

Matriz de Indicadores para el Diseño y Evaluación de Buenas Prácticas de Aprendizaje-Servicio Universitario

Matrix of Indicators for the Design and Evaluation of Good University Service-Learning Practices

M^a Luisa Santos-Pastor ^{*}1, Ignacio Garoz-Puerta ¹, Jonatan Frutos de Miguel ² e Higinio F. Arribas-Cubero ³

¹ Universidad Autónoma de Madrid, España

² Universidad del Atlántico Medio, España

³ Universidad de Valladolid, España

DESCRIPTORES:

Aprendizaje-servicio
Universidad
Educación superior
Evaluación
Indicadores

RESUMEN:

El Aprendizaje-Servicio Universitario (ApSU) se consolida como un enfoque pedagógico con gran potencialidad formativa. La proliferación de experiencias innovadoras en la educación superior ha quedado constatada en diferentes foros, al igual que las evidencias de su impacto en la investigación. Sin embargo, son limitadas las herramientas disponibles para abordar la evaluación de la calidad de los proyectos de ApSU. Este artículo presenta la construcción y validación de una herramienta para la evaluación de la calidad de estos proyectos, con el propósito de que orienten su diseño, aplicación y evaluación. El proceso metodológico seguido para su construcción se ha centrado en la consulta a personas expertas con método Delphi y en su posterior pilotaje. El resultado final obtenido ha sido una matriz a través de una estructura reticular en la que sus componentes (dimensiones e indicadores) se interrelacionan entre sí. La función que pretende cumplir es doble. Por una parte, orientar el desarrollo de los proyectos de ApSU y, por otro, evaluar su adecuación y calidad. Además, ofrece claves para compartir espacios de diálogo con los agentes implicados, y posibilitar la reflexión crítica, el aprendizaje transformador y una práctica consciente. Las limitaciones encontradas están relacionadas con la diversidad de enfoques prácticos del ApSU, la complejidad intrínseca de la aplicación de la propia metodología, así como la diversidad contextual y variedad de colectivos que pueden participar.

KEYWORDS:

Service-learning
University
Higher education
Evaluation
Indicators

ABSTRACT:

University Service-Learning (USL) is consolidating as a pedagogical approach with great formative potential. The proliferation of innovative experiences in higher education has been noted in different forums, as has the evidence of their impact on research. However, the tools available to assess the quality of USL projects are limited. This article presents the construction and validation of a tool for the quality assessment of these projects, which will serve to guide their design, implementation and evaluation. The methodological process followed has focused on the consultation of experts using the Delphi method and its subsequent piloting. The result obtained has been a matrix with a reticular structure in which its components (dimensions and indicators) are interrelated, whose function is to guide the development of USL projects and evaluate their quality. This leads to the implementation of shared spaces between agents, based on critical reflection as transformative learning and conscious practice. The limitations encountered are related to the diversity of approaches to USL, the intrinsic complexity of the methodology itself, as well as the contextual diversity and variety of groups that can participate.

CÓMO CITAR:

Santos-Pastor, M. L., Garoz-Puerta, I., Frutos de Miguel, J. y Arribas-Cubero, H. F. (2025). Matriz de indicadores para el diseño y evaluación de buenas prácticas de aprendizaje-servicio universitario. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 23(1).
<https://doi.org/10.15366/reice2025.23.1.002>

1. Introducción

El Aprendizaje-Servicio Universitario (en adelante ApSU) es un enfoque pedagógico que permite al alumnado formarse para una ciudadanía socialmente responsable y activa. También colaborar con personas de la comunidad que tienen una situación de desventaja (Garger et al., 2020). Este hecho se fundamenta en el principio de justicia social y reciprocidad, la enseñanza experimental y su potencial de empoderar a la comunidad y abordar los problemas sociales (Santos-Rego et al., 2021). La comprensión de los conocimientos teóricos, a través de la experiencia de servicio compartida y la reflexión sobre la misma, favorece el desarrollo curricular, social y personal (Batlle, 2009).

La proliferación de estudios sobre experiencias de ApSU es una evidencia de la progresiva sistematización y difusión de este enfoque pedagógico (Redondo-Corcobado y Fuentes, 2020). Aunque su extensión, enfoque e institucionalización en el panorama universitario internacional es muy desigual, tal y como señala Rodríguez-Izquierdo (2020). Así, en algunos territorios se refiere a prácticas solidarias o de voluntariado con poblaciones vulnerables, como América Latina; mientras que en Filipinas su implementación se ha centrado en la transformación de las políticas de gestión universitaria. En cambio, en algunos países, como la India, se han impulsado tras la pandemia del Covid para dar respuesta a la compleja situación sanitaria que ocasionó a nivel mundial. Por el contrario, en EEUU se integra de manera plena en la formación universitaria como práctica obligatoria. Esta diversidad de enfoques prácticos del ApS se refleja igualmente en investigaciones internacionales sobre el tema (Chiva-Bartoll et al., 2021; Drewery y Lollar, 2024; García-Rico et al., 2020; Salam et al., 2019). Además, la relevancia que se ha mostrado en la investigación, respecto a la eclosión de experiencias en la formación inicial, ha complicado la unificación de criterios sobre el estado de la cuestión y los procesos metodológicos para generar proyectos de ApSU de calidad. Asimismo, en su mayoría, estos estudios centran su interés en el profesorado o en el alumnado, obviando a las personas de la comunidad (roles, protagonismo, intereses, necesidades, etc.), así como las implicaciones de su participación en los proyectos (Arribas-Cubero et al., 2022; García-Rico et al., 2020).

Por su parte, Paz-Lourido (2017) reclamó la necesidad de considerar la voz de los co-participantes en las diferentes fases y acciones a partir de un análisis profundo de la realidad. De hecho, una identificación clara y compartida de las necesidades detectadas, vinculadas tanto al currículo universitario como a las personas de la comunidad, permitirá fomentar el compromiso ciudadano.

En este marco, la preparación del alumnado es clave para el diseño e implementación de las acciones, lo que requiere del desarrollo de competencias (habilidades, empatía y autonomía), así como de procesos de reflexión sobre la acción y sus repercusiones en la comunidad (Camus et al., 2021). De hecho, la interacción con la comunidad se ha de fundamentar en un trabajo conjunto a partir de la reflexión crítica y la reciprocidad de las personas implicadas. Los procesos reflexivos incrementan el aprendizaje y las competencias del alumnado, posibilitando un cambio de mirada hacia la comunidad y hacia las personas que reciben el servicio (Santos-Pastor et al., 2021). Por tanto, la reflexión compartida entre agentes es fundamental para generar relaciones recíprocas entre los co-participantes y desafiar las prácticas establecidas (Sanders et al., 2016).

Estos argumentos avalan la necesidad de sustituir el término colectivo receptor para referirnos a personas de la comunidad e incluirlas como co-participantes junto con el alumnado, el personal de las instituciones y entidades. Por tanto, resulta fundamental

considerar que las relaciones entre los co-participantes sean horizontales, corresponsables y de colaboración para entender la diversidad del mundo social y la búsqueda de equidad en los procesos (García-Romero y Lalueza, 2019). Además, es necesario evitar jerarquías entre las personas implicadas (quién hace y quién recibe el servicio) y promover posicionamientos paternalistas o asistencialistas (Clark-Taylor, 2017).

En este sentido, sería más coherente hacer referencia a proyectos de Aprendizaje con la Comunidad que la denominación habitual de proyectos de Aprendizaje-Servicio. La experiencia formativa que implica desarrollar un programa con la comunidad supone una experiencia personal para el alumnado, cuyo mayor reto no es otro que el de saberse capaz (motivación de la autoeficacia) para poner en práctica sus conocimientos teóricos en conexión con el compromiso cívico. Así, Cleveland y Peterson (2022) muestran como el ApSU se ha relacionado con resultados académicos positivos y ganancias en diversas formas de autoeficacia.

2. Revisión de la literatura

A partir de estas consideraciones, diseñar un protocolo de evaluación de proyectos de ApSU implicará incluir indicadores referidos tanto al desarrollo académico y profesional de los participantes, como al desarrollo personal y social (Mtawa et al., 2021; Roe, 2022). Asimismo, desde una mirada amplia, se deberá contemplar la aportación del proyecto al desarrollo comunitario, así como su nivel de impacto en la consecución de los propósitos y la respuesta a las necesidades de las personas de la comunidad (Redondo-Corcobado y Fuentes, 2020). De este modo, la relación poliédrica entre el aprendizaje del alumnado con el servicio a las personas de la comunidad, conformarán la identidad de la metodología del ApSU con un enfoque crítico, en lugar de asistencialista (Yoong et al., 2022).

En este sentido, dado que el servicio (entendido como programa con la comunidad) forma parte de un plan concertado y acordado (co-participes), su aplicación debe incluir oportunidades de cooperación y liderazgo compartido entre las personas implicadas (Lorenzo-Moledo et al., 2021). Por tanto, los diferentes aspectos relacionados con el aprendizaje (actividades, contenidos curriculares y evaluación) y el servicio (necesidad, destinatarios, diagnóstico, objetivos y resultados), son esenciales para generar una propuesta pedagógica coherente y conectada con las necesidades de las personas implicadas (Santos-Rego y Lozano, 2018).

En consecuencia, el desarrollo de proyectos de ApSU deberá garantizar el beneficio mutuo en todos los colectivos involucrados (Ruiz-Bejarano, 2020). Además, ha estar orientado a la resolución de problemas y ofrecer oportunidades para que el alumnado construya su propio conocimiento, resultado de la interacción entre el alumnado y el entorno (Yoong et al., 2022). La reflexión sobre la acción y la experiencia genera aprendizaje significativo y valioso por medio de la indagación, la naturaleza de la interacción con la comunidad y el desarrollo de la democracia y la ciudadanía (Lorenzo-Modelo et al., 2021). Esta reflexión ha de apoyarse en cuatro dominios conceptuales como son: (1) el aprendizaje transformador; (2) la práctica consciente; (3) el ejercicio de evaluación; y (4) el pensamiento articulado (Camus et al., 2021). Estos constituyen las guías y los faros esenciales en el trabajo que aquí se presenta.

Por otro lado, la complejidad de un proyecto de ApSU exige adaptarse a las condiciones e incertidumbres de los contextos sociales y personales de la comunidad. Así, Álvarez-Castillo y cols. (2017) argumentan cómo el carácter proactivo, problematizador, relacional, reflexivo y transformador del ApSU, implica que la

evaluación del ApSU se realice desde un enfoque flexible y dinámico, con el fin de que la propuesta inicial pueda verse modificada y reformulada. De esta manera, el análisis de la implementación del proyecto ha de recoger tanto lo programado como las posibles reformulaciones que surjan de la adaptación a los procesos de enseñanza-aprendizaje generados (Chika-James, 2020).

En síntesis, concretar un procedimiento para la evaluación de proyectos de ApSU requiere tener en cuenta: (1) las investigaciones previas sobre las experiencias realizadas; (2) la adaptación a la diversidad de contextos de acción y a las necesidades de las personas de la comunidad; (3) los procesos metodológicos propios del enfoque pedagógico que sustenta al ApSU; y (4) la voz de las personas implicadas o co-participes: alumnado, profesorado, colectivos con necesidades sociales diferentes y entidades socioeducativas. Igualmente, es clave la formación continua del profesorado universitario para poder impulsar la creación de herramientas coherentes para la implementación, evaluación y reformulación de los proyectos (Resch et al., 2023).

A partir de estas consideraciones, el objetivo de este estudio es mostrar la construcción y aplicabilidad de una Matriz de Indicadores para la Evaluación de los Proyectos de ApSU, denominada [MI_ApSU]. Su interés se centra en delimitar los criterios básicos y complementarios para llevar a cabo buenas prácticas de ApSU en el ámbito universitario, estableciendo un protocolo para su evaluación. Para ello, se delimitarán los indicadores relativos a las fases de un proyecto (diseño, aplicación y evaluación), así como a las personas implicadas o agentes. De esta forma, este artículo permite orientar la implementación de proyectos de ApSU desde las particularidades de cada contexto.

3. Método

Con el fin de responder al objetivo del estudio, centrado en determinar los indicadores de calidad de los proyectos de ApSU, se ha construido una herramienta de evaluación denominada Matriz ApSU.

La construcción de la Matriz se ha llevado a cabo en diferentes fases: (1) Elaboración inicial de su estructura y componentes a partir de la revisión de la bibliografía, y validación interna de su contenido en el grupo de investigación; (2) Consulta a personas expertas (Método Delphi); (3) Aplicación piloto para comprobar su adecuación en la realidad; y (4) Análisis y debate entre el equipo de investigación para ajustar los componentes de la Matriz a partir de la información recogida en su aplicación.

3.1. Fase 1: Elaboración inicial de la estructura de la Matriz ApSU

El proceso de construcción de la herramienta comenzó con una revisión de la literatura. Para ello se procedió a hacer una búsqueda en las bases de datos indexadas (WOS y Scopus) empleando los términos (tanto en español como en inglés) “Aprendizaje-Servicio”, “Aprendizaje-Servicio y Universidad” y “Aprendizaje-Servicio y Formación-Inicial”, abarcando los años 2010 y 2021. Tras los procesos de filtrado para descartar referencias no válidas, se obtuvieron 272 registros válidos. Para el procesamiento de estas referencias se generó un proyecto en la base de datos Mendeley y, posteriormente, fue analizado a través de N-Vivo v.18.

Así, a partir de la selección, clasificación y análisis de las referencias vinculadas con el ApSU se obtuvo una primera estructura de la Matriz, organizada en dimensiones e indicadores. Las dimensiones constituyeron referentes principales para la valoración

de los proyectos de ApSU. Posteriormente, se concretaron los indicadores que definirán el carácter, contenido, condiciones, etc. de cada dimensión.

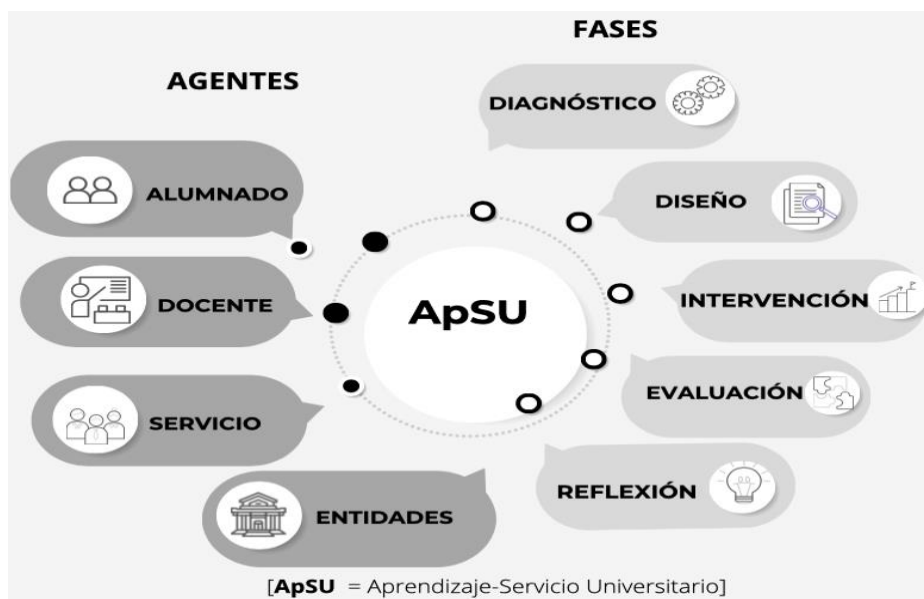
De este modo, tras un proceso de análisis y debate en el equipo investigador se propusieron nueve dimensiones para la Matriz. Estas se concretan en: (1) Fases de un proyecto de ApSU –diagnóstico, diseño, implementación, reflexión y evaluación–; y (2) Agentes o personas implicadas en los proyectos -alumnado, profesorado, responsables de entidades y personas en situación de necesidad que reciben el servicio o reto social al que dar respuesta (Figura 1).

Posteriormente, se procedió a identificar y desarrollar los indicadores que definirían el sentido y alcance de cada dimensión. En este proceso de construcción inicial de la Matriz el grupo de investigación consensuó su selección y descripción, en consonancia con las características de la calidad de un proyecto formativo (proceso), y no tanto su impacto. Así, cada indicador se describió de manera precisa, explicándolo con detalle desde una valoración cuantitativa y/o cualitativa. De este modo, se obtuvo una primera versión de la herramienta, que fue debatida y ajustada por el grupo de investigación, a partir de la base de datos creada en Mendeley.

En esta fase participó un grupo de investigación formado por 13 personas. La duración de este trabajo fue de tres meses (septiembre-diciembre de 2021).

Figura 1

Dimensiones iniciales de la Matriz



3.2. Fase 2: Consulta a personas expertas con Método Delphi

A partir de esta primera versión de Matriz se procedió a realizar la validación con personas expertas para lo que se siguió el Método Delphi (López-de Arana et al., 2023). Este método indica que es necesario crear un grupo de personas expertas sobre un tema o ámbito para que revisen el instrumento en sucesivas rondas y aporten su valoración sobre la adecuación de todos sus ítems propuestos (indicadores y dimensiones). Para la selección de personas expertas se concretaron unos criterios de inclusión (López-Gómez, 2018): antecedentes y experiencia con el ApSU y disponibilidad para poder participar en el proceso. Tras este periodo de captación, finalmente, participaron 14 personas. Igualmente, el número de consultas estuvo marcado por el consenso obtenido en la delimitación de la Matriz.

Para cada ronda se determinó un tiempo de respuesta de una semana. El proceso de respuesta consistía en valorar con una escala Likert (0 al 4) la relevancia y claridad de cada ítem propuesto (indicadores/dimensiones), además se ofrecía un espacio abierto para realizar observaciones necesarias. Posteriormente, el grupo de investigación analizaba (cuantitativa y cualitativamente) los resultados recogidos y realizaba un informe final con el que volver a comenzar la siguiente consulta. Finalmente, se realizaron un total de tres rondas de consulta. En esta fase participó un grupo de investigación formado por cinco personas. La duración de este trabajo fue de cuatro meses (enero-abril de 2022).

3.3. Fase 3: Aplicación piloto de la Matriz ApSU

El propósito de esta fase fue comprobar la adecuación y relevancia de la Matriz ApSU en una aplicación real de experiencias ApSU. Así, se seleccionaron dos proyectos, que se ajustaban a los criterios previamente establecidos: (1) tener una trayectoria consolidada, de, al menos, dos ciclos de puesta en acción y replanteamiento; (2) estar en curso durante el periodo en el que se iba a hacer la validación (abril a septiembre de 2022); y (3) estar disponibles y accesibles en la época establecida. Los proyectos sobre los que se pilotó la Matriz tenían las siguientes características (Cuadro 1).

Este proceso de pilotaje consistió en verificar en qué medida la Matriz de ApSU diseñada era adecuada y relevante para valorar la calidad de un proyecto. Cada proyecto tuvo un proceso de pilotaje independiente, aunque siguió el mismo procedimiento, salvo las necesarias adaptaciones al contexto. El trabajo de campo se centró en la recogida de información de las fases y de los agentes implicados (alumnado, profesorado, entidades y colectivos). Se emplearon diferentes técnicas e instrumentos para observar los procesos y recabar la voz de las personas participantes. Así, se realizaron observaciones, entrevistas, grupos de discusión y revisión de documentos referidos al proyecto (programa, tareas, reflexiones, etc.) (ver Cuadro 2). Para la recogida de la información se diseñó una ficha para el volcado de datos de cada dimensión e indicador, para responder a: ¿Qué información recoge?; ¿Qué problemas se detectan?; ¿Qué mejoras se sugieren?

En cada proyecto había un grupo de trabajo cuyas funciones eran diversas: observar, registrar la información y analizarla mediante N-Vivo y elaborar un informe final. En virtud de las particularidades de los proyectos, estos procesos de recogida de información, análisis y reflexión fueron realizados por todas las personas implicadas (alumnado, colectivos participantes, coordinación de la entidad, profesorado; Cuadro 2).

Cuadro 1***Características de los proyectos de ApS donde se pilotó la Matriz ApSU***

Universidad	Universidad de Valladolid	Universidad Autónoma de Madrid
Titulación	Grado de Educación Social	Grado Maestro en Educación Primaria (Mención en Educación Física) Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte
Asignatura / curso	Educación Física Adaptada a Diferentes Colectivos / Cuarto curso	Iniciación Deportiva / Cuarto curso Expresión Corporal /Primer curso Fundamentos de los Deportes Colectivos de Balón y su Didáctica – I (Hockey) / Primer curso Fundamentos de los Deportes Individuales y su Didáctica II (Habilidades Gimnásticas / Segundo curso Actividades Físico-deportivas en el Medio Natural / Segundo curso Educación Física, Salud Escolar y Primeros Auxilios /Cuarto curso
Título proyecto	Escalada para conectar	Aprendizaje-Servicio en Actividad Física y Deporte en Colectivos Desfavorecidos: PROMENTOR-UAM
Entidad participante	Fundación Intras	Programa PROMENTOR (Fundación PRODIS)
Participantes (alumnado, Profesorado, colectivo)	6 estudiantes y 1 egresado 1 docente y 2 observadores externos 3 usuarios de la Fundación Intras con malestar psíquico 2 educadores de la Fundación Intras	24 estudiantes 8 docentes 30 estudiantes con discapacidad intelectual de los dos cursos del Programa Promentor (15 de 1º curso +15 de 2º curso) 4 responsables del Programa Promentor

Cuadro 2***Instrumentos utilizados en los pilotajes de los proyectos.***

Proyecto Escalada para Conectar	Proyecto PROMENTOR-UAM
Diario de investigación-acción (Profesor Universitario y Educador de la entidad)	Análisis documental (Orientaciones del Proyecto, Portafolio, Rúbrica de Evaluación y Diario Reflexivo)
Observación no participante (10 sesiones)	Observación no participante (8 sesiones)
Informes del alumnado (6 estudiantes)	2 cuestionarios a docentes (1 profesor y 1 profesora)
Grupo focal (2 estudiantes, educador de la entidad y profesor universitario)	2 entrevistas grupales a alumnado (4 alumnos y 5 alumnas)
3 entrevistas a los co-participantes de Fundación Intras	4 entrevistas grupales a los co-participantes de Promentor
Narrativas colaborativas en cada sesión (Profesorado, educador y estudiantes, durante las 10 sesiones)	1 entrevista a responsable Programa Promentor

En esta fase participó un grupo de investigación formado por siete personas. La duración de este trabajo fue de tres meses (abril-julio de 2022).

3.4. Fase 4: Puesta en común de los informes del pilotaje

Posteriormente, tras el proceso de pilotaje se configuró un Grupo de Investigación (GI) compuesto por las personas participantes en ambos proyectos y sus contextos de

referencia (entidades y universidades). El trabajo de análisis y debate realizado en el GI permitió valorar conjuntamente los resultados recogidos de la aplicación de la Matriz. En esta fase participaron siete personas. Se realizaron seis sesiones de trabajo, registradas en una carpeta, a las que se le asignó un código (RGIX, siendo X el número de la sesión de trabajo del equipo). La duración de este trabajo fue de dos meses (septiembre a noviembre de 2022). Los resultados obtenidos tras esta última fase han dado lugar a la Matriz de ApSU final.

3.5. Criterios de rigor de la investigación

Para finalizar, hay que señalar que en las diferentes fases de este trabajo se han considerado los siguientes criterios de rigor y calidad de la investigación (Smith y Sparkes, 2019): credibilidad de los resultados, transferibilidad del estudio, consistencia y confirmabilidad. Asimismo, esta investigación ha tenido en cuenta los procedimientos éticos y de tratamiento de datos aprobados por el Comité Ético de la Universidad Autónoma de Madrid (CEI 126 2608).

4. Resultados

Los resultados de esta investigación parten de los pilares que estructuran la Matriz desde el inicio: dimensiones e indicadores, y que se van ajustando y redefiniendo como consecuencia del proceso de construcción y validación generado. Los resultados obtenidos son fruto del análisis de la realidad, el debate entre diferentes participantes y la reflexión compartida entre el equipo de investigación.

En primer lugar, se fijaron las dimensiones (puntos de referencia de partida de un proyecto) e indicadores (características propias de cada dimensión) como claves para delimitar la calidad de un proyecto de ApSU. Así, tal y como se ha explicado en la metodología, tras un proceso de análisis y de revisión de la literatura se delimitaron las dimensiones. Por una parte, se fijaron las referidas a los agentes o personas implicadas en los proyectos de ApSU (alumnado, profesorado, responsables de entidades y personas que reciben el servicio o colectivo receptor) y por otra, relativas a las fases de un proyecto de ApSU (diagnóstico, diseño, implementación, reflexión y evaluación; Figura 1).

De este modo, tras este proceso inicial, se determinaron nueve dimensiones que se mantuvieron estables tras el proceso de validación y pilotaje, a diferencia de los indicadores que sufrieron importantes ajustes hasta el final de su construcción. A partir del establecimiento de las dimensiones se comenzaron a delimitar los indicadores que orientarían la concreción de cada una de ellas. A continuación, se especifican los indicadores de las dimensiones de fases de un proyecto y las de agentes que estructuraron la primera versión de la Matriz (nueve dimensiones y 58 indicadores, Figura 2).

Figura 2
Primera Versión Matriz. Fase 1

DIMENSIONES	INDICADORES										
Fases											
Diagnóstico	Sistemático	Participativo	Realista	Reflexivo							
Diseño	Objetivo	Dialogado	Programado	Sostenible	Vinculación curricular						
Intervención	Definida	Coherente	Recíproca	Transferencia	Planificada	Comprometida	Flexible				
Evaluación	Planificada	Participativa	Alineada	Sumativa	Diagnóstica	Integrada	Formativa	Sostenible	Competencial	Inclusiva	
Reflexión	Sistemática	Comprometida y crítica	Orientada sobre necesidades	Orientada sobre Aprendizajes	Conectada (Necesidades-aprendizajes)	Compartida					
Agentes											
Estudiante	Predisposición	Cooperación	Empatía Social	Pensamiento crítico	Comportamiento proactivo-resolutivo	Compromiso					
Docente	Reflexión	Iniciativa-autonomía	Acompañamiento	Coordinación institucional	Cívico-prosocial	Conexión curricular	Trabajo en red				
Servicio	Necesidad	Planificado	Altruista	Reconocimiento	Recíproco	Movilización	Relevante				
Entidades	Alianzas	Responsabilidad	Colaboración	Compromiso	Valoración	Interdependencia					

4.1. Primera versión de la matriz. Consulta a personas expertas

La versión de la Matriz como resultado del proceso de la consulta a personas expertas se estructura en nueve dimensiones y 43 indicadores (Figura 3). La reestructuración se produce desde las fases del proyecto y las personas o agentes implicadas.

4.1.1. Indicadores de la dimensión “fases de un proyecto”

- La primera fase de diagnóstico como proceso sistemático en el que se promueve la participación de las personas implicadas, además se ajusta a las condiciones y particularidades de la realidad, y considera la reflexión como elemento clave para preparar el proyecto.
- El diseño ha de ser ajustado al contexto, preparado dialógicamente con las personas implicadas, programado de antemano, ajustado y acorde a los recursos disponibles (sostenible), conectado con el currículo formativo y las competencias del alumnado.
- La intervención ha de ser definida y acorde con el programa formativo y coherente con las necesidades detectadas (recíproco), planificada previamente, flexible a los cambios, comprometida con la transformación (sensibilización y concienciación) y transferible a la vida diaria de las personas que participan en el programa.
- La evaluación ha de estar planificada, favorecer la participación de las personas implicadas, alineada con los objetivos previstos y las acciones diseñadas, ha de aportar información antes, durante y al final del proceso para ajustar las acciones, integrada en el proceso, acorde con los recursos disponibles, orientada al desarrollo competencial del alumnado y a la inclusión de las personas en situación de desigualdad.
- La reflexión planificada y organizada (sistemática), orientada y conectada sobre las necesidades y sobre los aprendizajes, compartida por las personas participantes, comprometida y conectada con la realidad desde una mirada crítica transformativa.

4.1.2. Indicadores de la dimensión “agentes”

- Servicio (programa realizado con el colectivo participante), ha de partir de la necesidad de las personas de la comunidad, contemplarla en su planificación, considerar el reconocimiento y la reciprocidad entre las personas implicadas, fomentar una práctica altruista, dar valor a la movilización o la capacidad de agencia y al cuidado entre personas.
- Entidades socioeducativas implicadas (Asociaciones, ONGs, Fundaciones, Servicios Sociales, Centros Escolares, etc.) que promueven alianzas o acuerdos con instituciones participantes (Universidades), desde una actitud de interdependencia, la asunción de un compromiso real y la responsabilidad para velar por la calidad del proyecto, participando activamente en la retroalimentación o valoración de las acciones.
- Profesorado como persona implicada que guía, acompaña y orienta al alumnado, favorece su autonomía e iniciativa y el desarrollo de su competencia cívico-prosocial, asegura la conexión curricular y promueve el

trabajo en red, coordinándose con las instituciones y entidades, se apoya en la reflexión de la acción.

- El alumnado como protagonista del proyecto, que afronta con empatía social y predisposición para cooperar en el desarrollo de las acciones, comprometido con la realidad desde un comportamiento proactivo-resolutivo y un pensamiento crítico.

4.2. Segunda versión de la matriz. Aplicación piloto

La versión de la Matriz resultante del proceso de validación de personas expertas (Figura 3) fue aplicada a la realidad de los proyectos de ApSU. Este proceso, fruto del trabajo de análisis, debate y consenso del grupo de investigación, reportó importantes modificaciones para mejorar la adecuación y relevancia de la herramienta.

La Matriz resultante de la aplicación piloto se concretó en nueve dimensiones y 30 indicadores, pudiendo verificar su validez para determinar la calidad de los proyectos de ApSU. De este modo, como resultado de este proceso de pilotaje se extrajeron algunas consideraciones generales sobre la estructura y el formato con el que se aplicará, fruto del debate entre las personas del equipo de investigación implicadas en el proceso, y que ha dado lugar a la Matriz de ApSU en su versión final (Figura 4).

La primera versión de la Matriz se depuró y transformó notablemente tras el proceso de consulta a personas expertas (Método Delphi). Este proceso de análisis supuso modificar el orden de las fases, cambiar la denominación de algunas dimensiones, eliminar algunos indicadores, reorientar otros e incluir dos nuevos indicadores (transformación, en la dimensión de Reto Social/Colectivo Receptor y colaboración, en Entidades, Figura 3). Así, como resultado de este proceso de validación se obtuvo una segunda versión de la Matriz de ApS, concretándose en nueve dimensiones y 43 indicadores.

Por su parte, la consulta a personas expertas generó un cambio en el orden de las fases de la Matriz. Así, se pasó a un primer nivel los agentes implicados en los proyectos, mientras que las fases se situaron en un segundo nivel. El principal argumento que se esgrime para producirse este cambio es motivado por el protagonismo que tienen las personas co-participantes en el programa, tanto el alumnado como las personas de la comunidad. Asimismo, se priorizó la dimensión de los agentes frente al de las fases.

En la dimensión de agentes se modificó “Servicio” por “Colectivo Receptor/Reto Social” para referirse a las personas de la comunidad que participan en los proyectos y no tanto a la acción en la que participan. Además, se incluyó Reto Social, en tanto que puede haber otra modalidad de proyectos de ApSU que no sean de intervención directa y que estén orientadas a sensibilizar o concienciar sobre problemáticas sociales de ámbito local o global (por ejemplo, la violencia de género).

Por otra parte, fueron eliminados los indicadores que según la opinión de las personas expertas estaban integrados en el conjunto. De este modo, se consideró que el Reto Social/Colectivo Receptor debía partir de una necesidad relevante de las personas o del entorno, que sea factible para planificar acciones y que puedan contribuir a su transformación o mejora.

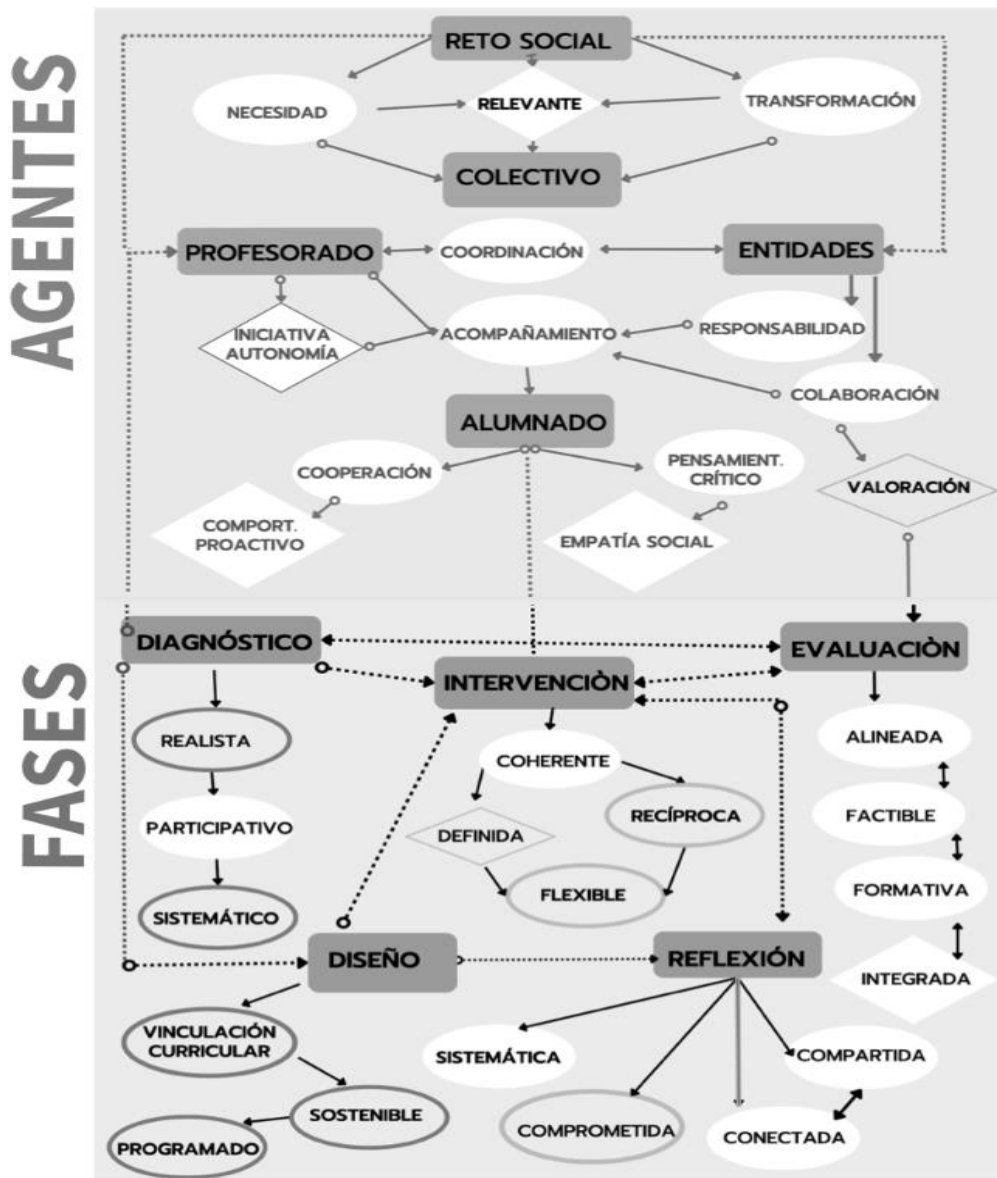
Figura 3

Versión Matriz Método Delphi. Fase 2

DIMENSIONES	INDICADORES					
Agentes						
Colectivo receptor /Reto social	Necesidad	Planificado	Transformación	Relevante		
Entidades	Alianzas	Responsabilidad	Colaboración	Valoración		
Profesorado	Iniciativa-autonomía	Acompañamiento	Coordinación institucional	Cívico-prosocial	Conexión curricular	Trabajo en Red
Alumnado	Predisposición	Cooperación	Empatía social	Pensamiento crítico	Comportamiento proactivo-resolutivo	Compromiso
Fases proyecto						
Diagnóstico	Sistemático	Participativo	Realista			
Diseño	Programado	Sostenible	Vinculación curricular			
Intervención	Definida	Coherente	Recíproca	Transferencia	Planificada	Flexible
Evaluación	Planificada	Alineada	Sostenible	Integrada	Formativa	
Reflexión	Sistemática	Comprometida y crítica	Orientada sobre necesidades	Orientada sobre aprendizajes	Conectada (necesidades-aprendizajes)	Compartida

Respecto a la dimensión de entidades se mantienen los indicadores de alianzas y responsabilidad, mientras que se rediseñan el resto para ajustarlos al rol que estas desempeñan en los proyectos de ApSU, asumiendo su colaboración y participación en la valoración de las acciones implementadas en el proyecto. La dimensión de alumnado mantuvo estables los indicadores. La dimensión docente se cambió por profesorado para hacer un uso inclusivo del lenguaje. Además, se eliminó el indicador 'reflexión' porque estaba incluida en una dimensión de las fases e implica a todas las personas participantes y a todas las acciones de un proyecto.

Figura 4
Estructura de la Matriz. Relación entre indicadores



Con respecto a los indicadores de las fases se elimina reflexión de la dimensión de diagnóstico, por ser transversal a todas ellas. En la fase de diseño, se eliminan los indicadores objetivo y dialogado, por no ser características propias de las acciones de esta fase, sino condiciones de partida para el desarrollo de los proyectos de ApSU, según el grupo de personas expertas. Es decir, las acciones han de ajustarse con coherencia a la realidad en la que se contextualizan, además de implicar acuerdos

dialogados entre las personas participantes. Por su parte, la evaluación fue una de las dimensiones más complejas de delimitar. En un primer momento, se buscó definirla con precisión y darle el valor que tiene en estos procesos formativos.

Sin embargo, en la fase de validación se eliminaron varios indicadores (participativa, sumativa, diagnóstica, competencial e inclusiva), porque según las personas expertas ya estaban contemplados. Finalmente, la fase de la reflexión, que para las personas expertas tenía un valor muy relevante y transversal en los proyectos, no sufrió modificaciones por lo que mantuvo los indicadores iniciales.

5. Discusión

Tras la obtención de la primera estructura de la Matriz, se abordó el proceso de verificación que generó un proceso de análisis complejo y gran debate en el GI que hizo reconsiderar la herramienta, no solo en su forma, sino sobre su fondo, a la luz de principios epistemológicos, pedagógicos y sociales que argumentan y dan sentido a la Matriz.

Como consecuencia de este proceso de análisis del GI, se expusieron los puntos de debate, los ajustes a los que dio lugar, así como las decisiones tomadas y su justificación. De ahí que, en el fondo, además de una herramienta para el análisis de la calidad de los proyectos de ApS se aporta un enfoque crítico y transformativo del ApS como una pedagogía formativa en la Educación Superior (Santos-Rego et al., 2021).

5.1. Componentes básicos y complementarios de la calidad de un proyecto de ApSU

El proceso que condujo a reestructurar la Matriz para ajustar sus componentes y simplificar su empleo se fundamentó en diferentes decisiones (adecuación al contenido, a la comprensión global de la herramienta, o bien ajustes para mejorar la coherencia con los fundamentos del ApS).

En un primer momento se entendió necesario eliminar los indicadores que se repetían en diversas dimensiones. Esta consideración es la que hizo romper con la estructura lineal y pasar a representar los indicadores de manera conectada. En concreto, en la dimensión de Reto Social se eliminó el indicador planificado porque también estaba presente en el Diseño (programado), en la Intervención y en la Evaluación (planificada) (Kruiper et al., 2021). En cuanto a la dimensión de Entidades se eliminó alianzas y predisposición al considerar que se hacía referencia a estas características en los otros indicadores de la dimensión (por ejemplo, colaboración o responsabilidad).

En la dimensión alumnado se eliminó resolutivo y compromiso, integrándose estas condiciones en comportamiento proactivo o pensamiento crítico (Bringle y Clayton, 2021). En la fase de intervención se suprimió transferencia porque se valoró como el resultado de un proyecto. En la fase de evaluación se modificó el indicador sostenible por factible para ajustar su significado al sentido de una evaluación posible y ajustada a los recursos (Albó et al., 2020). En la fase de reflexión se suprime el indicador, orientada sobre necesidades y sobre aprendizajes, en tanto que ya está contemplado en el indicador conectada (necesidades-aprendizajes).

Asimismo, se consideró necesario distinguir entre aquellos indicadores que se vinculaban con el diseño porque tienen un carácter previo (por ejemplo, sistemático); y los que se referían a la implementación o a las acciones realizadas durante el proceso (por ejemplo, flexible).

Además, de manera complementaria, se observó que había ciertos indicadores que no encajaban en esta clasificación. Se trataba de indicadores con un sentido transversal, presentes en todo el proceso y acciones de un proyecto, comunes para varias dimensiones e indicadores. Por ejemplo, el indicador coordinación, proceso que debe estar permanentemente presente en todas las fases, acciones y entre todas las personas implicadas (Bullock, 2017). En este sentido, se comprendió que había ciertas características de un proyecto que debían de ser obligatorias (Clark-Taylor, 2017), mientras que otras complementarias o accesorias.

Por lo general, estas últimas aportan calidad, pero no tienen por qué cumplirse en todos los proyectos. Por ejemplo, el indicador empatía social en la dimensión de alumnado, no tiene por qué estar presente para definir una experiencia de ApSU, aunque si se cumple, aportará mayor calidad y valor formativo (Maples et al., 2022). Es decir, se establecen unos niveles mínimos para el cumplimiento de la calidad de los proyectos, concretando los indicadores que son esenciales; y unos niveles máximos, fijando unos indicadores secundarios, que no son de obligado cumplimiento, pero que aportan una calidad extra al proyecto de ApSU.

A este respecto, las modificaciones y adaptaciones de los componentes de la Matriz nos permitirán valorar los proyectos con una mirada diversa, holística y a la vez situada, en consonancia con la idiosincrasia del ApSU (López-de Arana et al., 2023).

5.2. La importancia de considerar la realidad particular de los proyectos de ApSU

El hecho de que los proyectos de ApSU se construyan en la propia realidad junto con las personas implicadas, en coherencia con los programas formativos en los que se enmarcan y alineados con las necesidades detectadas (Sanders et al., 2016), requiere asumir cierta flexibilidad y adaptación. Por tanto, la idiosincrasia de los proyectos de ApSU solicita herramientas flexibles para evaluar su calidad desde la diversidad de contextos de acción.

Tras el proceso de pilotaje se detectó la necesidad de replantear la estructura lineal de la Matriz. La estructura final se concretó como una herramienta rígida, con sentido lineal y relaciones fijas entre dimensiones e indicadores, difícil de aplicar en la realidad. Desde estos argumentos, y a partir de la experiencia en la aplicación de la Matriz, se reflexionó sobre su representación, así como la superación de su aparente atomización. Por eso, se estimó la necesidad de modificar su formato para generar una estructura en red para que sus diferentes elementos se interrelacionen a través de las conexiones poliédricas entre sí.

Además, se concretaron los niveles mínimos para el cumplimiento de la calidad de los proyectos (Albó et al., 2020), fijando los indicadores esenciales para diferenciarlos de indicadores secundarios, que no son de obligado cumplimiento. Así, esta herramienta orientará el desarrollo de proyectos de ApSU y estimará los puntos de mejora.

5.3. Diversidad de enfoques y fundamentos del ApSU

La principal controversia que ha venido condicionando el proceso de construcción de esta Matriz y que ha influido en su versión final, ha sido fruto de la tensión y debate vinculado con la orientación y el valor tanto formativo como social del ApSU (Batlle, 2009; Yoong et al., 2022).

Efectivamente, según se recoge en diferentes investigaciones, actualmente coexisten diversos enfoques bajo el término ApSU (Salam et al., 2019). En concreto, se pueden

delimitar dos grandes corrientes: una de carácter tradicional-asistencialista y otra transformativo-crítico, aunque reconocemos que pueden existir múltiples planteamientos intermedios a esta clasificación. A pesar de que estos dos enfoques confluyen en muchos planteamientos, algunos son claramente diferenciadores y con una repercusión notable en la orientación y sentido de las acciones de los proyectos.

Así, el enfoque que defendemos se aleja de una orientación asistencialista o de prácticas de voluntariado (Butin, 2006; Clark-Taylor, 2017) para alinearlos con los principios del ApSU crítico transformativo (Fitzpatrick y Enright, 2017). En este sentido, en la construcción de la Matriz se planteó la necesidad de articular esta orientación crítica transformativa con los elementos claves del ApSU, entendido como proceso metodológico sistemático que consta de unas fases y acciones bien delimitadas (Santos-Pastor, Ruiz-Montero et al., 2021). Por tanto, según la clave que emana de estos argumentos, el ApSU debe centrarse más en sus posibilidades para contribuir al cambio social y la superación de las injusticias sociales (Rice y Pollack, 2000). Esto implica, entre otras cuestiones, detectar las necesidades existentes para responder a ellas, establecer nexos de colaboración entre las personas participantes (alumnado y co-participantes), construir relaciones horizontales, no jerarquizadas y valorar las diferencias como oportunidad para aprender conjuntamente (Bingle y Clayton, 2021).

En este marco, una de las transformaciones más relevantes que se producen es la denominación de Colectivo Receptor para denominarles personas de la comunidad y considerarles co-participes, eliminando así su connotación asistencialista, defender su protagonismo, proveer relaciones auténticas entre los participantes y promover la inclusión (Mitchell, 2008). A partir de estos posicionamientos se producen modificaciones técnicas en la herramienta que ayudarán a ajustar la estructura y los componentes de la Matriz.

5.4. El sentido de la Matriz como herramienta para la evaluación de la calidad de un proyecto de ApSU

En este marco, en la Figura 4 se presentan los diferentes componentes de un proyecto de ApSU y sus interrelaciones. Así, en el apartado de Agentes es fundamental que el reto social se concrete mediante las necesidades (o problemáticas) y oriente las posibles transformaciones (o mejora), en base a lo expresado por las personas del colectivo, sin perder de vista la relevancia de generar mejoras en la calidad de vida de las personas y del planeta (García-Rico et al., 2020).

Este reto social debe estar alineado con la acción del profesorado y de las entidades que, de manera responsable y colaborativa, puedan coordinándose entre sí para acompañar al alumnado, favoreciendo su iniciativa y autonomía. Así como valorar su proceso mediante una evaluación que sea alineada, factible, formativa e integrada (Boud y Bearman, 2022). Por su parte, el alumnado, desde una actitud cooperativa y un pensamiento crítico, desarrolla un comportamiento pro-activo y una empatía social.

Además, se establecen las fases del proyecto, que comienza con un diagnóstico, especialmente realista y sistemático, además de participativo con el fin de elaborar un diseño que tenga una vinculación curricular, sea sostenible y esté programado. Asimismo, contempla una intervención coherente, recíproca, definida y flexible, que favorezca la reflexión sistemática, comprometida, conectada y compartida.

5.5. Protocolo para la aplicación de la Matriz ApSU

Finalmente, se establecen unas pautas generales para la aplicación de la Matriz y se indican los posibles procesos para la recogida de información, siempre adaptados a las

circunstancias particulares de la realidad de los proyectos. Se propone el empleo de diferentes técnicas e instrumentos: (1) entrevistas; (2) grupos focales (al alumnado, al profesorado, a las personas responsables de las entidades y a los colectivos implicados); (3) la revisión de documentos del proyecto; y (4) observaciones del desarrollo del proyecto, etc. Para finalizar, será requisito tener en cuenta los procesos éticos establecidos con las personas y entidades participantes.

5.6. Aplicación web de la matriz

Para la aplicación de la Matriz, se ha desarrollado una herramienta web que facilita su gestión e implica activamente a las personas participantes en el proyecto. Como producto final de su aplicación¹ se obtiene un informe formativo en el que se especifica la calidad del proyecto, así como propuestas de mejora.

6. Conclusiones

En la versión definitiva de la Matriz de ApSU se concretan las dimensiones referidas a co-participes o personas implicadas en el proyecto ApSU, precisando para cada una de ellas los indicadores que orientan y definen su participación en el proyecto; después, se señalan las dimensiones que comprenden las fases de un proyecto; y, finalmente, se concretan unas preguntas con propósito de orientar la reflexión durante el diseño o puesta en práctica de un proyecto². En este sentido, conviene señalar que la Matriz pretende ser una Guía para orientar el desarrollo de los proyectos de ApSU y evaluar su calidad. Se aporta una herramienta flexible y adaptada a las realidades tanto de los planes formativos como a las necesidades de la comunidad implicada.

La construcción de esta herramienta ha sido fruto del análisis y debate compartido entre las personas que participan en los proyectos de ApSU, dando significado al rol y a las vivencias que cada agente tiene (Yoong et al., 2022). La corresponsabilidad y horizontalidad que han de impregnar estas experiencias de aprendizaje en la comunidad deben partir de las necesidades que se detecten en el entorno próximo o evidencien las injusticias sociales y educativas existentes (Puig-Rovira, 2022). El potencial del ApSU se sitúa en lo que el alumnado puede aportar para transformar su realidad próxima y colaborar con las personas que están en situación de desigualdad social para favorecer su inclusión, desarrollar sus habilidades para empoderarse y mejorar su calidad de vida (Garger et al., 2020) y buscar un equilibrio entre su valor formativo y social (Yoong et al., 2022).

Este proceso exige una sistematización de acciones y una implicación efectiva de todas las personas involucradas, con el interés explícito y tácito de romper jerarquías típicas asociadas a los procesos formativos (prioridad del aprendizaje universitario) para favorecer un aprendizaje en y con la comunidad, en el que todas las personas implicadas aportan y reciben (Santos-Rego et al., 2021).

Se sugiere implementar espacios compartidos entre agentes, desde la reflexión crítica como aprendizaje transformador, práctica consciente, y ejercicio de evaluación (Camus et al., 2021) y desde la reciprocidad, desafiando las prácticas hegemónicas (Sanders et al., 2016).

¹ Estará disponible en www.riadis.es

² <https://view.genial.ly/63e2898b929e680012533608/guide-matriz-de-apsu>

La Matriz es una herramienta para la evaluación de los proyectos de ApSU que, a modo de guía, orienta sus acciones con criterios de calidad (Albó et al., 2020). Lejos de embarcarnos en modas metodológicas, debemos ser conscientes de las exigencias, la responsabilidad y el compromiso que tiene un proyecto social que aspira a la transformación y mejora de la realidad social, a nivel local y global, aunando de forma sinérgica y armónica el desarrollo personal y social, junto con el desarrollo académico y profesional (Roe, 2022).

La co-participación promueve la capacidad de agencia de las personas implicadas para romper con la situación de desventaja o desigualdad (Fitzpatrick y Enright, 2017). Este ha de ser el verdadero sentido al que ha de aspirar el ApSU.

Al hilo de las argumentaciones expuestas debemos superar el significado asistencialista y jerárquico con el que se puede interpretar el término Aprendizaje-Servicio, por lo que recomendamos referirnos a él como Aprendizaje con la Comunidad. Por ello, el ApS como enfoque formativo debe ir más allá de una simple metodología que conecta el programa formativo con las necesidades de los colectivos. El principal sentido del ApS es su potencial para concienciar y sensibilizar a la comunidad universitaria sobre los retos y necesidades del planeta (en lo local y en lo global) e implicarse de manera activa (como persona y profesional en un ámbito de conocimiento) en su transformación y mejora. Estas premisas identifican el ApS, y lo diferencia radicalmente, de otras prácticas o métodos “relativamente” próximos como son acciones de voluntariado o prácticas de extensión universitaria (Leary y Sherlock, 2020).

En este sentido, desde una perspectiva internacional, el ApS, salvando las diferencias contextuales, culturales y sociales, proponemos eliminar enfoques caritativos o asistencialistas para generar una mirada transformativa que apueste por el activismo y el empoderamiento de las personas del colectivo (Nikolskiy, 2023).

Por último, hay que indicar que el proceso metodológico seguido para la construcción de la Matriz en sus diferentes fases puede abrir nuevas vías de análisis de la realidad social y educativa basadas en el diálogo, consenso y la participación de las personas implicadas en la investigación con diferentes miradas y sensibilidades. Si el ApS se fundamenta en un Aprendizaje con la Comunidad, no podríamos generar una investigación aislada de la realidad social y educativa en la que se dé voz y protagonismo a las personas que participan en ella.

Agradecimientos

Este estudio se ha realizado dentro del proyecto I+D+i Aprendizaje-Servicio Universitario en Actividad Física y Deporte. Oportunidad de inclusión social. Convocatorias de “Proyectos I+D+i” en el marco de los Programas Estatales de Generación de Aprendizajes y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema I+D+i Orientados a los Retos de la Sociedad, en el Plan Estatal de Investigación e Innovación Científica y Técnica 2017-2020. Referencia PID2019-105916RB-I00/AEI/10.13039/501100011033. Duración 4 años (2020-2024). Ha pasado la revisión del Comité de Ética de la Universidad Autónoma de Madrid con referencia CEI 126.2608.

Referencias

Albó, L., Beardsley, M., Martínez-Moreno, J., Santos, P. y Hernández-Leo, D. (2020). Emergency Remote Teaching: Capturing Teacher Experiences in Spain with SELFIE.

- En C. Alario-Hoyos, M. J. Rodríguez-Triana, M. Scheffel, I. Arnedillo-Sánchez y S. M. Dennerlein (Eds.), *Addressing global challenges and quality education* (pp. 318-331). Springer Nature.
- Álvarez-Castillo, J. L., Martínez-Usarralde, M. J., González González, H. y Buenestado Fernández, M. (2017). El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 199-217. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-02>
- Arribas-Cubero, H. F., Gómez-Pintado, A., Martínez-Abajo, J., Vizcarra-Morales, M. T., Gamito-Gómez, R. y Monjas-Aguado, R. (2022). La ausencia de voz de las entidades en los proyectos de aprendizaje-servicio: propuesta de una herramienta para analizar y mejorar su participación. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 13(1), 40-59. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2022.13.3>
- Battle, R. (2009). El servicio en el aprendizaje servicio. En J. M. Puig (Coord.), *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 71-90). Editorial Graó.
- Bringle, R. G. y Clayton, P. H. (2021). Civic learning: A sine qua non of service learning. *Frontiers in Education*, 6(1), 606443. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.606443>
- Boud, D. y Bearman, M. (2022). The assessment challenge of social and collaborative learning in higher education. *Educational Philosophy and Theory*, 43, 1-10. <https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2114346>
- Bullock, K. C. (2017). Development, implementation, and evaluation of a service-learning series for pharmacy students using a public health tool. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 9(5), 828-834. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2017.05.015>
- Butin, D. W. (2006). The limits of service-learning in higher education. *The Review of Higher Education*, 29(4), 473-498. <http://doi.org/10.1353/rhe.2006.0025>
- Camus, R. M., Ngai, G., Kwan, K. P., Yau, J. H. Y. y Chan, S. (2021). Knowing where we stand: Mapping teachers' conception of reflection in service-learning. *Innovative Higher Education*, 46(3), 285-302. <https://doi.org/10.1007/s10755-020-09534-6>
- Chika-James, T. A. (2020). Facilitating service-learning through competencies associated with relational pedagogy: a personal reflection. *Higher Education Pedagogies*, 5(1), 267-293. <https://doi.org/10.1080/23752696.2020.1820886>
- Chiva-Bartoll, O., Ruiz-Montero, P. J., Olivencia, J. J. L. y Grönlund, H. (2021). The effects of service-learning on physical education teacher education: A case study on the border between Africa and Europe. *European Physical Education Review*, 27(4), 1014-1031. <https://doi.org/10.1177/1356336X211007156>
- Clark-Taylor, A. (2017). Developing critical consciousness and social justice self-efficacy: Lessons from feminist community engagement student narratives. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 21, 81-116.
- Cleveland, K. M. y Peterson, S. A. (2022). Service learning and self-efficacy in exercise science: Outcomes of a community fitness training program involving undergraduate exercise science students. *Advances in Physiology Education*, 46(4), 621-629. <https://doi.org/10.1152/advan.00058.2022>
- Drewery, M. L. y Lollar, J. (2024). Undergraduates' perceptions of the value of service-learning. *Frontiers in Education*, 9(1), 1330456. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1330456>
- Fitzpatrick, K., y Enright, E. (2017). Gender sexuality and physical education. En C. D. Ennis (Ed.), *Routledge handbook of physical education pedagogies* (pp. 319-331). Routledge.
- García-Rico, L., Carter-Thuillier, B., Santos-Pastor, M. L. y Martínez-Muñoz, L. F. (2020). Formar profesores de educación física para la justicia social: Efectos del aprendizaje-servicio en estudiantes chilenos y españoles. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 29-47. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.002>

- García-Romero, D. y 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>
- Garger, J., Vracheva, V. S. y Jacques, P. (2020). A tipping point analysis of service-learning hours and student outcomes. *Education Training*, 62(4), 413-425. <https://doi.org/10.1108/ET-09-2019-0210>
- Kruiper, S. M., Leenknecht, M. J. y Slof, B. (2021). Using scaffolding strategies to improve formative assessment practice in higher education. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 47(3), 458-476. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1927981>
- Leary, M. P. y Sherlock, L. A. (2020). Service-Learning or internship: A mixed-methods evaluation of experiential learning pedagogies. *Education Research International*, 1683270. <https://doi.org/10.1155/2020/1683270>
- López-de Arana, E., Martínez-Muñoz, F., Calle-Molina, M. T., Santos-Pastor, M. L. y Aguado-Gómez, R. (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-Gómez, E. (2018). El método Delphi en la investigación actual en educación: Una revisión teórica y metodológica. *Educación XXI*, 21(1), 17-40. <https://doi.org/10.5944/educXX1.15536>
- Lorenzo-Moledo, M., Sáez-Gambín, D., Ferraces-Otero, M. J. y Varela-Portela, C. (2021). Reflection and quality assessment in service-learning projects. When, with whom, and why. *Frontiers of Education*, 5(1), 605099. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.605099>
- Maples, A. E., Williams-Wengerd, A., Braughton, J. E., Henry, K. L., Haddock, S. A. y Weiler, L. M. (2022). The role of service-learning experiences in promoting flourishing among college-student youth mentors. *The Journal of Positive Psychology*, 17(1), 131-142. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1858333>
- 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.
- Mtawa, N., Fongwa, S. y Wilson-Strydom, M. (2021). Enhancing graduate employability attributes and capabilities formation: A service-learning approach. *Teaching in Higher Education*, 26(5), 679-695. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1672150>
- Nikolskiy, V.S. (2023). Service-learning in Russia: scoping review. *Vyshee obrazovanie v Rossii. Higher Education in Russia*, 32(12), 9-28. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-12-9-28>
- Paz-Lourido, B. (2017). El Aprendizaje-Servicio, ¿Una metodología a considerar en la formación universitaria en fisioterapia? *Fisioterapia*, 39(6), 227-228. <https://doi.org/10.1016/j.ft.2017.09.005>
- Puig-Rovira, J. M. (2022). Aprendizaje-servicio, cambio de paradigma y revolución educativa. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 12-35. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2022.14.2>
- Redondo-Corcobado, P. y Fuentes, J. L. (2020). La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio en la producción científica española: Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 69-82. <https://doi.org/10.5209/rced.61836>
- Resch, K., Hoyer-Neuhold, A. y Schritteser, I. (2023). Lecturers' preparedness for applying service-learning after intensive training. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 15(1), 213-225. <https://doi.org/10.1108/JARHE-07-2021-0266>
- Rice, K. y Pollack, S. (2000). Developing a critical pedagogy of service learning: Preparing self-reflective, culturally aware, and responsive community participants. En C. R. O'Grady

- (Ed.), *Integrating service learning and multicultural education in colleges and universities* (pp. 115-134). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Roe, L. (2022). Applying andragogy to service-learning in graduate education: An interpretive phenomenological analysis. *Journal of Adult and Continuing Education*, 29(1), 147-169. <https://doi.org/10.1177/14779714221079368>
- Ruiz-Bejarano, A. M. (2020). Inclusive education, criticality and social commitment. Teacher innovation and Service-learning within teacher's initial training. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 233-248. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.12407>
- Salam, M., Awang Iskandar, D. N., Ibrahim, D. H. A. y Farooq, M. S. (2019). Service learning in higher education: A systematic literature review. *Asia Pacific Education Review*, 20(4), 573-593. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6>
- Sanders, M. J., Van Oss, T. y McGearry, S. (2016). Analyzing reflections in service learning to promote personal growth and community self-efficacy. *Journal of Experiential Education*, 39(1), 73-88. <https://doi.org/10.1177/1053825915608872>
- Santos-Pastor, M. L., Martínez-Muñoz, L. F., Garoz-Puertas, I. y García-Rico, L. (2021). La reflexión en el aprendizaje-servicio universitario en actividad física y deporte. Claves para el aprendizaje personal, académico y profesional. *Contextos Educativos*, 27(1), 9-29. <https://doi.org/10.18172/con.4574>
- Santos-Pastor, M. L., Ruiz-Montero, P. J., Chiva-Bartoll, O. y Martínez-Muñoz, L. F. (2021). *Guía práctica para el diseño e intervención en programas de aprendizaje-servicio en actividad física y deporte*. Junta de Andalucía.
- Santos-Rego, M. A. y Lorenzo, M. (2018). *A guide for the institutionalization of service-learning at university level*. Universidade de Santiago de Compostela. <https://doi.org/10.15304/op.2018.1165>
- Santos-Rego, M. A., Mella-Núñez, I., Naval, C. y Vázquez-Verdera, V. (2021). The Evaluation of Social and Professional Life Competences of University Students Through Service-Learning. *Frontiers of Education*, 6(1), 606304. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.606304>
- Smith, B. y Sparkes, A. (2019). *Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise*. Routledge.
- Yoong, S. Q., Ariel, W. X. L., Hongli, S. y Zhang, H. (2022). Educational effects of community service-learning involving older adults in nursing education: An integrative review. *Nurse Education Today*, 113(1), 105376. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105376>

Breve CV de los/as autores/as

M^a Luisa Santos-Pastor

Licenciada y doctora en Educación Física. Graduada en Educación Social. Profesora titular en el Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana en la Universidad Autónoma de Madrid. Coordinadora del área de Innovación de la Cátedra UNESCO de Educación para la Justicia Social de la UAM. Coordinadora del Grupo de Investigación UAM Enseñanza y Evaluación de la Actividad Física y el Deporte. Coordinadora de la Red de Investigación en Aprendizaje-Servicio en Actividad Física y el Deporte para la Inclusión Social. IP. Proyecto I+D “Aprendizaje-Servicio Universitario en Actividad Física y el deporte. Oportunidad para la inclusión social”. (Ref. PID2019-105916RB-100). Coordinadora de Línea “innovación y desarrollo comunitario” Cátedra UNESCO en Educación para la Justicia Social de la UAM. Líneas de investigación principales: Aprendizaje-Servicio en Actividad Física y

Deporte; Actividades Física en el Medio Natural; Evaluación Formativa y compartida en Educación Superior; Metodologías Activas en Educación Física. Email: marisa.santos@uam.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4985-0810>

Ignacio Garoz-Puerta

Profesor Contratado Doctor del Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana. Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y Doctor en Psicología. Miembro del Grupo de Investigación UAM Enseñanza y Evaluación de la Actividad Física y el Deporte. Miembro de la Red de Investigación en Aprendizaje-Servicio en Actividad Física y el Deporte para la Inclusión Social. Integrante del equipo de investigación del Proyecto I+D “Aprendizaje-Servicio Universitario en Actividad Física y el deporte. Oportunidad para la inclusión social”. (Ref. PID2019-105916RB-100). Líneas de investigación principales: Aprendizaje-Servicio en Actividad Física y Deporte; juego y comportamiento social. Email: nacho.garoz@uam.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8353-6158>

Jonatan Frutos de Miguel

Profesor de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad del Atlántico Medio. Doctor en Investigación Transdisciplinar en Educación, desarrolla su actividad docente dentro del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Además, colabora en redes formativas e investigadoras como REEFNAT y RIADIS. Sus líneas de investigación se centran en los problemas del desarrollo infantil, el TDAH, el autoconcepto, la resiliencia y el Aprendizaje-Servicio (ApS), así como el bienestar personal y la salud mental y sus efectos en el aprendizaje. Todo ello desde una visión para la mejora de la calidad de vida. También, participa de forma activa en Proyectos de Innovación centrados en la inclusión social y en proyectos de medio natural como aula universal de aprendizaje. Email: jonatan.frutos@pdi.atlanticomedio.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0990-4386>

Higinio F. Arribas-Cubero

Profesor Titular de Universidad del Dpto. Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid. Licenciado en Educación Física (Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de León, 1993) y Doctor por la Universidad de Valladolid. Abril 2008. Miembro de RIADIS (Red de investigación en Aprendizaje-Servicio en actividad física y deporte para la inclusión social) y de REEFNAT (Red nacional de educación física en la naturaleza). Sus líneas de investigación y acción socioeducativa están relacionadas con la formación en Actividad Física en el medio Natural, aprendizaje ubicuo, Educación Física inclusiva y Aprendizaje Servicio, participando en 9 proyectos competitivos y con 15 artículos en revistas indexadas. Email: higiniofrancisco.arribas@uva.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2759-895X>