

El rol de la comunidad en los proyectos de aprendizaje-servicio de las universidades españolas: una revisión sistemática (2015 – 2024)

The role of community in service-learning projects in Spanish universities: a systematic review (2015 – 2024)

Dra. Marta RUIZ-CORBELLA. Profesora titular. Universidad Nacional de Educación a Distancia (mruiz@edu.uned.es).

Dr. Iñaki CELAYA. Profesor ayudante doctor. Universidad de Navarra (icelaya@unav.es).

Dra. Victoria VÁZQUEZ-VERDERA. Profesora titular. Universidad de Valencia (toya.vazquez@uv.es).

Dra. Concepción NAVAL. Catedrática. Universidad de Navarra (cnaval@unav.es).

Resumen:

El aprendizaje-servicio (ApS) se ha consolidado en la educación superior como una metodología que integra la formación académica y el compromiso social. Sin embargo, gran parte de la producción científica ha centrado su atención en los beneficios del ApS para el estudiantado, sin observar cuál es su impacto en la comunidad. Como primer paso para abordar el estudio de la participación de la comunidad en los proyectos de ApS, este artículo se centra en el análisis sobre cómo se concibe, se involucra y se evalúa la comunidad en los proyectos de ApS desarrollados en las universidades españolas. Para ello, se llevó a cabo una revisión sistemática de la literatura entre 2015 y 2024 siguiendo el protocolo PRISMA utilizando como fuentes de información cuatro bases de datos de referencia en nuestro territorio: WoS, Scopus, Dialnet y TESEO. El resultado de la estrategia de búsqueda de la revisión sistemática seleccionó 26 estudios que fueron analizados en profundidad, que evidencian una escasa conceptualización explícita del término comunidad, así como una limitada participación activa de esta en el diseño y evaluación de los proyectos de ApS. Predomina una visión instrumental o asistencialista de la comunidad, que dificulta la reciprocidad y el codiseño propios del enfoque ApS. Asimismo, se constata la falta de estudios sistemáticos sobre el impacto real de estos proyectos en las comunidades participantes. La discusión sugiere que es necesario avanzar hacia modelos más horizontales de colaboración, donde la comunidad se configure como agente corresponsable y no solo receptor. Se concluye que una integración efectiva de la comunidad exige clarificar su rol, fomentar alianzas estratégicas y evaluar de forma sistemática los efectos del ApS más allá del entorno universitario.

Palabras clave: aprendizaje-servicio; comunidad; educación superior; universidad; revisión sistemática; España

Fecha de recepción del original: 08/07/2025

Fecha de aprobación: 10/11/2025

Cómo citar este artículo: Ruiz-Corbella, M., Celaya, I., Vázquez-Verdera, V. y Naval, C. (2026). El rol de la comunidad en los proyectos de aprendizaje-servicio de las universidades españolas: una revisión sistemática (2015-2024) [The role of community in service-learning projects in Spanish universities: a systematic review (2015-2024)]. *Revista Española de Pedagogía*, 84(293), 59-74. <https://doi.org/10.9781/rep.2026.408>

Abstract:

Service-learning (SL) has become established in higher education as a methodology that integrates academic training and social engagement. However, much of the scientific output concerning it has focused on the benefits of SL for students, without observing how it impacts the community. As a first step to examine the study of community participation in SL projects, this article focuses on analysing how the community is conceived, involved, and evaluated in SL projects implemented in Spanish universities. To this end, a systematic review of literature from between 2015 and 2024 was performed, following the PRISMA protocol and using four reference databases in Spain as information sources: WoS, Scopus, Dialnet, and TESEO. The systematic review's search strategy returned 26 studies. These were analysed in depth and found to display limited explicit conceptualisation of the term community, as well as limited active participation by the community in the design and evaluation of SL projects. An instrumental or welfarist vision of the community predominates, which hinders the reciprocity and joint design inherent to the SL approach. There is also a lack of systematic studies on the real impact of these projects in the participating communities. The discussion suggests that it is necessary to move towards more horizontal models of collaboration, where the community is configured as a co-responsible agent and not just a recipient. It is concluded that effective community integration requires the role of the community to be clarified, strategic alliances to be fostered, and systematic evaluation of the effects of SL beyond the university environment.

Keywords: service-learning; community; higher education; University; systematic review; Spain

1. Introducción

Impulsadas por los cambios en los marcos normativos y las demandas sociales, las metodologías experienciales han adquirido un papel relevante en la formación universitaria, especialmente en lo que respecta a la articulación entre teoría y práctica. Se trata de propuestas metodológicas avaladas por la vinculación del aprendizaje con la reflexión y la comprensión en la acción (Baena, 2019). Una de estas estrategias experienciales es el aprendizaje-servicio (ApS), que facilita aprendizajes en los que estudiantado y comunidad participan en un proceso de transformación. Ahora bien, no podemos perder de vista que esta acción únicamente aporta su dimensión educadora si promueve una interacción activa entre todas las agencias, tanto educativas como sociales, que intervienen de manera corresponsable. Participación que implica actuar, de forma coordinada y conjunta, en situaciones y contextos reales con el objetivo de mejorar y transformar situaciones y/o personas.

Desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en España, la universidad ha intensificado la adopción de metodologías activas centradas en el estudiante. El Proceso de Bolonia fijó 2010 como su horizonte de despliegue, tras el acuerdo ministerial de 1999, y en la década posterior se consolidaron prácticas promovidas especialmente por el impulso dado a la innovación docente. Un escenario que estimuló la renovación de las estrategias metodológicas docentes, incluyendo métodos activos y experienciales en el aula: aprendizaje basado en problemas, orientado a proyectos, *flipped classroom*, trabajo de campo, presentaciones orales, etc. Su objetivo: conectar la teoría con la práctica en escenarios reales permitiendo al estudiantado colaborar, reflexionar y aportar su conocimiento, generando así significado a lo que aprende, como también es el caso de la metodología de aprendizaje-servicio o ApS.

El ApS exige una participación coordinada entre el estudiantado y la comunidad al que se dirige la actividad. Su logro depende de la implicación de ambos al estar apoyada en la coo-

peración en temas que les afectan e interesan. Se genera así un espacio formativo en el que «el aprendizaje aporta calidad al servicio que se presta y el servicio otorga sentido al aprendizaje» (Battle y Escoda, 2019, p. 5). Y precisamente esta participación es la que es capaz de generar espacios de aprendizaje auténtico en los que se da respuesta o se buscan alternativas a problemas, retos o intereses que se plantean. Interconexión de nodos que logra conectar la brecha existente entre el aula y el territorio en el que se ubica la universidad y la comunidad. O como indica Puig Rovira (2022) en otro trabajo, en el ApS «no hay simulación, sino que estamos ante una actividad veraz, auténtica y que conserva toda la fuerza de lo vivido en directo» (p. 26). Estudiantado y comunidad se enriquecen en un continuo beneficio mutuo facilitado por un proceso necesariamente bidireccional y dialógico (Araya-Pizarro y Verelst, 2023). Esto exige que debamos atender ambos pilares —aprendizaje y servicio— para profundizar, consolidar y fundamentar esta metodología. Y, en especial, en la necesaria reciprocidad, una de las claves diferenciales con otras metodologías experienciales, al pasar del diseño de proyectos por la comunidad a proyectos con la comunidad (Rodríguez-Izquierdo, 2023). Diseños en los que ambos se comprometen corresponsablemente con los objetivos compartidos.

Al revisar la producción científica sobre ApS encontramos múltiples estudios sobre el impacto en el aprendizaje del estudiantado, el diseño curricular en determinadas asignaturas o la dimensión social de las instituciones universitarias implicadas (Redondo-Corcobado y Fuentes, 2020). Sin embargo, el número de investigaciones que se centran en la perspectiva de la comunidad en estos diseños o el impacto generado en ella se reduce considerablemente (Araya-Pizarro y Verelst, 2023; Gandara, 2022). Si ambos referentes, aprendizaje y servicio, son elementos necesarios para garantizar la calidad de estos proyectos, resulta sintomático que no sean atendidos de la misma forma. Lo que nos lleva a afirmar la necesidad de profundizar en lo que implica y exige cada uno de ellos, y en el impacto logrado. Por ello consideramos necesario abordar, en este caso, el estudio del componente «servicio» y del actor clave que lo hace posible: la comunidad a la que se dirige la acción. De acuerdo con nuestros datos ha recibido menos atención que su contraparte «aprendizaje» y los diseños curriculares que la posibilitan. «Sobre todo hoy en día, que las universidades tienen tanto la responsabilidad de formar ciudadanos con un sentido de responsabilidad social, como de contribuir en la atención de los retos sociales y ambientales que afronta nuestra sociedad» (Gandara, 2022, p. 302). Por todo ello, el objetivo del presente estudio se centra en conocer y analizar cómo se está atendiendo y entendiendo la comunidad en los proyectos de ApS que implementamos en las universidades españolas. Además de su función en estos diseños y su presencia en nuestra producción científica con el fin de valorar y visibilizar la esencial tarea de la comunidad.

2. El constructo «comunidad» en los proyectos de ApS

Como paso previo a este estudio analizamos qué entendemos por «comunidad» como agente clave en los proyectos de ApS. Término con una larga trayectoria en las Ciencias Sociales, aunque con significados dispares al estar relacionada con la jerarquía de valor de cada autor (Bond, 2022). Definimos este concepto como «el conjunto de individuos o personas que se identifican, de manera recíproca, con determinadas particularidades, características, y aún objetivos, susceptibles de compartirse en determinados espacios de vida en común» (Santos-Rego *et al.*, 2023, p. 36). Tiene sentido en la medida en que, tal como indican Bär *et al.* (2021), vivimos y convivimos en comunidad, nos formamos siendo parte de ella y contribuimos a su mantenimiento y desarrollo. Aunque también somos conscientes de que «no son pocas ni desconocidas las dificultades y resistencias que esta vida en común supone» (pp. 244-245).

En la metodología del aprendizaje-servicio este término está íntimamente relacionado con el constructo «servicio» al representar el grupo al que se dirige la intervención formativa. La singularidad en el ApS es que requiere «el establecimiento de fuertes vínculos con la comunidad para una docencia que va más allá de las cuatro paredes de la universidad» (Rodríguez-Izquierdo, 2023, p. 13). Sin esta colaboración no es posible comprender que universidad y comunidad realizan una actividad conjunta contribuyendo ambas al logro de un objetivo común (Bär *et al.*, 2021). Todo ello nos indica la relevancia de profundizar en qué es y quién

es comunidad, además del papel que desempeña —o puede hacerlo— en la formación de nuestro estudiantado. Sin obviar que esta conceptualización también está mediada por los modelos teóricos del proceso de aprendizaje bajo los que se concibe cada proyecto de ApS, dada «la alta heterogeneidad existente en los conceptos involucrados, la interpretación de su función, la forma en que puede ser abordada y los impactos que puede generar» (Araya-Pizarro y Verelst, 2023, p. 146).

Si acudimos a la etimología del término, este indica vínculos entre personas para el cumplimiento de obligaciones comunes y recíprocas, lo que exige corresponsabilidad (León, 2017). Se refiere a un grupo humano dinámico en el sentido de que emerge, se consolida, se mantiene, evoluciona y puede desaparecer. En la comunidad se comparte espacio y tiempo, en los que confluyen intereses, problemas, objetivos y necesidades a los que colectivamente se busca dar respuesta. Situación que favorece la generación de una identidad comunitaria propia que facilita el sistema de relaciones que la define —y redefine— constantemente. Una comunidad nunca es algo estático, además de que en ella también tienen lugar conflictos entre sus miembros. Exige la puesta en práctica de estrategias de comunicación, mediación, negociación, más o menos visible, que colaboran en la concreción de su identidad y sostenibilidad en el tiempo.

A partir de esta idea comprendemos que todos pertenecemos a varias comunidades, unidas por lazos invisibles que facilitan las relaciones sociales en los diferentes niveles —micro, meso y macro— en los que nos movemos. Son los nodos que configuran la sociedad, sea física o virtual, que conforman nuestro mundo desde su invisibilidad. Su fragilidad deriva de que al ser algo tan habitual olvidamos que existe y acabamos anteponiendo el yo al nosotros, lo que acaba desgastando o mermando su fuerza. De ahí la exigencia de la cooperación permanente de todos para mantenerla y desarrollarla (Puig Rovira, 2021). Tarea en la que la universidad no puede quedar ajena, ya que es parte de ella interactuando en un proceso dialógico en el que ambas trabajan por el logro de intereses comunes.

Al revisar las investigaciones sobre ApS, la comunidad aparece, de una forma u otra, incluida. Ahora bien, ¿estamos logrando un vínculo entre universidad y comunidad? ¿Está incorporada en estos diseños curriculares de forma participativa y consensuada? ¿Interactuamos con ella para alcanzar los objetivos de aprendizaje y de servicio que proponemos? Estas cuestiones nos llevan a preguntarnos cómo la estamos definiendo y comprendiendo en nuestros proyectos de ApS, junto con el rol que, finalmente, está desempeñando. Para responder a estas cuestiones recurrimos a la revisión sistemática de la literatura científica sobre la inclusión y el rol de este constructo en los proyectos de ApS implementados en el territorio español.

3. Metodología

Para abordar estas preguntas se llevó a cabo una revisión sistemática de la literatura (RSL) acerca del concepto de comunidad en el marco de los proyectos de ApS generados por universidades españolas. A continuación, se describen las etapas del proceso implementado para desarrollar esta revisión, basado en las directrices de la Declaración PRISMA. Este protocolo, de naturaleza iterativa, proporciona recomendaciones que garantizan que las revisiones estén adecuadamente fundamentadas y sean replicables en otras investigaciones, lo cual requiere que el proceso sistemático de búsqueda, cribado y análisis de la literatura haya sido rigurosamente documentado. En particular, PRISMA sugiere una lista de verificación que permite comprobar si se han completado los parámetros recomendados (Page *et al.*, 2021), lo cual ayuda a prevenir posibles sesgos.

En la presente RSL se establecieron unas preguntas de investigación sobre el constructo a estudiar y se aplicó una estrategia de búsqueda, diseñada a través de operadores booleanos y palabras clave, aplicada a diversas bases de datos científicas. Los trabajos académicos hallados se filtraron por medio de criterios de inclusión y exclusión consensuados por el equipo investigador, tal y como se detalla a continuación.

3.1. Preguntas de investigación

En primer lugar, se establecieron las tres siguientes preguntas de investigación que enfocaron la estrategia de búsqueda:

1. ¿Cómo se concibe el concepto de comunidad en los proyectos de ApS desarrollados en las universidades españolas?
2. ¿Cuál fue el nivel de participación de la comunidad en el marco de aplicación de estos proyectos?
3. ¿Cómo impactó el ApS en la comunidad?

En segundo lugar, para contestar a las preguntas planteadas, se diseñó una estrategia de búsqueda limitada a trabajos contenidos en las bases de datos Web of Science (sub-bases sci-e; ssci; a&hci), Scopus, Dialnet, al ser la base de datos más amplia y consolidada de nuestro territorio, y TESEO, fichero central de tesis doctorales de España. Se escogieron dichos recursos atendiendo a la naturaleza del objeto de estudio para abarcar la mayor cantidad posible de proyectos de ApS, puesto que esta se encuentra dispersa en diferentes fuentes de publicación científica: revistas, libros, capítulos de libro y tesis doctorales.

3.2. Cadenas de búsqueda booleanas

Se utilizaron cadenas de búsqueda compuestas por expresiones booleanas basadas principalmente en las palabras clave «*aprendizaje-servicio*» y «*comunidad*», agregando otros términos asociados y/o sinónimos tales como «agentes sociales», «entidades sociales», «partenariado», «*partner*», «territorio», «educación superior» o «entorno» para abarcar el objeto de estudio de una forma más comprehensiva. Los resultados brutos se obtuvieron a partir de las cadenas de búsqueda incluidas en la tabla 1. Los campos seleccionados fueron título, resumen y palabras clave. Y se descartó el término de búsqueda «ApS», puesto que recuperaba un concepto propio del ámbito médico que produjo falsos positivos en la prueba realizada en la fase de diseño del estudio.

TABLA 1. Cadenas de búsqueda aplicadas a Scopus, WoS, Dialnet y TESEO.

Bases de datos	Cadenas de búsqueda booleanas
Scopus	TITLE-ABS-KEY((ApS OR aprendizaje-servicio) AND (comunidad OR “entidades sociales” OR “tercer sector” OR partenariat OR partner OR “agentes sociales” OR territorio OR entorno))
Web of Science (WoS)	TS=((ApS OR aprendizaje-servicio) AND (comunidad OR “entidades sociales” OR “tercer sector” OR partenariat OR partner OR “agentes sociales” OR territorio OR entorno))
Dialnet	Integración de las siguientes búsquedas sucesivas en el motor de la base de datos: (ApS AND comunidad) + (ApS AND “entidades sociales”) + (ApS AND “tercer sector”) + (ApS AND partenariat) + (ApS AND partner) + (ApS AND “agentes sociales”) + (ApS AND territorio) + (ApS AND entorno)
TESEO	Se ejecutó la búsqueda en el motor de la base de datos a través de la combinación de las palabras clave: <i>aprendizaje-servicio</i> , <i>comunidad</i> y <i>educación superior</i>

Fuente: Elaboración propia.

3.3. Criterios de inclusión y exclusión

Los criterios de inclusión y exclusión propuestos para realizar el filtrado de la muestra original se consensuaron entre los investigadores respondiendo a la necesidad de garantizar la

relevancia, calidad y coherencia del corpus documental en la revisión sistemática sobre ApS en la educación superior española (tabla 2).

Por un lado, en cuanto a su delimitación geográfica, la revisión se circunscribe al sistema universitario español, porque el marco normativo y el grado de implantación del EEES presentan rasgos propios que condicionan la conceptualización de la comunidad, las formas de colaboración y la evaluación del ApS. Por el otro lado, la restricción de la búsqueda a las bases de datos mencionadas asegura la incorporación de trabajos nacionales con rigor académico, mientras que la consideración de artículos, libros, capítulos y tesis doctorales permite un análisis exhaustivo de diversas contribuciones al campo. La limitación idiomática al español, el inglés y las lenguas cooficiales de nuestro territorio favorece una cobertura accesible sin comprometer la profundidad del análisis y abarca suficientemente el universo de publicaciones generadas en nuestro territorio.

La delimitación temporal 2015–2024 se adoptó por razones metodológicas y sustantivas, ya que garantiza un enfoque actualizado, capturando tendencias recientes en la implementación del ApS (Helbach *et al.*, 2022). Concretamente, la acotación permitió capturar las contribuciones más recientes sobre la implementación del ApS en las universidades españolas, coherentemente con la consolidación de metodologías experienciales en el marco del EEES (López-Cirugeda, 2025). La acotación temporal se aplicó de forma explícita en todas las bases de datos y se estableció como criterio de inclusión en el protocolo siguiendo las directrices de la Declaración PRISMA sobre transparencia en las restricciones y estrategias de búsqueda (Page *et al.*, 2021). Además, la exigencia de que los trabajos académicos aborden la implicación de la comunidad y la metodología de ApS permite mantener un foco preciso en el objeto de estudio, excluyendo investigaciones tangenciales.

Asimismo, la prioridad por publicaciones de acceso abierto facilita la disponibilidad del material, y la delimitación al contexto de universidades españolas asegura la aplicabilidad de los resultados en nuestro ámbito territorial. Se decidió dar prioridad a aquellos ítems provenientes de fuentes de acceso abierto, al facilitar la circulación de los datos de investigación entre quienes investigamos, y garantizar la reproducibilidad de los estudios (García-Peñalvo, 2017).

TABLA 2. Criterios de inclusión y exclusión.

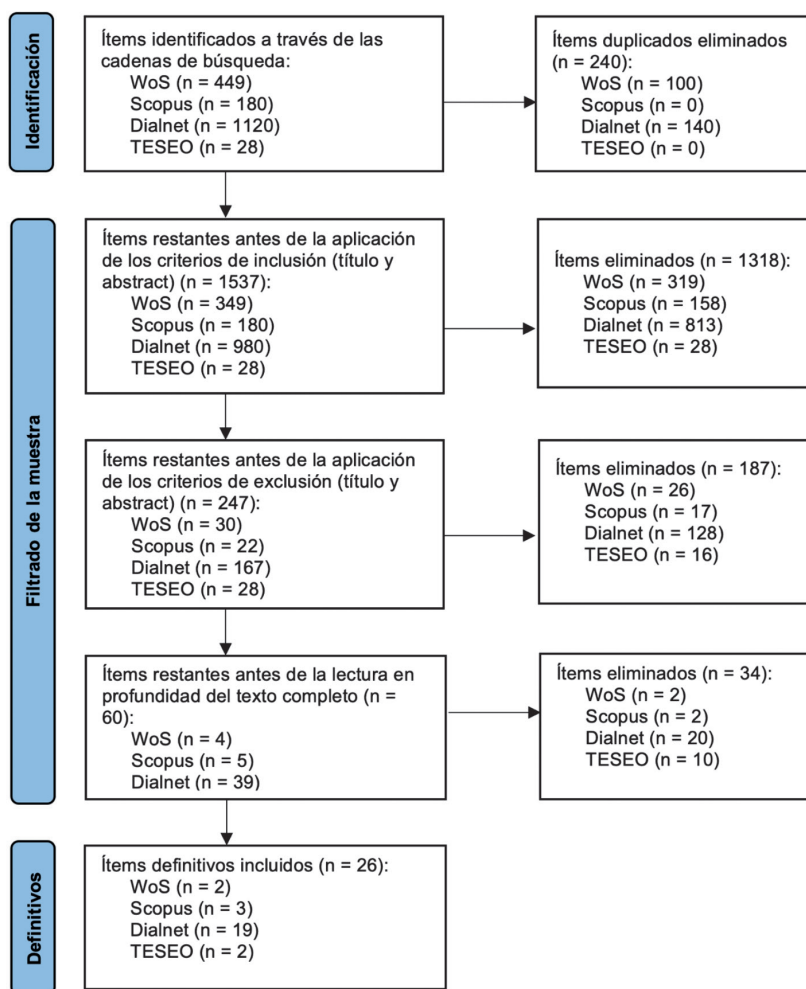
Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Artículos, libros, capítulos de libro y tesis doctorales indexados en Web of Science (WoS), Scopus, Dialnet y TESEO	Trabajos sin conexión con el ámbito de la educación superior o pertenecientes a universidades no españolas
Idiomas inglés y español	Trabajos que no contemplen implicación de la comunidad (entidades sociales, <i>partners</i> , agentes sociales, territorio, entorno, tercer sector)
Trabajos publicados entre enero del 2015 y marzo del 2024	Trabajos que no involucren la metodología de ApS
Trabajos publicados en acceso abierto, incluidos aquellos en situación de embargo	Trabajos publicados en formato de acceso cerrado
Trabajos circunscritos al contexto de la universidad española	

Fuente: Elaboración propia.

4. Resultados

Con los parámetros descritos anteriormente se obtuvieron un total agregado de 1777 ítems iniciales: 449 en WoS, 180 en Scopus, 1120 en Dialnet y 28 en TESEO. De estos se eliminaron un total de 240 ítems duplicados entre las distintas bases de datos. Tras aplicar los criterios de inclusión a través de los filtros de los motores de búsqueda se analizó el título y *abstract* de cada uno de los 247 ítems restantes, de los cuales se rechazaron 187 al aplicar los criterios de exclusión preestablecidos (figura 1).

FIGURA 1. Diagrama de flujo PRISMA con los pasos de filtrado de los resultados.



Fuente: Elaboración propia a partir de Page *et al.* (2021).

Como resultado de este proceso de cribado se obtuvo un total agregado de 60 trabajos preliminares cuyo texto completo fue leído en profundidad por parte del equipo investigador para extraer las aportaciones a cada una de las preguntas de investigación formuladas. A partir de esta lectura en profundidad del texto completo, se constató que algunos desarrollos del contenido de estos trabajos, a pesar de cumplir los criterios preestablecidos, no abordaban

ninguno de los constructos planteados en las preguntas formuladas, por lo que fueron rechazados. En este último paso de cribado se eliminaron otros 34 ítems adicionales, resultando la muestra final en un total de 26 referencias: 2 en WoS, 3 en Scopus, 19 en Dialnet y 2 en TESEO.

5. Análisis de los resultados

A partir de la lectura en profundidad de los documentos seleccionados se debatió su contenido en torno a las tres preguntas clave de esta investigación: cómo se concibe el concepto de comunidad en los proyectos de ApS que diseñamos en nuestras asignaturas de grado o máster. Cuál es el nivel de participación que se facilita a la comunidad, los roles encomendados. Y, finalmente, identificar los estudios centrados en la evaluación del impacto en la comunidad destinataria. En definitiva, cómo —en los 26 trabajos seleccionados— la comunidad a la que se dirige el servicio participa en el diseño, desarrollo y evaluación del proyecto de ApS implementado. Es necesario, antes de avanzar en el análisis, evidenciar que de los 1537 ítems no duplicados que abordan el ApS en universidades de nuestro territorio, 1511 contemplan la comunidad únicamente como receptor de un servicio. Incluso llama la atención que en los trabajos excluidos se infiere que la presencia de la comunidad se limita a un enfoque utilitarista en el que se restringe a intercambio de bienes y servicios o a trabajo de campo.

5.1. ¿Cómo se concibe el concepto de comunidad en los proyectos de ApS?

El mayor porcentaje de las publicaciones seleccionadas se concentran, de una u otra forma, en esta cuestión. Su preocupación gira no tanto en definir qué se entiende por comunidad, sino en cómo articular esa relación para que resulte *de facto* recíproca. Gran parte de los artículos analizados se centran en hacer entender que no se trata de un servicio entendido como donación, tal como se presenta en las actuaciones de voluntariado, sino que es resultado de una colaboración. Sin embargo, «aunque actualmente es común considerar la necesidad del trabajo conjunto y coordinado de los diferentes agentes que tienen alguna incidencia educativa sobre la comunidad, frecuentemente este planteamiento es aún hoy más teórico que real» (Arriaga *et al.*, 2021, p. 102).

Cuando tratan de describir en qué consiste el constructo «comunidad» coinciden, de una u otra manera, en que estamos ante un concepto en constante evolución que precisa un sentimiento de pertenencia por parte de las personas que lo conforman, lo que facilita su implicación (Santos Rego *et al.*, 2023). «La idea de partida es la de hacer camino juntos y construir algo compartido. En este sentido, el reconocimiento y la construcción de un proyecto común van de la mano» (Romañá y Campo, 2022, p. 149). En estos artículos detectamos el reconocimiento de la importancia de incorporar al estudiantado a situaciones reales en las que afrontan su situación social, lo que impulsa el sentido de pertenencia a la comunidad al comprobar el impacto de su participación (Arriaga *et al.*, 2021; Gezuraga, 2016). Esto confirma la relevancia de coordinar comunidades de un mismo entorno para generar auténticos ecosistemas que permitan enriquecer su capital social. Lo que supone, en un mismo territorio, interconectar los diferentes nodos asumiendo su horizontalidad, codiseño, transversalidad y corresponsabilidad en un proceso de colaboración entre todos los actores sociales (Baig *et al.*, 2023; Graell, 2015). Destacan que la universidad también aprende y se beneficia de estas colaboraciones al ampliar y diversificar su mirada gracias a las aportaciones de los actores del territorio. Se incide también en la necesidad de unir el conocimiento de la comunidad con el académico-profesional para llegar a la propuesta de soluciones a los problemas de la comunidad (Rodríguez-Izquierdo, 2023). O como indica Gandara (2022), «además del apoyo que a través de un ApS se puede dar a la comunidad, se tiene mucho que aprender de ella» (p. 307).

Implica conocer, reconocer, conectar y trabajar conjuntamente recogiendo las necesidades y/o intereses del territorio desde una perspectiva local. «En el contexto en el que todos los agentes y espacios son necesarios para educar con éxito resulta básico establecer en ellos vínculos mutuos de corresponsabilidad y reciprocidad para construir proyectos educativos compartidos» (Bär *et al.*, 2021, p. 247). Y reconocerse no sólo como parte del problema, sino

también de la solución (Rubio i Serrano, 2015). Vínculos que describen una relación caracterizada por la cercanía, la equidad y la integridad (Rodríguez-Izquierdo, 2023), unida necesariamente a la reciprocidad. De esta forma se generan proyectos basados en los principios de respeto, confianza, compromiso, recursos compartidos y comunicación clara entre quienes participan (Santos Rego *et al.*, 2023; Arriaga *et al.*, 2021). Sin estos principios difícilmente podremos implementar proyectos de ApS en los que todas las agencias contribuyan a la construcción social (Sotelino *et al.*, 2019).

Para responder a esta pregunta de investigación revisamos los términos que se utilizan como sinónimo de comunidad, detectando constructos como partenariado, entidades sociales, tercer sector, agentes sociales o territorio, por lo que también fueron incluidos en este análisis. Pero también debemos advertir que la entidad social, el agente social o el tercer sector no son «comunidad», aunque sin ellos tampoco existiría esta. Son parte de ella a nivel micro, meso y macro, y en los que, en la mayor parte de las ocasiones, se desarrollan estos proyectos. Por ejemplo, en el trabajo de Rubio i Serrano (2015) se indica que los agentes sociales son parte de la comunidad, pero su papel en el proyecto es el de servir de vía de conexión con los individuos a los que se dirige cada proyecto. Con ellos se concreta el partenariado, es decir, la alianza o la asociación para alcanzar el objetivo previsto entre ambas partes. Otra evidencia de esta misma conceptualización se recoge en otros artículos, como es el caso de Graell (2015), que defiende la necesidad de alianzas entre diferentes personas u organizaciones que comparten un mismo objetivo. O las relaciones de partenariado apoyadas en el logro de que «dos o más organizaciones se unan para crear algo nuevo, algo que no podrían conseguir por sí solos e incluso que es más que la suma de sus acciones» (Sotelino *et al.*, 2019, p. 199).

De hecho, los artículos seleccionados se alinean con la experiencia de Santos Rego *et al.* (2015), que defienden que la comunidad a menudo hace las veces de agente educativo activo al aportar necesidades reales y saberes situados, enriqueciendo de esta forma el proceso formativo del estudiantado. Gozálviz y García-García (2020), por su parte, señalan que su implicación promueve una participación crítica y corresponsable que fortalece las competencias éticas y ciudadanas. Además de que, tal y como inciden Arbués *et al.* (2020), en una sociedad marcada por la hiperconectividad y el debilitamiento de los lazos sociales, el ApS se plantea como una vía para revitalizar el compromiso cívico y reconstruir vínculos comunitarios desde la educación superior.

Por otro lado, también aparece el término territorio, que abre unas opciones muy interesantes para los proyectos de ApS en el sentido de que destaca el valor del entorno en el que se incardina la comunidad, en el que actúan diferentes agentes sociales que convergen en proyectos comunes. Conocer el entorno, o como también apuntan, «“territorializar” la educación y “educacionalizar” el territorio» (Collet y Subirats, 2016). «Son estas prácticas educativas de entorno con carácter comunitario las que han de permitir superar el individualismo y generar comunidades fuertes basadas en su capital social» (Bär *et al.*, 2021, p. 247). En definitiva, conectar, en proyectos compartidos, los distintos tiempos, espacios, agentes sociales, educativos y comunitarios, de modo que, tal como destacan Baig *et al.* (2023), «el territorio no es un simple decorado, un recurso con el que generar determinadas interacciones, sino una inteligencia con la que se codiseña y coproduce» (p. 16). En definitiva, la comunidad se conceptualiza como territorio que se presenta como punto de partida para identificar las comunidades que lo configuran, junto con las entidades y agentes que lo conforman, de tal forma que se logre avanzar hacia la idea de trabajo en red (Rubio i Serrano, 2015; Bär *et al.*, 2021).

Por último, resulta imprescindible mencionar también las limitaciones, los problemas identificados a la hora de mencionar la comunidad. Entre otras, se destaca la desconexión «entre lo que la universidad considera como colaboración y lo que se genera en mi organización como resultado de la colaboración a través del ApS» (Rodríguez-Izquierdo, 2023, p. 23), ya que al profesorado le preocupa el aprendizaje del estudiantado. Y a la comunidad, lógicamente, el servicio que presta a la ciudadanía. Situación que conlleva que aún no se haya superado el uso de lenguajes diferentes entre ambos colectivos. También destaca, especialmente entre el

profesorado, la falta de tiempo como una dificultad para este encuentro para construir relaciones de confianza que deriven en acuerdos equitativos. Otro problema que dificulta el desarrollo de proyectos de ApS es la disolución del sentido de comunidad, lo que produce «una deslocalización personal y vital en cuanto a no sentirse parte junto con otros en el marco de determinado territorio» (Sotelino *et al.*, 2019, p. 201). Situación que se refleja en la desatención de valores clave para el desarrollo de la comunidad, como son la cooperación, la solidaridad, la reciprocidad y el reconocimiento del otro. Y que podría acabar anulando a la propia comunidad y, en consecuencia, afectando al propio individuo.

5.2. ¿Participa la comunidad de forma activa en los proyectos de ApS?

Al abordar la segunda y tercera pregunta planteada en esta investigación comprobamos la reducción significativa del número de publicaciones que

abordan ambas cuestiones. Tal como ya se ha expuesto, prevalece la perspectiva de los diseños docentes, la voz del estudiantado, mientras que la comunidad, en sus diferentes entidades y grupos, queda como receptora de un servicio que se dona. Esta es una de las debilidades de muchos de los proyectos de ApS, en los que la comunidad se plantea únicamente como receptora de estudiantes (Gezuraga, 2016).

Incluso tratan el aprendizaje del alumnado, pero sin abordar siquiera en la evaluación de los resultados de aprendizaje del estudiantado la participación de la comunidad. Resulta sorprendente, entre otros ejemplos, un reciente artículo (Díaz-Iso *et al.*, 2025) que explícitamente usa como criterio de exclusión: «Informan sobre instrumentos con fines de medir la percepción de los distintos agentes sobre la experiencia», y/o «informan sobre el impacto que tiene la experiencia en la comunidad» (p. 574). Sin embargo, si detectamos investigaciones en las que se reclama «la necesidad de implicar a todas las personas interesadas para fomentar su participación en proyectos de esta índole» (Arriaga *et al.*, 2021, p. 102). Para ello proponen flexibilidad de roles y diversidad de espacios de participación como elementos clave para generar el mutuo interés y respeto como agentes implicados en el logro de metas compartidas (García-Romero, 2018). Exigen a la universidad que, previamente, conozca y reconozca a esas entidades y grupos con los que va a desarrollar un proyecto, como la mejor vía para generar confianza mutua, para plantear una responsabilidad compartida capaz de respetar los tiempos, situaciones y lenguajes de ambas partes (Graell, 2015). Esto se logrará si facilitamos espacios de diálogo sobre el diseño, la implementación y la evaluación de los proyectos que queremos desarrollar en un contexto determinado. Mantener la mirada abierta, acompañar, formar, ser flexible en los tiempos, en los objetivos, visibilizar la participación de estas entidades. En definitiva, reconocerlas (Romañá y Campo, 2022), ya que:

La forma de en qué colaboramos con la comunidad es un aspecto definitorio del ApS para superar la idea de proyectos por la comunidad a proyectos con la comunidad. Tal colaboración requiere una comunicación continua entre los socios [...], roles y responsabilidades de los socios del proyecto claramente definidos; y una visión compartida de los resultados (Rodríguez-Izquierdo, 2023, pp. 16-17).

Autora que añade otra exigencia relevante para que la comunidad se integre plenamente en los proyectos de ApS: formarles en esta metodología. Conocer qué es lo que se pretende y lo que se espera de ellos de tal forma que sean capaces de expresar lo que el ApS significa para ellos. Ahora bien, «es su despliegue en el ámbito local y con concreciones diversas lo que permite movilizar diferentes agentes del territorio y generar redes educativas locales que cristalizan en el potencial del barrio, del pueblo o la ciudad» (Bär *et al.*, 2021, p. 245).

Ser conscientes de que forman parte de una red que contribuye al desarrollo de la comunidad a la que pertenecen y que la comunidad requiere algo más que el compromiso individual (Rodríguez-Izquierdo, 2023). E, incluso, «ver al ApS no solo como metodología de aprendizaje, sino como canal para ir construyendo tejido con las entidades sociales y dar entrada a otras colaboraciones» (Gandara, 2022, p. 309), de las que surgen propuestas para consolidar nuevos proyectos.

Ejemplo de este tipo de planteamiento lo observamos en el trabajo de Miró-Miró *et al.* (2021), en el que constatan las posibilidades educativas de las narrativas digitales en procesos de diseño e implementación de acciones comunitarias para el ejercicio de una ciudadanía comprometida con la propia realidad. Involucran a toda la comunidad educativa y favorecen que la comunicación entre todos los participantes sea frecuente y regular capaz de mantener a todas las partes colaborando y estableciendo una visión compartida. Así consiguen plantear metas comunes para trabajar sobre las necesidades de esa comunidad, establecen planes de acción para alcanzar los objetivos especificados, y comparten conocimientos y recursos.

5.3. ¿Evaluamos el impacto de nuestros proyectos de ApS en la comunidad?

Para responder a esta tercera pregunta de nuestra investigación disponíamos de muy escasas evidencias: «No se dispone de investigaciones consistentes acerca del impacto ejercido por el ApS [...] y menos aún sobre las relaciones que se establecen entre las dos partes» (Santos Rego *et al.*, 2023, p. 39). En este caso, lo que podemos reportar está más centrado en los silencios. Rodríguez-Izquierdo *et al.* (2023) ahondan asimismo en esta idea denunciando que «demasiados proyectos de ApS han proporcionado más beneficios para las universidades que para la comunidad, una situación percibida como evidencia de una asociación desigual» (p. 14). Además, afirman que profundizar en el conocimiento, las necesidades e intereses mutuos con el objetivo de poder mejorar los diseños a desarrollar en cada territorio es la única forma de avanzar en la conexión entre ambos (Arriaga *et al.*, 2021), ya que:

Los proyectos de aprendizaje servicio impactan en la comunidad en la medida en que se profundizan las relaciones de partenariatio que se crean entre las organizaciones que se vinculan, con el fin de mejorar la comunidad y aprender de forma controlada experiencias vividas (Graell, 2015, p. 89).

Y esto se logra si ambas partes tienen constancia de los beneficios obtenidos, de las mejoras y transformaciones logradas (Santos Rego *et al.*, 2023). Reto ineludible para avanzar en la sostenibilidad de nuestros proyectos de ApS, que ayudará a continuar tejiendo esa red necesaria que «genera comunidades más fuertes, menos aisladas, aportando una participación activa en el entorno» (Rubio i Serrano *et al.*, 2021, p. 128). Tanto las universidades como quienes apostamos por el ApS no podemos permitirnos no prestar atención al impacto que tenemos en la comunidad. Es nuestra responsabilidad no transmitir con nuestras acciones y/o planteamientos teóricos que la participación de la comunidad sea indiferente.

6. Conclusiones

No cabe duda de que estamos ante un cambio de modelo pedagógico en la universidad y que la metodología del ApS es una de las propuestas que, poco a poco, se ha consolidado en nuestras aulas. Su presencia en todas las áreas de conocimiento muestra su capacidad de unir teoría y práctica, conocimientos y experiencia en contextos reales. Ahora bien, la producción científica sobre las propuestas de ApS desarrolladas en las instituciones de educación superior también revela que predominan los estudios sobre el aprendizaje del estudiantado, sobre las experiencias innovadoras apoyadas en esta metodología. Pero no sobre la comunidad o las entidades con las que se desarrolla el ApS. A pesar del significativo escaso número de publicaciones centradas en ella, no hay duda de que en los últimos años se está iniciando una línea de investigación de gran interés que pretende, por un lado, definir y clarificar qué se entiende por este constructo, quién/es la configuran y la hacen posible y sostenible en el tiempo, junto con su necesaria implicación en el logro de metas comunes consensuadas. Y, por otro, identificar cuál es la naturaleza de la colaboración de la comunidad en los proyectos de ApS, sus funciones, roles y aquellos elementos que facilitan la corresponsabilidad en la consecución de los objetivos propuestos. Estudiar el impacto que genera y cómo se identifica a corto y largo plazo, quién o quiénes deben participar en su diseño, implementación y evaluación en cada fase del proyecto, su sostenibilidad, problemas y limitaciones del servicio,

roles de cada uno de los integrantes, etc., son temas imprescindibles para consolidar esta metodología en los que fijamos investigaciones futuras. Además de profundizar en el papel de las universidades en los territorios de los que formamos parte.

En esta investigación hemos podido evidenciar los beneficios que aporta tanto a la universidad como a la comunidad, pero quedan pendientes abordar las limitaciones existentes, ofrecer más aplicaciones prácticas y líneas de investigación futuras que nos permitan desarrollar con mayor precisión cómo cambiar el foco de nuestra atención en el ApS. De tal forma que evidenciamos que la presencia de las universidades en el territorio se llena de sentido ético y ciudadano.

Otro ámbito que se advierte como tema pendiente recoge la necesidad de diferenciar, a la vez que saber interrelacionar, el papel de las personas que intervienen en estos proyectos y el impacto que generan en las universidades, en las entidades sociales, en la comunidad y, por qué no, en la misma sociedad. Cada uno de estos objetivos exige un modo diferente de análisis, unas categorías y herramientas de evaluación diferenciadas, sin perder de vista la interrelación con todos los elementos que configura cada proyecto. Además de relacionarlos con el papel de la universidad en la comunidad, en su territorio más o menos cercano, verdadero compromiso de la universidad con la comunidad. Y en su capacidad de apertura e implicación en los problemas sociales a través de diversas acciones arraigadas y sostenidas en el tiempo, entre las que el ApS está ocupando un papel cada vez más reconocido. Y esto es así precisamente por la radical capacidad transformadora del ApS al potenciar la convergencia y participación de todas las agencias y agentes del territorio. Pero esto no será posible si no se fraguan relaciones de partenariado entre las entidades y la universidad que faciliten un nuevo ecosistema, una red que interactúe en pro del bien común. Relaciones de aprendizaje y de servicio que mutuamente se apoyan en un plano de horizontalidad, codiseño, transversalidad y corresponsabilidad.

Contribuciones de los autores/as

Marta Ruiz-Corbella. Conceptualización, análisis de datos, redacción del primer borrador, revisión y edición de la versión final, supervisión.

Iñaki Celaya. Metodología, tratamiento de datos, revisión del cuarto borrador y de la versión final.

Victoria Vázquez-Verdera. Análisis de datos, revisión del tercer borrador y de la versión final.

Concepción Naval. Análisis de datos, revisión del segundo borrador y de la versión final.

Declaración IA

Los autores declaran que no han utilizado ninguna herramienta de inteligencia artificial (IA) en el proceso de elaboración de este manuscrito.

Financiación

Convocatoria 2021 - Proyectos I+D+i Proyectos de Generación del Conocimiento. «El impacto de la universidad en la comunidad a través de los proyectos de aprendizaje-servicio. Un estudio centrado en la reciprocidad». Aps(C) 2022 – 2026. Ref. PID2021-1228270b-100.

Referencias

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

- Araya-Pizarro, S. y Verelst, N. (2023). Community engagement: Un análisis bibliométrico en el contexto universitario. *Revista de Educación*, 402, 141-175. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-402-598>
- Arriaga, C., Cabedo, A., Chiva, O. y Moliner Miravet, L. (2021). Una mirada comunitaria en la escuela: el diagnóstico del barrio como motor de arranque para proyectos de Aprendizaje-Servicio. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(2), 100-115. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.10574>
- Baena, V. (2019). *El Aprendizaje experiencial como metodología docente. Buenas prácticas*. Narcea.
- Baig, M., González-Ceballos, I. y Esteban-Guitart, M. (2023). Universidades 360. La vinculación de tiempos, espacios y agentes sociales, educativos y comunitarios. *Revista de Educación a Distancia*, 23(74). <https://doi.org/10.6018/red.540591>
- Bär, B., Campo, L. y Rubio i Serrano, L. (2021). Líneas de acción y principios para la incorporación del aprendizaje-servicio en el ámbito local. Trabajo en red en el territorio. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 243-263. <https://doi.org/10.14201/teri.23660>
- Battle, R. y Escoda, E. (coords.) (2019). *100 buenas prácticas de aprendizaje-servicio*. Santillana.
- Bond, N. (2022). Comunidad y normatividad en las ciencias sociales y humanas. *Diferencias(s). Revista de teoría social contemporánea*, 1(14), 11-30.
- Collet, J. y Subirats, J. (2016). Educación y territorio: 15 años de Proyectos Educativos de Ciudad (PEC) en Cataluña (España). Análisis, evaluación y perspectivas. *Scripta Nova*, 532, 1-23. <https://doi.org/10.1344/sn2016.20.15794>
- Díaz-Iso, A., Ferreira-Lopes, L., Alaez, M. y Bezanilla, M. J. (2025). ¿Quién, cómo, dónde y cuándo se evalúa el aprendizaje-servicio? Una revisión sistemática. *Revista Española de Pedagogía*, 83(292), 571-589. <https://doi.org/10.9781/rep.2025.391>
- Gandara, M. (2022). *Institucionalización del aprendizaje-servicio en la Educación Superior: experiencia de la Universidad de Deusto como estudio de caso* [Tesis Doctoral]. Universidad de Deusto.
- García-Peñalvo, F. J. (2017). *Revisión sistemática de literatura para artículos*. Grupo GRIAL. <http://repositorio.grial.eu/handle/grial/756>
- García-Romero, D. (2018). *Una mirada dialógica al aprendizaje-servicio. Relatos sobre sentido, agencia y mutualidad en la quinta dimensión* [Tesis Doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gezuraga, M. (2016). Estableciendo puentes entre la universidad y la comunidad: el *service learning* en la Universidad del País Vasco. En M. Á. Moreno Yús y E. M. González Barea (eds.), *Aprendizaje-servicio, desarrollo y comunidades profesionales de aprendizaje en educación superior* (pp. 259-263). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Gozálvez, V. y García-García, F. J. (2020). Aprendizaje-servicio y participación crítica en la comunidad. En J. L. Fuentes, *De la teoría a la práctica en el compromiso cívico* (pp. 77-96). Octaedro.
- Graell, M. (2015). El proceso de partenariado en el proyecto de aprendizaje servicio del Banco de Sangre y Tejidos. *RIDAS. Revista iberoamericana de aprendizaje servicio*, 1, 76-90. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2015.1.5>
- Helbach, J., Pieper, D., Mathes, T., Rombey, T., Zeeb, H. y Allers, K. (2022). Restrictions and their reporting in systematic reviews of effectiveness: An observational study. *BMC Medical Research Methodology*, 22, 230. <https://doi.org/10.1186/s12874-022-01710-w>
- León, J. J. (2017). Etimología subversiva del verbo 'comunicar'. *Quórum Académico*, 14(1), 115-125.
- López-Cirugeda, I. (2025). Institucionalización del aprendizaje-servicio en la Universidad de Castilla-La Mancha: Un proyecto de compromiso social y académico. *Revista Educación, Investigación, Innovación y Transferencia (REIIT)*, 1, 58-78. https://doi.org/10.26754/ojs_reiit/eiit.2025111202
- Miró-Miró, D., Coiduras Rodríguez, J. y Molina-Luque, F. (2021). Aprendizaje-Servicio y Formación Inicial Docente: una relación transformadora entre Escuela Rural y Universidad para la promoción de las tecnologías digitales. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 593-603. <https://doi.org/10.5209/rced.70859>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C. Mulrow, C.D., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *British Medical Journal*, 372:n7. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

- Puig Rovira, J. M. (2021). *Pedagogía de lo común*. Grao.
- Puig Rovira, J. M. (2022). Aprendizaje-Servicio, cambio de paradigma y revolución educativa. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 12-35. <https://doi.org/110.1344/RIDAS2022.14.2>
- Redondo-Corcobado P. y Fuentes J. L. (2020). La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio en la producción científica española: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 69-82. <https://doi.org/10.5209/rced.61836>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2023). El valor de la colaboración en los proyectos de aprendizaje-servicio: La perspectiva de los agentes sociales. En R. M. Rodríguez-Izquierdo y M. Lorenzo Moledo (eds.), *El giro comunitario en el aprendizaje-servicio universitario* (pp. 13-32). Octaedro.
- Romañá, B. y Campo, L. (2022). Les entitats socials en l'aprenentatge servei. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 145-155. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2022.14.8>
- Rubio i Serrano, 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 Rovira (coord.), *¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?: 11 ideas clave* (pp. 91-102). Grao.
- Rubio i Serrano, L. R., Kwast, B. y Cano, L. C. (2021). Acciones y principios para el arraigo de redes que fomentan la incorporación del Aprendizaje-Servicio en un territorio. En M. A. Santos Rego, M. Lorenzo y A. Quiroga-Carrillo (eds.), *La educación en red. Realidades diversas, horizontes comunes* (pp. 55-61). Universidade de Santiago de Compostela Publicacións.
- Santos Rego, M. Á., Sotelino, A. y Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad: una propuesta de desarrollo*. Octaedro.
- Santos Rego, M. A., Mella, I. y Míguez, 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* (pp. 33-48). Octaedro.
- Sotelino, A., Santos Rego, M. A. y Lorenzo Moledo, M. (2016). Aprender y servir en la universidad: una vía cívica al desarrollo educativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(2), 225-248. <https://doi.org/10.14201/teoredu282225248>
- Sotelino, A., Mella, I. y Rodríguez, M. Á. (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>

Biografía de los autores/as

Marta Ruiz-Corbella

Profesora Titular de Universidad de Teoría de la Educación en la UNED (área de Teoría e Historia de la Educación). Miembro del Grupo de Investigación *Educación Superior Presencial y a Distancia* – ESPYD, en el que investiga sobre el papel de la universidad en la actualidad. Y del Grupo de Innovación Docente para el *Desarrollo de la Competencia Ética y Cívica y las metodologías basadas en la Comunidad en la Educación Superior* – COETIC. En esta línea promueve proyectos sobre la metodología de Aprendizaje-Servicio. Una segunda línea, tras la experiencia como editora de *Educación XXI*, revista de la Facultad de Educación (2003 – 2021), trabaja en la consolidación y futuro de las revistas científicas en educación. Sobre ambos ejes he impartido seminarios, conferencias y talleres de formación, grabado programas de radio y televisión.



<https://orcid.org/0000-0001-5498-4920>

Iñaki Celaya

Profesor Ayudante Doctor en el Departamento de Educación de la Universidad de Navarra (España). Imparte docencia en la Facultad de Educación y Psicología, principalmente en el área de didáctica de las matemáticas y también en otras asignaturas relacionadas con la tecnología educativa. Sus principales líneas de investigación, enmarcadas en el trabajo del

grupo de investigación GIECC en el que participa, son la educomunicación y el uso de las TIC en entornos educativos, ámbitos sobre los que ha publicado diversos artículos académicos y capítulos de libros. También participa en proyectos de investigación relacionados con la metodología de aprendizaje-servicio. Ha realizado estancias de investigación en el Instituto Tecnológico de Monterrey (México) y en la Universidad de los Andes (Chile).

 <https://orcid.org/0000-0003-0384-3575>

Victoria Vázquez-Verdera

Premio extraordinario de Licenciatura y Doctorado. Inició su carrera investigadora con la obtención de una beca del entonces Ministerio de Educación y Ciencia para la Formación de Personal Universitario, realizó varias estancias de investigación en las universidades de Rutgers (USA), UNAM (México) y Cambridge (Reino Unido). Entre sus líneas de investigación prioritarias se encuentran: el aprendizaje-servicio, las competencias para la sostenibilidad, y aprender a aprender en la educación superior. Actualmente es profesora titular en el departamento de Teoría de la Educación en la Universitat de València, con tres quinquenios de docencia y dos sexenios de investigación. Ha participado en diferentes actividades y proyectos de I+D+I, tanto de financiación autonómica como nacional, Eventos y Congresos Nacionales e Internacionales; y artículos en revistas científicas, capítulos de libro y libros.

 <https://orcid.org/0000-0003-4364-3893>

Concepción Naval

Catedrática de Teoría de la Educación. Se incorporó a la Universidad de Navarra en 1993. De 1996 a 2001 dirigió el Departamento de Educación. Del 2001 al 2012, vicerrectora. Impulsó el grupo de Innovación Educativa. Desde 2013 a 2022 decana de la Facultad de Educación y Psicología.

Posdoctorado como Visiting Scholar Research: University of Harvard, University of Notre Dame (EEUU) y la Oficina Internacional de la Educación, UNESCO (Ginebra).

Oliver Smithies Lecturer, Oxford University; Visiting Professor, Columbia University; profesora invitada, Universidad Panamericana y Fellow del Salzburg Seminar.

Dirige la Revista Estudios sobre Educación.

Su investigación se centra en la educación ciudadana y la participación social, el impacto social en los jóvenes de las tecnologías de la comunicación, la innovación educativa en la educación superior y la educación del carácter.

Lidera el grupo de investigación “Educación, ciudadanía y carácter”: Cfr. <https://www.unav.edu/web/educacion-ciudadania-y-caracter>

 <https://orcid.org/0000-0002-5927-9398>