

Revalorizar la comunidad en el aprendizaje-servicio universitario: una escala con visión del profesorado

Revaluating the community in university service-learning: A faculty-led scale

Dr. Miguel-Ángel SANTOS-REGO. Catedrático de universidad. Universidade de Santiago de Compostela (miguelangel.santos@usc.es)

Dr. Ígor MELLA-NÚÑEZ. Profesor permanente laboral. Universidade de Santiago de Compostela (igor.mella@usc.es)

Dr. Jorge SOTO-CARBALLO. Profesor contratado doctor. Universidade de Vigo (hesoto@uvigo.gal)

Dr. Xosé-Manuel MALHEIRO-GUTIÉRREZ. Profesor contratado doctor. Universidade da Coruña (jose.malheirog@udc.es)

Resumen

Las sociedades modernas esperan de la educación superior que se comprometa en el afrontamiento y resolución de problemas existentes en la comunidad. En consecuencia, la agenda política ha de promover la dimensión social presente en las esferas de acción universitaria, poniendo en valor aquellas metodologías acordes con tal propósito. Es el caso del aprendizaje-servicio, pedagogía en la que se combina el aprendizaje académico con un servicio a la comunidad. Y puesto que el énfasis en la comunidad no se ha prodigado en la investigación sobre la citada metodología, el objetivo del artículo es la validación de una escala diseñada para analizar el grado de implicación de las entidades que colaboran en el aprendizaje-servicio a partir de la percepción del profesorado. El instrumento se aplicó a 147 docentes de nueve (9) universidades españolas que hacen uso de la metodología. Los datos obtenidos se sometieron a un análisis factorial exploratorio y confirmatorio. Lo que resultó, finalmente, fue una escala de 16 ítems distribuidos en tres factores: implicación de la entidad con las/os estudiantes, pretensiones del proyecto en la comunidad, y compromiso de la entidad en la organización del proyecto. La solución obtenida es satisfactoria, tanto en la estructura factorial como en los niveles de consistencia interna evaluados. Concluimos subrayando la marca diferencial que supone basar la elaboración del instrumento en la visión que el profesorado tiene sobre el particular.

Palabras clave: aprendizaje-servicio; universidad; comunidad; entidades sociales; reciprocidad; profesorado.

Fecha de recepción del original: 08/07/2025

Fecha de aprobación: 27/08/2025

Cómo citar este artículo: Santos Rego, M. A., Mella-Núñez, I., Soto Carballo, J. y Malheiro-Gutiérrez, X. M. (2026). Revalorizar la comunidad en el aprendizaje-servicio universitario: una escala con visión del profesorado [Revaluating the community in university service-learning: A faculty-led scale]. *Revista Española de Pedagogía*, 84(293), 39-58.

<https://doi.org/10.9781/rep.2026.395>

Abstract

Modern societies expect higher education to engage actively in addressing and resolving problems that are found in the community. Consequently, political agendas must promote the social dimension within the university's spheres of action, emphasising the value of methodologies that align with this objective. One such approach is service-learning, a pedagogical strategy that integrates academic learning with community service. Given that research on this methodology has not extensively addressed the role of the community, this study's aim is to validate a scale designed to assess the level of involvement of collaborating entities in service-learning, based on faculty perceptions. The instrument was administered to 147 faculty members from nine Spanish universities that use this methodology. The data collected underwent both exploratory and confirmatory factor analysis. The final outcome was a scale comprising 16 items distributed across three factors: the entity's engagement with students; the project's intended impact on the community; and the entity's commitment to the project's organisation. The solution obtained is satisfactory in terms of both factorial structure and the levels of internal consistency evaluated. In conclusion, we highlight the distinctive contribution of this study, which lies in grounding the instrument's development in faculty perspectives on this subject.

Keywords: service-learning; university; community; social entities; reciprocity; faculty

1. Introducción

Desde finales del siglo pasado, el mundo se está viendo afectado por una serie de veloces transformaciones de naturaleza social, económica, política y ambiental que afectan de modo significativo a la vida de todos los grupos y comunidades. Nos referimos a cuestiones como el incremento de los flujos migratorios, la emergencia climática, las transformaciones en el mercado laboral, la necesidad de aprender a lo largo de la vida, los vertiginosos avances en las tecnologías de la información y la comunicación, el crecimiento exponencial en la creación y difusión del conocimiento, o los nuevos escenarios que definen las relaciones de los individuos, entre otros.

Naturalmente, las universidades no son ajenas, en modo alguno, a esa situación, toda vez que lo esperable es que contribuyan, junto con otras agencias y entes sociales y políticos, al afrontamiento de los retos globales. En nuestro contexto, el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) trajo consigo, además de una renovación organizativa y pedagógica, el fortalecimiento de la dimensión social de la universidad, aspecto clave en el desarrollo normativo de este acuerdo supranacional ya desde el Comunicado de Berlín (2003).

Pero ha sido en los últimos años que esta cuestión se ha convertido en epicentro de las políticas europeas de educación superior. Ejemplo de ello es el Comunicado de Roma (2020), en el que se apela a un mayor compromiso de las universidades con sus comunidades en actividades compartidas, mutuamente beneficiosas y socialmente responsables. De tal reunión, al más alto nivel ministerial, resultó un documento en el que se recogen una serie de principios para fortalecer la dimensión social de la educación superior (EHEA, 2020).

Referimos, pues, una de las realidades universitarias que mayor atención ha recibido en diferentes instancias académicas y cívicas durante los últimos años. Se trata de la Responsabilidad Social Universitaria —allende otras nomenclaturas con idéntico significado—, bajo cuyo amparo se reclama de la universidad un compromiso social explícito en sus iniciativas y actividades. Este enfoque no se limita a una visión de la ciencia y el conocimiento compartido con la sociedad, sino que también alude al establecimiento de conexiones formativas entre el estudiantado y la vida comunitaria, a fin de facilitar el ejercicio de una ciudadanía más participativa en un marco de vida democrático (Coelho y Menezes, 2021).

En la vertiente pedagógica del desarrollo universitario, una de las metodologías que mayor beneficio aporta a este modelo es el aprendizaje-servicio (ApS), y ello a la vista de su diáfano potencial para ubicar los procesos de aprendizaje en entornos comunitarios. Más concretamente, la definimos como una:

Propuesta pedagógica que se dirige a la búsqueda de fórmulas concretas para implicar al alumnado en la vida cotidiana de las comunidades, barrios, instituciones cercanas. Se conceptualiza dentro de la educación experiencial y se caracteriza por: a) protagonismo del alumnado; b) atención a una necesidad real; c) conexión con objetivos curriculares; d) ejecución del proyecto de servicio y e) reflexión (Naval *et al.*, 2011, p. 88).

Tal es el peso de la comunidad como agente educativo en el ApS que de su relación con la universidad se derivan gran parte de las características que definen a la misma metodología. Es el caso del afrontamiento de necesidades reales existentes en el entorno comunitario, la participación e implicación activa del estudiantado en un proyecto de servicio social, la reflexión continuada y compartida, o la reciprocidad que ha de darse en esa dualidad de aprender y servir (Hernández-Barco *et al.*, 2020).

No obstante, pese a tratarse de un pilar básico en la representación del aprendizaje-servicio, la comunidad no ha recibido la atención investigadora que merece. Desde luego, ha sido más pródiga la producción de estudios e informes centrados en dar cuenta de los resultados obtenidos por el estudiantado en términos académicos y, en menor medida, cívicos y sociales (Cruz y Giles, 2000; Rodríguez-Izquierdo y Lorenzo, 2023).

Creemos que lo dicho hasta ahora es razón suficiente para situar el propósito de nuestra investigación en la consideración efectiva del papel de la comunidad en el aprendizaje-servicio. A tales efectos, el objetivo del presente trabajo es validar una escala diseñada para evaluar la percepción del profesorado universitario acerca de la implicación de las entidades sociales en los proyectos de ApS.

1.1. ¿Qué es la comunidad en el aprendizaje-servicio?

Puede que el mayor desafío al mentar la comunidad en el aprendizaje-servicio sea definir qué se entiende por ella. La primera aproximación al término conduce al análisis de Ferdinand Tönnies, reconocido por su distinción entre comunidad y sociedad. El sociólogo alemán propone que, mientras la comunidad (*Gemeinschaft*) alude a una vida que es orgánica y real, la sociedad (*Gesellschaft*) responde más bien a una estructura imaginaria y mecánica (Tönnies, 2011). De su visión cabe interpretar que la comunidad apunta a una agrupación natural, donde emergen lazos de reciprocidad y de conocimiento y dependencia mutua basados en la unidad y cohesión; mientras que la sociedad se configuraría a modo de agrupación más impersonal y artificial, en tanto que su construcción es más racional y sujeta a la capacidad de deliberación de las personas.

Para lo que interesa al hablar de comunidad en el aprendizaje-servicio, ambos conceptos, y el correspondiente examen de Tönnies (2011), permiten avanzar en la construcción epistémica del término. Ciertamente, es su visión de la comunidad la que más se aproxima, aunque no hemos de olvidar el carácter intencional, volitivo y deliberativo de su noción de sociedad. Así, en el marco del ApS podríamos definir la comunidad como aquel conjunto de personas que, recíprocamente, se identifican con una serie de características, además de objetivos a perseguir, que pueden llegar a ser compartidos en momentos y espacios de vida en común; lo que, amén de un sentimiento de pertenencia, requiere de compromisos asumidos y participados por una mayoría de individuos en un contexto real (Santos Rego *et al.*, 2023).

Está suficientemente documentado que la dimensión social en esta metodología encaja en la influencia directa ejercida por las ideas de John Dewey acerca de la comunidad y, especialmente, con el potencial educativo atribuido a la misma (González Geraldo *et al.*, 2017; Santos Rego *et al.*, 2020; Santos Rego *et al.*, 2021). Lo que proponía el filósofo estadounidense, y es ahí donde reside su principal contribución al ApS, es la comprensión de la comunidad como el medio idóneo para el desarrollo experiencial del estudiantado, al convertirse en agente for-

mador y educativo, toda vez que en ella tienen lugar las actividades propias de la cotidianidad (Dewey, 1995).

Es en su idea acerca de las conexiones entre educación, comunidad y democracia donde reposa gran parte de la construcción epistémica y pragmática del ApS. En el caso de la educación superior, ese prisma intelectual podría verse respaldado por la lógica argumental de que es, justamente, en la comunidad donde residen conocimientos no siempre disponibles en las aulas universitarias. Sin embargo, un mínimo de rigor en el proceso formativo exige que el acceso a tal conocimiento se produzca de un modo sistematizado, formal e, incluso, institucionalizado. Se trata de que las entidades sociales se conviertan en el socio capaz de mediar y posibilitar el contacto con la comunidad, al amparo de una estructura organizativa funcional, y que entienda la realidad académica y profesional del estudiantado (Sotelino *et al.*, 2019).

Ahora bien, la investigación en ApS se ha encontrado con la dificultad que entraña acotar, desde un punto de vista estructural y organizativo, qué y/o quién es la comunidad. Sobre esta cuestión, Cruz y Giles (2000) apuntan a dos disyuntivas que acostumbran a aparecer. La primera de ellas manifiesta, precisamente, que la comunidad puede ser entendida como una entidad que se asocia y colabora con la universidad, o bien como el conjunto de personas o colectivo social al que se dirige el servicio. Y la segunda viene dada, de una parte, por la consideración de la comunidad desde una perspectiva geográfica —por ejemplo, un barrio cercano al campus—, o, de la otra, por su comprensión como una realidad que puede ser conformada y construida de un modo intencional.

Profundizan en la idea anterior Bringle *et al.* (2013), con un análisis sobre ciertas variables que permiten perfilar qué o quién puede ser la comunidad en el aprendizaje-servicio. Destacan, en primer lugar, la ubicación, pues el servicio puede ofrecerse dentro de la propia universidad, en el nivel local, provincial, estatal o, incluso, virtual; y, en segundo lugar, la variedad de instituciones en las que puede verse representada, caso de entidades gubernamentales, organizaciones ligadas a movimientos de base tipo asociaciones o cooperativas, u organizaciones no gubernamentales, entre otras.

Es claro que el debate epistemológico acerca de la comunidad sigue estando abierto, y no solo desde un punto de vista sociológico, sino también genuinamente pedagógico. Y ello no ha de limitar o frenar los análisis sobre el papel de la misma en el ApS. Acudiendo de nuevo a Cruz y Giles (2000), tal vez convenga no dedicar un sobreesfuerzo a la discusión sobre la comunidad como realidad social o geográfica, y sí a fijarnos más en el estudio de las relaciones de partenariado que establece con la universidad. Lo que conlleva, estratégicamente, atender en mayor medida al papel que los socios comunitarios asumen, o deben asumir, en la dinámica de estos proyectos.

1.2. ¿Cuál debería ser el papel de la comunidad en el ApS?

Sin duda, los agentes comunitarios deben tenerse como socios que colaboran activamente en la construcción del proyecto —especialmente al delimitar los objetivos del mismo—, pues de lo contrario serían una especie de «laboratorio» en el que el estudiantado pondría en práctica sus conocimientos, pero sin genuinas relaciones de intercambio (Compare *et al.*, 2022). Una prueba en esa línea es la investigación de Miron y Moely (2006), en la que se concluye que son las instituciones con voz en la gestión del proyecto, y donde mejores relaciones con el estudiantado se habían dado, las que mayores beneficios informan.

Por ende, resulta pertinente delimitar las funciones esperables de las entidades colaboradoras en un proyecto de aprendizaje-servicio, reparando en aquellas tareas que tienen un matiz académico y, por descontado, sin limitarse a las actividades que realizan en tanto que receptor pasivo de un servicio. Es inequívoco que los socios comunitarios han de implicarse en cuestiones como la planificación conjunta con el profesorado, la búsqueda de conexiones directas con el currículo de referencia, el acompañamiento y seguimiento a los/as estudiantes, la creación de momentos dedicados a

la reflexión acerca de la experiencia, la participación en la evaluación de los aprendizajes, o la organización de un evento de cierre o celebración del proyecto, entre otros (Rubio, 2015).

Han de entenderse, por tanto, como un agente educador más, al que cabe solicitar una clara implicación en la formación del estudiantado. Precisamente, Compare *et al.* (2022) pusieron de manifiesto que, en ocasiones, las mismas organizaciones perciben su participación en la formación y orientación del alumnado como la tarea más importante de todas las que desarrollan en los proyectos de ApS.

No obstante, otros estudios, caso de Arribas-Cubero *et al.* (2022), han constatado que las entidades sociales tienen un alcance reducido en las diferentes actividades. La baja participación puede deberse a los desafíos que encuentran al relacionarse con la universidad y entrar en contacto con el estudiantado. Destacan, al respecto, cuestiones como las dificultades para compaginar horarios y calendarios, la limitación de sus capacidades (por ejemplo, los recursos y la disponibilidad de actividades de interés en las que implicar al alumnado), o las responsabilidades educativas que supone el ApS (motivar, supervisar o evaluar a los/as estudiantes) (Karasik, 2020).

Es una ventaja que el profesorado ayude a que los socios asuman sus tareas con la calidad deseable, a lo que contribuye que el estudiantado sepa de la competencia y profesionalidad de las entidades con las que se trabaja, pues no es menor la incidencia que ese proceder puede tener en su motivación y en su sentimiento de autoeficacia como agente coeducador (Compare *et al.*, 2022). Se trata de que docentes y entidades trabajen conjuntamente en la definición de objetivos de aprendizaje, la delimitación de las relaciones entre estudiantes y entidades, o incluso la selección de métodos para evaluar aprendizajes y realizar el seguimiento del proyecto (Rinaldo *et al.*, 2015).

Pero, además de su participación e implicación en el desarrollo de estas iniciativas, tenemos un elemento central que delimita el papel a jugar por la comunidad en el aprendizaje-servicio. Hablamos de la reciprocidad. Esto es, la relación universidad-comunidad debe establecerse bajo los principios de una efectiva reciprocidad, basada en el respeto, la confianza, el compromiso genuino, el equilibrio de poder, los recursos compartidos, o la comunicación fluida entre las universidades y los agentes comunitarios (Jacoby, 2015).

Incluso hay quien eleva la reciprocidad a característica central de la metodología (Petri, 2015). La asunción de este principio ha llegado a erigirse en importante criterio de calidad para el aprendizaje-servicio (Santos Rego *et al.*, 2025), por más que conlleve una transformación de las relaciones a establecer y del papel que han de desempeñar ambas partes, la académica y la comunitaria.

Sería, en síntesis, una ruta de reformulación que se explica en los tres pilares que, según Dostilio *et al.* (2012), darían apoyo a la reciprocidad en el ApS: primero, el intercambio de beneficios, recursos y acciones entre las universidades y las entidades; segundo, la influencia bidireccional de los contextos personales, sociales y ambientales de los diferentes agentes, lo que recomienda la toma en consideración de los intereses y formas de ser y hacer en las dos instancias; y tercero, la capacidad generativa, en tanto que se orienta a la innovación social, pues las relaciones universidad-comunidad deben procurar nuevos conocimientos, experiencias y aprendizajes, que es posible contribuir a la transformación social.

El paso de un aprendizaje-servicio más tradicional, donde las responsabilidades y la toma de decisiones se sitúan principalmente en la universidad, a otro más recíproco y basado en el intercambio y la participación colectiva, supone una reformulación de los roles que desempeñan los diferentes agentes, lo que convierte a la reciprocidad en un elemento diferenciador en la calidad de los proyectos (Santos Rego *et al.*, 2025).

1.3. La investigación de/sobre la comunidad en el ApS

Pese a todo lo que hemos revisado, y constatado, acerca del lugar central que ocupa la comunidad en el ApS, la investigación ha sido notablemente más prolífica a la hora de evaluar

los resultados obtenidos por el estudiantado en relación con los aprendizajes y el desarrollo de competencias (Santos Rego *et al.*, 2021). Además, la atención prestada a la comunidad en este campo de estudio se ha focalizado, mayormente, en saber de su satisfacción con los resultados o, abundando en esa misma relación, en los factores que impulsan la participación o que, por el contrario, limitan y dificultan su implicación (Chika-James *et al.*, 2022; Compare *et al.*, 2022; Cronley *et al.*, 2015).

Una primera vía apreciable en la literatura tiene que ver con la información recogida directamente de la propia comunidad, esto es, mediante las organizaciones con las que se colabora. Lo que predomina son instrumentos de corte cualitativo, caso de las entrevistas (Chika-James *et al.*, 2022; Gerstenblatt, 2014; Miron y Moely, 2006; Rinaldo *et al.*, 2015) o los grupos de discusión (Cronley *et al.*, 2015; Sandy y Holland, 2006). Ello podría explicarse por las reducidas muestras con las que se trabaja, o por el carácter abierto de la información que se pretende. Por supuesto, también tenemos estudios en los que se hace uso de cuestionarios (Karasik, 2020; Shek *et al.*, 2021) o de tipo mixto (Compare *et al.*, 2022; Paulson y Davis, 2024).

Puesto que la clave de bóveda son aquí las entidades, ya hemos dicho que, en su mayoría, los trabajos giran en torno a su percepción y satisfacción con el proyecto, especialmente en términos de beneficios obtenidos y dificultades experimentadas. No obstante, también se reportan estudios en los que los instrumentos indagan sobre realidades como la voz y el rol de las entidades o las interacciones establecidas (Miron y Moely, 2006), la relación del estudiantado con la comunidad (local) en un sentido amplio (Gerstenblatt, 2014), o las cuestiones referidas al papel del profesorado que podrían mejorar a juicio de las entidades sociales (Karasik, 2020). Mención especial merece, por su amplitud, el cuestionario diseñado por Compare *et al.* (2022), en el que se solicita a las entidades información acerca de su percepción general del proyecto, las responsabilidades y el rol asumidos por la persona que tutoriza al estudiantado (evaluación, seguimiento...), las motivaciones para participar en ApS, las dificultades encontradas en términos organizativos y pedagógicos, y los resultados obtenidos.

Por otro lado, contamos con trabajos en los que la participación de la comunidad en los proyectos se analiza desde la óptica del profesorado. Tal es el caso de la propuesta de Gelmon *et al.* (2001). En su reconocida obra, donde proponen un modelo multidimensional de evaluación del ApS (profesorado, estudiantado, comunidad e institución universitaria), se incluyen una entrevista y un cuestionario dirigidos a los/as docentes en los que, entre otros, se requiere información acerca de la participación de la comunidad en los proyectos. Se trata de estudios en los que el profesorado ofrece información acerca del grado en que las entidades se implican en cuestiones como la evaluación, la reflexión o su propia formación en esta metodología educativa (Sáez, 2024; Santos Rego y Lorenzo, 2018).

Sin duda, esta segunda vía ha sido, con creces, la menos explorada. Razón de más para que basemos esta aportación en la visión del profesorado sobre la participación de la comunidad en los proyectos de aprendizaje-servicio. Disponer de instrumentos dirigidos a los/as docentes para recoger información referida al papel de las entidades sociales favorecerá nuestro conocimiento de la sensibilidad existente en las universidades acerca del rol educativo y social de la comunidad en el desarrollo y evaluación del aprendizaje-servicio.

2. Método

2.1. Participantes

Para seleccionar a los/as participantes empleamos un muestreo por conveniencia, pues se accedió al profesorado que utiliza la metodología del aprendizaje-servicio analizando las convocatorias de proyectos de innovación educativa en las universidades implicadas en la

investigación, además del uso que hemos hecho de publicaciones o de la participación en congresos sobre la temática.

Finalmente, la muestra está formada por 147 profesores/as de 9 universidades españolas: Universidad de Castilla-La Mancha (10.9 %), Universidade da Coruña (13.6 %), Universidad de Jaén (2.7 %), UNED (9.5 %), Universidad de Navarra (9.5 %), Universidad Pablo de Olavide (3.4 %), Universidade de Santiago de Compostela (30.6 %), Universitat de València (7.5 %) y Universidade de Vigo (12.2 %). Pertenecen, sobre todo, a las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas (56.5 %), Ciencias Experimentales (16.3 %) y Ciencias de la Salud (12.2 %), mientras que, en Ingeniería y Arquitectura, y Arte y Humanidades, la presencia es más reducida (7.5 % cada una). Se trata, en su mayoría, de mujeres (66 %), y con una media de edad de 50.25 años (DT = 9.30), situándose el mínimo en 31 años y el máximo en 72.

Tienen puestos estables como funcionarias/os (49 %) o personal estatutario (contratado doctor/profesorado permanente laboral) (25.9 %). Cuentan con una amplia experiencia docente en la universidad ($M = 18.7$; $DT = 9.83$) y en los últimos dos años han participado en cursos de innovación docente (85 %), básicamente referidos a metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje. Además, el 71.4 % colabora, o ha colaborado, en entidades de carácter cívico-social. Tienen formación en ApS (97.3 %) y su motivación para el uso de esta metodología radica en los resultados que puede producir en el aprendizaje de los/as estudiantes.

2.2. Instrumento de medida

En el marco del proyecto de investigación se diseñó un cuestionario con el objetivo de identificar el sentido y alcance de la participación de la comunidad en los proyectos de ApS universitarios. Agrupa un total de 32 preguntas, de las cuales cuatro son escalas tipo Likert. Aquí nos centraremos en la escala empleada para analizar, desde la perspectiva docente, el papel de la comunidad en estos proyectos. Y para su diseño partimos de un instrumento elaborado por el equipo en otra investigación (ver Sáez, 2024), junto a los trabajos de Chong (2014) y Santos Rego et al. (2023).

La primera versión del cuestionario corrió a cargo del equipo de la Universidade de Santiago de Compostela, coordinadora del proyecto. Posteriormente, se envió al resto de investigadores/as de las universidades implicadas en el estudio y, en cada una de ellas, se realizó un informe para la mejora de la redacción, eliminar o incorporar ítems. Todas las aportaciones fueron objeto de análisis en el equipo inicial a fin de incorporarlas o rechazarlas siguiendo un criterio de acuerdo o desacuerdo. Finalmente, se comunicó la toma de decisiones a todas las universidades y las razones de esta. Asimismo, las cuatro escalas se enviaron a cuatro expertos/as en ApS y metodología de investigación, solicitando su evaluación a partir de una plantilla de corrección que atiende a criterios de validez, ubicación, inteligibilidad y univocidad.

2.3. Procedimiento

El cuestionario fue aplicado en el segundo semestre del curso 2023/2024 (marzo-junio) en las nueve universidades (ocho públicas y una privada), contando con el informe favorable del Comité de Bioética de la USC (código USC 45/2023). Se cumplimentó individualmente de forma online a través del *software* SurveyMonkey, previa autorización al delegado de protección de datos de la USC, haciendo llegar el instrumento con una carta de presentación a aquellos/as docentes que emplean el ApS.

2.4. Análisis de datos

En primer lugar, calculamos los estadísticos descriptivos de la muestra, analizándose las propiedades de los ítems. A continuación, realizamos un análisis factorial exploratorio (AFE) con el paquete IBM-SPSS 29, siguiendo el método de extracción de Componentes Principales y rotación Varimax. A partir de ahí, obtuvimos la fiabilidad de cada

uno de los factores mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Finalmente, se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) al objeto de evaluar el ajuste del modelo (IBM-SPSS AMOS 29).

3. Resultados

3.1. Índices descriptivos

La escala inicial consta de 17 ítems (ver Anexo) con cinco opciones de respuesta, de nada a mucho, que, después de los análisis de fiabilidad, se reduce a 16 (eliminado el ítem 3), con los resultados que se reflejan en la tabla 1. Los estadísticos son aceptables, ya que valores más altos de 2.00 indican una asimetría extrema y los valores más bajos suponen normalidad, mientras que los valores entre 8.00 y 20.00 también supondrían una curtosis extrema. La muestra tiene, pues, una distribución normal, lo que justifica la utilización de pruebas paramétricas.

TABLA 1. Estadísticos descriptivos e índices de asimetría y curtosis de la Escala de participación de la comunidad en los proyectos de ApS.

Ítem	M	DT	Asimetría		Curtosis	
			Error típico		Error típico	
1	4.48	.668	-1.112	.226	.823	.449
2	3.23	1.530	-.275	.227	-1.395	.451
4	3.58	1.294	-.693	.227	-.585	.451
5	3.28	1.428	-.392	.229	-1.197	.455
6	4.31	0.772	-1.316	.229	2.704	.455
7	3.70	1.381	-.794	.228	-.617	.453
8	2.79	1.514	.118	.228	-1.468	.453
9	3.34	1.443	-.437	.229	-1.149	.455
10	3.90	1.267	-1.126	.227	.292	.451
11	3.78	1.163	-.873	.229	.167	.455
12	4.46	.758	-1.868	.228	4.764	.453
13	3.86	1.122	-.960	.228	.329	.453
14	3.85	1.179	-.840	.228	-.153	.453
15	3.71	1.219	-.771	.228	-.226	.453
16	3.56	1.286	-.633	.228	-.588	.453
17	4.15	1.161	-1.545	.229	1.676	.455

Como puede observarse (tabla 2), todas las correlaciones ítem-total son significativas.

Tabla 2. Correlaciones ítem-total de la Escala de participación de la comunidad en los proyectos de ApS.

	Total	1	2	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Total	1																
C. Pearson	147																
N																	
1	C. Pearson	.444**	1														
	Sig. (bilateral)	<.001															
	N	147	147														
2	C. Pearson	.590**	.151	1													
	Sig. (bilateral)	<.001	.068														
	N	147	147	147													
4	C. Pearson	.632**	.046	.461**	1												
	Sig. (bilateral)	<.001	.581	<.001													
	N	147	147	147	147												
5	C. Pearson	.768**	.300**	.560**	.470**	1											
	Sig. (bilateral)	<.001	<.001	<.001	<.001												
	N	147	147	147	147	147											
6	C. Pearson	.578**	.361**	.138	.310**	.394**	1										
	Sig. (bilateral)	<.001	<.001	.097	<.001	<.001											
	N	147	147	147	147	147	147										
7	C. Pearson	.522**	.246**	.180*	.395**	.314**	.337**	1									
	Sig. (bilateral)	<.001	.003	.030	<.001	<.001	<.001										
	N	147	147	147	147	147	147	147									
8	C. Pearson	.646**	.283**	.457**	.492**	.686**	.189*	.224**	1								
	Sig. (bilateral)	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	.002	.006									
	N	147	147	147	147	147	147	147	147								
																	147

9	C. Pearson Sig. (bilateral) N	.714** <.001 147	.256** .002 147	.494** <.001 147	.377** <.001 147	.633** <.001 147	.351** <.001 147	.440** <.001 147	.511** <.001 147	1								
10	C. Pearson Sig. (bilateral) N	.686** <.001 147	.181* .028 147	.328** <.001 147	.411** <.001 147	.412** <.001 147	.482** <.001 147	.384** <.001 147	.265** <.001 147	.487** <.001 147	1							
11	C. Pearson Sig. (bilateral) N	.579** <.001 147	.285** <.001 147	.121 .143 147	.298** <.001 147	.328** <.001 147	.339** <.001 147	.173* .036 147	.227** .006 147	.214** .009 147	.384** <.001 147	1						
12	C. Pearson Sig. (bilateral) N	.621** <.001 147	.395** <.001 147	.302** <.001 147	.342** <.001 147	.282** <.001 147	.470** <.001 147	.107 .195 147	.271** <.001 147	.355** <.001 147	.358** <.001 147	.439** <.001 147	1					
13	C. Pearson Sig. (bilateral) N	.688** <.001 147	.390** <.001 147	.321** <.001 147	.360** <.001 147	.409** <.001 147	.399** <.001 147	.344** <.001 147	.359** <.001 147	.433** <.001 147	.578** <.001 147	.328** <.001 147	.448** <.001 147	1				
14	C. Pearson Sig. (bilateral) N	.546** <.001 147	.240** .003 147	.247** .003 147	.187* .023 147	.305** <.001 147	.343** <.001 147	.220** .007 147	.235** .004 147	.267** .001 147	.411** <.001 147	.317** <.001 147	.461** <.001 147	.378** <.001 147	1			
15	C. Pearson Sig. (bilateral) N	.562** <.001 147	.312** <.001 147	.115 .166 147	.151 .068 147	.347** <.001 147	.355** <.001 147	.098 .238 147	.212** .010 147	.214** .009 147	.227** .006 147	.644** <.001 147	.396** <.001 147	.372** <.001 147	.333** <.001 147	1		
16	C. Pearson Sig. (bilateral) N	.746** <.001 147	.266** .001 147	.331** <.001 147	.353** <.001 147	.516** <.001 147	.402** <.001 147	.330** <.001 147	.324** <.001 147	.417** <.001 147	.427** <.001 147	.547** <.001 147	.410** <.001 147	.456** <.001 147	.724** <.001 147	1		
17	C. Pearson Sig. (bilateral) N	.693** <.001 147	.253** <.001 147	.333** <.001 147	.451** <.001 147	.472** <.001 147	.365** <.001 147	.324** <.001 147	.404** <.001 147	.469** <.001 147	.426** <.001 147	.389** <.001 147	.476** <.001 147	.476** <.001 147	.236** <.001 147	.371** <.001 147	.549** <.001 147	1

3.2. Dimensionalidad

El análisis factorial exploratorio (AFE), siguiendo el método de extracción de componentes principales y rotación Varimax, nos permite determinar la dimensionalidad de la escala, con los siguientes estadísticos descriptivos: $KMO = .84$; $\chi^2(136) = 1186.6$; $p < .001$. La extracción inicial arrojó tres factores significativos que explican el 58.24 % de la varianza. El primer y tercero de los factores agrupan a cinco ítems y el segundo a seis (tabla 3).

TABLA 3. Cargas factoriales rotadas, comunalidad de cada ítem y varianza explicada por cada factor de la escala de participación de la comunidad en los proyectos de ApS.

Ítem	Factor I	Factor II	Factor III	Comunalidad (h^2)
8	.771			.640
2	.762			.606
5	.738			.706
4	.602			.514
9	.594			.636
15		.883		.787
11		.781		.647
16		.693		.664
14		.542		.399
12		.527		.526
1		.434		.313
10			.680	.615
6			.665	.583
7			.657	.487
17			.578	.531
13			.544	.550
% Varianza explicada	40.16	10.92	7.16	

El factor I, que hemos denominado «implicación de la entidad con los/as estudiantes», describe actividades centrales que realiza la entidad con el alumnado participante en los proyectos: evaluación (ítem 8), formación (ítem 2), supervisión (ítem 5), diseño de actividades (ítem 4) y facilitación de los procesos de reflexión (ítem 9). En el factor II incluimos 6 ítems que definen los «objetivos del proyecto en la comunidad»: apoyar su desarrollo y no solo proporcionar un servicio temporal (ítem 15), abordar sus necesidades de forma sostenible (ítem 11), beneficio a la comunidad (ítem 16), sus miembros son reconocidos y valorados (ítem 14), fortalecimiento de las relaciones entre universidad y comunidad (ítem 12) y adaptación a las circunstancias de la comunidad (ítem 1). El factor III, por su parte, agrupa ítems sobre «implicación de la entidad en la organización del proyecto»: universidad y entidad celebran/comparten los beneficios (ítem 10), delimitación de las funciones de cada colectivo implicado (ítem 6), identificación de necesidades sociales (ítem 7), da su opinión sobre el proyecto y sus resultados (ítem 17) y percepción evaluativa del cumplimiento de los objetivos de la entidad (ítem 13).

3.3. Fiabilidad

El análisis de la consistencia interna de la versión final de la escala y de todos sus componentes hizo que calculásemos el coeficiente α de Cronbach. El análisis de los 16 ítems arrojó un coeficiente alfa de .89, lo que indica una elevada consistencia interna, que además no aumentaba al eliminar alguno de los ítems. En la tabla 4 se puede observar el índice de homogeneidad y el coeficiente alfa para cada uno de los factores que conforman la escala. En cuanto a la consistencia interna de los ítems que componen el factor I, el coeficiente α fue de .84, lo que indica una buena fiabilidad. El valor aportado por los ítems del factor II es .81, mientras que la consistencia del factor III baja a .77. Si observamos la tabla, se comprueba que no incrementa el alfa al eliminar alguno de los ítems.

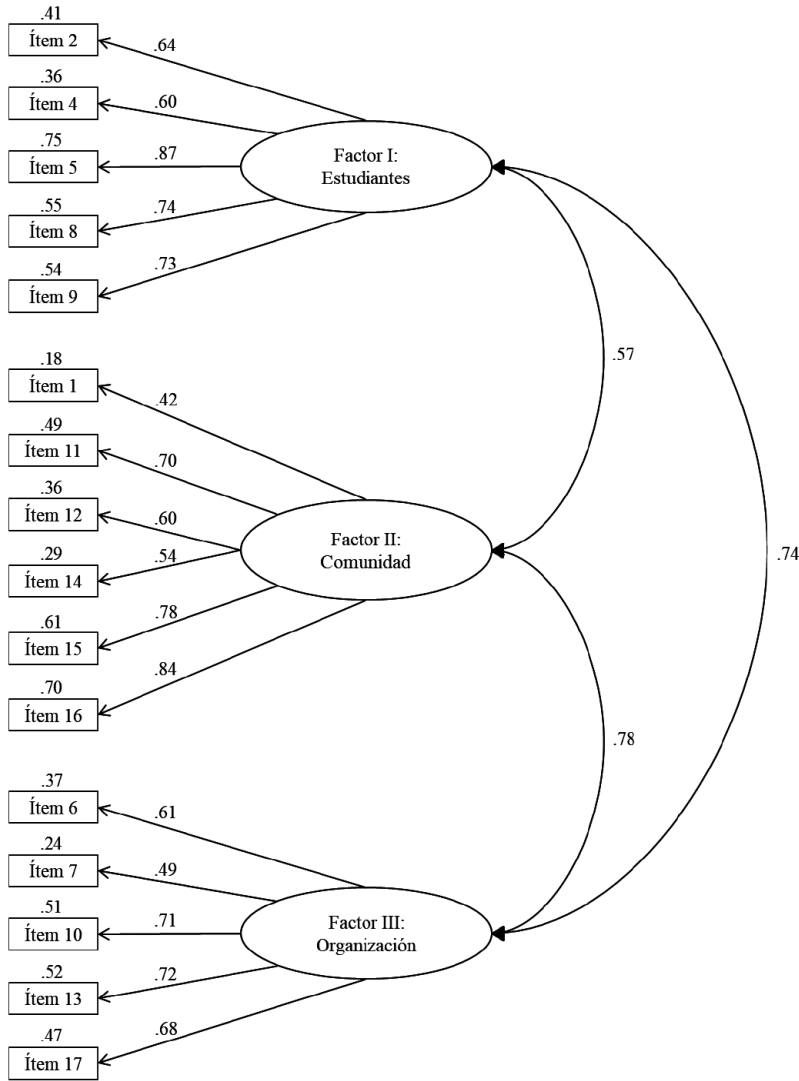
TABLA 4. Índice de homogeneidad (IH) de la escala de participación de la comunidad en los proyectos de ApS.

Ítem	IH	α de Cronbach si se elimina el elemento
Factor I		
2	.627	.825
4	.547	.839
5	.759	.799
8	.680	.814
9	.636	.823
Factor II		
1	.389	.814
11	.633	.764
12	.562	.788
14	.478	.803
15	.705	.746
16	.708	.745
Factor III		
6	.523	.750
7	.450	.775
10	.633	.699
13	.614	.708
17	.578	.720

3.4. Estimación de parámetros y evaluación del ajuste

Una vez analizada la validez de constructo y confiabilidad de la escala, realizamos un análisis factorial confirmatorio (AFC) con el programa IBM-SPSS AMOS 29, estimando los parámetros del modelo original bajo el criterio de máxima verosimilitud, a fin de comprobar la adecuación de un modelo de tres factores. Dicho modelo es el que se representa en la figura 1, donde pueden verse los pesos de regresión estandarizados, así como las covarianzas (todos son significativos: $p < .01$).

FIGURA 1. Modelo de AFC para la escala de participación de la comunidad en los proyectos de ApS.



En la tabla 5 se presentan los índices de ajuste, que nos permiten afirmar que el modelo propuesto es adecuado para explicar el papel de la comunidad en los proyectos de ApS. Lo cual es consistente con la estructura teórica que orientó la elaboración de la escala y de sus ítems.

TABLA 5. Índices de ajuste de los modelos inicial y final de la escala.

χ^2	gl	p	χ^2 / gl	GFI	CFI	RMSEA [IC]	SRMS
296	114	.000	2.60	.828	.835	.105 [.090-.119]	.070

4. Conclusiones

El presente trabajo se ha enfocado en el aprendizaje-servicio desde una visión comunitaria, toda vez que la literatura ha demostrado en numerosas ocasiones el papel central que juegan las entidades y colectivos sociales en la construcción epistémica y práctica de esta estrategia educativa (Hernández-Barco *et al.*, 2020; Rodríguez-Izquierdo y Lorenzo, 2023). No obstante, y en términos generales, las investigaciones desarrolladas hasta la fecha han priorizado el conocimiento sobre los resultados académicos en el estudiantado (Santos Rego *et al.* 2021), en detrimento de la atención prestada a la comunidad en el marco de esta metodología (Cruz y Giles, 2000). Por este motivo, lo que se planteó en este estudio fue un modelo de medida sobre la participación de la comunidad en el ApS desde la óptica del profesorado.

La propuesta se trata de una escala, conformada por tres factores, que se basa en un riguroso marco teórico cuyo epicentro reside en la conveniencia de evaluar la implicación de la comunidad más allá de los resultados obtenidos (Chika-James *et al.*, 2022), valorizando los procesos y la disposición de relaciones basadas en la reciprocidad y, por supuesto, en la participación de las entidades como agentes educadores (Compare *et al.*, 2022; Santos Rego *et al.*, 2023).

Bajo esta premisa, los tres factores de la escala recogen información acerca de la implicación de la entidad con los/as estudiantes, los objetivos del proyecto en la comunidad y la implicación de la entidad en la organización del proyecto. Se trata, en suma, de una escala que se orienta a conocer la naturaleza de las relaciones de partenariado que se establecen entre las entidades y las universidades, y no tanto en la satisfacción con los resultados obtenidos (Miron y Moely, 2006; Rinaldo *et al.*, 2015). Más concretamente, con los análisis factoriales realizados, exploratorio y confirmatorio, la solución de la escala es satisfactoria, tanto en su estructura factorial como en los niveles de consistencia interna evaluados.

Lo que nuestro estudio deja suficientemente claro es que, al margen de la comunidad, estratégicamente entrevista a través de entidades sociales de diferente signo y relevancia contextual (Sotelino *et al.*, 2019), el aprendizaje-servicio universitario no alcanzaría los niveles de consistencia teórica y de funcionalidad práctica que informan, con bastante frecuencia, su contribución a una formación competencial de calidad en la educación superior (Santos Rego *et al.*, 2025).

Tal consideración es avalada en esta ocasión por el sentido y alcance formativo que al compromiso comunitario conceden en estos proyectos profesoras y profesores universitarios, que cuentan con experiencia en el uso del aprendizaje-servicio y cuya motivación reconocida al respecto es la potencial optimización de resultados que la metodología es capaz de evidenciar en una buena parte de los estudiantes.

Con esa expectativa, que hemos podido corroborar en trabajos previos, y el soporte de no pocas aportaciones en la literatura temática, validamos una escala diseñada para medir la implicación de organizaciones cívico-sociales en programas o proyectos de aprendizaje-servicio. La marca diferencial aquí viene dada por el hecho de basar la elaboración del mencionado instrumento en la visión que el profesorado tiene sobre el particular. Justamente, los análisis realizados para validar la escala ponen de manifiesto que las puntuaciones más bajas se alcanzan en los ítems del factor I, de implicación de la entidad con los/as estudiantes, comprobándose su escasa participación en actividades como la evaluación, la reflexión o el seguimiento (Arribas-Cubero *et al.*, 2022; Karasik, 2020).

Cuidándonos de cualquier tentación mistificadora, valor añadido para el avance del buen aprendizaje-servicio en la universidad es que sean miembros del cuerpo docente los que reparen en los requisitos y/o condiciones a tener presentes en la participación de la comunidad como agente educativo en la educación superior. No hemos de olvidar que es ahí donde radica un exponente crucial de la teórica efectividad de una metodología, cuyas credenciales epistémicas procedentes del pragmatismo necesitan de continua legitimación pedagógica en la práctica situada que la(s) comunidad(es) propicia(n), haciendo del servicio una magnífica oportunidad de aprendizaje personal y profesional.

En la actual sociedad de los algoritmos y de la inexorable tensión digital asociada a su palpable irrupción en la vida de los campus, tal vez el aprendizaje-servicio facilite, *hic et nunc*, vías de escape dialógicas para retomar en la comunidad algunos de los mejores propósitos de realización del potencial creativo que emana de nuestra disposición cooperativa como seres sociales que somos. No en vano se tiene dicho, con bastante razón, que estamos ante una pedagogía de y para la acción común.

Como todo trabajo científico, el nuestro presenta limitaciones y abre nuevas oportunidades para seguir avanzando en esta línea de investigación. Por un lado, la naturaleza autoinformada de nuestros datos puede introducir un sesgo de deseabilidad social, lo que aconseja reforzar y contrastar la visión del profesorado con la que pueden aportar los responsables de las entidades implicadas en los proyectos. Por otro lado, dada la especificidad de los participantes y las condiciones en las que se realiza la investigación, en su selección hemos tenido que optar por un muestreo de conveniencia en las universidades implicadas en el estudio, pero sería oportuno ampliar la muestra utilizando un método probabilístico, lo que permitiría aumentar la validez externa.

Contribuciones de los autores

Miguel Ángel Santos-Rego. Conceptualización, curación de datos, análisis formal, adquisición de fondos, investigación, metodología, administración del proyecto, recursos, supervisión, validación, visualización, redacción-borrador original, redacción-revisión y edición.

Ígor Mella-Núñez. Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, recursos, validación, visualización, redacción-borrador original, redacción-revisión y edición.

Jorge Soto-Carballo. Conceptualización, investigación, metodología, recursos, validación, redacción-revisión y edición.

Xosé Manuel Malheiro-Gutiérrez. Conceptualización, investigación, metodología, recursos, validación, redacción-revisión y edición.

Política de inteligencia artificial (IA)

Los autores declaran no haber hecho uso de Inteligencia Artificial (IA) para la elaboración del artículo.

Financiación

Este trabajo se deriva del proyecto «El impacto de la universidad en la comunidad a través de los proyectos de aprendizaje-servicio. Un estudio centrado en la reciprocidad» (Ref. PID2021-122827OB-I00). Proyecto de Generación de Conocimiento 2021 financiado por la Agencia Estatal de Investigación (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades) - www.usc.es/apsuni

Referencias

- Arribas-Cubero, H. F., Gómez-Pintado, A., Martínez-Abajo, J., Vizcarra-Morales, M. T., Gamito-Gómez, R. y Monjas-Aguado, R. (2022). La ausencia de voz de las entidades en los proyectos de aprendizaje-servicio: propuesta de una herramienta para analizar y mejorar su participación. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 13, 40-59. <https://doi.org/10.1344/ridas2022.13.3>
- Bringle, R.G., Clayton, P.H. y Hatcher, J.A. (2013). Research on service learning. An introduction. En P. H. Clayton, R. G. Bringle, y J. A. Hatcher (eds.), *Research on service learning. Conceptual frameworks and assessment. Volume 2A: students and faculty* (pp. 3-25). Stylus.

- Chika-James, T. A., Salem, T., y Oyet, M. C. (2022). Our Gains, Pains and Hopes: Community Partners' Perspectives of Service-Learning in an Undergraduate Business Education. *Sage Open*. <https://doi.org/10.1177/21582440211069390>
- Chong, C. (2014). Service-Learning Research: Definitional Challenges and Complexities. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 15(4), 347-358
- Coelho, M. y Menezes, I. (2021). University Social Responsibility, Service Learning, and Students' Personal, Professional, and Civic Education. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.617300>
- Compare, C., Pieri, C., y Albanesi, C. (2022). Community-university partnership in service-learning: voicing the community side. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 26(2), 79-102
- Cronley, C., Madden, E. y Davis, J. B. (2015). Making Service-Learning Partnerships Work: Listening and Responding to Community Partners. *Journal of Community Practice*, 23, 274-289. <https://doi.org/10.1080/10705422.2015.1027801>
- Cruz, N. y Giles, D. E. (2000). Where's the community in service-learning research? *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7(1), 28-34.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Morata.
- Dostilio, L. D., Brackmann, S. M., Edwards, K. E., Harrison, B., Kliwer, B. W., y Clayton, P. H. (2012). Reciprocity: Saying What We Mean and Meaning What We Say. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 19(1), 17-32. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0019.102>
- EHEA. (2020). *Rome Ministerial Communiqué Annex II. Principles and Guidelines to Strengthen the Social Dimension of Higher Education in the EHEA*. https://ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique_Annex_II.pdf
- Gelmon, S. B., Holland, B. A., Driscoll, A., Spring, A. y Kerrigan, S. (2001). *Assessing service-learning and civic engagement. Principles and techniques*. Campus Compact.
- Gerstenblatt, P. (2014). Community as Agency: Community Partner Experiences with Service Learning. *Journal of Community Engagement and Scholarship*, 7(2), 60-71. <https://doi.org/10.54656/VTXK3458>
- González Geraldo, J. L., Jover, G. y Martínez, M. (2017). La ética del aprendizaje servicio en la universidad: una interpretación desde el pragmatismo. *Bordón*, 69(4), 63-78. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.690405>
- Hernández-Barco, M., et al. (2020). Teaching Down to Earth-Service-Learning Methodology for Science Education and Sustainability at the University Level: A Practical Approach. *Sustainability*, 12(542), 1-23. <https://doi.org/10.3390/su12020542>
- Jacoby, B. (2015). *Service-learning essentials*. Jossey-Bass.
- Karasik, R. J., (2020). Community Partners' Perspectives and the Faculty Role in Community-Based Learning. *Journal of Experiential Education*, 43(2), 113-135. <https://doi.org/10.1177/1053825919892994>
- Miron, D. y Moely, B. E. (2006). Community agency voice and benefit in service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 12(2), 27-37.
- Naval, C., García, R., Puig, J. M. y Santos Rego, M. A. (2011). La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios. *Encounters on Education*, 12, 77-91.
- Paulson, L. R. y Davis, C. (2024). Amplifying Community Partner Voices in Rural Community Service-Learning Partnerships. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 28(1), 5-25.
- Petri, A. (2015). Service-learning from the perspective of community organizations. *Journal of Public Scholarship in Higher Education*, 5, 93-110.
- Rinaldo, S. B., Davis, D. F. y Borunda, J. (2015). Delivering Value to Community Partners in Service-Learning Projects. *Journal of Community Engagement and Scholarship*, 8(1), 115-124. <https://doi.org/10.54656/VTXK3458>

- Rodríguez-Izquierdo, R. M. y Lorenzo, M. (eds.). (2023). *El giro comunitario en el aprendizaje-servicio universitario. Inclusión y sostenibilidad*. Octaedro.
- Rubio, L. (2015). Implantar el aprendizaje servicio en una entidad social supone reconocer su dimensión pedagógica y definir un servicio útil y formativo. En J. M. Puig (coord.), *11 ideas clave. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje-servicio?* (pp. 91-102). Graó.
- Sáez, D. (2024). *Qué es la calidad y cómo medirla en los proyectos de aprendizaje-servicio universitarios* [Tesis de doctorado, Universidade de Santiago de Compostela]. <http://hdl.handle.net/10347/33588>
- Sandy, M. y Holland, B. (2006). Different Worlds and Common Ground: Community Partner Perspectives on Campus-Community Partnerships. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 13(1), 30-43.
- Santos Rego, M. A. y Lorenzo, M. (2018). *A Guide for the Institutionalization of Service-Learning at University Level*. Universidade de Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico. <http://dx.doi.org/10.15304/op.2018.1165>
- Santos Rego, M. A., Lorenzo, M. y Mella, I. (2020). *El aprendizaje-servicio y la educación universitaria. Hacer personas competentes*. Octaedro.
- Santos Rego, M. A., Lorenzo, M. y Sáez, D. (2025). *La universidad y el aprendizaje-servicio. Lo que importa es la calidad*. Narcea.
- Santos Rego, M. A., Mella-Núñez, I. y Míguez-Salina, G. (2023). El aprendizaje-servicio universitario y el desarrollo educativo de la comunidad: el desafío de la reciprocidad. En R. M. Rodríguez-Izquierdo y M. Lorenzo Moledo (eds.), *El giro comunitario en el aprendizaje-servicio universitario. Inclusión y sostenibilidad* (pp. 33-48). Octaedro.
- Santos Rego, M. A., Mella, I., Naval, C. y Vázquez, V. (2021). The evaluation of social and professional life competences of university students through service-learning. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.606304>
- Santos Rego, M. A., Mella-Núñez, I. y García-Álvarez, J. (2021). Educación moral y ética de la acción en el aprendizaje-servicio universitario. La sombra de John Dewey. *Perfiles Educativos*, 43(173). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.173.59818>
- Shek, D. T. L., Yang, Z., Ma, C. M. S., y Chai, C. W. Y. (2021). Subjective Outcome Evaluation of Service-Learning by the Service Recipients: Scale Development, Normative Profiles and Predictors. *Child Indicators Research*, 14, 411-434. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09765-1>
- Sotelino, A., Mella, I., y Rodríguez, M. A. (2019). El papel de las entidades cívico-sociales en el aprendizaje-servicio. Sistematizando la participación del alumnado en el tercer sector. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(2), 197-219. <https://doi.org/10.14201/teri.20156>
- Tönnies, F. (2011). *Comunidad y Asociación: el comunismo y el socialismo como formas de vida social*. Biblioteca Nueva.

Biografía de los autores

Miguel A. Santos-Rego

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidade de Santiago de Compostela, donde actualmente es catedrático de universidad en el Departamento de Pedagogía y Didáctica (Facultad de Ciencias de la Educación). Ha sido investigador y profesor visitante en las Universidades de Florida International, Illinois, Johns Hopkins y Texas en USA. Autor de cuarenta libros y unos doscientos artículos en revistas de acreditada solvencia en el ámbito de las Ciencias de la Educación, junto con la dirección de 37 tesis doctorales y 23 proyectos de investigación. Premio Nacional de Investigación Educativa. Ha sido Vicerrector de Profesorado de la USC. Actualmente preside la Comisión Gallega de Informes, Evaluación, Certificación y Acreditación (CGIACA-ACSUG), además de coordinar el grupo de investigación ESCULCA, reconocido como Grupo de Referencia Competitiva en el sistema gallego de I+D.



<https://orcid.org/0000-0002-8593-6881>

Ígor Mella-Núñez

Doctor en Educación con Mención Internacional y Premio Extraordinario por la Universidade de Santiago de Compostela, donde actualmente es profesor permanente laboral en el Departamento de Pedagogía y Didáctica (Facultad de Ciencias de la Educación). Es miembro del Grupo de Investigación ESCULCA, de la Red de Investigación RIES (Rede de Inmigración, Escola e Sociedade) y de la Red de Excelencia UNIASC (Universidade, Innovación y Aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento). Sus líneas de investigación principales se vinculan con la educación superior, el aprendizaje-servicio y el desarrollo de competencias. En relación con estas temáticas ha participado en diferentes proyectos de investigación de financiación autonómica, nacional (Programa Estatal de I+D+I) y europea (Programa Erasmus+).

 <https://orcid.org/0000-0003-0189-4619>

Jorge Soto-Carballo

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidade de Santiago de Compostela, licenciado con Grado en Pedagogía y Diplomado en Magisterio. Ha sido vicerrector de la Universidade de Vigo (2018–2022) y secretario de la UNED en Pontevedra (2002–2005). Actualmente es profesor en la Facultad de Ciencias de la Educación y el Deporte de la Universidade de Vigo (Campus de Pontevedra). Su investigación se centra en la formación del profesorado y el uso de las tecnologías inteligentes en contextos educativos. Ha participado en proyectos de investigación de alcance autonómico, nacional e internacional y es autor de numerosas publicaciones científicas en el ámbito de la Educación. Forma parte del Comité de Redacción de la *Revista de Investigación en Educación* y del consejo asesor de la *Revista Galega do Ensino*. Es miembro de la Sociedad Española de Pedagogía y de la Society of Transnational Academic Researchers (STAR), así como evaluador en revistas académicas de alto impacto.

 <https://orcid.org/0000-0002-6768-4078>

Xosé M. Malheiro-Gutiérrez

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidade de Santiago de Compostela y profesor en el Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidade da Coruña. Anteriormente lo fue en la de Vigo (2001–2002) y la de Santiago (2003–2008). Ha publicado diferentes trabajos sobre la intervención educativa de la emigración gallega a América y ha ganado varios premios relacionados con la investigación histórico-educativa. Es miembro de los grupos de investigación ESCULCA (USC), GICEC (UCM) y Política Educativa, Historia e Sociedade (UDC). Pertenece a la SEDHE y es miembro del movimiento de renovación pedagógica Nova Escola Galega. Investiga sobre los procesos migratorios y sus implicaciones en la escuela; el contenido de los manuales escolares; el empleo de la fotografía y el cine para el estudio de la memoria escolar y el desarrollo de proyectos ApS en el ámbito universitario.

 <https://orcid.org/0000-0002-5992-9522>

Anexo. Escala de participación de la comunidad en los proyectos de ApS

Indique en la escala que le presentamos (siendo 1 nada y 5 mucho) el grado de desarrollo de las siguientes cuestiones en relación con el proyecto/experiencia de aprendizaje-servicio en su asignatura:

	1	2	3	4	5
El proyecto es flexible y puede adaptarse a las circunstancias de la comunidad					
El alumnado recibe formación por parte de la entidad/organización					
La entidad/organización recibe formación en la metodología de ApS					

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

Nota: se elimina el ítem 3 después de los análisis de fiabilidad de la escala.