

Reconstruir la memoria rural en contextos urbanos: una experiencia de aprendizaje-servicio desde el Grado de Educación Social

Reconstructing rural memory in urban contexts: a service- learning experience from the Degree in Social Education

Mar BENEYTO-SEOANE. Profesora agregada. Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya
(mar.beneyto@uvic.cat).

Yasmina KHATALA AZZAYAKH. Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya
(yasmina.khatala@uvic.cat).

Resumen

Este estudio presenta cómo una experiencia de aprendizaje-servicio (ApS) articula la comunidad y la universidad para el bien común para abordar temáticas como la memoria oral rural, la identidad comunitaria, las luchas vecinales y el imaginario infantil del futuro urbano a través de un proyecto audiovisual. El objetivo fue conocer el papel de la comunidad y la universidad en dicho proyecto, e identificar aquellos aspectos que nos hablan de aprendizajes situados y de la ecología de saberes, que van más allá de las competencias propias de los proyectos ApS. Además, explora los impactos del ApS en el ámbito de la Educación Social, el cual carece aún de literatura científica. MÉTODO. Se empleó un enfoque cualitativo, con un diseño de estudio de caso único y una estrategia deductiva basada en torno la acción comunitaria y el aprendizaje-servicio. La recogida de datos incluyó la observación participante y el análisis documental. El análisis se estructuró alrededor de cuatro categorías teóricas: acción comunitaria para el bien común, rol de la universidad, papel de la comunidad y aprendizajes generados. RESULTADOS. Los resultados evidencian que la comunidad y la universidad tienen un papel relevante en la coconstrucción del conocimiento situado. A través de procesos dialógicos, se generaron aprendizajes que trascienden las competencias convencionales, integrando la memoria, el territorio y la valoración del patrimonio inmaterial. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES. La experiencia demuestra que el ApS consolida una pedagogía comprometida con la justicia global y activa procesos de transformación social mediante la participación corresponsable entre la universidad y la comunidad. Los proyectos analizados fortalecen el arraigo territorial, promueven una narrativa colectiva crítica, legitiman voces diversas y visibilizan memorias locales.

Palabras clave: aprendizaje-servicio universitario (ApSU); acción comunitaria; cocreación de saberes; memoria colectiva; universidad; educación social

Fecha de recepción del original: 30/06/2025

Fecha de aprobación: 31/10/2025

Cómo citar este artículo: Beneyto-Seoane y M., Khatala Azzayakh, Y. (2026). Reconstruir la memoria rural en contextos urbanos: una experiencia de aprendizaje-servicio desde el Grado de Educación Social [Reconstructing rural memory in urban contexts: a service-learning experience from the Degree in Social Education]. *Revista Española de Pedagogía*, 84(293), 25-38. <https://doi.org/10.9781/rep.2026.214>

Abstract:

This study presents how a Service-Learning (SL) experience connects the community and the university for the common good, addressing topics such as rural oral memory, community identity, neighbourhood struggles, and children's imagination of the urban future through an audiovisual project. The aim was to understand the role of the community and the university in this project, and to identify aspects that reflect situated learning and the ecology of knowledge, going beyond the typical competencies of SL projects. It also explores the impacts of SL in the field of Social Education, which still lacks scientific literature. **METHOD.** A qualitative approach was adopted, with a single case study design and a deductive strategy based on community action and service-learning. Data collection included participant observation and document analysis. The analysis was structured around four theoretical categories: community action for the common good, the role of the university, the role of the community, and the learning generated. **RESULTS.** The results show that both the community and the university play a significant role in the co-construction of situated knowledge. Through dialogical processes, learning was generated that transcends conventional competencies, integrating memory, territory and the appreciation of intangible heritage. **DISCUSSION AND CONCLUSIONS.** The experience shows that SL strengthens a pedagogy committed to social justice and activates processes of social transformation through co-responsible participation between the university and the community. The projects analysed strengthen territorial roots, promote a critical collective narrative, legitimise diverse voices, and make local memories visible.

Keywords: University Service-Learning (USL); community action; co-creation of knowledge; collective memory; university; social education

1. Introducción

En un escenario global marcado por crisis políticas, sociales, ecológicas, democráticas y educativas, las instituciones de educación superior se ven interpeladas a revisar su función en la sociedad contemporánea. En este contexto, se abre paso la concepción de la universidad como espacio de producción de conocimiento, pero también como un bien común que puede contribuir activamente al fortalecimiento del tejido social y territorial (Collet-Sabé y Castillo Adrián, 2023).

Desde esta mirada, el aprendizaje-servicio universitario (ApSU) se presenta como una vía pedagógica que permite articular el saber académico con la acción transformadora en el entorno. Esta metodología promueve una formación integral del estudiantado, al tiempo se configura como una herramienta estratégica para avanzar hacia una universidad comprometida con la equidad y la participación democrática, y que impulsa procesos de implicación social que trascienden el aula y se enraizan en las realidades comunitarias (Puig *et al.*, 2007; Tapias, 2007; Santos Rego, 2025). Dentro de este enfoque, la comunidad no se limita a ser un contexto pasivo, sino que se convierte en un elemento clave, junto con la universidad, en la cocreación de los servicios para el bien común.

Los modos en que las comunidades se implican en estos procesos y los escenarios que posibilitan dicha participación, siguen siendo aspectos poco explorados tanto en la teoría como en la práctica (Collet-Sabé y Castillo Adrián, 2023; Ruiz-Corbellá y Bautista-Cerro, 2016). En esta línea, este artículo constituye un ejemplo de cómo la universidad y la comunidad pueden articularse para la acción comunitaria del bien común. A través de la recuperación de relatos de vida y memorias rurales, el proyecto analizado pone en valor saberes no formales, los cuales suelen quedar fuera del reconocimiento institucional, cuando estos son necesarios para el sustento de los procesos comunitarios y la formación de sujetos críticos y compro-

metidos. Este artículo muestra cómo la comunidad puede convertirse en un agente activo de producción de conocimiento y reconoce el valor del aprendizaje situado, la memoria colectiva y la participación comunitaria. Además, contribuye a la producción científica, especialmente en un campo aún poco explorado como es el ApSU en la Educación Social (Redondo-Corcobado y Fuentes, 2020).

2. Marco teórico

El marco teórico de este estudio se organiza en tres ejes que permiten comprender el alcance pedagógico y comunitario del proyecto de ApSU analizado. Primero, se aborda la acción comunitaria como práctica transformadora orientada al bien común y basada en la corresponsabilidad de los actores sociales en la construcción de proyectos colectivos. Segundo, se presenta el ApSU como filosofía educativa que vincula la universidad y la comunidad en procesos de cocreación de conocimiento situado. Finalmente, se explora el patrimonio inmaterial y la memoria colectiva como contenidos que recuperan saberes populares, fortalecen la identidad comunitaria y visibilizan voces históricamente silenciadas. Estos ejes configuran el marco conceptual desde el cual se interpreta la experiencia presentada.

2.1. Acción comunitaria: poner en movimiento lo común

El término acción, del latín *actio*, significa «llevar a cabo» o «poner en movimiento». Esta etimología revela que la acción no se limita a una mera ejecución de las tareas, sino que implica una intencionalidad orientada al cambio, una voluntad de intervenir en el mundo. Esta comprensión adquiere relevancia en el ámbito de la pedagogía crítica, donde la acción se concibe como praxis, es decir, como una síntesis dialéctica entre reflexión y acción (Freire, 1970). En este marco, actuar no es simplemente hacer, sino hacerlo con conciencia crítica, con una comprensión de las condiciones históricas, sociales y políticas que configuran la realidad. Esta articulación entre pensamiento y práctica no está exenta de tensiones. Cuando la acción está desprovista de reflexión puede derivar en un activismo irreflexivo, incapaz de cuestionar las estructuras de dominación que pretende transformar. De igual modo, la reflexión sin acción corre el riesgo de convertirse en un ejercicio intelectual estéril, desconectado de las luchas concretas de los sujetos y las colectividades. Por ello, la praxis exige una articulación constante y dinámica entre el pensar y el hacer, orientada a la transformación de la realidad y a la construcción de una sociedad más justa. Desde esta perspectiva, la acción se configura como un acto político y ético, en tanto implica una toma de posición frente al mundo. Se trata de intervenir en la realidad, y hacerlo desde una postura crítica y comprometida con la dignidad humana.

Por su parte, el concepto de comunidad, del latín *communitas*, está compuesto por el prefijo *com-*, que denota «con» o «en común» y el sustantivo *munus*, que puede traducirse como «obligación» o «deber». Esta etimología indica una doble dimensión del concepto: por un lado, la idea de lo compartido, de aquello que se construye colectivamente; y por otro, la noción de responsabilidad recíproca, de un vínculo que implica tanto derechos como deberes entre sus miembros. Esta perspectiva se complementa con la mirada de Bauman (2000), quien señala que la comunidad es percibida como un espacio de pertenencia, seguridad y calidez, en contraste con la incertidumbre y fragmentación del mundo moderno. Así, la comunidad se representa como un refugio emocional y como un entramado social que ofrece sentido y estabilidad. Desde esta visión, la comunidad se configura como un sujeto activo de transformación, capaz de generar procesos de cambio desde sus propias dinámicas internas. Esta visión implica reconocer a los miembros de la comunidad como agentes sociales con capacidad de reflexión, organización y acción colectiva. En este marco, las personas habitan la comunidad y la construyen activamente, negociando identidades, construyendo memorias compartidas y articulando proyectos comunes que responden a sus necesidades y aspiraciones colectivas.

Así la acción comunitaria, entendida como poner en movimiento lo común con reflexión y responsabilidad, se configura como un proceso participativo, dialógico y transformador

que interpela tanto a los sujetos individuales como a las colectividades. Este enfoque se fundamenta en la participación corresponsable de diversos actores sociales de la comunidad (ciudadanía, organizaciones, instituciones públicas y privadas, entre otros), quienes no solo intervienen, sino que coconstruyen los procesos de cambio. Lejos de concebir a la comunidad como mera receptora de ayuda externa, esta perspectiva la reconoce como sujeto con capacidad de agencia, capaz de organizarse, deliberar y actuar según de sus propios intereses y aspiraciones. En este sentido, la acción comunitaria se inscribe en una ética del cuidado mutuo y la solidaridad, que desafía las lógicas individualistas y competitivas predominantes en muchos de los contextos contemporáneos. Al poner en el centro lo común, la acción comunitaria promueve formas de convivencia más inclusivas y equitativas, y se orienta hacia a la transformación de las condiciones estructurales que generan exclusión, desigualdad o vulnerabilidad.

2.2. El ApS universitario como propuesta de acción comunitaria

En el contexto de las múltiples crisis contemporáneas (políticas, sociales, ecológicas, democráticas y educativas), la universidad se enfrenta al reto de redefinir su papel en la sociedad. Frente a modelos de gobernanza centrados en la eficiencia o la competitividad, emerge la noción de la universidad como bien común, entendida como una institución académica corresponsable del desarrollo sostenible de los territorios (Collet-Sabé y Castillo Adrián, 2023).

Este enfoque se alinea con la concepción de responsabilidad social universitaria (RSU), que trasciende la lógica de la rendición de cuentas o la proyección institucional, para situarse en una ética del cuidado, la interdependencia y la coconstrucción del conocimiento (Santos Rego *et al.*, 2025). Desde esta perspectiva, la universidad está llamada a desempeñar un papel activo en la transformación social, integrando el compromiso ético en sus funciones sustantivas (Ruiz-Corbella y Bautista-Cerro, 2016). En esta línea y tal como proponen Collet-Sabé y Ball (2024), se trata de repensar la educación como una actividad de *commoning*, es decir, como una práctica colectiva que se desarrolla en infraestructuras sociales abiertas, diversas y sostenibles, donde se aprende a vivir en común y a cuidar de uno mismo, de los otros y del planeta.

En este marco, el aprendizaje-servicio universitario (ApSU) se configura como una estrategia pedagógica que operacionaliza dicha responsabilidad al articular la formación académica con la acción comunitaria y al estar orientada hacia el bien común (Martínez, 2008; Tapias, 2007; Tinkler y Tinkler, 2020). Esta propuesta implica necesariamente una disposición hacia la transformación social, la corresponsabilidad entre la universidad y la comunidad, y la generación de espacios educativos donde teoría y práctica, emoción y cognición, se entrelazan (Puig *et al.* 2007). Lejos de concebirse como una intervención puntual, el ApSU se entiende como una filosofía educativa que integra la formación intelectual, el compromiso social y la acción comunitaria en un proceso dialógico, transformador y contextualizado (Escofet *et al.* 2016). En este sentido, promueve una acción construida en diálogo con la comunidad (Lau *et al.* 2021; Lumillo, 2025), convirtiéndose en una herramienta política y ética que permite construir una universidad para el bien común. Esta visión huye de la reproducción de lógicas de exclusión o jerarquía, y promueve la participación, la equidad y la sostenibilidad como principios rectores de su acción educativa.

Ahora bien, aunque la acción comunitaria, y en particular el ApSU, busca la transformación social y el fortalecimiento del tejido colectivo, esta no está exenta de desafíos. Las relaciones de poder atraviesan sus dinámicas internas y externas, afectando a aspectos como la distribución de recursos, la toma de decisiones, la legitimación de saberes y la representación de intereses.

Por ello, es fundamental que la acción comunitaria se construya desde un diálogo de saberes, reconociendo la validez del conocimiento popular y evitando la lógica colonial del saber académico (Santos, 2009). Esta perspectiva rechaza el asistencialismo y promueve relaciones horizontales, donde todos los actores implicados participan en condiciones de igualdad y respeto mutuo. Cuando está guiada por principios de justicia social, la acción comunitaria puede contribuir a transformar sistemas que perpetúan la exclusión y la desigualdad.

2.3. Patrimonio inmaterial y memoria colectiva como contenido educativo y comunitario

La acción comunitaria se constituye como un espacio privilegiado para la producción, circulación y validación de saberes diversos. En este contexto, el conocimiento no se limita al saber académico o técnico, sino que incluye también los saberes populares, experienciales y situados que emergen de la práctica colectiva y del diálogo entre actores sociales (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998).

Esta concepción se articula con el enfoque del ApSU, que se enmarca dentro de una «ecología de saberes» que reconoce la legitimidad de múltiples formas de conocimiento, especialmente aquellas que emergen de contextos subalternos y comunitarios (Santos, 2009). Participar en proyectos comunitarios permite experimentar dilemas éticos reales, desarrollar juicios morales y comprometerse con la transformación social. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se entiende como un proceso situado, donde la comunidad no solo es un contexto de intervención, sino también un espacio generador de conocimiento (Santos Rego *et al.*, 2021).

En este marco, el patrimonio inmaterial, y en particular la memoria oral vinculada a contextos locales, se constituye como un recurso pedagógico de gran valor en la formación universitaria, especialmente en disciplinas orientadas a la intervención social y educativa. El uso de narrativas históricas locales permite al alumnado desarrollar una conciencia histórica crítica y una comprensión profunda de los contextos sociales (Barton y Levstik, 2004). Trabajar con la memoria oral facilita la conexión entre el conocimiento académico y las vivencias de las personas y los territorios, generando aprendizajes socialmente comprometidos (Freire, 1970). La incorporación de la historia local y las narrativas comunitarias fomenta el pensamiento crítico, invita a cuestionar discursos hegemónicos y reconoce la diversidad de experiencias históricas (Seixas, 2006). Además, este enfoque potencia el contacto con personas y colectivos tradicionalmente invisibilizados, lo que favorece la comprensión de las desigualdades sociales y culturales. Al mismo tiempo, permite visibilizar procesos de transformación urbana y social que afectan directamente a las comunidades, reforzando el vínculo entre universidad y justicia global.

En conjunto, los ejes de acción comunitaria, ApSU y patrimonio inmaterial configuran una mirada sobre el potencial transformador de la educación superior en los contextos comunitarios. La acción comunitaria aporta el horizonte ético y político del compromiso con lo común; el ApSU ofrece una metodología que articula saber académico y popular en procesos dialógicos y corresponsables; y el patrimonio inmaterial constituye un contenido educativo que enraíza el aprendizaje en la historia viva de los territorios y sus gentes.

3. Metodología

El estudio de caso presentado se enmarca en un proyecto de ApSU desarrollado en el Grado en Educación Social de la Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña (UVic-UCC). Este proyecto impulsó procesos de acción comunitaria protagonizados por los estudiantes, y agentes del territorio, con el reto de reconstruir la memoria rural de un barrio situado en una ciudad de la provincia de Barcelona (España).

El objetivo del estudio de caso fue analizar el papel que desempeñan la comunidad y la universidad en la construcción de saberes compartidos dentro del marco del proyecto de ApSU. Asimismo, busca identificar los saberes diversos que emergen como aprendizajes situados, que trascienden las competencias académicas propias de los proyectos ApSU, y que se configuran a partir de la interacción entre los distintos actores implicados en el proyecto.

3.1. Contexto

El proyecto se sitúa en un barrio de la ciudad de Vic (Barcelona, España), marcado por una profunda transformación urbana y social a lo largo de las últimas décadas. De origen

rural y agrícola, con la presencia histórica de masías y huertas, el barrio ha experimentado una fuerte urbanización de sus espacios rurales y zonas verdes. Además, las sucesivas oleadas migratorias, desde la década de 1960 hasta la actualidad, han cambiado la morfología social del barrio. En la actualidad, el barrio concentra aproximadamente el 18 % de la población de la ciudad, lo que equivale a unas 8800 personas sobre un total de 49 333 habitantes. De estas, alrededor del 45.9 % es de origen inmigrante, un 29.8 % percibe ingresos inferiores a 10 000 euros anuales y el 8.6 % vive en situación de pobreza extrema. Estas cifras revelan un contexto de elevada densidad poblacional, diversidad cultural y vulnerabilidad económica.

En este escenario es donde se planteó la propuesta de ApSU desde el Grado de Educación Social de la UVic-UCC, donde han participado 33 alumnos. Además, ha colaborado el Laboratorio de Innovación Social y Digital (LISD) de la misma universidad, la asociación de vecinos y vecinas del barrio (AVV), dos historiadores locales, cinco vecinos del barrio, y diez niños de una entidad social que atiende a personas en riesgo de exclusión y vulnerabilidad social. Los historiadores y vecinos fueron propuestos por la AVV en función de su conocimiento del barrio y su vinculación con la memoria local. Los niños fueron seleccionados por los técnicos de la entidad participante atendiendo a criterios de disponibilidad, interés y diversidad. Toda esta elección responde a un criterio de conveniencia contextual, basado en el conocimiento directo de los actores locales. El proyecto tuvo el propósito de recuperar, reconstruir y preservar la memoria rural del barrio mediante la cocreación de cápsulas audiovisuales y el uso de herramientas digitales. Para ello se formaron cuatro equipos, a cada uno se le asignó un objetivo específico que desencadenó a distintos subproyectos, los cuales elaboraron sus propias cápsulas audiovisuales y páginas web (tabla 1).

TABLA 1. Participantes, objetivos y productos de los proyectos.

P	Título	Participantes	Objetivo	Producto
P1	Reconstrucción del pasado rural del barrio	Historiadores locales	Situar la historia urbana y antropológica del barrio	3 vídeos (cambio urbanístico, 1.ª ola migratoria y 2.ª ola migratoria) + tráiler + web descriptiva del proyecto
P2	Memoria oral rural	Vecinos y vecinas	Documentar la memoria oral de las personas que han crecido en el barrio	4 vídeos (4 vecinos que han crecido en el barrio) + tráiler + web descriptiva del proyecto
P3	Identidad comunitaria y espacios en lucha	Asociación de vecinos y vecinas	Visibilizar espacios de lucha vecinal y su carga simbólica	4 vídeos (4 miembros de la AVV que hablan de 4 espacios emblemáticos del barrio) + tráiler + web descriptiva del proyecto
P4	Imaginar el futuro del barrio	Entidad social	Empoderar a la infancia para imaginar el futuro del barrio	2 vídeos (2 grupos de niños y niñas imaginando el futuro del barrio) + tráiler + web descriptiva del proyecto

Notas: P significa proyecto.

Fuente: elaboración propia.

Cada subproyecto se organizó según las disponibilidades de los participantes y tuvo sus propias particularidades. No obstante, todos siguieron un esquema de organización compartido (tabla 2). Desde la asignatura de referencia (Proyectos Sociales y TIC) se flexibilizaron los horarios para facilitar el desarrollo del proyecto.

TABLA 2. Sesiones de desarrollo del proyecto y actividades realizadas.

Sesión	Actividades realizadas
Primer contacto	Presentación del proyecto comunitario a todas las personas participantes: estudiantes y agentes del territorio
Entrevistas y actividades exploratorias	Entrevistas y actividades de exploración de conocimiento sobre el territorio e intereses de participación
Encuentros participativos para la selección de espacios	Dinámicas con objetos, relatos e imágenes para identificar espacios simbólicos y significativos
Ruta exploratoria por el barrio	Identificación de vestigios del pasado rural y diálogo sobre la transformación del territorio
Grabaciones en localizaciones históricas	Entrevistas, conversaciones abiertas sobre historias de vida, infancia y transformación del barrio, y documentación audiovisual en espacios con valor patrimonial
Validación de relatos	Revisión conjunta del contenido para asegurar fidelidad y respeto
Presentación de las cápsulas audiovisuales	Visualización de las cápsulas audiovisuales en un acontecimiento abierto a la ciudad

Fuente: Elaboración propia.

Más allá de documentar la memoria rural del barrio, del uso de herramientas audiovisuales para la documentación y del uso de tecnologías de la información y la comunicación para la creación web, para esta iniciativa también se requirió: conservar los relatos orales de las personas participantes; generar vínculos entre diferentes generaciones; y crear productos audiovisuales que contribuyeran a fortalecer el sentido de pertenencia e identidad de las personas en el lugar que habitan. En este sentido, el recurso audiovisual se debía transformar en una herramienta al servicio del aprendizaje territorial y la cohesión social.

3.2. Enfoque, diseño metodológico y técnicas de recogida de datos

Esta investigación se inscribe en el paradigma interpretativo, ya que su objetivo fue comprender de manera contextualizada un proyecto socioeducativo específico (Guba y Lincoln, 1994). El enfoque adoptado es cualitativo, ya que permite explorar y analizar las dimensiones subjetivas, simbólicas y relacionales del proyecto, así como captar la complejidad de su impacto en los diferentes agentes implicados. En cuanto al diseño metodológico, se opta por un estudio de caso único para analizar en profundidad un proyecto concreto, considerando sus características, desarrollo, contexto y resultados, y permitiendo identificar prácticas y relaciones, y generar conocimiento transferible a otros contextos similares (Yin, 2018). Definir el caso en una investigación cualitativa implica delimitar un fenómeno que permita comprender procesos relevantes en un contexto determinado. En este estudio, se definió como una experiencia de acción comunitaria universitaria centrada en la recuperación de la memoria rural en un barrio urbano en transformación. Se eligió por su valor pedagógico, la diversidad de actores implicados y su capacidad para articular la universidad, la comunidad y el patrimonio inmaterial.

En cuanto a la recogida de datos, se utilizó la observación participante y el análisis documental. Por un lado, se llevó a cabo la observación participante durante las siete sesiones de desarrollo del proyecto. Esta permitió recoger información cualitativa sobre las dinámicas grupales, las interacciones entre los participantes y el ambiente generado durante las actividades del proyecto, captando aspectos no verbales, actitudes, emociones y comportamientos espontáneos. La información recogida se documentó mediante notas de campo, incluyendo descripciones de las situaciones observadas, citas textuales, reflexiones y posibles

interpretaciones. Por otro lado, para el análisis documental se revisaron los cuatro sitios web generados con el ApSU, cada uno correspondiente a uno de los cuatro proyectos. De estos sitios web se analizó la información referente a los objetivos, las actividades, los participantes, los resultados y los valores pedagógicos de cada proyecto. Además, se visualizaron las cápsulas audiovisuales que documentan la memoria rural y los testimonios de los participantes. Se valoró la suficiencia de la información según su capacidad para ofrecer una comprensión rica y contextual del caso. Esto implicó revisar si los datos permitían explorar las dimensiones del estudio, reflejar la diversidad de voces implicadas, identificar tensiones y establecer conexiones entre las prácticas observadas y los objetivos de la investigación. Esta revisión no se basó únicamente en la cantidad de datos, sino en su riqueza interpretativa y su potencial para generar conocimiento en otros contextos.

El análisis de los datos se realizó manualmente, sin utilizar *software* específico de análisis cualitativo. Para ello, se emplearon hojas de cálculo donde se volcaron los contenidos obtenidos de la observación participante y el análisis documental. Estos datos fueron organizados en matrices de categorización construidas a partir de dimensiones clave del marco teórico (tabla 3).

TABLA 3. Códigos de análisis, subcategorías, descriptores, indicadores y referencias.

Código	Subcategorías	Descripción	Indicadores	Referencias
Activación de lo común	Dinámicas de participación Prácticas de corresponsabilidad Creación de comunes	Prácticas que promueven la implicación conjunta de actores sociales	Toma de decisiones compartida Diseño colectivo de actividades	Bauman (2000); Santos (2009); Puig et al. (2007); Tapias (2007)
Rol de la universidad	Presencia en el territorio Función social y ética Rol en procesos comunitarios	La universidad como agente activo en el territorio que impulsa procesos educativos y sociales	Colaboraciones con entidades sociales Acompañamiento	Collet-Sabé y Castillo Adrián (2023); Ruiz-Corbella y Bautista-Cerro (2016); Martínez (2008); Santos Rego et al. (2025)
Papel de la comunidad	Participación ciudadana Cocreación de proyectos	Participación de la ciudadanía en la creación de los proyectos	Iniciativas propuestas por vecinos o entidades Participación en las fases del proyecto	Martínez (2008); Puig et al. (2007); Tapias (2007); Santos Rego et al. (2025)
Conocimientos adquiridos	Aprendizajes no formales Memoria histórica Comprensión del territorio Valoración del patrimonio inmaterial	Aprendizajes que trascienden las competencias académicas, incluyendo saberes del territorio y su historia	Narrativas sobre la historia local Reconocimiento de saberes rurales Reflexiones críticas sobre desigualdades	Freire (1970); Seixas (2006); Santos Rego et al. (2021); Lave y Wenger (1991); Barton y Levstik (2004)

Fuente: Elaboración propia.

El análisis siguió una estrategia deductiva, que permitió interpretar los datos a partir de categorías previamente definidas, sin renunciar a la emergencia de elementos no previstos. Tras una primera codificación, las categorías se reorganizaron y ajustaron para construir una estructura analítica coherente. La triangulación metodológica facilitó el contraste entre distintos tipos de datos, enriqueciendo la interpretación. Finalmente, los datos se interpretaron en relación con el marco teórico y los objetivos de la investigación, identificando patrones, tensiones y aportaciones relevantes del proyecto.

La validez de los resultados se apoyó en tres estrategias: la triangulación permitió contrastar diferentes tipos de datos; la codificación sistemática aportó coherencia interpretativa; y la validación externa con el LISD aseguró que las conclusiones fueran fundamentadas y representativas del fenómeno estudiado.

4. Resultados y discusión

4.1. Formas de la acción comunitaria: reflexión, narración, proyección e imaginación colectiva

Los resultados muestran que los cuatro proyectos desarrollados ponen en movimiento diversas formas de acción comunitaria, donde el conocimiento y la acción se construyen de manera dialógica, situada y corresponsable.

En el proyecto 1 (P1), donde se visibilizó la historia social y rural del barrio a través de entrevistas a dos historiadores locales, el enfoque inicialmente centrado en datos históricos fue reformulado tras una reflexión colectiva del grupo, «vimos la necesidad de buscar una mirada pedagógica más significativa en relación con la historia, que no se centrara solo en datos o hechos concretos, sino que pusiera en valor las vivencias humanas, los relatos y las transformaciones sociales» (estudiante P1). En el proyecto 2 (P2), que se centró en la recuperación de la memoria oral del barrio a través de entrevistas a personas mayores que han nacido y crecido en el barrio, la acción comunitaria fue clave desde el inicio. Las personas entrevistadas no solo compartieron sus relatos, sino que también participaron en la definición del enfoque narrativo del producto final, «quisimos que las personas participantes no fueran solo protagonistas del vídeo, sino también de la construcción de su narrativa» (estudiante P2). Esta colaboración intergeneracional ha permitido construir un recurso audiovisual que, aparte de documentar el pasado rural, fortalece la transmisión de los saberes populares entre generaciones. En el proyecto 3 (P3) la colaboración con la asociación de vecinos y vecinas del barrio también ejemplifica una acción comunitaria. Se documentaron las luchas vecinales para la preservación de los espacios de interés local. Además, los mismos miembros de la asociación fueron quienes propusieron los espacios a documentar y seleccionaron a las personas a entrevistar. Como se señala en el análisis documental, «hemos remarcado que su opinión era muy importante y que nosotras no veníamos a decírselas» (estudiante P3). En el caso del proyecto 4 (P4), los niños y niñas fueron protagonistas en la exploración e imaginación del futuro del barrio. A través de dinámicas participativas, visitas y entrevistas, los menores expresaron sus ideas sobre los espacios verdes del barrio, «esta participación ha sido esencial para que ellos y ellas asuman el rol de protagonistas del proyecto» (estudiante P4). A pesar de que algunos niños y niñas no residían en el barrio, el proyecto les permitió desarrollar una nueva mirada sobre el territorio y sentirse parte de su transformación. La experiencia se convirtió en un ejercicio de ciudadanía activa y de imaginación colectiva.

Los resultados muestran que en todos los proyectos expuestos se observan espacios de acción comunitaria, donde la comunidad no es objeto, sino sujeto del proceso educativo, ya sea para reflexionar sobre la acción, narrar sobre ella, proyectarla o imaginarla. En este tipo de acción comunitaria los sujetos no solo reciben conocimiento, sino que lo construyen en diálogo con su realidad y con los otros (Freire, 1970). Esta lógica de acción colectiva refuerza el tejido comunitario mediante prácticas de cuidado, escucha y reconocimiento mutuo, y permiten reconstruir el sentido de pertenencia y la identidad compartida, ante la fragilidad de los vínculos sociales en las sociedades contemporáneas (Bauman, 2000).

4.2. El rol de la universidad: facilitadora, mediadora, corresponsable e inclusiva

El análisis documental muestra cómo la universidad se posiciona como un actor comprometido con el territorio y asume un papel activo en la facilitación de los procesos comunitarios, la producción de conocimiento situado y la generación de impacto social. Por ejemplo, en el P1 la universidad impulsó un proceso de investigación social colaborativa para reconstruir la historia del barrio, «cuando empecé a estudiar la historia rural del barrio y las huertas, nunca imaginé que mi trabajo podría llamar el interés de otros y continuar en la documentación que propone este proyecto» (historiadora P1). En este sentido, la universidad actuó como agente facilitador para integrar y potenciar los saberes académicos y populares, produciendo unas cápsulas audiovisuales y unos sitios web que documentan procesos de transformación social, migración y vida cotidiana de un territorio. A través también del análisis documental del P2, se puede ver cómo la universidad actúa como mediadora entre las generaciones facilitando un proceso de recuperación de la memoria oral del barrio. El proyecto se articuló desde una lógica de corresponsabilidad, «este proyecto ha sido una oportunidad para reflexionar sobre el valor de la historia rural del barrio y trabajar el sentimiento de pertinencia, muy importante en un barrio como este» (vecino P2). En este sentido, en la acción comunitaria la universidad no impone un saber, sino que acompaña a la comunidad en la construcción de un archivo colectivo, reconociendo el valor de los saberes locales y promoviendo el aprendizaje intergeneracional. Del mismo modo, el P3 ha permitido documentar luchas vecinales y procesos de defensa del territorio, «este proyecto es muy interesante para la asociación y para el barrio. Da valor a nuestra memoria colectiva, recoge las voces de nuestros vecinos y vecinas. Y nos sirve para reivindicar un barrio más verde y social» (miembro de la asociación P3). Así, la universidad se convierte en un espacio de empoderamiento, donde los estudiantes desarrollan competencias cívicas y éticas, y donde la comunidad encuentra un canal para visibilizar sus demandas y memorias. Los resultados vinculados al P4 muestran que la universidad se convierte en un agente de inclusión, cuando genera recursos que visibilizan las voces infantiles y fortalecen el vínculo entre las entidades infanto-juveniles, la comunidad, la universidad y el territorio, «este proyecto es una experiencia significativa que apuesta por una educación participativa, inclusiva y transformadora. Es motivador para los niños y niñas» (educador de la entidad P4). En este sentido, los resultados muestran que en esta tipología de acción la universidad puede convertirse en facilitadora de procesos comunitarios, se presenta como un actor comprometido con el territorio, que acompaña técnica, pedagógica y emocionalmente a los actores locales (Collet-Sabé y Castillo Adrián, 2023), y no impone un saber, sino que dialoga con el territorio y reconoce la legitimidad de las voces locales, promoviendo procesos de coconstrucción del conocimiento (Santos, 2009).

4.3. El rol de la comunidad: fuente de información y memoria, recuperadora y cocreadora y validadora

A partir de los resultados de las observaciones participantes y del análisis documental se observa que la comunidad no se limita a ser receptora, sino que se convierte en cocreadora de los procesos educativos, narrativos y territoriales. Por ejemplo, los historiadores (P1) permitieron construir un relato que articula memoria, cambios urbanísticos y vida cotidiana, «cuando se construyó la carretera, todo cambió. Antes la gente se encontraba en la calle, había huertas, vida..., ahora todo es más rápido y más frío» (historiador P1). En el caso de las personas mayores, «queríamos que cada persona se sintiera valorada, escuchada y respetada. No solo como fuente de memoria oral, sino como vecina con una historia y una vida con mucho que aportar al barrio» (estudiante P2). Este enfoque permitió recuperar relatos sobre la vida rural, las fiestas populares y los cambios urbanísticos desde una perspectiva vivencial, fortaleciendo el vínculo intergeneracional y el sentido de pertenencia. Los cuatro miembros de la asociación participaron en la definición de las personas y los espacios a documentar, «ya he pensado quién va a participar de las entrevistas. Pienso que deben ser vecinos y vecinas mayores que conocen bien el barrio, porque siempre han vivido aquí y han crecido aquí. Debemos recoger su voz o cuando no estén, la memoria rural del barrio irá con ellos» (miembro asociación P3). Las voces infantiles (P4) abrieron un espacio de imaginación colectiva sobre el territorio, reforzando la idea de que la infancia también tiene derecho a proyectar y transformar su entorno,

«nos gustaría que este espacio tuviera más árboles y un lugar para jugar, porque ahora parece abandonado» (niño entidad social P4).

Los resultados de las observaciones participantes muestran que este tipo de proyectos reconocen a la comunidad como sujeto activo del proceso. Las personas participantes expresaron sentirse escuchadas y valoradas, especialmente en un contexto donde la memoria rural ha sido históricamente invisibilizada. En diversas ocasiones manifestaron su emoción al verse reflejadas en los vídeos, destacando el respeto y el cuidado con los que se abordaron sus relatos. Para muchas de ellas, especialmente las personas mayores, el proyecto supuso una forma de ser escuchadas, valoradas y reconocidas por las nuevas generaciones, fortaleciendo así el tejido comunitario y la autoestima colectiva, además de reconocer los saberes comunitarios como legítimos y valiosos (Santos Rego *et al.*, 2025; Tapias, 2007). En comparación con otras experiencias de ApSU, este estudio aporta una mirada sobre el rol de la comunidad como validadora del conocimiento, una dimensión poco explorada en la literatura.

4.4. Aprendizajes más allá de la competencia social y ciudadana: saberes no institucionalizados

Los resultados de los diferentes instrumentos de recogida de datos señalan aprendizajes que van más allá de las competencias sociales y ciudadanas propias del ApSU. El trabajo con el patrimonio inmaterial, y especialmente con la memoria oral vinculada a los contextos rurales, se revela como un recurso pedagógico de alto valor en la formación universitaria, especialmente en disciplinas orientadas a la intervención social y educativa. Por ejemplo, el trabajo con los historiadores permitió acceder a una narrativa crítica sobre los procesos de transformación urbana y migratoria a nivel local y global, «los cambios que se vivieron, y se viven a nivel local, nos invitan a reflexionar sobre los cambios globales. Están estrecha y ampliamente ligados» (historiadora P1). Este tipo de reflexión permite cuestionar los discursos hegemónicos sobre el progreso y valorar la historia social como herramienta de análisis territorial. Asimismo, la documentación de la voz de las personas mayores (P2) permite comprender la historia del territorio desde una perspectiva vivencial, «recuerdan cómo jugaban a pelota por las calles sin peligro alguno, porque no pasaban coches. El barrio tenía otro ritmo y los niños crecían con otras oportunidades diferentes a las de hoy» (estudiante P2). Este tipo de relato no solo aporta información histórica, sino que también activa una reflexión sobre los cambios sociales, la pérdida de espacios los comunitarios y la importancia de preservar la memoria viva. El proceso de documentación de las luchas vecinales (P3) permite comprender el valor político y simbólico de los espacios públicos, «yo solo quería que la gente supiera que este espacio tiene una historia. Aquí ha habido y hay vida, lucha y esperanza» (miembro asociación P3). Este testimonio generó un aprendizaje sobre la agencia comunitaria y la corresponsabilidad. Las propuestas surgidas de la imaginación infantil (P4) invitan a repensar el urbanismo desde una perspectiva inclusiva y desde las necesidades de los ciudadanos y ciudadanas más pequeñas, «yo quiero que la Horta de la Sínia sea un espacio con árboles, flores y animales, donde podamos jugar y hacer un huerto» (niño entidad social P4).

Así, los resultados muestran que este tipo de proyectos permiten: valorar los saberes no institucionalizados; fomentar el pensamiento crítico, ya que incorporan la historia local y las narrativas comunitarias en el currículo e invitan a cuestionar los discursos hegemónicos y reconocer la diversidad de las experiencias históricas; potenciar la empatía y la comprensión profunda de las desigualdades sociales y culturales al estar en contacto con personas y colectivos tradicionalmente invisibilizados (Puig *et al.*, 2007; Escofet *et al.*, 2016; Santos Rego *et al.*, 2025); y reforzar la conciencia cívica y la capacidad de análisis territorial (Collet-Sabé y Castillo Adrián, 2023; Tapias, 2007).

5. Conclusiones

Este estudio tuvo como objetivo analizar cuál es el rol de la comunidad y de la universidad en un proyecto de acción comunitaria para la documentación de la memoria histórica rural, e identificar los saberes derivados que van más allá de las competencias arraigadas y propias de los proyectos ApSU. Los hallazgos más relevantes de esta investigación indican que el ApSU

es una acción comunitaria que activa el bien común, ya que genera espacios de participación corresponsable y permite construir conocimiento de forma dialógica entre la universidad y la comunidad. Los resultados obtenidos también permiten afirmar que, en esta tipología de proyectos, la comunidad deja de ser una destinataria pasiva para convertirse en sujeto pedagógico. La cocreación de proyectos permite construir una narrativa colectiva en torno al pasado, el presente y el futuro de un territorio. Paralelamente, la universidad asume un rol de facilitación y compromiso, y huye de imponer el saber académico para promover una ecología de saberes donde el conocimiento se construye en diálogo con la comunidad y la memoria local.

En línea con los estudios anteriores, nuestros resultados muestran que el impacto de este tipo de proyectos no es testimonial (Ruiz-Corbella y Bautista-Cerro, 2016). La difusión pública de los productos finales (cápsulas audiovisuales y materiales web) ayudan a reforzar la identidad y el sentido de pertenencia. Las páginas web creadas por cada grupo ofrecen contenidos audiovisuales, cronologías, entrevistas, imágenes y materiales explicativos que pueden ser utilizados por las escuelas, las entidades y el vecindario como herramientas de memoria, sensibilización y formación. En este sentido, el estudio permite ver que este tipo de ApSU actúa como catalizador de procesos de educación popular, memoria colectiva y cohesión social. Pero más allá del producto, lo que consolida es un modelo de intervención educativa y acción comunitaria donde el territorio no es un escenario, sino un agente vivo de aprendizaje, reflexión y acción. Además, esta concepción de acción comunitaria se alinea con los principios y retos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015). En particular, responde a necesidades locales y se inscribe en una agenda global de transformación, que reconoce la interdependencia entre lo local y lo global, contribuyendo de forma transversal al cumplimiento de varios objetivos de desarrollo sostenible (ODS), al promover la participación ciudadana, la equidad y la justicia social.

A pesar de las potencialidades observadas, el proyecto también evidencia tensiones estructurales propias de las experiencias de ApSU comunitario. Entre ellas, destaca la dificultad de conciliar los tiempos académicos con los ritmos comunitarios, así como la necesidad de garantizar una continuidad institucional que permita consolidar los vínculos generados. Asimismo, se identificó la importancia de cuidar los procesos de devolución y cierre para evitar que la comunidad perciba el proyecto como una intervención puntual sin seguimiento. Estos resultados invitan a continuar repensando el rol de la universidad en clave de compromiso ético y sostenibilidad relacional.

Los hallazgos presentados tienen implicaciones importantes para el ámbito de la educación social. Tal como señalan Redondo-Corcobado y Fuentes (2020), existe una escasez de investigaciones sistemáticas sobre el ApS en el Grado de Educación Social, lo que convierte esta experiencia en una contribución significativa tanto para la práctica pedagógica como para la producción científica en educación superior. Además, este estudio se inscribe en el debate académico contemporáneo que plantea la urgencia de abrir la universidad al territorio y de reconocer los saberes no institucionalizados como fuentes legítimas de aprendizaje. Esta apertura amplía el horizonte educativo y permite avanzar hacia una transformación educativa, donde el conocimiento se construye en diálogo con las comunidades y en respuesta a sus realidades.

Contribuciones de las autoras

Mar Beneyto-Seoane. Conceptualización, tratamiento de datos, análisis formal, investigación, redacción-revisión y edición.

Yasmina Khatala Azzayakh. Redacción del borrador, administración del proyecto, recursos, visualización.

Política de inteligencia artificial (IA)

En conformidad con la política editorial de la *Revista de Educación y Pedagogía* (REP), se declara que se ha hecho uso de herramientas de inteligencia artificial durante el proceso de

elaboración de este artículo. En concreto, se ha utilizado Copilot como apoyo en tareas específicas de asistencia en redacción y revisión lingüística, bajo supervisión humana estricta y respetando los principios éticos y de integridad académica.

Financiación

Esta investigación no ha recibido financiación específica por parte de agencias públicas ni privadas.

Referencias

- Barton, K. C. y Levstik, L.S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bauman, Z. (2000). *Community: Seeking Safety in an Insecure World*. Polity Press.
- Collet-Sabé, J. y Ball, S. J. (2024). The school is irredeemable: Proposing discomfort for a different future for education. En Beasy, K., Maguire, M., te Riele, K., Towers, E. (eds.). *Innovative school reforms. Education, Equity, Economy* (pp. 185-199). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-64900-4_11
- Collet-Sabé, J. y Castillo Adrián, J. (2023). De la “gobernanza instrumental mutua” a la “gobernanza del bien común”: hacia unas nuevas relaciones entre universidades y ciudades. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(74). <https://doi.org/10.6018/red.539891>
- Escofet, A., Folgueiras, P., Luna, E. y Palou, B. (2016). Elaboración y validación de un cuestionario para la valoración de proyectos de aprendizaje-servicio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 929-949. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000300929
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Ediciones.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Sage Publications
- Lau, K. H., Chan, M. Y. L., Yeung, C. L. S. y Snell, R. S. (2021). An Exploratory Study of the Community Impacts of Service-Learning. *Metropolitan Universities*, 32(2), 106-128. DOI: 10.18060/25482
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lumillo, I., Escofet, A., Solà, M. y Morín-Fraile, V. (2025). What is the social impact of university service-learning projects on citizens and community organizations? A scoping review. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*. <https://doi.org/10.37333/001c.146138>
- Martínez, M. (2008). *Aprendizaje-servicio y responsabilidad social de las universidades*. Octaedro
- Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *El aprendizaje-servicio: una propuesta metodológica para aprender haciendo un servicio a la comunidad*. Graó.
- 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), 69-83. <https://doi.org/10.5209/rced.61836>
- Ruiz-Corbella, M. y Bautista-Cerro Ruiz, M. J. (2016). La responsabilidad social en la universidad española. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(1), 159-188. <https://doi.org/10.14201/teoredu2016281159188>
- Santos Rego, M. Á., Lorenzo Moledo, M. del M. y Sáez Gambín, D. (2025). *La universidad y el aprendizaje-servicio: Lo que importa es la calidad*. Narcea Ediciones.
- Santos Rego, M. Á., Mella Núñez, I. y García Álvarez, J. (2021). Educación moral y ética de la acción en el aprendizaje-servicio universitario: La sombra de John Dewey. *Perfiles Educativos*, 43(173), 166-182. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.173.59818>

- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. CLACSO y Siglo XXI Editores.
- Seixas, P. (2006). What is historical consciousness? En R. Sandwell (ed.), *To the past: History education, public memory, and citizenship in Canada* (pp. 11-22). University of Toronto Press.
- Spear, A. y Chapman, N. (2020). *Measuring the impact of an international service-learning project through community assessment in Rwanda*. Michigan Journal of Community Service Learning, 26(1). <https://doi.org/10.3998/mjcsloa.3239521.0026.110>
- Tapias, M. N. (2007). *Aprendizaje y servicio solidario: en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Editorial Ciudad Nueva.
- Tinkler, A. y Tinkler, B. (2020). *Building social capital through community-based service-learning in teacher education*. Journal of Community Engagement and Higher Education, 12(2), Article 4. <https://scholars.indianastate.edu/jcehe/vol12/iss2/4>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage Publications.

Biografía de las autoras

Mar Beneyto-Seoane. Doctora en Innovación e Intervención Educativas, Máster en Educación Inclusiva, licenciada en Psicopedagogía, diplomada en Educación Social y graduada en Maestra de Educación Infantil. Profesora agregada en el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación, Traducción, Deporte y Psicología de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC). Imparte docencia en los grados de Educación Social y Maestro de Educación Infantil, y el Máster Universitario en Educación Inclusiva, Democracia y Aprendizaje Cooperativo. Es miembro del Grupo de Investigación Educativa de la Universidad de Vic (GREUV). También es investigadora del Laboratorio de Innovación Social y Digital (LISD) de la misma universidad. Parte de su trayectoria investigadora se centra en el análisis de las desigualdades sociales y educativas, la inclusión y la participación digital en contextos educativos y comunitarios. Ha desarrollado proyectos vinculados a la acción comunitaria y a la implementación de metodologías de aprendizaje-servicio (ApS) como estrategia para promover la participación ciudadana y la transformación social. Además, colabora en iniciativas orientadas a reducir brechas digitales y fomentar la equidad en el acceso a la tecnología, especialmente en colectivos vulnerables. Su trabajo combina la investigación-acción buscando generar impacto tanto en la práctica educativa y social.

 <https://orcid.org/0000-0001-5946-2670>

Yasmina Khatala Azzayakh. Colaboradora en investigación y en acciones del Laboratorio de Innovación Social y Digital (LISD) de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC). Las prácticas extracurriculares que realizó en el LISD le permitieron profundizar en la investigación y la innovación en el ámbito socioeducativo. En este espacio, participó en proyectos orientados a reducir las brechas digitales y promover la equidad tecnológica, trabajando en iniciativas que combinan la intervención social con el uso de herramientas digitales para favorecer la inclusión. Cuarto curso del Grado en Educación Social en la UVic-UCC. Su ámbito profesional destaca por el interés en dinámicas comunitarias, la inclusión social y las metodologías de Aprendizaje-Servicio (ApS) como estrategia para impulsar la participación y la transformación social. Además de su experiencia en el LISD, ha colaborado en proyectos comunitarios, donde ha podido conocer de cerca la importancia de la educación social como motor de cambio y cohesión comunitaria.

 <https://orcid.org/0009-0006-4709-3242>