
CAPÍTULO 5

NO TODA
VINCULACIÓN ES
APRENDIZAJE-SERVICIO:
CAMINO HACIA SU
INSTITUCIONALIZACIÓN

José Andrade Zapata
Verónica Yopez-Reyes
Renato Ríos-Mantilla
Juan Carlos González-Ortiz
Carlos Corrales Gaitero

RESUMEN

Como metodología activa en la educación superior, el Aprendizaje-Servicio (ApS) se ha posicionado con mucha fuerza en el argot de docentes universitarios que ven en ella una forma de promover y desarrollar acciones en pos de la creación de una masa crítica y propositiva en la universidad que mejore las prácticas que vivencian los aprendizajes áulicos en sectores sociales vulnerables. El objeto de este capítulo es analizar el estado de la cuestión del ApS tomando como casos de estudio los proyectos locales presentados en el I Simposio Internacional del ApS desarrollado en la Pontificia Universidad

Católica del Ecuador (PUCE) en 2020. Para el análisis se emplea la rúbrica para la Autoevaluación y la Mejora de los Proyectos de ApS desarrollada por el *Grup de Recerca en Educació Moral* (GREM) de la Universidad de Barcelona. Se concluye que los proyectos analizados se encuentran, por regla general, entre los niveles de logro II y III invitando a la mejora continua de los mismos; además, se evidencia que los siguientes pasos para la institucionalización del ApS deben ir en la línea con su internalización y apropiación dentro de la universidad para favorecer también a corto plazo, el diseño de una rúbrica propia y en consonancia con el contexto local.

Palabras Clave: Aprendizaje-Servicio, Educación Superior, RSU, Metodologías Activas, Innovación, Emergencia Sanitaria.

ABSTRACT

As an active methodology in higher education, Service-Learning (SL) has been positioned intensely in the jargon of university professors who view SL to promote and develop actions towards the creation of a critical and proactive mass at the university improving the practices of experience classroom learning in vulnerable social sectors. The purpose of this chapter is to analyze the state of SL building on the study of cases presented at the I International Symposium on SL held at the Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) in 2020. The analysis of the projects presented during this Symposium uses the rubric for the Self-assessment and Improvement of SL Projects developed by the *Grup de Recerca en Educació Moral* (GREM) of the University of Barcelona. It is concluded that the projects analyzed are, as a general rule, between achievement levels II and III, inviting their continuous improvement; In addition, it is evident that the following steps for the institutionalization of SL must be in line with its internalization and appropriation within the university to also favor, in the short term, the design of its own rubric and in accordance with the local context.

Key Words: Service-Learning, higher education, Social responsibility, Active methodologies, innovation, sanitary emergency

1. INTRODUCCIÓN

Las características diferenciadoras del Aprendizaje-Servicio (ApS) frente a otras metodologías de aprendizaje experiencial que ponen en común las necesidades de una comunidad mientras alcanzan los resultados de aprendizaje planteados, se pueden resumir en: a) inserción en el currículo, b) la participación de actores de la contraparte social, c) la reflexión crítica y d) la evaluación. El guion intermedio entre Aprendizaje-Servicio, como plantea Jacoby (2015), pone a un mismo nivel a estos dos conceptos a más del ejercicio reflexivo que conecta a los dos ámbitos y permite una horizontalidad de las relaciones entre la universidad y las comunidades con las que trabaja, por hacer síntesis en el aprendizaje tanto de estudiantes como de contrapartes en territorio.

Es fundamental entender que el ApS supone una verdadera participación que, de acuerdo con Carpentier (2016), supera las etapas del acceso (mero contacto entre participantes) y la interacción (puesta en común) para adentrarse en la construcción conjunta entre todos los participantes (sean estudiantes, docentes, organizaciones o comunidades) de soluciones a problemáticas sentidas. A esto se suma la construcción de espacios para un análisis y reflexión crítica sobre la experiencia y a partir de ella, la reformulación de la acción como un proceso interactivo en permanente construcción y la evaluación permanente (del proceso y de sus resultados) de la actividad desarrollada, la cual habrá de estar contextualizada para construir verdaderos aprendizajes significativos y compartidos por los y las participantes.

La evaluación constituye un puntal de la metodología, esta a su vez genera un permanente interés por parte de académicos por diseñar modelos e instrumentos (rúbricas e instrumentos) para su

propia evaluación metodológica (Santos-Pastor, Cañadas, Martínez-Muñoz y García-Rico, 2020; León-Carrascosa, Sánchez-Serrano y Belando-Montoro, 2020; Cañadas y Santos-Pastor, 2020). Steinke & Fitch (2007) repasan distintos modelos de evaluación de los proyectos de ApS encaminados a generar estándares que permitan medir el grado de transferencia de conocimientos adquiridos a partir de la vinculación con la comunidad. Al contrario, Weiner & Bresciani (2011) se preguntan sobre la posibilidad de contar con programas de ApS de calidad sin la necesidad de utilizar procesos de evaluación basados en resultados. Los autores concluyen que, pese a que no hay una necesidad real de la generación de modelos estandarizados de análisis, recomiendan su elaboración y utilización por la confiabilidad de los datos que permita replicar las experiencias en futuros proyectos.

En todo caso los procesos de institucionalización se enmarcan dentro de la innovación educativa y demandan estrategias de conocimiento e incentivos particularmente a los tomadores de decisiones y al cuerpo docente (López, 2022).

1.1 El ApS en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE)

El ApS llega a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) gracias a un convenio de trabajo mancomunado con la Universidad de Ohio, en los Estados Unidos, impulsando la adopción de esta metodología en asignaturas focalizadas y en proyectos de servicio comunitario que se implementan conjuntamente en el Ecuador.

En 2016, la PUCE lanza el proyecto “PUCE Solidaria” como respuesta a las necesidades de las poblaciones seriamente afectadas por el terremoto de abril de ese año que tuvo como epicentro a la provincia de Manabí, en donde funciona una de sus sedes. Al año siguiente, surge el proyecto “Repotenciando Manabí”, la segunda fase de PUCE Solidaria, el cual es el primero en adoptar la metodología

de ApS. Pronto la metodología se disemina hacia otros proyectos de vinculación y servicio comunitario.

El ApS entra en praxis e incorpora a nuevos investigadores de esta y otras metodologías activas que revitalizan el proceso enseñanza-aprendizaje y se orientan a abarcar las tres funciones sustantivas de la universidad: Vinculación, Investigación y Docencia, que juntas constituyen la “vid” de la universidad, en su espíritu transformador por el cambio y la justicia social.

En 2019, como resultado de la Iniciativa UnOS: vínculos entre la educación superior y las organizaciones de la sociedad civil, implementada por un consorcio conformado por la PUCE en representación de las instituciones de educación superior agrupadas en la REUVIC (Red Universitaria de Vinculación con la Colectividad) y las ONGs Fundación Esquel y Grupo Faro, con el apoyo de la Unión Europea, se publica *Vinculación con la colectividad: una propuesta gestión* (González-Ortiz, Yépez-Reyes y García-Alarcón, 2019), en la que se desarrolla un modelo de gestión de la función sustantiva de la Vinculación con la Colectividad. En la misma, el Aprendizaje-Servicio se establece como una metodología que favorece la reflexión crítica en los procesos participativos, entendiendo a estos desde el diagnóstico de la problemática comunitaria hasta la ejecución de las acciones transformadoras concretas, procedimiento que se sistematiza y evalúa de manera continua.

Con ello arranca una reflexión profunda hacia la institucionalización de la metodología del ApS y, precisamente con este fin, en 2020, se crea el Grupo de Investigación en Aprendizaje-Servicio (GIApS). El GIApS busca generar y difundir estudios y propuestas de ApS tanto a lo interno como externamente, aprovechando diferentes foros internacionales, como la Red Iberoamericana de Aprendizaje Servicio (RIDAS), el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) y el programa UNISERVITATE que dan voz a las experiencias particulares aprendiendo también de ellas para mejorar las prácticas de PUCE.

Especial relevancia tiene la asociación al programa UNISERVITATE que promueve la institucionalización del ApS en las universidades católicas de todo el mundo y, gracias al cual, ha habido capacitación para cerca de 200 docentes tanto en procesos de institucionalización como de implementación del ApS. En este sentido, siguiendo a Furco (2011), la PUCE está generando una “masa crítica” en lo que respecta a involucramiento y apoyo de los docentes en el ApS que debe reflejarse posteriormente en buenas prácticas con sus actores principales: docentes, estudiantes, organizaciones de la sociedad civil y comunidades (Smith-Tolken, 2016), así como una apropiación e interiorización de la metodología en la práctica diaria de cada una de las asignaturas, sobre la base de un respaldo institucional traducido en el reconocimiento de la metodología y su incorporación a la estructura orgánica funcional de la universidad.

En concordancia con la legislación vigente (Ley Orgánica de Educación Superior y Reglamento de Régimen Académico concretamente, pero sin olvidar los fines de la educación superior planteados en la propia Constitución) la PUCE cuenta con una Dirección de Vinculación con la Colectividad, en ella se aloja la coordinación Responsabilidad Social Universitaria (RSU) encargada de los proyectos de servicio comunitario que las diferentes facultades abren anualmente. En el rediseño curricular de las diferentes carreras, es mandatorio el cumplimiento de horas de prácticas de servicio comunitario. Además, estas horas fueron curricularizadas con el fin de evitar distraer al estudiantado de dejarlas para el final de la carrera y constituyan un cuello de botella en sus procesos de titulación. Entonces, por un parte se tenía el impulso del movimiento docente que se identificaba con la metodología y constituyó el GIAPs y, por otra parte la posibilidad de incorporar formalmente la metodología en el formato curricular del Servicio Comunitario. En este marco, el GIAPs –promotor de la institucionalización del ApS en la universidad– convocó a un seminario internacional dirigido fundamentalmente a los y las docentes de la PUCE interesados en la metodología, ofreciendo paralelamente un espacio para compartir sus experiencias

de vinculación sea desde el servicio comunitario o desde puntuales experiencias de inserción curricular. Estas experiencias, a posteriori, fueron analizadas a base de la “Rúbrica para la Autoevaluación y la Mejora de los Proyectos de ApS” (Puig et al., 2013).

1.2 El Simposio Internacional del ApS

El simposio, con un carácter internacional gracias a la participación de expertos e invitados hispanoamericanos, se planteó dos objetivos centrales:

1. Considerar el ApS como metodología didáctica que conduzca a mejorar el aprendizaje de los estudiantes y la calidad de vida de las comunidades, evitando prácticas asistencialistas y dando un carácter académico a este tipo de acciones. De esta forma, el ApS se considera un aporte fundamental no solo a la materia de “Práctica de Servicio Comunitario” sino que se considera una oportunidad para comenzar con su aplicación y promoción por las diferentes unidades académicas.
2. Diferenciar, definir y caracterizar los conceptos de RSU, vinculación con la comunidad y ApS analizando cada uno de ellos con especialistas internacionales. Al establecerse la coordinación de RSU como ente regulador institucional de todo el servicio comunitario y que manifiesta la intención de convertir a esta práctica en una asignatura que implemente casi de manera exclusiva la metodología de ApS, se consideró oportuno cuestionar este modelo en tanto que la RSU, como eje transversal a todas las áreas y modo de accionar de la universidad, debería abarcar muchas más acciones que la exclusivamente académica tal y como exponen Vallaes y Rodríguez (2019), Gargantini (2011), Corrales y Andrade (2021) y Ríos-Mantilla y Trovato (2020) entre otros. El ApS es una metodología activa que tiene que ver con la vinculación con la comunidad, pero no es la única forma de vinculación. Según el RRA (2019) la relación IES-OSC debe ser permanente y la interacción entre los agentes fluida a través

de centros de servicios que la universidad posea, práctica preprofesional laboral, trabajos de investigación, capacitación y formación continua, entre otros cualquiera que constituya una posibilidad de transferir el conocimiento a la sociedad. El ApS tendrá un énfasis prevalente en el aprendizaje de los participantes, de modo particular de las y los estudiantes, al tiempo que resuelve un servicio de calidad para la comunidad (cita).

El simposio se realizó el 26 de noviembre de 2020 en una sola jornada de dos momentos referidos a los objetivos señalados con la participación colaborativa de un tablón interactivo en la plataforma Miró, diseñada al efecto (González-Ortiz et al., 2020) para albergar la presentación de experiencias y su intercambio, como también para dejarlo como registro a efectos de esta sistematización.

FIGURA 1. AFICHE DIVULGATIVO DEL SIMPOSIO

Universidad Católica del Ecuador
ApS Aprendizaje-Servicio

Simposio Internacional
¿Es lo mismo Aprendizaje-Servicio que Responsabilidad Social Universitaria?

Fecha:
26 de Noviembre de 2020

ApS y RSU en las Universidades y la Virtualidad
11h00 - 13h00 (GMT-5)
Zoom: <https://bit.ly/2H0Bt5d>
ID: 87161513866

ApS y RSU: Retos desde la Inclusión y la Virtualidad
14h00 - 16h00 (GMT-5)
Zoom: <https://bit.ly/2TxljGN>
ID: 87992300835

Participan:

María Inés Tapa CLAYTON - Argentina

Daniela Gargallo PhD RSU AUGSAL UCC - Argentina

Ana López López-Villal UPV/EHU - España

Juan Carlos González UNED - España

Comparte tu ApS:
<https://bit.ly/2HNICYF>

Galería Encuesta

UNED

BIBLIOTECA

Fuente: González-Ortiz et al., 2020

A continuación, se recogen los principales resultados de este simposio, comenzando por resumir los aportes de los expertos participantes y, posteriormente analizando sistemáticamente las experiencias presentadas por los docentes PUCE desde la rúbrica del GREM.

1.2.1. Aportes de expertos

A lo largo de la mañana se discutió en torno a la conceptualización del Aprendizaje Servicio y su relación con la Responsabilidad Social Universitaria. Así mismo, se abarcó la problemática de la institucionalización del enfoque RSU y de la metodología ApS en las instituciones de educación superior. Para la discusión se contó con dos panelistas invitadas de la región: la Dra. Daniela Gargantini, de la red RSU AUSJAL y la Mtr. María Rosa Tapia del CLAYSS.

Daniela Gargantini docente – investigadora de la Universidad Católica de Córdoba y coordinadora de red RSU AUSJAL en su presentación de “Responsabilidad Social Universitaria y Aprendizaje-Servicio” expuso algunas reflexiones sobre sus articulaciones y sobre el rol de la universidad. Empieza colocando algunas interrogantes sobre la realidad en la que vivimos y cómo la academia es un lugar de preguntas y respuestas a la sociedad; en la cual no solo se transmite conocimiento, sino, que también los transfiere y apoya a los procesos de cambio, tanto sociales como ambientales. El COVID 19 evidenció de forma latente las injusticias en estos aspectos y reforzó el sentido social de las universidades. Desde las articulaciones expone a la RSU como un paradigma, como una filosofía, que brinda de soporte institucional, además, de coherencia y de legitimidad a la institución. Toda responsabilidad implica acortar diferencias entre el saber académico y popular, en una “ecología de saberes”, fomentando un pensamiento “alternativo de alternativas” (De Sousa Santos, 2018) para la realidad en la que vivimos. En cuanto a la articulación con el ApS, la investigadora sostiene que este permite la implementación de la RSU. Es decir, existe una estrecha relación entre ambos ya que el uno brinda un norte y el segundo permite su ejecución en campo por medio de

un servicio planteado. Recalca la importancia de la coherencia institucional y de las prácticas “fecundas” que permiten evidenciar la misión como respuesta a las necesidades de la sociedad y como la justicia, la solidaridad y la equidad social, en todas sus escalas, permite la transversalización de la responsabilidad social en el currículo universitario.

María Rosa Tapia como miembro fundador del CLAYSS y coordinadora del programa de Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior Católica “UNISERVITATE” plantea el ApS como una de las vías en que la universidad es socialmente responsable. Para esto parte del precepto del actual cambio de paradigma en la educación superior, donde las IES se reconocen como “parte de” la comunidad y por tanto corresponsables en la construcción de soluciones a las problemáticas sociales. Nos indica que una universidad pertinente suma la excelencia académica con el compromiso social (Tapia, 2018). En ese sentido trata la necesidad de iniciar procesos de institucionalización que refuercen el enfoque de Responsabilidad Social Universitaria como una transversalidad en las IES y dentro de este enfoque el uso de metodologías activas de aprendizaje vinculado a la realidad como el ApS. Este proceso de institucionalización requiere articular las políticas públicas, con la legislación, las demandas comunitarias, la normativa institucional y el currículo de la oferta académica. Para lograrlo es necesario trabajar en el compromiso consciente de docentes y estudiantes, en la sistematización de buenas prácticas, en el fortalecimiento de alianzas estratégicas y sobre todo en la alineación con la misión institucional y el plan estratégico de desarrollo. Esta institucionalización requiere procesos de sensibilización y capacitación con todos los actores sociales como también afirma Yépez-Reyes y Williams (2021); fomento del liderazgo y reconocimiento de los logros alcanzados durante las acciones conjuntas de ApS; y, una coordinación institucional que asegure la articulación curricular e interdisciplinar, la evaluación continua y participativa (Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, 2019; Martínez-Vivot y Bertomeu, 2015) y la

asignación de recursos para el óptimo desarrollo de las iniciativas de ApS. Concluye manifestando la importancia de este acompañamiento que se da a través de plataformas de diálogo multidireccional que afianza los lazos y crea redes de cooperación basadas en la acción común.

En el panel de la tarde intervinieron Ana Luisa López-Vélez (desde la Universidad del País Vasco – UPV) y Juan García-Gutiérrez (desde la Universidad Nacional de Educación a Distancia). El objetivo que persiguió esta sesión fue exponer proyectos de ApS en el contexto virtual debido a la situación de aislamiento social que la pandemia causó en los contextos y además contar con las experiencias de dos proyectos consolidados y sostenibles que emplean la metodología. En el primer caso, López-Vélez relaciona el ApS con propuestas de inclusión educativa en el contexto universitario, partiendo desde la base de los ODS y, junto al equipo del Programa Campus Bizia Lab, plantea en su exposición cuáles son los retos de la universidad para plantear proyectos de ApS incluso bajo el paraguas de los ODS y asumiendo los nuevos retos de la virtualidad. El proyecto se denomina *Transformando realidades: Universidad y Comunidad cooperando en aras de humanizar la educación a través del ApS en los TFG* y trata de ofrecer la oportunidad al alumnado de participar en experiencias reales que les permitan el desarrollo de una mirada más crítica, un sentido de justicia social y responsabilidad cívica, actitudes solidarias y prácticas inclusivas. El reto entonces es la transformación tanto del alumnado como de la comunidad (en este caso instituciones educativas) en la que se actúa a través de una mirada multidisciplinar conectando diferentes ejes como conservación medioambiental, problemáticas sociales, económicos, etc. Este proceso se fortalece a través de procesos de reflexión-acción continua a través del tejido de redes entre todos los agentes involucrados en el proyecto, lo que permite alcanzar logros conjuntos como sociedad. El principal efecto de la pandemia fue la desconexión con los socios comunitarios, si bien se ha mantenido la comunicación, esta ha sido débil y no se

supieron definir las problemáticas y solicitudes que la comunidad tenía.

En segundo lugar, García-Gutiérrez, profesor de la UNED, una universidad que ofrece estudios bajo la modalidad a distancia, implementa siempre proyectos de ApS virtuales. En esta ocasión se expone el proyecto *Español en vivo*, mismo que se gestó bajo la pregunta “¿qué universidad queremos construir con y para nuestros estudiantes?” y, bajo el paraguas de los preceptos del plan Bolonia, algunos docentes consideran el enfoque de ApS imprescindible para el logro de competencias éticas en sus estudiantes. El primer lazo del proyecto *Español en vivo* se establece con la Universidad de Portonovo (Benín), cuyos estudiantes de español tienen muchas dificultades pedagógicas para aprender el idioma. Los objetivos parten del compromiso con la Agenda 2030 y la formación ética promoviendo el compromiso cívico bajo el paraguas de la RSU al igual que la experiencia narrada anteriormente. El proyecto se extiende por otros países africanos llegando a Kenia y Camerún, permitiendo eliminar las barreras de la territorialidad y promoviendo una ciudadanía global. La implementación del proyecto se realiza a través de reuniones virtuales entre un estudiante de la UNED y entre 3 y 5 estudiantes de las universidades africanas donde se conversa en torno a un guion preestablecido a modo de entrevista. El proyecto se evalúa a través de un diario personal al considerar este instrumento la mejor manera de acercarse a las sensaciones y vivencias que les había dejado el proyecto y en torno a ello poder mejorar. Por último, esta herramienta permite seguir desarrollando investigación y difundir los resultados. En definitiva, hablamos de un ApS extremo (García-Gutiérrez y Ruiz-Corbella, 2020) que se desarrolla en un contexto internacional promoviendo la resolución de problemáticas globales en lugares concretos.

2. METODOLOGÍA

Este estudio analiza las 11 experiencias locales recogidas en el Simposio Internacional de ApS, las cuales se expusieron virtualmente y son accesibles en la cartelera Miró, titulada *ApS en la PUCE* (González-Ortiz et al., 2020). Se receptaron 2 experiencias internacionales más desde México con el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente –ITESO– y Argentina con la Universidad Católica de Córdoba (UCC), las cuales no fueron tomadas en cuenta para este análisis por presentar particularidades distintas a las demás.

La “Rubrica para la Autoevaluación y la Mejora de los Proyectos de ApS” (Puig et al., 2013) es una herramienta construida por el Grupo de Investigación en Educación Moral de la Universidad de Barcelona (GREM) con el fin de identificar fortalezas y debilidades de las actividades de ApS, facilitar el debate pedagógico, optimizar actividades, mostrar posibilidades diversas y animar a la implementación de nuevas actividades (p.4).

Esta rúbrica se constituye en una guía para la evaluación, aunque para los fines de esta investigación, la valoración es referencial. Esto debido a que el instrumento supone una realidad distinta a la de PUCE en diversos aspectos, pero sirve para realizar los comentarios apropiados en estructura y trasfondo práctico que exige a nivel teórico el ApS.

La rúbrica consta de dos dimensiones: dinamismos y niveles. Los **dinamismos** se refieren a categorías de análisis que contemplan 12 elementos pedagógicos desde donde se observa la implementación de ApS en programas y proyectos. Los **niveles** se refieren al grado de consecución de los dinamismos, los cuales se dividen en cuatro con nombres diferenciaos de acuerdo con el elemento pedagógico pero que conservan la misma lógica de escala de menor a mayor. (Tabla 1)

TABLA 1. RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE PROYECTOS APS

Apartados	Dinamismos/ Niveles	I	II	III	IV
Básicos	Necesidades	Ignoradas	Motivadas	Identificadas	Descubiertas
	Servicio	Simple	Continuado	Complejo	Creativo
	Sentido del servicio	Tangencial	Necesario	Cívico	Transformador
	Aprendizaje	Espontáneo	Planificado	Útil	Innovador
Pedagógicos	Participación	Cerrada	Delimitada	Compartida	Liderada
	Trabajo en grupo	Indeterminado	Colaborativo	Cooperativo	Expansivo
	Reflexión	Difusa	Puntual	Continua	Productiva
	Reconocimiento	Casual	Intencionado	Recíproco	Público
Organizativos	Evaluación	Informal	Intuitiva	Competencial	Conjunta
	Partenariado	Unilateral	Dirigido	Pactado	Construido
	Consolidación centro	Incipiente	Aceptada	Integrada	Identitaria
	Consolidación entidades	Incipiente	Aceptada	Integrada	Identitaria

Nota: Recuperado de Puig et al., 2013, p. 35

Los autores agrupan a los cuatro primeros dinamismos (necesidades, servicio, sentido del servicio y aprendizaje) en un primer apartado básico. Los cinco dinamismos siguientes (participación, trabajo en grupo, reflexión, reconocimiento y evaluación), se encuentra en el apartado pedagógico y los últimos 3 dinamismos (partenariado, consolidación centros y consolidación entidades) en el apartado organizativo.

3. RESULTADOS

Los resultados son producto de un repaso del instrumento que se ha señalado para la Autoevaluación y mejora de proyectos ApS

desarrollado por el GREM a la información registrada en el tablón digital de afiches que el GIApS diseñó al efecto.

3.1. Luli en Servicio.

El proyecto *Luli en Servicio* del Programa de Liderazgo Ignaciano Universitario Latinoamericano de la PUCE, arranca en 2009, logrando vincular, durante sus ediciones a 104 estudiantes, dos docentes y colaboraciones puntuales para temas específicos.

El registro del tablón Miró recoge la experiencia 2020. Aplica la metodología de Aprendizaje-Servicio aportando, significativamente al desarrollo de las tres funciones sustantivas: investigación, docencia y vinculación. Con relación a la docencia, LULI inserta en la práctica un componente curricular, que se evidencia en la “guía del docente” la cual deja sentado que tiene un carácter curricular y “co-curricular” que corresponde a lo planteado por Jacoby & Howard, 2014.

Respecto a la participación del estudiantado se señala que son las y los estudiantes quienes llevan adelante todo el proceso con el acompañamiento docente: implementan estrategias participativas que implican a estudiantes y comunidad en el diseño, planificación, ejecución y evaluación de la iniciativa. Se cumple, además, el componente transdisciplinario, dado que LULI aglutina áreas del saber variadas: carreras de psicología, gestión social, administración y derecho, entre otras.

Visto el póster, se identifica un interés docente en abrir nuevas visiones profesionales a través de un aprendizaje integral que permita entender la importancia de la profesión y su responsabilidad en el interactuar con las comunidades.

En el análisis de ApS, su implementación, lidera, innova y transforma, poniendo especial atención en los impactos derivados de la práctica en la comunidad tal y como declaran su objetivo: responder integral y profesionalmente a las necesidades de San Isidro. Se observa un esfuerzo en la transformación de la administración propiciando que las necesidades sean atendidas más

allá de la ejecución del proyecto, cosa que se refleja también en el establecimiento de fuertes lazos de partenariado que se reflejan en convenios de colaboración específicos y que abren la puerta a intervenciones más amplias estrechando lazos entre la universidad y la comunidad.

3.2. Arquitectura CON la Comunidad

Este proyecto es considerado emblemático dentro de la PUCE por su trayectoria; se origina en 2017 y ha logrado vincular a más de 320 estudiantes, 10 docentes e incidir sobre dos comunidades a lo largo de su trayectoria.

Respecto a la participación estudiantil, el proyecto hace hincapié en el empoderamiento a todos los agentes implicados, con la implementación de estrategias participativas que vinculan a los estudiantes y a la comunidad en el diseño, planificación, ejecución y valoración. Incluye un componente interdisciplinario entre la arquitectura, el diseño y las artes.

En Arquitectura CON la comunidad, el Aprendizaje-Servicio está en un grado notable de expansión, con especial atención en los impactos derivados de su práctica, implementando procesos participativos que revaloricen la identidad del territorio. Hay una influencia para la transformación de la administración propiciando que las necesidades sean atendidas más allá de la ejecución de este, cosa que se refleja también en el establecimiento de lazos fuertes de partenariado reflejados en convenios de colaboración específicos que confirman los vínculos y estrategias de colaboración Universidad - contraparte comunitaria.

3.3. Aprendemos+

El proyecto del Centro de Asesoría y Servicios Educativos⁴ (CASE) *Aprendemos +* se sustenta en la necesidad detectada de reforzar los aprendizajes en un contexto de confinamiento.

4 El CASE es un centro de servicios habilitado como centro de prácticas preprofesionales y de servicio comunitario. Vinculado a esas asignaturas se han desarrollado

Participaron en ella 20 estudiantes y 11 docentes, durante una implementación de 4 meses de duración, en modalidad virtual. Su carácter es autofinanciado y se señala que el grado de percepción en satisfacción es del 90%. Se indica, no obstante, que la actividad tiene vínculo con docencia y con gestión. Sin embargo, no se declara si la intervención conecta con alguna materia del currículo de carrera, sino más bien sobre las áreas competenciales a las que apunta la intervención. En dicho marco, declara la generación de productos y la aplicación de metodologías que incorporaron un enfoque académico-lúdico, la incorporación de estrategias didácticas en las áreas de Matemática, Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, además de una actividad de cuentacuentos para el goce estético de la palabra. Es decir, hay incidencia en el currículo de los destinatarios, pero no se declara como parte del currículo. Si bien se señala a 75 familias destinatarias de la iniciativa, no se establece la mediación de un socio comunitario o el impacto en un número determinado de población escolar ni sus edades o grado de escolaridad.

Las dimensiones de nivel uno, corresponden a las de servicio, parternariado y consolidación de entidades. Esto se explica a partir de la dedicación de tiempo y a la estrategia anclada a un Centro de Servicios que trabaja ya con una dinámica, es decir sobre la base de una fortaleza ya institucionalizada.

Las de nivel 2 corresponden a las necesidades presentadas, aprendizaje planificado, participación delimitada, trabajo colaborativo, reflexión puntual y la aceptación del CASE dentro de la Facultad de Ciencias de la Educación, en donde se enmarca, para la implementación de la iniciativa. Finalmente, en un nivel 3 se sitúan: el reconocimiento recíproco y la evaluación competencial.

Se puede afirmar, por tanto, que la configuración de la experiencia en relación con la rúbrica GREM ubica la caracterización de las dimensiones en los niveles 2 y 3 y, en contraste con una experiencia consolidada, esta se muestra más bien en expansión.

algunos proyectos de Aprendizaje-Servicio como el "Aprendemos+" del que se ha sistematizado la experiencia (Corrales, Herrera y Erazo, 2021).

3.4. Taller profesional I y II

Por su parte, la experiencia del *Taller profesional I y II* (de Arquitectura) sitúa su realización al finalizar la carrera, por tanto, las competencias profesionales se abordan desde el desempeño mismo de los estudiantes participantes. La concentración de las características se sitúa en un nivel 3 y otras en un nivel 4.

La experiencia declara un tiempo de dos años (cuatro semestres), nueve estudiantes y un docente, con un alcance a 150 personas en un sector rural del Ecuador y señala su articulación con las funciones sustantivas de investigación y docencia.

No existen dimensiones situadas en el nivel 1. Las que se sitúan en el nivel 2 son las de servicio continuado, trabajo colaborativo, consolidación de centros y entidades al nivel de aceptadas. Aquellas situadas en el nivel 3 son: servicio cívico, participación compartida, reflexión continua, reconocimiento recíproco, parternariado pactado. Estas dimensiones y nivel están en camino a consolidar la aplicación del ApS y sus impactos de cara al logro de aprendizajes con mayor calado y sentido. La implementación de la metodología demuestra el grado de desarrollo de las competencias profesionales de un modo superior, toda vez que se trata de participantes –como queda señalado- de final de carrera. Esto quiere decir que hay un grado de relación con el medio y la experiencia en sí más arraigado en el carácter del ApS, y más situado en el impacto en los aprendizajes de los estudiantes y su efecto en su aplicación real

En la experiencia de *Taller profesional I y II* encontramos dimensiones de nivel 4: necesidades descubiertas, aprendizaje innovador, trabajo en grupo y evaluación conjunta. Esto debido a que la experiencia, al ser planteada como parte del proceso de titulación (indica tres trabajos de titulación producidos), esto demuestra que implica el carácter investigativo y de docencia. Hay que destacar el cierre reflexivo, participativo y festivo que pone una nota de valor significativo en el plano pedagógico, social, profesional y de las personas que involucra.

Por tanto, vemos que la experiencia representa un espacio donde el alcance de la implementación del ApS está considerado, reconocido y trabajado con resultados interesantes como son las titulaciones profesionales declaradas.

3.5. Capacitación a docentes bilingües en nutrición y Covid 19

El proyecto de *Capacitación a docentes bilingües en nutrición y Covid-19* se muestra como una respuesta a la pandemia y como parte de un trabajo previo en las comunidades de Sigchos y Chugchilán. Los estudiantes, mediante las charlas y diagnósticos realizados, ponen a prueba su conocimiento y competencias, de forma general, de la disciplina, lo que denota que el trabajo se vincula más a una práctica curricular que a una materia específica, lo que permite entender a la profesión en acción, responder a las necesidades de la población y evidenciar su relevancia en el campo social.

El trabajo se articula con carreras afines en el ámbito de la salud, como Medicina, y pierde su relación con otras, lo que nos lleva a pensar que aún se necesita trabajar más en el campo de la transdisciplinariedad para fortalecer cambios e innovaciones; se podría decir que se maneja desde un campo tradicional. Además, no existe una interacción fuerte con la comunidad, es decir, se está transfiriendo un conocimiento, pero no se está aprendiendo o escuchando los conocimientos del sector, al ser charlas y no fomentar la participación se pierde el componente de creatividad. Desde la visibilidad y la difusión se necesita reforzarlas para generar propuestas más participativas y que puedan derivar a distintos seguimientos y no solo sea una respuesta frente a la pandemia.

Por estas características el proyecto tiene más un carácter de voluntariado que de aprendizaje en servicio por tres razones principales: no permite el empoderamiento de los estudiantes, ya que no se evidencia que de ellos haya nacido la propuesta; no existe una relación de comunicación con los socios comunitarios, al convertirse solo en espectadores de la capacitación; y no permite la derivación

a otras disciplinas o que se tenga un enfoque más innovativo y/o creativo.

3.6. Promoción para el arte y la lectura en Sigchos y Chugchilán.

El proyecto de *Promoción para el arte y la lectura en Sigchos y Chugchilán* es una iniciativa que se enmarca en un proyecto mayor de la comunidad, su propuesta es incentivada desde las carreras de Comunicación, Literatura y Artes Visuales. Al igual que el proyecto anterior, se trabaja más como una práctica y como capacitaciones a la comunidad que en algunos casos puede llevar a imponer contenidos y no reforzar los conocimientos propios del sector. Al indicar que se trabajó con actividades lúdicas se muestra un poco más participativa y permite la mayor participación de socios comunitarios y estudiantes. El proyecto puede tener un mayor seguimiento a largo plazo y podría generar nuevas propuestas investigativas y de innovación, que necesitan ser estimuladas para su desarrollo posterior.

En función de la rúbrica empleada se puede determinar que el proyecto posee algunos componentes de ApS, como estar inscrito en la malla curricular, ser una necesidad de la comunidad, y trabajar de forma interdisciplinar.

Por otro lado, se necesita trabajar más en los impactos, en la difusión, en el empoderamiento de los estudiantes y en la participación de los socios comunitarios. Al ser una comunidad en riesgo es importante que se refuercen temas de identidad y se valoren los saberes de la población. Es importante institucionalizar los procesos de ApS para otorgarle una mayor coherencia y visibilidad.

3.7. Desarrollo endógeno de Sigchos y Chugchilán.

El proyecto *Desarrollo endógeno de Sigchos y Chugchilán* surgió a partir de una petición de la comunidad de Sigchos para dar apoyo en su programa de turismo comunitario y vivencial en el área de nutrición humana y seguridad alimentaria. La propuesta de la universidad fue incidir en otros aspectos complementarios como

campañas de difusión de soberanía alimentaria y fortalecimiento de expresiones culturales e identitarias de las comunidades.

Inicialmente se contó con la participación de estudiantes de Nutrición y Medicina, después se involucraron estudiantes de Comunicación, Arquitectura y Economía. Algunos de ellos participaron desde asignaturas como parte del desarrollo de su silabo y otros los hicieron realizando servicio a la comunidad como parte de sus actividades de vinculación con la sociedad. En el caso de la participación de asignaturas, se ha realizado el seguimiento curricular y la evaluación de los aprendizajes. En el otro caso se ha procurado realizar un seguimiento del impacto global del proyecto en la transformación social de la comunidad. Para ambos casos la Universidad ha asignado recursos y ha fomentado la formación de redes para implicar a otros socios comunitarios.

La documentación existente y la sistematización de la experiencia, recogida por la publicación de buenas prácticas de vinculación de la Dirección de Vinculación de la PUCE (Moreano Barragán et al., 2018) ha permitido institucionalizar el proyecto y por tanto medir los resultados, hacer evaluaciones y abrir nuevos campos de implicación social de las carreras participantes. Como experiencia de ApS tiene todavía amplias áreas de desarrollo a lo largo del tiempo.

3.8. Brigadas de Apoyo Humanitario

El proyecto *Brigadas de Apoyo Humanitario en Salud* es parte de una alianza con la Fundación Kinetiko, dedicada a la capacitación y asesoría dirigida a poblaciones en situación de vulnerabilidad en Sudamérica. A partir del terremoto de abril de 2016 en la provincia de Manabí se involucraron profesionales de la salud y varios voluntarios de Ecuador y del mundo.

La inserción curricular es nula pues a pesar de tener la participación de estudiantes de varias carreras, sus actividades no corresponden a los contenidos curriculares y dependen de la voluntad de cada participante y de las necesidades del proyecto. No obstante, no se puede descartar un aprendizaje informal de los estudiantes.

Sin embargo, no se puede realizar una evaluación de los aprendizajes ni un seguimiento académico del proyecto. El número total de atenciones (17,000 de 2016 a 2020) y la percepción de satisfacción del 85% deja ver un impacto social fuerte, pero no se tiene acceso a la documentación por lo que no se conoce sobre la gestión de recursos y la planificación periódica de la experiencia. En definitiva, a pesar de ser un proyecto de vinculación social no se puede hablar de ApS.

3.9. Emprendimiento Social en Esmeraldas

El proyecto de *Emprendimiento Social en Esmeraldas* se realizó en dos comunidades ribereñas del cantón Río Verde de la provincia de Esmeraldas: Merive y Medianía. El fin del proyecto es el de empoderar a las mujeres de las comunidades, así como apoyarlas para alcanzar los derechos de igualdad de género mediante el fortalecimiento organizativo a través del apoyo a la creación y desarrollo de emprendimientos sostenibles. El proyecto se dio de la mano de las asignaturas de Cooperación Internacional en la carrera Multilingüe de Negocios y Relaciones Internacionales (LEAI). Este proyecto se planteó como una forma de vinculación directa con la sociedad y un aprender haciendo para los estudiantes que aplican los conceptos teóricos en una puesta en práctica en relación directa con 35 mujeres de las comunidades con quienes se desarrollaron talleres de capacitación para la creación y manejo de emprendimientos y pequeñas empresas.

El mayor peso del proyecto de *Emprendimiento Social en Esmeraldas* podría ubicarse en el apartado básico de los dinamismos descritos en la rúbrica. Esto es: en cuanto a necesidades, el proyecto llega al nivel de aquellas descubiertas por la propia comunidad como resultado de las capacitaciones y expectativas de las participantes. En cuanto a servicio, se trata de un nivel creativo en donde el trabajo en equipo y las propuestas de los participantes generan nuevas formas de abordar las problemáticas planteadas. En cuanto al sentido del servicio es este transformador por el tipo de respuesta de las

mujeres en los talleres, ellas están dispuestas a generar un cambio en pro del bienestar y el buen vivir. El impulso para el aprendizaje, sin embargo, no llega al nivel innovador, sino que se queda en un aprendizaje útil y relevante. También el trabajo en grupo alcanza el nivel cooperativo e interdependiente entre participantes asistentes a las capacitaciones; un nivel expansivo podría verse luego de la real implementación de la propuesta micro-empresarial. Los siguientes dinamismos permanecen en el nivel incipiente, al tratarse de una capacitación para la creación de nuevas empresas comunitarias es difícil avanzar más alto en la rúbrica planteada. Se plantean dudas acerca de la real incidencia del proyecto dentro del currículo de las asignaturas de carrera, así como salta a la vista que el empoderamiento a las mujeres lo realizan solamente hombres universitarios que participan en este proyecto, lo cual plantea de alguna manera una contradicción dentro del enfoque de género.

3.10. Enseñanza de programación para niños y niñas de escasos recursos en escuelas de Fe y Alegría

El proyecto *Enseñanza de programación para niños y niñas de escasos recursos en escuelas de Fe y Alegría* se ubica dentro del campo de la alfabetización digital y se orienta al *deep learning* que contempla la adquisición de 6 competencias académicas: computacionales, pensamiento crítico, pensamiento creativo, comunicación, colaboración y carácter. La implementación del proyecto se hizo a través de MaxiMOOCs (cursos online) a cargo de estudiantes de la PUCE y niños y niñas de las escuelas. Se trata de un refuerzo a la educación formal como complemento a la educación básica a través de capacitación en línea para alcanzar conocimientos adicionales a los regulares, en pro de sus competencias digitales.

En la medida de que se trata de un refuerzo escolar en un área no abordada por la educación básica del sistema nacional de educación, el proyecto se plantea dentro de los niveles más básicos de la rúbrica GREM. En el dinamismo de las necesidades ocupa el *cluster* de las necesidades ignoradas puesto que genera una necesidad

de capacitación impensada por los niños y las niñas participantes. En cuanto al servicio, es de corta duración con un involucramiento puntual de los universitarios durante el periodo de capacitación. El sentido del servicio es también tangencial (nivel 1), puesto que no parte de una necesidad detectada; sin embargo, podría verse como un proyecto necesario (nivel 2) para solventar dificultades futuras en el proceso enseñanza-aprendizaje. Se trata de un aprendizaje formal y planificado (nivel 2) y si bien es un aprendizaje útil (nivel 3) no es muy clara esta utilidad en el momento y por parte de los niños y las niñas escolares. A partir del dinamismo de trabajo en grupo no se puede apreciar la presencia de ninguno de ellos en el proyecto, por lo que se sitúa en un nivel básico.

Es interesante una lectura de la nula interacción que esta propuesta generó para los participantes del seminario ApS, lo cual probablemente deviene de la baja participación y el poco ámbito innovador y carácter alternativo de la propuesta, para enmarcarse en un proyecto añadido a la educación formal de la escuela. Por parte de los universitarios el proyecto plantea una práctica de docencia que genera un aprendizaje, pero es asimétrico con los participantes por lo que el intercambio de conocimientos, que es uno de los puntales del ApS, no se visualiza con claridad.

De otro lado, la misma titulación de la experiencia representa una etiqueta que marca aún más la asimetría entre el rol de la universidad y el actor externo a ella.

3.11 Prácticas preprofesionales con Aldeas SOS

El proyecto de *Prácticas preprofesionales con Aldeas SOS* se plantea como una alternativa a las prácticas que realizan las y los estudiantes de la carrera de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias de la Educación de la PUCE y la asignatura Didáctica Integrada II. El marco de la pandemia representa este salto alternativo a la realización de este requisito de grado y, en alianza con el socio comunitario de Aldeas SOS, se ejecutan planificaciones y recursos didácticos que responden a la realidad educativa de Aldeas SOS.

Se desarrollaron siete aulas invertidas para uso de las niñas y niños de Aldeas SOS, con la participación de 13 estudiantes de la carrera señalada y 1 docente.

La ficha declara una temporalidad de 3 meses y una sostenibilidad de 1 año escolar, sin integrar otras carreras o áreas disciplinares, tampoco si los destinatarios corresponden al que la carrera atiende dado que se señalan a 13 directos y 7 indirectos. Finalmente, en la codificación de la relación con las funciones sustantivas, se indica que tiene que ver únicamente con docencia. El índice de satisfacción, a la fecha de presentación de la experiencia, queda indeterminado.

En cuanto al repaso con la rúbrica del GREM podemos determinar que los niveles 1 corresponden a las de reflexión y reconocimiento que están en el bloque pedagógico. Aquellos que se sitúan en un nivel 2 son los de parternariado y consolidación en el centro (para el caso la Facultad de Ciencias de la Educación) y en la entidad (para el caso las Aldeas SOS) así como el de Servicio. Desde luego que, al tener ya un partenariado en el marco de las mismas prácticas, y por efectos de la pandemia, la implementación de dichas actividades en el espacio virtual constituye un factor determinante para ampliar el uso de tecnologías a la misma práctica preprofesional.

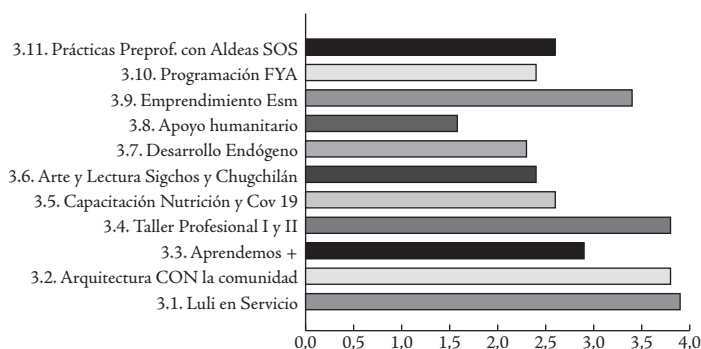
Las que se sitúan en nivel 3 son: necesidades decididas, sentido cívico del servicio, aprendizaje útil, participación compartida, trabajo cooperativo, evaluación competencial, parternariado pactado. Ninguna dimensión llega a nivel 4. Por lo que podemos establecer que el proyecto incorpora a nivel medio el ApS.

4. CONCLUSIONES

De las 11 experiencias recogidas, y tras la aplicación de la rúbrica GREM podemos establecer que 9 de ellas desarrollan componentes de ApS (25 puntos), sea en un nivel incipiente, medio o

en expansión. Aquellas que tienen un grado IV en algunas de sus dimensiones, bien pueden servir de referencia para marcar el camino para la consolidación del Aprendizaje-Servicio para el resto y determinar el trabajo en todas las dimensiones de la rúbrica. Al menos una incorpora niveles 4 de desarrollo, sea por la implicación de sus miembros o por la consolidación de resultados anclados a procesos y productos de titulación, lo cual determina un desarrollo competencial consolidado al tratarse de aspectos de final de carrera. Es decir, la participación de los estudiantes, y su implicación en profundidad son determinantes imprescindibles en el ApS.

GRÁFICO 1: PUNTUACIÓN DEL APS EN LA PUCE

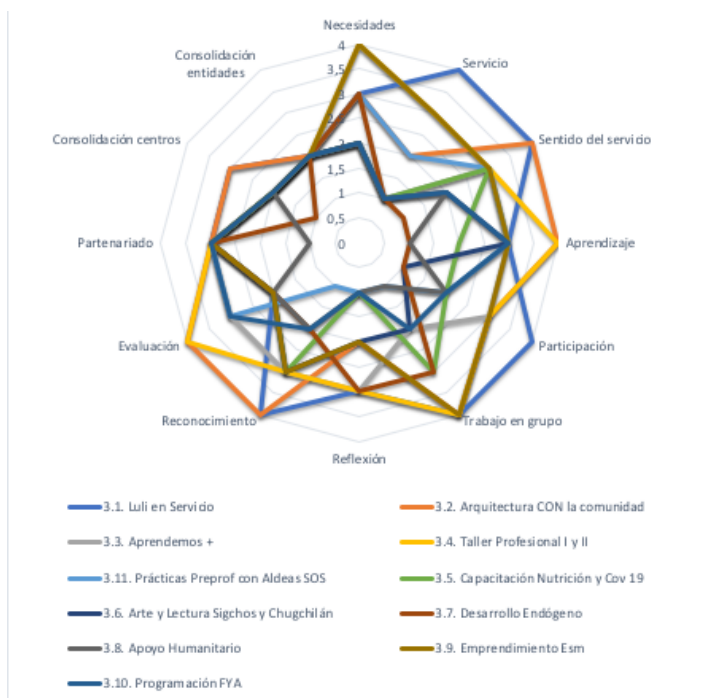


Fuente: González-Ortiz et al., 2020

La escala de la herramienta del GREM suma 48 puntos, conforme el gráfico cuatro experiencias ascienden entre las 9 señaladas (alrededor de los 25 puntos): Luli en Servicio, Aprendemos +, Arquitectura con la Comunidad, Taller Profesional I y II, Capacitación en Nutrición, Arte y Lectura en Sigchos y Chugchilán, Emprendimiento en Esmeraldas y Prácticas Preprofesionales en Aldeas SOS, lo cual se muestra en el Gráfico 2:

Conviene revisar los aspectos donde encuentran lugar las experiencias.

GRÁFICO 2. ASPECTOS DEL APS EN LA PUCE



Fuente: González-Ortiz et al., 2020

Sin duda alguna, los apartados básicos y pedagógicos están tratados. Sin embargo, lo que tiene que ver con lo organizativo, esto es lo institucional, muestra vacíos o poca consolidación.

Hay algunas experiencias que alcanzan los cuatro puntos y van armonizando los demás aspectos. Esto depende, en el fondo, de la comprensión e incorporación de la metodología.

Por ello estimamos que este proceso de institucionalización demanda un proceso de promoción, formación y acompañamiento docente que estimule su implementación, comprometer recursos para el profesorado, estudiantado y socios comunitarios (Valle et al., 2021) la Pontificia Universidad Católica de Xile (UC. Es imperativo ilustrar y capacitar para una buena implementación de la

metodología en el marco de las asignaturas en sí y de las dimensiones inter y transdisciplinarias.

Es necesario incorporar el eje reflexivo que recoge lo vivido y trabajado en términos de la aplicación de la metodología. Un contraste entre objetivos curriculares, metodológicos y de servicio vs. resultados y aprendizajes profesionales y vitales merecen su espacio y lugar por medio de evidencias objetivas: trayectos, dedicación en tiempo, registros, tablas de cotejo que, de manera razonada a partir de la reflexión (Andrade-Zapata y Vélez-López, 2019) puedan marcar un antes, un durante y un después de las experiencias y nutran la relación universidades-socios comunitarios en términos de cooperación para la mejora de la calidad de vida, de los aprendizajes y el intercambio de saberes. Esto despierta, en quienes participan, una experiencia de calado, que cultiva lo mejor de las personas y las orienta a un ejercicio de excelencia y justicia desde el marco de su formación profesional (Andrade-Zapata et al., 2021)

Concluimos en que son dos los pasos siguientes para su institucionalización dentro de la universidad: a) Proponer la política institucional del ApS y sus lineamientos para incidir en las funciones sustantivas, tanto desde el plano pedagógico, como en el plano de la RSU y b) Formular la rúbrica de evaluación de proyectos ApS sobre la base de una conceptualización, definiciones previas, estructuración de un modelo para su implementación, gestión y evaluación.

Referencias

- Andrade-Zapata, J. S., y Vélez-López, A. L. (2019). El descubrimiento de sí mismo y de la Comunidad. La experiencia de Aprendizaje-Servicio (ApS) en el Programa de Liderazgo Ignaciano en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. PUCE. In *III Congreso EuroSoTL: Explorando nuevos campos a través de un enfoque académico de la enseñanza y el aprendizaje, 13-14 de junio de 2019, Bilbao, País Vasco. – Datos. – Bilbao : Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea* (pp. 1081–1085). Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua = Servicio Editorial, [2019]. <https://web-argitalpena.adm.ehu.es/pdf/USPDF190334.pdf>
- Andrade-Zapata, J. S., Yepez-Reyes, V., Gonzalez-Ortiz, J. C., y Ríos-Mantilla, R. (En prensa). ODS & APS COMO ELEMENTOS ESTRATÉGICOS PARA LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA EN EL ECUADOR. In *X Congreso Nacional y IV Internacional de Aprendizaje-Servicio Universitario. 7, 8 y 9 de julio de 2021. X Congreso Nacional y IV Internacional de Aprendizaje - Servicio Universitario*.
- Cañadas, L. y Santos-Pastor, (2020). Rendimiento académico del alumnado universitario participante en un programa de Aprendizaje-Servicio. *Publicaciones*, 50(1), 229-243. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.15976>
- Carpentier, N. (2016). Differentiating between access, interaction and participation. *Conjunctions. Transdisciplinary Journal of Cultural Participation*, 2(2), 7-28. <https://doi.org/10.7146/tjcp.v2i2.23117>
- Corrales, C. y Andrade, S. (2021). La institucionalización del Aprendizaje-Servicio como camino para la Universidad socialmente responsable. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(4) 109-126. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000400109>
- Corrales Gaitero, C., Herrera Segarra, J. y Erazo Ortega, P. (2021). Aprendizaje-Servicio virtual en tiempos de emergencia sanitaria:

- una experiencia de refuerzo académico de docentes en formación. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (78), 99-113. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.78.2153>
- De Sousa Santos, B. (2018). Epistemología del Sur: un pensamiento alternativo de alternativas políticas. *Geograficando*, 14(1), 0-6. <https://bit.ly/3EJTZzk>
- González-Ortiz, J.C., Yépez-Reyes, V., García-Alarcón, E. (2019). *Vinculación con la colectividad: una propuesta de gestión*. Centro de Publicaciones PUCE.
- González-Ortiz, J. C., Ríos-Mantilla, R., Yépez-Reyes, V., Corrales-Gaitero, C., Moreano-Barragán, M., Andrade-Zapata, J. S., y Jiménez-Bósquez, D. (2020, Noviembre 26). *Simposio Internacional ¿Es lo mismo Aprendizaje-Servicio y Responsabilidad Social Universitaria?* Miro. https://miro.com/app/board/o9J_kgrdHuQ=/
- Furco, A. (2011). Rúbrica de autoevaluación para la institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior (Revisión 2003). *Revista internacional sobre investigación en educación global y para el desarrollo*, 77-88. <https://bit.ly/2DzPzkr>
- García-Gutiérrez, J. y Ruiz-Corbella, M. (2020). Aprendizaje-servicio y tecnologías digitales: un desafío para los espacios virtuales de aprendizaje. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 23(1) 31-42. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.25390>
- Gargantini, D. M. (2011). La autoevaluación como herramienta para la institucionalización de la responsabilidad social universitaria (RSU) como enfoque de gestión. *Didac*, (58), 18-23. <https://bit.ly/3o8DMNd>
- Jacoby, B. (2015). *Service-Learning Essentials. Questions, Answers, and Lessons Learned*. Jossey Bass.
- León-Carrascosa, V., Sánchez-Serrano, S., & Belando-Montoro, M. R. (2020). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la metodología Aprendizaje-Servicio. *Estudios Sobre Educación*, 39, 247-266. <https://doi.org/10.15581/004.39.247-266>
- López, L. I. (2022). Institucionalización del aprendizaje-servicio en una universidad intercongregacional. *RIDAS. Revista*

- Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 12, 24–34. <https://doi.org/10.1344/ridas2021.12.4>
- Martínez-Vivot, M. y Bertomeu, P. F. (2015). Evaluación participativa, aprendizaje-servicio y Universidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 128-143. <https://bit.ly/3CVq46B>
- Moreano Barragán, M., Rojas, E., Yépez-Reyes, V., López, P., Kigman, M., Oviedo, A., Borja, K., Calisto, M. L., & Ortiz, K. (2018). Desarrollo Endógeno de Sigchos y Chugchilán. *Buenas Prácticas de Vinculación Con La Colectividad de La PUCE* 2018, 2, 128. https://issuu.com/freddycoello/docs/buenas_practicas_de_vinculacion_2018
- Puig, J. M., Martín, X., Rubio, L., Palos, J., Gijón, M., de la Cerca, M., & Graell, M. (2013). Rúbrica para la Autoevaluación y la Mejora de los Proyectos de ApS. GREM. Universidad de Barcelona. <https://bit.ly/3incOgx>
- Ríos-Mantilla, R. & Trovato, G. (2020). Logros y límites para una enseñanza basada en el Aprendizaje en Servicio y la Responsabilidad Social Universitaria. *JIDA'20 Jornadas sobre Innovación Docente en Arquitectura*.
- Ruiz-Corbella, M. y García-Gutiérrez, J. (2019). *Aprendizaje-Servicio: los retos de la evaluación*. Narcea Ediciones.
- Santos-Pastor, M. L., Cañadas, L., Martínez-Muñoz, L. F. y García-Rico, L. (2020). Diseño y validación de una escala para evaluar el aprendizaje-servicio universitario en actividad física y deporte. *Educación XXI*, 23(2), 67-93. <https://bit.ly/3mROVTq>
- Smith-Tolken, A. (2019). Developing a Substantive Theory of Service Interactions Between University Students and Third Sector Organizations. In González, J. C., Yépez Reyes, V. & García E. (eds.), *Vinculación con la Colectividad: Una Propuesta de Gestión* (pp. 131-150). Centro de Publicaciones PUCE.
- Steinke, P., & Fitch, P. (2007). Assessing Service-Learning. *Research & Practice in Assessment*, 2, 24-29. <https://bit.ly/3w1106I>
- Tapia, M.N. (2018). *El compromiso social en el currículo de la Educación Superior*. Ediciones CLAYSS.

- Vallaey, F. y Rodríguez, J. Á. (2019). Hacia una definición latinoamericana de Responsabilidad Social Universitaria. Aproximación a las preferencias conceptuales de los universitarios. *Educación XXI*, 22(1). <https://doi.org/10.5944/EDUCXX1.19442>
- Valle, F. Del, Fontana, R., y Sepúlveda, J. (2021). Un compromiso para la transformación social: el plan UC para consolidar a A+S en América Latina. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 12(12), 80–90. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2021.12.9>
- Weiner, L., & Bresciani, M. J. (2011). Can Institutions have quality programig without utilizing a systematic outcomes-based assessment process? *Research & Practice in Assessment*, 6, 29-35. <https://bit.ly/301ophU>
- Yepez-Reyes, V., & Williams, E. R. (2021). Service-Learning Through Immersive Technologies in Ecuador. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 25(2). 177-186. <https://bit.ly/3GYHMbT>