd-4616-4dfe-a2af-29140a02ec09/BFUG_Annex-III-Communique_Recommendations_for_Learning_and_Teaching.pdf

Eyler, J., & Giles Jr., D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* Jossey-Bass.

Fuentes, J. L. (2022). A propósito de la educación social: entre la universidad y la sociedad a la que pertenece. En J. L. Fuentes (Ed.), *Nuevos retos para la educación social: Hacia un diálogo entre Universidad y Sociedad* (pp. 15-24). Dykinson.

Furco, A. (2002). Is service-learning really better than community service? A study of high school service program outcomes. En A. Furco & S. H. Billig (Eds.), *Service-learning: The essence of the pedagogy* (pp. 23-50). Information Age Publishing.

Furco, A. (2016). Institutionalising Service-Learning in Higher Education 1. En I. Mac Labhrainn & L. McIlrath (Eds.), *Higher education and civic engagement: International perspectives* (pp. 65-82). Routledge.

Furco, A., Brooks, S. O., Lopez, I., Matthews, P. H., Hirt, L. E., Schultzetenberg, A., & Anderson, B. N. (2023). Service-learning quality assessment tool (SLQAT). *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, *27*(2).

Furco, A., & Norvell, K. (2019). What is Service-Learning? Making sense of the pedagogy and practice. En P. Aramburuzabala, L. McIlrath & H. Opazo (Eds.), *Embedding Service Learning in European Higher Education. Developing a culture of civic engagement* (pp. 13-36). Routledge.

García, M., & Sánchez, L. (2017). El aprendizaje servicio y el desarrollo de las competencias emocionales en la formación inicial del profesorado. *Contextos Educativos, 20*, 127-145. https://doi.org/10.18172/con.2991

García-Gutiérrez, J., & Ruiz-Corbella, M. (2022). La idea de Universidad desde un enfoque humanista: la contribución del aprendizaje-servicio como filosofía de la Educación

Superior. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 34*(2), 159-176. https://doi.org/10.14201/teri.27887

García-Romero, D., & Lalueza, J. L. (2019). Procesos de aprendizaje e identidad en aprendizaje-servicio universitario: una revisión teórica. *Educación XXI*, *22*(2), 45-68. https://doi.org/10.5944/educxx1.22716

Gelmon, S. B., Holland, B. A., Spring, A., Kerrigan, S., & Driscoll, A. (2001). *Assessing Service-Learning and Civic Engagement: Principles and Techniques.* Campus Compact.

Goldberg, N., & Atkins, L. C. (2020). Community Partners as Service-Learning Co-Leaders. *Collaborations: A Journal of Community-Based Research and Practice*, 3(1): 2, 1–11. https://doi.org/10.33596/coll.50

Gonsalves, J., Metchik, E., Lynch, C., Belezos, C., & Richards, P. (2019). Optimizing service-learning for self-efficacy and learner empowerment. *Michigan Journal of Community Service Learning, 25*(2), 19-41. https://doi.org/10.3998/mjcsloa.3239521.0025.202

González-Geraldo, J. L., Jover, G., & 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

González-Geraldo, J. L., & Ortega-López, L. (2023). ¿Al servicio de quién?: el dilema ético del respeto en el aprendizaje-servicio. En M. Ruiz-Corbella & J. García (Coords.), *Aprendizaje-servicio: escenarios de aprendizajes éticos y cívicos* (pp. 79-95). Narcea.

Hammersley, L. (2012). Community-Based Service-Learning: Partnerships of Reciprocal Exchange? *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, *14*(3), 171-184.

Hatcher, J. A., Bringle, R. G., & Muthiah, R. (2004). Designing effective reflection: What matters to service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, *11*(1), 38-46.

Holland, B. A. (2001). A Comprehensive Model for Assessing Service-Learning and Community-University Partnerships. *New Directions for Higher Education, 114*, 51-60. https://doi.org/10.1002/he.13

Hollenbeck, C. R. (2024). Service-learning and community partnerships with high societal impact. *Marketing Education Review*, *34*(4), 275-290.

Honnet, E. P., & Poulsen, S. J. (1989). *Principles of good practice for combining service and learning* (Wingspread Journal Special Report). The Johnson Foundation.

Howard, J. (1993). Community service learning in the curriculum. En J. Howard (Ed.), *Praxis I: A faculty casebook on community service learning* (pp. 21-43). OCSL Press.

Howard, J. (2001). *Service-learning course design workbook*. OCSL Press.

Imperial, M. T., Perry, J. L., & Katula, M. C. (2007). Incorporating Service Learning into Public Affairs Programs: Lessons from the Literature. *Journal of Public Affairs Education*, *13*(2), 243-264. https://doi.org/10.1080/15236803.2007.12001478

Jacoby, B. (2014). *Service-learning essentials: Questions, answers, and lessons learned*. Jossey-Bass.

Lake, D., Lowen, A., Moretto, K., & Youker, B. W. (2021). What is the Long-Term Real-World Value of CBL? Assessing Impact from the Perspective of Former Students. *Michigan Journal of Community Service Learning, 27*(2), 45-76. https://doi.org/10.3998/mjcsloa.3239521.0027.203

López Oromí, M. (2025, 29 mayo). El papel de las entidades en los proyectos de ApS. *El Diario de la Educación* [prensa digital]. https://eldiariodelaeducacion.com/convivenciayeducacionenvalores/2025/05/29/el-papel-de-las-entidades-en-los-proyectos-de-aps/

López-de-Arana Prado, E., Martínez-Muñoz, L. F., Calle-Molina, M. T., Aguado-Gómez, R., & Santos-Pastor, M. L. (2023). Construcción y validación de un instrumento para la evaluación de la calidad de proyectos de aprendizaje-servicio universitario a través del método Delphi. *Revista Española de Pedagogía, 81*(285), 381-402. https://doi.org/10.22550/REP81-2-2023-07

López-Santiago, J., de Francisco Alonso, M., Zubelzu-Mínguez, S., Ruiz-García, L., & Gómez-Villarino, M. T. (2024). Fostering sustainable development values among engineering students using Service-Learning. *Frontiers in Education, 9.* https://doi.org/10.3389/feduc.2024.140889

Lorenzo, M., Sáez-Gambín, D., Ferraces, M. J., & Varela, C. (2021). Reflection and quality assessment in service-learning projects. When, with whom, and why. *Frontiers in Education, 5.* https://doi.org/10.3389/feduc.2020.605099

Martín, X., Puig Rovira, J. M., Palos, J., & Rubio, L. (2018). Enhancing the quality of Service-Learning practices. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica, 36*(1), 111-128. https://doi.org/10.14201/et201836111128

Mella-Núñez, Í., Santos-Rego, M. A., & Malheiro-Gutiérrez, X. M. (2015). Aprendizaje-servicio y rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 12, 35-39. https://revistas.udc.gal/index.php/reipe/article/download/reipe.2015.0.12.569/pdf_330/3722

Miller-Young, J., Dean, Y., Rathburn, M., Pettit, J., Underwood, M., Gleeson, J., Lexier, R., Calvert, V., & Clayton, P. (2015). Decoding Ourselves: An Inquiry into Faculty Learning about Reciprocity in Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning, 22*(1), 32-47. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1137414.pdf

Miron, D. & Moely, B. E. (2006). Community agency voice and Benefit in service-learning. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, *12*(2), 27-37.

Mitchell, T. D. (2008). Traditional vs. critical service-learning: Engaging the literature to differentiate two models. *Michigan Journal of Community Service Learning*, *14*(2), 50-65.

Nduna, N. J. (2007). The community voice on service-learning: A good practice guide for higher education. *Education as Change, 11*(3), 69-78. https://doi.org/10.1080/16823200709487180

Nussbaum, M.C. (2013). *Political Emotions. Why Love Matters for Justice*. Belknap Press of Harvard University Press.

PETRI, A. (2015). Service-learning from the perspective of community organisations. *Journal of Public Scholarship in Higher Education*, *5*, 93-110. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1120304.pdf

PUIG ROVIRA, J. M. (2021). *Pedagogía de lo común*. Grao.

PUIG ROVIRA, J.M. & PALOS, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.

PUIG ROVIRA, J. M., BATLLE, R., BOSCH, C., & PALOS, J. (2007). *Aprendizaje servicio: Educar para la ciudadanía*. Octaedro.

QUEIRUGA-DIOS, M., SANTOS, M. J., QUEIRUGA-DIOS, M. Á, ACOSTA, P. M., & QUEIRUGA-DIOS, A. (2021). Assessment Methods for Service-Learning Projects in Engineering in Higher Education: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology, 12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.629231

REIMERS, F. M., RUIZ-CORBELLA, M., & SANTOS REGO, M. A. (2026). Educación Superior, comunidad y aprendizaje-servicio: hacia una nueva centralidad de los socios comunitarios. *Revista Española de Pedagogía, 84*(293), 21-24. https://doi.org/10.9781/rep.2026.3545

RIBEIRO, A., ARAMBURUZABALA, P., & PAZ-LOURIDO, B. (2021). *Guía para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la educación superior europea*. European Association of Service-Learning in Higher Education.

RINALDO, S.B., DAVIS, D.F., & BORUNDA, J. (2015). Delivering Value to Community Partners in Service-Learning Projects. *Journal of Community Engagement and Scholarship*, *8*(1), 115-124. https://doi.org/10.15304/op.2018.1165

RODRÍGUEZ-IZQUIERDO, R. (2023). El valor de la colaboración en los proyectos de aprendizaje-servicio: La perspectiva de los agentes sociales. En R. M. Rodríguez-Izquierdo & M. Lorenzo (Eds.), *El giro comunitario en el aprendizaje-servicio universitario* (pp. 13-32). Octaedro.

RODRÍGUEZ-IZQUIERDO, R. M. (2026). El aprendizaje-servicio en el marco de la Pedagogía de Frontera. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 38*(1), 169-187. https://doi.org/10.14201/teri.32405

RODRÍGUEZ-IZQUIERDO, R.M., & LORENZO, M. (Eds.) (2023). *El giro comunitario en el aprendizaje-servicio universitario. Inclusión y sostenibilidad.* Octaedro.

ROMAÑÁ, B., & CAMPO, L. (2022). Les entitats socials en l'aprenentatge servei. *RIDAS. Revista Iberoamericana de aprendizaje-servicio, 14*, 145-155. https://doi.org/10.1344/RIDAS2022.14.8

RUIZ-CORBELLA, M., CELAYA, I., VÁZQUEZ-VERDERA, V., & 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

SALTMARSH, J., & HARTLEY, M. (Eds.) (2011). *«To Serve a Larger Purpose»: Engagement for Democracy and the Transformation of Higher Education.* Temple University Press.

Santos Rego, M. A. & Lorenzo M. (Eds.) (2018). *A Guide for the Institutionalization of Service-Learning at University Level*. Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidade de Santiago de Compostela. https://doi.org/10.15304/op.2018.1165

Santos Rego, M. A., Ferraces Otero, M. J., Mella Núñez, I., & Vázquez Rodríguez, A. (2020a). Universidad, competencias cívico-sociales y mercado de trabajo. *Revista Española de Pedagogía*, *78*(276), 213-232. https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-06

Santos Rego, M. A., Lorenzo, M., & Mella, I. (2020b). *El aprendizaje-servicio y la educación universitaria. Hacer personas competentes*. Octaedro.

Santos Rego, M. A., Lorenzo, M., & Sáez Gambín, D. (2025). *La universidad y el aprendizaje-servicio. Lo que importa es la calidad*. Narcea.

Santos Rego, M. A., Mella, I., & Míguez, G. (2023). El aprendizaje-servicio universitario y el desarrollo educativo de la comunidad: El desafío de la reciprocidad. En R. M. Rodríguez-Izquierdo & M. Lorenzo (Eds.), *El giro comunitario en el aprendizaje-servicio universitario* (pp. 33-48). Octaedro.

Santos Rego, M. A., Mella-Núñez, Í., Naval, C., & Vázquez Verdera, V. (2021). The Evaluation of Social and Professional Life Competences of University Students Through Service-Learning. *Frontiers in Education, 6*. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.606304

Santos Rego, M. A., Mella-Núñez, I., Soto Carballo, J., & 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

Sotelino, A., Santos Rego, M. A., & García Álvarez, J. (2019a). 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

Sotelino, A., Mella Núñez, Í., & Rodríguez Fernández, M. A. (2019b). 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., Arbués-Radigales, E., García-Docampo, L., & González-Geraldo, J. L. (2021). Service-Learning in Europe. Dimensions and understanding from academic publication. *Frontiers in Education, 6*. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.604825

Tönnies, F. (1947). *Comunidad y sociedad*. Losada.

Vincent, C. S., Moore, S. B., Lynch, C., Lefker, J., & Awkward, R. J. (2021). Critically Engaged Civic Learning. A Comprehensive Restructuring of Service-Learning Approaches. *Michigan Journal of Community Service Learning, 27*(2), 107-130. https://doi.org/10.3998/mjcsloa.3239521.0027.205

Vizenor, N., Souza, T. J., & Ertmer, J. J. (2017). Benefits of Participating in Service-Learning, Business-Related Classes: Assessing the Impact on Community Partners. *Journal of Research in Business Education, 58*(1), 1-16. https://scholarworks.boisestate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1009&context=ctl_teaching

Ward, K., & Wolf-Wendel, L. (2000). Community centered service-learning. Moving from doing for to doing with. *American Behavioral Scientist, 43*(5), 767-780. https://doi.org/10.1177/00027640021955586

Xiao, W. (2026). Building a sense of community in service-learning and its association with college students' prosocial behavior and social responsibility. *Frontiers in Psychology, 17*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1796279

ANEXO

Escala impacto de los proyectos de ApS en la comunidad

	1	2	3	4	5	NS/NC
Relación de los objetivos del proyecto con la misión de la entidad/organización						
Facilitó avances en la misión de la entidad/organización						
Dio lugar a resultados de utilidad para la entidad/ organización						
Mejoró la calidad del servicio de la entidad/organización						
Ayudó a promover la imagen de la entidad/organización						
Permitió a la entidad/organización atender a más usuarios/as						
Recursos						
Facilitó recursos humanos adicionales para la entidad/ organización						
Valió la pena el esfuerzo que hizo la entidad/organización						
Generó beneficios económicos para la entidad/ organización						
Ayudó a promover una cultura de trabajo positiva						
Expandió las redes de la entidad/organización						

	1	2	3	4	5	NS/NC
Conocimientos, ideas y técnicas						
Aportó nuevas ideas, conocimientos y estrategias						
Facilitó la revisión de las prácticas de trabajo habituales						
Transfirió conocimiento de la universidad a la entidad/ organización						
Transfirió conocimiento de la entidad/organización a la universidad						
Permitió a la entidad adquirir nueva experiencia						
Permitió el desarrollo de proyectos de investigación relacionados con el ámbito de trabajo de la entidad						
Destinatarios/as del servicio						
Conllevó beneficios para los/as destinatarios/as						
Mejoró el bienestar de los/as destinatarios/as						
Evaluación global						
En general, el proyecto de ApS tuvo un impacto positivo en la entidad/organización						
En general, el proyecto de ApS les animó a continuar trabajando con la universidad						

Escala de participación de la comunidad en los proyectos de ApS

	1	2	3	4	5
El proyecto es flexible y puede adaptarse a las circunstancias de la comunidad					
El alumnado recibe formación por parte de la entidad/organización					
La entidad/organización participa en el diseño y estructuración de las actividades del proyecto					

	1	2	3	4	5
La entidad/organización participa en la supervisión del alumnado					
Se delimitan las funciones de cada colectivo implicado (profesorado, alumnado y comunidad)					
Se trabaja con la entidad/organización en la identificación de necesidades sociales					
La entidad/organización participa en la evaluación del alumnado					
La entidad/organización facilita los procesos de reflexión del alumnado					
Universidad y entidad/organización celebran/comparten los beneficios del proyecto					
El proyecto aborda las necesidades de la comunidad de manera sostenible a largo plazo					
El proyecto fortalece las relaciones entre la universidad y la comunidad					
La evaluación del proyecto contempla que se estén cumpliendo los objetivos de la entidad/organización					
Los miembros de la comunidad son reconocidos y valorados por su participación					
El proyecto ha sido diseñado para apoyar el desarrollo de la comunidad y no solo para proporcionar un servicio temporal					
Existe una continua retroalimentación para asegurar el beneficio a la comunidad					
Los miembros de la entidad/organización tienen la oportunidad de dar su opinión sobre el proyecto y sus resultados					



PID2021-122827OB-I00