

De destinatarios a cocreadores: las voces rurales en el diseño de experiencias de Aprendizaje-Servicio virtual

From recipients to co-creators: Rural voices in e-Service-Learning course design

Dra. Alžbeta BROZMANOVÁ-GREGOROVÁ. Directora de UMB Engage – Centro Universitario de Asociaciones Comunitarias. Universidad Matej Bel, Banská Bystrica, Eslovaquia. (alzbeta.gregorova@umb.sk)

Dra. Irene CULCASI. Investigadora de Educación. Universidad de Roma LUMSA, Italia. (i.culcasi@lumsa.it)

Dra. Nives MIKELIC-PRERADOVIC. Directora de la cátedra de Organización del Conocimiento. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad de Zagreb, Croacia (nmikelic@m.ffzg.hr)

Dra. Berta PAZ-LOURIDO. Instituto de Investigación e Innovación Educativa. Departamento de Enfermería y Fisioterapia. Directora de la unidad de Innovación en desarrollo sostenible, salud y justicia global a través del aprendizaje-servicio, Universidad de las Islas Baleares, España (bpaz@uib.es)

Dr. Rolf LAVEN. Instituto de Cualificación Docente en Educación Secundaria, Escuela Superior de Pedagogía de Viena, Austria (rolf.laven@phwien.ac.at)

Dr. Joan NAVARRO. Director de la línea de investigación sobre Computación en la nube y en el borde. La Salle Campus Barcelona – Universitat Ramon Llull, España (jnavarro@salleurl.edu)

Dra. Florentine PAUDEL. Centro de Gestión de la Investigación, Escuela Superior de Pedagogía de Viena, Austria (florentine.paudel@phwien.ac.at)

Dra. Zuzana HEINZOVÁ. Directora del Departamento de Psicología. Universidad Matej Bel, Banská Bystrica, Eslovaquia. (zuzana.heinzova@umb.sk)

Resumen

Introducción: Las tecnologías digitales en el aprendizaje-servicio permiten el desarrollo de este enfoque pedagógico en contextos como el rural, lo que implica relaciones comunidad-campus singulares para la educación superior.

Objetivo: Identificar percepciones y consideraciones sobre el proceso de co-creación en las experiencias de aprendizaje-servicio virtual (ApS virtual) entre socios universitarios y rurales, abordando sus características, interacciones y funcionamiento.

Método: Investigación cualitativa exploratoria basada en un enfoque etnometodológico desarrollado a través de entrevistas semiestructuradas en profundidad. La muestra intencio-

Fecha de recepción del original: 29/06/2025

Fecha de aprobación: 19/11/2025

Cómo citar este artículo: Brozmanová-Gregorova, A., Culcasi, I., Mikelic-Preradovic, N., Paz-Lourido, B., Laven, R., Navarro, J., Paudel, F. y Heinzová, Z. (2026). De destinatarios a cocreadores: las voces rurales en el diseño de experiencias de Aprendizaje-Servicio virtual [From recipients to co-creators: Rural voices in e-Service-Learning course design]. *Revista Española de Pedagogía*, 84(293), 75-96. <https://doi.org/10.9781/rep.2026.156>

nal consistió en 16 participantes, 8 docentes universitarios y 8 socios comunitarios rurales de Italia, Croacia, España, Austria y Eslovaquia con experiencia en cursos virtuales de aprendizaje-servicio. Las entrevistas indagaron sobre las dinámicas de co-creación, los roles, los beneficios, los desafíos, los contextos digitales, las dinámicas de poder y la sostenibilidad, y se analizaron mediante análisis temático.

Resultados: La propuesta inicial para el diseño de experiencias de ApS virtual que involucran la participación rural a menudo comenzó informalmente a través de redes personales, evolucionando hacia procesos estructurados basados en la toma de decisiones compartida, la planificación conjunta y la evaluación de necesidades. Los beneficios incluyeron el empoderamiento de las voces de la comunidad, la alineación del contenido de los cursos con las necesidades de la comunidad, la revitalización de los planes de estudio y una mayor colaboración entre la universidad y la comunidad. Los desafíos incluyeron el acceso digital, las limitaciones de tiempo y las barreras de comunicación. La propiedad se distribuyó a través de la toma de decisiones compartida, fomentando la confianza y el respeto mutuo.

Discusión: Los hallazgos enfatizan las relaciones recíprocas, los comportamientos participativos y las posibilidades de las plataformas digitales. La co-creación en ApS virtual fue considerada una práctica transformadora, que cambió la autoridad epistémica a un proceso relacional y recíproco horizontal. La sostenibilidad del proceso se basa en el compromiso continuo, la confianza y la infraestructura tecnológica, alineándose con los modelos teóricos de co-creación y promoviendo el impacto a largo plazo en la comunidad.

Conclusiones: La co-creación en el ApS virtual potencia la relevancia y el impacto, tanto en los aprendizajes como en el desarrollo rural. Tiene el potencial de fomentar la participación rural, enriquecer el aprendizaje de los estudiantes y alinear los proyectos con las prioridades locales. Las plataformas digitales facilitan la colaboración, pero pueden introducir barreras que deben superarse para garantizar la sostenibilidad.

Palabras clave: aprendizaje-servicio virtual; rural; comunidad; asociaciones; universidad; cocreación.

Abstract

Introduction: Digital technologies in service-learning enable the development of this pedagogical approach in contexts such as rural areas, giving rise to distinctive community-campus relationships in higher education.

Objective: To identify perceptions and considerations regarding the co-creation process in virtual service-learning (e-SL) between universities and rural partners, focusing on their characteristics, interactions, and functioning.

Method: Exploratory qualitative research based on an ethnomethodological approach, carried out through semi-structured, in-depth interviews. The purposive sample consisted of 16 participants: 8 university teachers and 8 rural community partners from Italy, Croatia, Spain, Austria, and Slovakia, all with experience in virtual service-learning courses. The interviews explored co-creation dynamics, roles, benefits, challenges, digital contexts, power dynamics, and sustainability, and were analysed using thematic analysis.

Results: The initial proposal for the design of e-SL courses involving rural participation often began informally through personal networks and evolved into structured processes based on shared decision-making, joint planning, and needs assessment. Benefits included the empowerment of community voices, the alignment of course content with community needs, the revitalisation of curricula, and enhanced university-community collaboration. Challenges included digital access, time constraints, and communication barriers. Ownership was distributed through shared decision-making, fostering trust and mutual respect.

Discussion: The findings emphasise reciprocal relationships, participatory behaviours, and the possibilities afforded by digital platforms. Co-creation in e-SL was regarded as a transformative practice, shifting epistemic authority toward a horizontal, relational, and

reciprocal process. The sustainability of the process relies on ongoing commitment, trust, and technological infrastructure, aligning with theoretical models of co-creation and promoting long-term impact in the community.

Conclusions: e-SL co-creation enhances relevance and impact, both in learning and in rural development. It has the potential to foster rural engagement, enrich student learning, and align projects with local priorities. Digital platforms facilitate collaboration but may introduce barriers that need to be overcome to ensure sustainability.

Keywords: virtual service-learning; rural; community; partnerships; university; co-creation.

1. Aprendizaje-servicio virtual en un contexto rural

El aprendizaje-servicio (ApS) es una experiencia académica dotada de créditos en la que los estudiantes participan en actividades de servicio estructuradas que abordan necesidades comunitarias, al tiempo que reflexionan sobre sus experiencias para profundizar en la comprensión del material del curso, apreciar su campo de estudio y desarrollar valores personales y responsabilidad cívica. El ApS promueve un aprendizaje experiencial imbuido de valores cívicos a través de proyectos colaborativos que combinan educación, servicio y reflexión crítica, asegurando beneficios mutuos para los estudiantes y los socios comunitarios (Waldner *et al.*, 2012). Integra el aprendizaje en el aula con el servicio comunitario, enfatizando tanto el aprendizaje del estudiante como el impacto en la comunidad y adaptándose al contexto cultural y regional en el que se implementa.

La tecnología digital se ha integrado en el ApS para ayudar a garantizar una implementación fluida, mediar en los procesos de aprendizaje y servicio y dotar de un nuevo significado a experiencias que antes estaban relegadas a contextos locales y presenciales (Paz-Lourido y Benito, 2021). La mediación tecnológica en el ApS se conoce como aprendizaje-servicio virtual (ApS virtual), que se ha descrito como un enfoque educativo experiencial que permite a los estudiantes integrar el uso de la tecnología para interactuar activamente con su comunidad, reflexionar críticamente sobre la experiencia vivida y aprender a un nivel personal, social y académico (Aramburuzabala *et al.*, 2024). En otras palabras, el ApS virtual es la versión digital del ApS, aprovechando los recursos de internet y tecnologías avanzadas para posibilitar la colaboración a distancia entre estudiantes, profesorado y socios comunitarios en actividades experienciales organizadas que fomentan la responsabilidad cívica y responden a las necesidades de las comunidades (Malvey *et al.*, 2006).

Waldner *et al.* (2012) categorizan el ApS virtual en cuatro tipos: híbrido de tipo I (formación en línea y servicio presencial), híbrido de tipo II (formación presencial y servicio en línea), híbrido de tipo III (ambos componentes parcialmente en formato en línea y presencial), y ApS virtual extremo (ambos componentes totalmente en línea). Culcasi *et al.* (2022) describen cuatro niveles de utilización de la tecnología en el ApS virtual:

- Tipo I – Canal instrumental: La tecnología sirve como herramienta fundamental para la conexión a distancia y no está vinculada a los objetivos del proyecto (p. ej., videollamadas para la asistencia en remoto).
- Tipo II – Canal integrado: La tecnología está vinculada de manera intencionada a los objetivos del proyecto (p. ej., el uso de redes sociales para compartir directrices para la identificación de noticias falsas).
- Tipo III – Objetivo instrumental: La tecnología forma parte de los resultados del proyecto, y se utilizan herramientas digitales existentes (p. ej., crear un podcast o una página web para aumentar la concienciación de la comunidad).

- Tipo IV – Objetivo integrado: La tecnología es el objetivo principal del proyecto, y se requieren conocimientos avanzados para crear soluciones innovadoras (p. ej., desarrollar una plataforma de IA para adaptar los conocimientos universitarios a las necesidades rurales).

La pandemia de COVID-19, que limitó las interacciones personales y trasladó la educación al entorno en línea, puso el ApS virtual en el punto de mira a nivel mundial (Culcasi *et al.*, 2021a; García-Gutiérrez *et al.*, 2021; Leung *et al.*, 2021; Meija, 2020; Tian y Noel, 2020). Los estudios anteriores a la pandemia se centraban en el ApS virtual híbrido, mientras que el ApS virtual extremo se volvió dominante durante la pandemia debido al distanciamiento social y el cierre de las universidades.

De acuerdo con Avello Sáez *et al.* (2024), en el panorama educativo actual, la estrategia educativa del ApS virtual, al fusionar los valores fundamentales del ApS tradicional con el potencial de las plataformas digitales, pone un gran énfasis en la inclusión, la adaptabilidad y la sostenibilidad de las vías de aprendizaje. Desempeña un papel esencial a la hora de involucrar a los estudiantes en entornos virtuales donde pueden abordar de forma colaborativa los problemas sociales identificados. La relevancia de este enfoque de ApS empoderado (ApS virtual) está respaldada asimismo por estudios recientes que demuestran su eficacia en entornos de educación superior, especialmente en la promoción del desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes (Culcasi *et al.*, 2021b). La investigación comparativa también ha demostrado que el ApS virtual es igual de efectivo que el ApS tradicional para fomentar el desarrollo de los estudiantes (Wong y Lau, 2023).

1.1. Aprendizaje-servicio (virtual) rural

El concepto de rural no solo está determinado por parámetros geográficos, sino también sociales (Halfacree, 1993). Por ello, lo que se considera rural puede variar en función de la cultura, pero también de la experiencia personal, lo que añade complejidad a una definición general (MacGregor-Fors y Vázquez, 2020). Estudios previos con proyectos universitarios ubicados en zonas rurales sugieren que la educación rural se explica a menudo a través de concepciones discursivas de la distancia y sus expectativas en términos de las posibilidades que puede ofrecer la educación superior, que pueden variar de una región a otra (Björkum y Basic, 2024); por otra parte, en relación con el despliegue de las organizaciones que llevan a cabo acciones educativas en zonas rurales (Martínez-Scott *et al.*, 2019), la articulación conjunta de proyectos de ApS puede ser una buena alternativa para evitar que las zonas rurales queden eclipsadas por las ciudades.

El libro *The landscape of Rural Service-Learning, and what it teaches us all* [El panorama del aprendizaje-servicio rural, y lo que nos enseña a todos] (Holton *et al.*, 2017) abarca un conjunto de prácticas, estudios y conocimientos sobre el ApS rural desarrollados principalmente en los Estados Unidos. Destaca tres diferencias clave respecto al ApS urbano: la distancia (geográfica, cultural y a los recursos), la creación de asociaciones y el beneficio comunitario. La distancia plantea desafíos, pero también ofrece oportunidades de aprendizaje para que los estudiantes comprendan las diferencias entre lo rural y lo urbano y se adapten a entornos informales. Las asociaciones rurales se basan en redes individuales y de confianza más que en agencias formales, y las relaciones suelen tener su origen en los lazos familiares o comunitarios. El beneficio comunitario en proyectos de ApS se basa en el principio de trabajar “con” las comunidades en lugar de “para” ellas, priorizando el empoderamiento sobre la prestación de servicios.

La literatura posterior exploró el ApS rural en la Unión Europea (Saraiva *et al.*, 2021). El ApS rural difiere del ApS urbano por sus desafíos y oportunidades únicos (Cannon *et al.*, 2016) y apoya el desarrollo rural sostenible (Modić Stanke y Mikelić Preradović, 2024). Las zonas rurales afrontan problemas como el envejecimiento de la población, la migración de los jóvenes debido a las limitadas oportunidades educativas y laborales, una infraestructura inadecuada y un mayor riesgo de pobreza. El ApS rural puede impulsar la interacción con los dirigentes gubernamentales, los negocios y las organizaciones de defensa locales, contribuyendo al cambio social y al empoderamiento de la comunidad rural (Zastoupil, 2021). Aunque la pre-

sencia física en el ApS rural suele ser vital, parece que los modelos híbridos de ApS virtual están ganando fuerza, lo que insta al desarrollo de estrategias que refuercen la práctica futura, incluido un mejor acceso a la tecnología y modelos de participación híbridos (Shumka, 2023).

2. Modelos de cocreación en el aprendizaje-servicio virtual

La cocreación en el ApS y el ApS virtual es un proceso colaborativo y multidimensional que ayuda a generar valor mutuo entre estudiantes, educadores y partes implicadas de la comunidad. La naturaleza dinámica de este enfoque pedagógico precisa de marcos estructurados que guíen la participación, la toma de decisiones y los resultados compartidos. Varios modelos de cocreación del ApS y de campos afines ofrecen fundamentos teóricos y prácticos que pueden adaptarse a los entornos de aprendizaje digital y a los contextos rurales.

Un marco esencial es el *modelo de praxis de la cocreación*, que destaca el papel de los agentes implicados, los procedimientos de participación y los factores contextuales –inhibidores e impulsores– de la cocreación en servicios profesionales. Desarrollado a través de una revisión sistemática de la literatura, este modelo proporciona un enfoque estructurado para identificar los criterios y factores esenciales para lograr una cocreación eficaz y, en particular, para mejorar el diseño de los servicios en entornos con mediación digital (Ahmed *et al.*, 2022). El modelo es muy relevante para el ApS virtual en zonas rurales, ya que ofrece ideas prácticas sobre cómo las distintas partes implicadas pueden crear valor de forma colaborativa a través de plataformas digitales.

Complementando este enfoque, los *metamodelos de cocreación* proporcionan un sistema de clasificación de orden superior para comprender la cocreación en distintos contextos. De Koning *et al.* (2016) sintetizaron 50 modelos de cocreación en cuatro metamodelos: el espacio de cocreación conjunto, el espectro de cocreación, los tipos de cocreación y los pasos de la cocreación. Estos metamodelos ofrecen claridad conceptual, permitiendo a educadores e investigadores estructurar las iniciativas de ApS virtual en diferentes dimensiones, como la intensidad de la participación, las fases de implicación y las tipologías de la acción colaborativa.

En el ámbito de la tecnología educativa, el *modelo basado en servicios del aprendizaje en línea* de Uden (2011) aplica principios de la ciencia de los servicios al diseño educativo. Este modelo se centra en la interacción entre alumnos y formadores como un sistema de servicios, haciendo hincapié en la cocreación de conocimiento y la satisfacción de los alumnos. En los contextos de ApS virtual rural, este modelo recalca la importancia de la infraestructura tecnológica para posibilitar y potenciar las experiencias de aprendizaje colaborativo.

Integrando en mayor medida la pedagogía y el compromiso social, el *modelo de investigación basada en la colaboración* propuesto por Mould (2014) sitúa la investigación como una forma de servicio. Este modelo promueve asociaciones éticas y recíprocas entre estudiantes, profesorado y organizaciones comunitarias. Cuando se adapta a entornos en línea, puede servir como marco para proyectos virtuales de investigación participativa que respalden la implicación cívica y la indagación académica.

Por último, el *modelo del comportamiento de cocreación de servicios (SCB)* de Bidar (2018) explora los comportamientos de cocreación en sistemas con múltiples agentes implicados. Identifica estímulos ambientales clave, como las capacidades de la plataforma y las competencias de los agentes, así como relaciones dinámicas que fomentan comportamientos colaborativos y de ciudadanía. Este modelo proporciona una lente conductual para analizar la interacción de los agentes en espacios de cocreación digitales, brindando conocimientos valiosos para potenciar la implicación y la creación de valor en el ApS virtual.

En conjunto, estos modelos ofrecen perspectivas diversas y complementarias sobre la cocreación: cada uno de ellos contribuye a una comprensión más detallada de cómo puede diseñarse, implementarse y evaluarse el ApS virtual en zonas rurales. Aunque su origen varía –desde la ciencia de servicios hasta el diseño participativo–, convergen en el principio de que la cocreación significativa requiere un diseño intencional, una colaboración ética y sistemas receptivos que puedan adaptarse a las distintas necesidades de las partes implicadas en los entornos digitales.

Nuestra investigación trata de contribuir a la comprensión de los procesos de cocreación en el ApS virtual con socios comunitarios de zonas rurales. Mediante el estudio colaborativo y la reflexión compartida, buscamos fomentar la reciprocidad, como destacan Woods *et al.* (2013), como uno de los principales desafíos en el ApS. Nuestras preguntas de investigación son las siguientes:

P1: ¿Cuáles son las características, los roles, las contribuciones y los objetivos del modelo de cocreación en el ApS virtual?

P2: ¿Cuáles son, según los socios comunitarios y los docentes universitarios, los beneficios, los desafíos y las barreras de la cocreación?

P3: ¿Cuál es la sostenibilidad y el impacto de la cocreación?

3. Métodos

Este estudio forma parte de un proyecto de investigación más amplio realizado en paralelo al desarrollo del proyecto colaborativo europeo de Erasmus+ “E-Service-Learning for Boosting Academic Civic Engagement in Rural Areas” [Aprendizaje-servicio virtual para impulsar la participación cívica académica en zonas rurales] (CIVENHANCE, 2024-2027). Los objetivos son aumentar la capacidad de los docentes de educación superior en proyectos de ApS virtual rural, fomentar la participación cívica de los estudiantes, facilitar la colaboración entre universidades, docentes y socios rurales a través de la digitalización y garantizar la sostenibilidad de los resultados del ApS virtual para la inclusión social, la participación cívica y la prosperidad.

Basada en un paradigma interpretativo (Flick, 2018) y siguiendo el enfoque etnometodológico propuesto por Garfinkel (2006) y revisado por Cheng (2012), la investigación nos permite explorar las condiciones y reglas asumidas por los grupos sociales en el desarrollo de funciones y prácticas sociales. La etnometodología resalta la manera en que los agentes cotidianos construyen significado y afrontan la incertidumbre a través del razonamiento práctico, lo que requiere una reflexión continua (Finlay, 2002; Alvesson y Sköldberg, 2018). La existencia de reglas o acuerdos para afrontar la incertidumbre requiere un proceso de reflexión permanente que puede investigarse de diferentes maneras. En este caso, el artículo presenta una parte de este proceso de investigación continuo.

Instrumentos y procedimiento

El procedimiento de investigación, el diseño, los instrumentos y los roles de los investigadores se definieron conjuntamente, en consonancia con los principios de la investigación cualitativa (Denzin y Lincoln, 2018). Se aplicó una estrategia de muestreo intencional (Patton, 2023) que incluyó docentes universitarios y socios de comunidades rurales con experiencia en aprendizaje-servicio virtual en los últimos tres años. La selección se facilitó mediante el contacto directo con universidades asociadas en el consorcio CIVENHANCE. Se seleccionaron entornos de práctica regular de ApS virtual para garantizar el rigor y la validez ecológica en las entrevistas (Vaivio, 2012).

Además, en estas prácticas de ApS virtual se cocrearon diversos productos (como laboratorios de campo, talleres para jubilados o mujeres desempleadas, una base de datos de sentencias de tribunales agrarios y herramientas educativas para el aprendizaje basado en el lugar, el nanoaprendizaje o la narración de historias).

Las entrevistas semiestructuradas (Vaivio, 2012) con docentes y socios comunitarios se realizaron en mayo de 2025. Buscaban investigar el proceso de cocreación de cursos de ApS virtual y los roles de los docentes y los socios comunitarios en este proceso, junto con los beneficios, los desafíos, los contextos digitales, las dinámicas de poder y la sostenibilidad. Las entrevistas, con una duración de entre 60 y 90 minutos, se realizaron con consentimiento de los participantes de forma presencial o virtual. Se obtuvo la aprobación ética del Comité de Ética de la Universidad Matej Bel (n.º 315/2025).

3.1. Participantes

Los participantes (véase la tabla 1) fueron ocho docentes universitarios y ocho socios de comunidades rurales involucrados en diversos modelos de cursos de ApS virtual de diferentes organizaciones en Europa (Italia, n = 2; Croacia, n = 3; España, n = 4; Austria, n = 4; Eslovaquia, n = 3). La mayoría eran mujeres cisgénero (n = 8), mientras que el número de hombres cisgénero fue n = 4. El resto de participantes (n = 4) no especificó su género.

TABLA 1: RESUMEN DE PARTICIPANTES

N.º	País	Género	Rol	Curso de ApS virtual
1	Italia	M	Socio comunitario en un centro para personas mayores	Didáctica y pedagogía especial para la inclusión social
2	Italia	F	Docente universitario de Pedagogía	
3	Croacia	F	Socio comunitario en un grupo de acción local	Aprendizaje-servicio rural y urbano
4	Croacia	M	Socios comunitarios en un centro de recopilación de archivos	
5	Croacia	F	Docente universitario de Ciencias de la Información	
6	España	F	Docente universitario de Arquitectura	Pensamiento y creatividad
7	España	M	Socio comunitario en un grupo de acción local	
8	España	M	Socio comunitario de Agroecología	
9	España	F	Docente universitario de Fisioterapia	Comunidad de fisioterapia
10	Austria	NA	Socio comunitario de jardines ampliados	Aulas vivas Aprendizaje-servicio para el desarrollo rural ApS virtual y plan de estudio
11	Austria	NA	Socio comunitario de jardines ampliados	
12	Austria	NA	Docente universitario de Pedagogía	
13	Austria	NA	Docente universitario de Pedagogía	
14	Eslovaquia	F	Docentes universitarios de Psicología	Psicología positiva y psicología aplicada
15	Eslovaquia	F	Socio comunitario en una prisión	
16	Eslovaquia	F	Socios comunitarios de un centro social	Asesoramiento

3.2. Análisis

Las entrevistas se grabaron y luego se transcribieron literalmente para su análisis en los idiomas nacionales, tras lo cual se tradujeron al inglés. Aplicando un enfoque inductivo-de-

ductivo iterativo, los datos cualitativos se codificaron para el análisis temático utilizando una matriz de Excel compartida, que se adaptó a las preguntas de investigación (Miles *et al.*, 2019; Braun y Clarke, 2022). Se establecieron los temas centrales para la matriz de codificación: *proceso de cocreación, roles y contribución, objetivos y contenido del curso, beneficios de la cocreación, desafíos y barreras, contexto digital, poder y agencia y sostenibilidad, e impacto*. Cada autor realizó una codificación abierta, y los resultados se introdujeron en la matriz (Saldaña, 2025). Cuatro autores describieron los resultados de la codificación abierta. El equipo de investigación acordó la versión final del análisis de datos (Nowell *et al.*, 2017).

4. Resultados

Los resultados se presentan a continuación siguiendo la estructura de los temas del análisis. El nombre del país se indica como ayuda para localizar las universidades y sus homólogos rurales, sin implicar ninguna forma de generalización.

4.1. Modelos de cocreación en el ApS virtual: un proceso adaptativo, cíclico y relacional

Las entrevistas realizadas en los países participantes revelan que la cocreación en el ApS virtual comenzó a menudo de manera informal (a través de contactos personales o redes ya existentes) y posteriormente evolucionó a procesos más estructurados, semiformales o institucionalizados. La cocreación tomó forma principalmente a través de la toma de decisiones compartida, en la que los roles de los agentes implicados, los espacios para el diálogo y la alineación de los objetivos temáticos y sociales se definieron colaborativamente. Estas dinámicas participativas permitieron que las asociaciones crecieran y se consolidaran a través de reuniones de planificación conjunta, evaluaciones de necesidades y compromisos compartidos.

Una dimensión especialmente relevante que emerge de las entrevistas es el cambio en la percepción de los socios comunitarios: dejaron de considerarse meros “proveedores de casos” y se reconocieron como auténticos cocreadores, capaces de contribuir de forma significativa al diseño y la implementación de los cursos. Aunque este ideal está en sintonía con la teoría fundacional del ApS, a menudo se queda como una aspiración en la práctica. Sin embargo, varios proyectos demuestran un avance deliberado en esa dirección a través del codiseño de temas y métodos, el desarrollo conjunto de herramientas educativas basadas en el lugar, talleres y laboratorios de campo cofacilitados y prácticas integradas de evaluación y narración de historias.

Diversas herramientas y estrategias apoyaron este proceso de codiseño, incluyendo formatos de espacios de entrada libre (p. ej. TOZOMIA), técnicas de mapeo y aprendizaje encarnado, espacios de reflexión comunes, documentación artística y una serie de herramientas de colaboración digitales (como plataformas basadas en IA, Miro, Padlet y software de videoconferencias). Se aplicaron instrumentos analógicos y digitales para respaldar la participación, dependiendo de los contextos locales y los niveles de accesibilidad.

En todos los casos, la cocreación se desplegó a lo largo de todo el ciclo de vida del curso – desde la planificación hasta la evaluación– como un proceso iterativo no lineal. Se caracterizó por la adaptabilidad, la confianza, la flexibilidad y la escucha mutua. Como se señaló en una entrevista en España: “*Tratamos de crear un punto de encuentro realista y respetuoso donde la universidad pudiera contribuir sin crear cargas innecesarias*”. El proceso de cocreación no solo fomentó el aprendizaje recíproco, también remodeló la dinámica de poder, dando lugar a entornos de aprendizaje basados en experiencias del mundo real y en la responsabilidad compartida. Tal como declaró un miembro del profesorado en España: “*La implicación del socio comunitario fue esencial para dar sentido a la propia estructura del curso*”. Este énfasis en la creación de sentido resalta el potencial transformador de la cocreación, enriqueciendo tanto el aprendizaje individual como el colectivo.

Las condiciones favorables adicionales identificadas en las entrevistas incluyen las reuniones regulares, el diálogo continuo, la escucha activa, la apertura a la negociación, las ini-

ciativas informales de miembros del profesorado o la comunidad, la sensibilidad hacia los factores contextuales (p. ej., entornos digitales o rurales) y el acceso a herramientas concretas que sustentan la participación.

4.2. Roles y contribuciones en el ApS virtual: agencia compartida y conocimiento valorado

El análisis de las respuestas de las entrevistas destaca un tema recurrente en todos los contextos nacionales: el proceso de cocreación en el ApS virtual fue posible gracias a una distribución de roles fluida y negociada, basada en el respeto mutuo, la reciprocidad y el reconocimiento de las diversas formas de experiencia. Los socios comunitarios no fueron meros destinatarios o colaboradores logísticos, sino codiseñadores activos, educadores y evaluadores cuyo conocimiento contextual y experiencial fue esencial para dar forma a la experiencia de aprendizaje.

En Italia, por ejemplo, Luigi Re, del centro para personas mayores, actuó como promotor y “*punto cultural*”, presentando el conocimiento de la comunidad. Al mismo tiempo, el profesorado adoptó un enfoque facilitador y no directivo. Como un miembro del profesorado recordaba, el enfoque fue de “*acompañamiento con delicadeza*”, tratando de descentralizar la autoridad académica y de promover una agencia compartida. El proyecto valoró explícitamente el conocimiento “académico (teoría pedagógica), experiencial (historias de vida), emocional-relacional y técnico (IA, narración de historias, música)”, demostrando una comprensión multidimensional de la experiencia.

Se mencionaron dinámicas similares en Croacia, donde la colaboración se percibió como una “*vía de doble sentido*” en la que “*la energía de los estudiantes y nuestra experiencia se combinaron a la perfección*”. Los socios comunitarios manifestaron claramente que fueron tratados como iguales, como “*coeducadores, no solo beneficiarios*”, y que “*las contribuciones de todas las personas fueron importantes*”.

En Eslovaquia, el contexto de formación en la prisión introdujo algunas restricciones específicas, pero la asociación mantuvo su carácter colaborativo. Los socios comunitarios aportaron un conocimiento esencial a nivel legal y procedimental, que los formadores universitarios “*estaban literalmente obligados a respetar*”. El diseño del curso se perfeccionó continuamente mediante “*supervisiones semanales conjuntas*” y reflexiones postsesión, una forma de co-gobernanza iterativa en la que el conocimiento de los profesionales modelaba las decisiones pedagógicas en tiempo real.

Los casos austriacos destacaron especialmente la igualdad de la contribución y la legitimidad mutua. Los miembros de la comunidad aportaron su experiencia encarnada y basada en el lugar (p. ej., “*los estudiantes aprendieron del suelo, del cuerpo, del diálogo*”), mientras que el personal académico enmarcó y conectó estas prácticas con paradigmas teóricos más amplios. Un miembro del profesorado comentó: “*Nos comunicamos en igualdad de condiciones e incorporamos el feedback a lo largo de todo el proceso*”, mientras que otro señaló que la cocreación tuvo éxito “*porque los roles no eran fijos, sino fluidos y negociados*”.

En España, las entrevistas revelaron una distribución compleja y bien equilibrada de las tareas y las contribuciones. El papel de la universidad como impulsora y mediadora se complementó con los roles de los socios comunitarios como codiseñadores, mentores, evaluadores y encargados de identificar necesidades. Sus aportaciones modelaron tanto el contenido como la estructura: “*Nuestras observaciones y sugerencias fueron clave para perfeccionar el programa*”. La colaboración se sustentó en una actitud de implicación “*respetuosa, humilde y flexible*”, tratando de “*contribuir sin crear cargas innecesarias*”. Como una de las partes implicadas manifestó: “*El objetivo nunca fue intervenir, sino cocrear: poner el conocimiento de la universidad al servicio del territorio, y dejar que el territorio nos transformara a su vez*”. Para otra, este tipo de colaboración fue satisfactorio porque “*nunca habíamos experimentado una forma tan respetuosa de tenernos en cuenta, de sentirnos escuchados por la universidad*”.

4.3. Cocreación de objetivos y contenidos del curso: negociación conjunta, toma de decisiones y colaboración

En todas las entrevistas, los objetivos se describieron como el resultado de una “*negociación conjunta*”. Tanto la universidad como los socios comunitarios destacaron la toma de decisiones compartida a la hora de establecer las metas de aprendizaje. Los socios comunitarios ayudaron a definir lo que los estudiantes debían explorar de acuerdo con los desafíos locales reales y el conocimiento específico del lugar. Los desafíos de la comunidad (p. ej., desigualdad digital, participación de las personas jóvenes y agricultura sostenible) modelaron directamente los objetivos de aprendizaje, respaldaron los objetivos de desarrollo rural a lo largo del curso, abordaron las necesidades comunitarias (soledad, inclusión, alfabetización digital) y se alinearon con los objetivos del curso (inclusión, creación de redes, planificación educativa). Tal como describió un socio comunitario español: “*Trabajamos estrechamente con los profesores de la universidad para garantizar que los objetivos del curso se adecuaran tanto al plan de estudios académico como a las necesidades del mundo real de las comunidades*”.

El desarrollo de los contenidos del curso evolucionó mediante la colaboración abierta y el codiseño. Los docentes universitarios no predefinieron el contenido completo de los cursos de ApS virtual, ya que “*estaban profundamente arraigados en las realidades locales: vida rural, agricultura comunitaria, prácticas ecológicas e inclusión social*”. Por otra parte, el contenido de los cursos no se modificó y fue predefinido por la universidad, pero “*los datos del ecosistema local se integraron en los proyectos de los estudiantes para abordar las necesidades de la comunidad*”. Los socios comunitarios participaron activamente en la planificación y preparación de los estudiantes para trabajar con el grupo objetivo o los beneficiarios, así como en la evaluación. Hay pruebas reiteradas en todos los países implicados de una planificación adaptativa de los cursos, evaluaciones y formatos que se adaptaron para reflejar mejor la relevancia en el mundo real.

Así como un consenso claro sobre un proyecto adaptable y flexible, con la universidad y la comunidad abiertas a adaptarse a los intereses emergentes. “*Lo que se desarrolla con el socio no se centra tanto en ‘qué’ se enseña, sino más bien en ‘por qué’ el servicio es importante*”. El aprendizaje se convirtió en una vía de doble sentido: los estudiantes adquirieron un mayor conocimiento de los problemas de la comunidad, mientras que la comunidad obtuvo visibilidad, apoyo y herramientas educativas basadas en experiencias compartidas. Las negociaciones abiertas garantizaron la adecuación de las actividades de los cursos a los objetivos comunitarios.

4.4. Beneficios de la cocreación en el ApS virtual para socios comunitarios y docentes universitarios

Las entrevistas reflejan un amplio consenso: la cocreación generó valor para las partes implicadas tanto de la universidad como de la comunidad. Produjo resultados más allá de los objetivos tradicionales del curso, fomentando un aprendizaje más profundo, empoderamiento y lazos sociales más fuertes. La confianza y la colaboración a largo plazo se vieron como resultados fundamentales tanto para los socios comunitarios como para los docentes universitarios. Las relaciones se profundizaron con el tiempo, sustentadas por el esfuerzo compartido, el cuidado y el diálogo significativo. Los socios comunitarios expresaron que se sintieron escuchados, respetados y tratados en condiciones de igualdad. Sus voces modelaron el proceso, y sus incertidumbres no se ocultaron, sino que fueron bienvenidas. La cocreación no fue solo un método, redefinió lo que significa el aprendizaje. Hizo que las experiencias académicas fueran más relevantes, relacionales y reales. Gracias a la implicación significativa de las comunidades, todas las partes, especialmente los estudiantes, aprendieron más y de maneras diferentes.

Los socios comunitarios involucrados en la cocreación de los cursos de ApS virtual obtuvieron varios beneficios clave del proceso: Se sintieron “*empoderados para asumir la responsabilidad de los resultados del proyecto*”. El proceso de cocreación “*garantizó que las necesidades de la comunidad se situaran en el centro del proyecto*”, aumentando así su relevancia y su impacto. Los socios también desarrollaron una comprensión más sólida de la importan-

cia de conectar el conocimiento académico con aplicaciones prácticas del mundo real, lo que influyó en *“la visión de la cooperación con la universidad”*. La cooperación fomentó el intercambio de *“nuevas perspectivas, información y habilidades, inyectando nueva energía y entusiasmo en la comunidad”*. Además, sus conocimientos y sus prácticas fueron validados y valorados. La cooperación fortaleció las redes locales y mejoró el acceso a los marcos educativos europeos. La asociación con la universidad *“reforzó los lazos con el sector académico, abriendo nuevas vías para colaboraciones futuras”*.

Los beneficios para las personas implicadas también estuvieron relacionados con una mejora en la autoestima, la energía emocional y la motivación para superar retos. Un socio comunitario eslovaco también mencionó beneficios personales y una influencia en la práctica: *“...en mi vida personal me aportó mucho, y también en toda mi práctica”*.

Para los docentes universitarios, el proceso de cocreación en los cursos de ApS virtual, en colaboración con socios comunitarios, revitalizó el contenido de los cursos, aumentó el impacto de la tercera misión y reforzó los lazos con las comunidades locales. El trabajo conjunto aportó múltiples beneficios para la enseñanza universitaria, *“ya que el curso era más realista”*. Como indicó uno de los docentes en España: *“Contar con un homólogo que es real, que es una entidad que existe en la comunidad, y no solo la ‘sociedad en general’, aporta practicidad y relevancia al curso, y se aprenden muchas más cosas de las esperadas inicialmente. Otro aprendizaje importante fue el respeto, la reciprocidad y la actitud colaborativa”*.

4.5. Desafíos y barreras de la cocreación

Los desafíos y barreras de la cocreación de cursos de ApS virtual pueden clasificarse en varias subcategorías relacionadas con la tecnología, el tiempo y la comunicación.

Las barreras tecnológicas y digitales están conectadas con el componente digital del curso de ApS virtual y con la integración de las tecnologías tanto en el curso como en el proceso de cocreación. Se observaron problemas de conexión inestable a internet, brechas digitales y dificultades de acceso, así como limitaciones debidas a la distancia. Como mencionó uno de los docentes universitarios: *“No puedes sentir el suelo por Zoom”*.

Los socios de las comunidades rurales mencionaron las limitaciones de tiempo y los ritmos institucionales diferentes. Los calendarios universitarios entraron en conflicto con los ritmos de la comunidad y acortaron los plazos para la cocreación. *“También sentimos presión por los plazos del proyecto vinculados al semestre académico”*.

Otro conjunto de desafíos en la cocreación son las barreras de comunicación y de lenguaje.

El lenguaje académico resultó inaccesible para algunos socios comunitarios: *“los términos científicos eran difíciles de entender”*. En ocasiones, la jerga científica y los términos especializados resultaron inaccesibles para los socios comunitarios. Hubo una necesidad de *“traducción”* entre distintos sistemas de conocimiento, como mencionó un socio comunitario austriaco. *“Necesitábamos más espacios que permitieran la traducción entre mundos”*. Para traducir este conocimiento en prácticas de restauración eficaces y culturalmente sensibles se requirió orientación y adaptación adicionales.

4.6. El contexto digital de la cocreación

Por una parte, la tecnología digital respaldó el proceso de cocreación y posibilitó la creación del curso y el plan del proyecto; por la otra, se percibió como un desafío, como se ha mencionado anteriormente. La integración de herramientas digitales, como el uso de Zoom para las reuniones, proporcionó flexibilidad para conectar a los socios comunitarios y la universidad y *“potenció la colaboración entre la organización y el equipo académico”*. *“Las reuniones virtuales, las plataformas en línea compartidas y los canales de comunicación digitales permitieron intercambios más frecuentes y eficientes, salvando la brecha geográfica”*. Las herramientas digitales apoyaron el trabajo asíncrono. Sin embargo, la brecha digital excluyó a algunos de los socios comunitarios rurales menos expertos a nivel tecnológico, lo que supuso una barrera real. Por ello, los formatos híbridos se vieron como una opción prometedora para

garantizar la continuidad y evitar la desconexión. En cualquier caso, se consideró que *“acordar un plan de actuación en caso de experimentar problemas técnicos también debe incluirse en el diseño del curso antes de su implementación”*.

4.7. Poder y agencia en el proceso de cocreación

En las entrevistas, tanto los docentes universitarios como los socios comunitarios destacaron el poder y la agencia compartidos en la cocreación de cursos de ApS virtual, utilizando un lenguaje que refleja valores de igualdad, respeto mutuo y toma de decisiones participativa. El análisis temático de cómo se conceptualizan y expresan el poder y la agencia abarcó varios temas.

Expresiones como *“responsabilidad compartida”, “coautores”, “cocreadores”, “no socios consultados, sino iguales”* revelan una jerarquía horizontal donde el poder se distribuye de forma deliberada. Los docentes universitarios y los socios comunitarios participaron en todas las fases de cocreación, desde la planificación hasta la evaluación, lo que revela un compromiso profundo y sostenido. *“Decidimos juntos qué funcionaría y cambiamos los planes según fuera necesario”*. La agencia se describió en términos individuales y colectivos, partiendo del respeto mutuo y la participación: *“todos eran sujetos del proceso”*. Los docentes universitarios trabajaron explícitamente para descentralizar su autoridad: *“La universidad trabajó para incluir nuestras perspectivas”*. Los socios comunitarios no fueron tratados como beneficiarios o participantes pasivos, sino como poseedores de conocimiento: *“No éramos un grupo objetivo, sino compañeros de viaje”, “Nuestros conocimientos no se añadieron como complemento, sino que fueron fundamentales”*.

Aunque el poder se compartió, las asimetrías estructurales (p. ej., en el acceso a la tecnología o los recursos institucionales) se reconocieron: *“Las universidades tenían más poder institucional”*. No se ignoraron, sino que se abordaron mediante el diálogo y el ajuste mutuo. Quizá lo más notable es que el poder no solo se desplazó: se reimaginó a través de la confianza, la humildad y la reflexión continua, viendo la cocreación como *“una responsabilidad compartida”* y adaptando los conceptos de tiempo y participación a los ritmos y realidades de la comunidad: *“Sentimos una fuerte sensación de conexión y propósito compartido con el equipo académico”*.

4.8. Sostenibilidad e impacto como efectos de la cocreación

Prácticamente todos los participantes comentaron que tenían la intención o habían emprendido acciones para mantener las asociaciones más allá de la conclusión formal del curso o el proyecto. *“La experiencia sembró semillas para la cocreación y la innovación curricular futuras”*. La cocreación en cursos de ApS virtual fomenta el desarrollo de la infraestructura, la confianza y la capacidad para realizar iniciativas de seguimiento, que pueden ya estar en marcha.

El proceso de cocreación también propició transformaciones pedagógicas y cívicas en la educación superior. Los docentes universitarios vieron la profundización en los lazos universidad-comunidad, la innovación curricular, el crecimiento pedagógico y el desarrollo de responsabilidad cívica como metas educativas centrales. La cocreación sirve como modelo para integrar la participación cívica en la práctica académica y remodelar la relación entre las universidades y la sociedad.

Tanto los docentes universitarios como los socios comunitarios percibieron un cambio de paradigma: *“Las universidades como espacios abiertos, no como torres de marfil”* y *“Las comunidades ganaron confianza para contribuir al discurso académico”*. Estos cambios respaldaron la sostenibilidad y crearon entornos donde la educación colaborativa y socialmente comprometida se convierte en la norma.

El proceso de cocreación no introduce automáticamente la sostenibilidad en las prácticas de ApS virtual o las asociaciones universidad-comunidad. Los desafíos para la sostenibilidad incluyen los recursos limitados y las cargas administrativas por ambas partes. Por tanto, la sostenibilidad depende del apoyo sistémico y la adaptación continua a las necesidades y limitaciones locales, y esto incluye *“el liderazgo y la voluntad para promover y reconocer institucionalmente estos tipos de prácticas de aprendizaje”*. La cocreación no se ve únicamente

como un proceso educativo o de servicio, sino también como una herramienta de innovación social y política: “*Promover la defensa política para visibilizar las necesidades y posibilitar la participación de las entidades públicas*”. El potencial de la cocreación incluye asimismo influir en la política, impulsar la reforma institucional y fomentar el cambio social.

5. Discusión

Los hallazgos de este estudio demuestran que la cocreación de experiencias de ApS virtual en contextos rurales representa un proceso que altera la relación tradicional entre universidades y comunidades. La integración de las perspectivas rurales en el diseño de cursos de ApS virtual requiere un cambio de paradigma, alejándose del modelo vertical tradicional en el que las comunidades rurales son destinatarios pasivos de conocimientos y servicios y avanzando hacia un marco colaborativo donde cocrean activamente la experiencia de aprendizaje. Este cambio conceptual está en sintonía con el llamamiento de Mitchell (2008) a favor de un modelo de ApS crítico que cuestione las asimetrías de poder y ponga en primer plano las asociaciones auténticas. Se requiere un espacio de innovación en el que los socios rurales ya no son meros destinatarios del conocimiento académico, sino contribuyentes activos al diseño y el desarrollo de los cursos (Mitchell, 2008; Holton *et al.*, 2017).

Aunque las tecnologías digitales facilitaron el proceso de cocreación y permitieron el desarrollo del curso y el plan del proyecto, también plantearon desafíos específicos relacionados con los equipos o la conectividad. Otros retos que hubo que superar fueron las barreras de tiempo, comunicación y lenguaje. Estos desafíos también se reflejaron en el trabajo de Villani *et al.* (1992), Bovill *et al.* (2015) y Durall *et al.* (2020). Nuestros análisis mostraron que el proceso de cocreación en cursos de ApS virtual generó beneficios específicos, valorados tanto por los socios comunitarios como por los docentes universitarios. El empoderamiento de las voces de la comunidad, la garantía de una conexión entre los objetivos y contenidos del curso y las necesidades de la comunidad, una nueva visión de la cooperación con la universidad, un contenido revitalizado de los cursos, un mayor impacto de la tercera misión y una comunidad local reforzada fueron algunos de los efectos mencionados. La cocreación en el ApS virtual también demostró un gran potencial de impacto sistémico en comunidades y universidades. Podría verse como un catalizador de la transformación a largo plazo. Por tanto, debería incluirse entre los componentes de los procesos de gestión de calidad y acreditación en una universidad comprometida con la comunidad (Paz-Lourido, 2024).

Las herramientas digitales desempeñan un papel doble en este proceso. Permiten la comunicación y la continuidad de la colaboración, pero también revelan desigualdades relacionadas con el acceso, la alfabetización digital y la infraestructura disponible. Estos aspectos subrayan la importancia de un apoyo institucional que garantice una participación equitativa y una orientación técnica continua. La investigación reciente confirma que la cocreación digital en zonas rurales depende de la integración de recursos locales, la interacción mutua y el conocimiento compartido (Wu, Xu, Lin y Ghani, 2023). Otros estudios destacan la necesidad de desarrollar prácticas de ApS virtual inclusivas y centradas en las personas que fomenten la participación y la sostenibilidad (Derreth, 2024).

El poder y la agencia se articularon mediante dimensiones de responsabilidad y toma de decisiones compartidas, respeto mutuo, coautoría y reflexión. Cabe señalar que la cocreación se formuló como postura filosófica, pero también como proceso práctico de reflexión compartida, coevaluación, sesiones de planificación abiertas y fluidez en los roles que precisa de humildad y negociación continua. Esta concepción está en consonancia con los hallazgos de Bovill *et al.* (2015), que destacan la importancia de los enfoques transparentes e inclusivos de la cocreación en la educación superior. Señalan que el éxito del codiseño depende de afrontar las barreras institucionales y fomentar la confianza mutua. Las relaciones basadas en la confianza, la reciprocidad y el respeto mutuo observadas en este estudio demuestran que la cocreación promueve entornos de aprendizaje compartido donde el conocimiento académico y local están interconectados. Estas dinámicas apuntan hacia un modelo de ApS virtual en el que la autoridad epistémica está distribuida, y el aprendizaje se convierte en un proceso relacional co-

construido basado en la confianza y el reconocimiento mutuo (Paz-Lourido, 2023). Por lo tanto, la cocreación no solo respalda el aprendizaje de los estudiantes y las necesidades de las comunidades, sino también el papel cívico y social de las universidades, avanzando hacia modelos más cooperativos y comprometidos (Bovill *et al.*, 2015). Los modelos de innovación centrados en la comunidad, como los laboratorios vivos ("Living Labs"), también ofrecen un marco relevante para estas dinámicas, ya que promueven la participación de múltiples partes interesadas y la experimentación en entornos rurales de la vida real (European Network of Living Labs, 2020).

Nuestros hallazgos empíricos relacionados con el proceso de cocreación en el ApS virtual con socios de comunidades rurales están en sintonía con este cambio y resuenan con modelos teóricos clave de la cocreación (p. ej., el modelo de praxis, el modelo de codiseño, el SCB), especialmente en cuanto a la centralidad de las relaciones recíprocas; la definición y secuenciación de los pasos de la cocreación; la activación de comportamientos participativos en las partes interesadas; y el uso estratégico de plataformas digitales para mediar en la comunicación y la colaboración. Estos hallazgos también están respaldados por Durall *et al.* (2020), que destacan la importancia de la implicación de las partes interesadas y las prácticas de diseño iterativo en procesos de cocreación con apoyo digital. Desde una perspectiva teórica, estos hallazgos amplían los modelos de cocreación anteriores y demuestran su relevancia para los entornos rurales con mediación digital. El estudio aporta pruebas de que la cocreación puede vincular el diseño participativo con la pedagogía crítica de maneras que encajan con los contextos rurales locales de Europa (Durall *et al.*, 2020). Un trabajo reciente también sugiere que la cocreación en la planificación territorial precisa de herramientas prácticas que conecten procesos locales y recursos institucionales, especialmente en regiones que se enfrentan a la despoblación o a una infraestructura inadecuada (Christiaanse, 2025). En este sentido, la institucionalización de las prácticas de ApS es esencial para establecer estructuras estables que faciliten la identificación, la continuidad y la evaluación de las asociaciones de cocreación (Ribeiro *et al.*, 2021).

Por último, estudios recientes sobre la participación de la universidad en el desarrollo rural han demostrado que las asociaciones a largo plazo entre universidades y comunidades locales ayudan a construir formas estables de colaboración e innovación, reforzando la confianza y la cohesión social (Pandey y Choudhary, 2025). En conjunto, este estudio refuerza la noción de que la cocreación en el ApS virtual no es solo una práctica educativa innovadora, sino también un medio para promover la transformación social, empoderar a las comunidades rurales y revitalizar la misión cívica de la educación superior. De cara al futuro, el desarrollo de plataformas digitales para facilitar la conexión y la cocreación entre universidades y socios rurales debe tener en cuenta las singularidades ambientales, socioeconómicas y culturales de lo que se considera rural en cada contexto (Stjernberg *et al.*, 2023). Entretanto, este estudio ha proporcionado una plataforma para que los socios de las comunidades rurales y los docentes universitarios compartan sus voces y sus perspectivas en la cocreación de experiencias de ApS virtual.

6. Conclusión

Este estudio demuestra que implicar a los socios rurales en el codiseño de cursos de ApS virtual aumenta su relevancia y su sostenibilidad. Integrar las perspectivas y conocimientos locales en la planificación de los cursos ayuda a adecuar los objetivos académicos a las necesidades reales de la comunidad, haciendo que el aprendizaje resulte más significativo para los estudiantes y más valioso para el desarrollo rural. La cocreación promueve la reciprocidad, la responsabilidad compartida y la colaboración entre universidades y comunidades, reforzando el papel cívico de la educación superior.

Como ha destacado nuestro estudio, al valorar y empoderar a las voces rurales en el proceso de codiseño, el ApS virtual puede convertirse en un enfoque más relevante, impactante y sostenible para el desarrollo comunitario y la educación. Incorporar la experiencia local en el plan de estudios no solo enriquece la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, sino que también fomenta el pensamiento crítico, las habilidades de resolución de problemas, una sensación de pertenencia y la conciencia del otro, garantizando que el proyecto de ApS vir-

tual se adecue a las prioridades locales y contribuya al bienestar de la comunidad a largo plazo. En conjunto, los hallazgos confirman que la cocreación en el ApS virtual puede servir como herramienta educativa y de innovación social. Fomentar las relaciones horizontales y el aprendizaje mutuo respalda las asociaciones a largo plazo, contribuyendo a la sostenibilidad de la implicación rural. Promover estas prácticas en los marcos institucionales puede ayudar a consolidar a las universidades como agentes de transformación y como participantes activos en el desarrollo comunitario.

7. Limitaciones e investigación futura

Este estudio representa una fase de exploración dirigida a comprender el proceso de cocreación en cursos de ApS virtual con comunidades rurales. El número limitado de participantes y la diversidad de los contextos nacionales e institucionales implican que los resultados no pueden generalizarse, pero sí abren una línea de investigación. Las diferencias en el acceso a la tecnología, el lenguaje y las condiciones locales también afectaron al grado de participación y colaboración.

La investigación futura podría ampliar el ámbito de aplicación incluyendo una muestra de mayor tamaño y diversidad, así como incorporando las perspectivas de los estudiantes para examinar la influencia de la cocreación en los resultados de aprendizaje, la conciencia cívica y la sensación de pertenencia. Los estudios longitudinales también podrían explorar la sostenibilidad a largo plazo de las asociaciones y los cambios institucionales que las respaldan. Además, las iniciativas futuras deberían considerar el diseño de plataformas digitales inclusivas que faciliten la colaboración equitativa entre universidades y socios rurales, teniendo en cuenta las singularidades ambientales, socioeconómicas y culturales de los contextos rurales.

Contribuciones de los autores/as

Alžbeta Brozmanová-Gregorová. Conceptualización, procesamiento de datos, investigación, metodología, análisis formal, gestión del proyecto, supervisión, redacción –borrador original, redacción–, revisión y edición

Irene Culcasi. Conceptualización, procesamiento de datos, investigación, análisis formal, redacción –borrador original, redacción–, revisión y edición

Nives Mikelic-Preradovic. Conceptualización, procesamiento de datos, investigación, análisis formal, redacción –borrador original, redacción–, revisión y edición

Berta Paz-Lourido. Conceptualización, procesamiento de datos, investigación, análisis formal, redacción –borrador original, redacción–, revisión y edición

Rolf Laven. Conceptualización, investigación, análisis formal, redacción, revisión y edición

Joan Navarro. Investigación, análisis formal, redacción, revisión y edición

Florentine Paudel. Investigación, análisis formal, redacción, revisión y edición

Zuzana Heinzová. Investigación, redacción, revisión y edición

Política de inteligencia artificial (IA)

Se utilizó IA para la corrección gramatical y la traducción de las entrevistas de los idiomas nacionales.

Financiación

La investigación ha sido cofinanciada por la Unión Europea en el marco del proyecto de Erasmus+ CIVENHANCE: “E-Service-Learning for Boosting Academic Civic Engagement in Rural Areas” [Aprendizaje-servicio virtual para impulsar la participación cívica académica en zonas rurales] (número: 2024-1-SK01-KA220-HED-000245367).

Referencias

- Ahmed, S., Nabi, M. N. U., Misbaudidin, S. M., & Akther, F. (2022). Co-creation framework in professional service context: Toward a praxis model. *Khulna University Studies*, 19(2). <http://kus.ku.ac.bd/kustudies/article/download/61/1494>
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2018). *Reflexive methodology: new vistas for qualitative research* (Third edition.). SAGE.
- Aramburuzabala, P., Culcasi, I., & Cerrillo, R. (2024). Service-learning and digital empowerment: The potential for the digital education transition in higher education. *Sustainability*, 16(6), 2448. <https://www.mdpi.com/2071-1050/16/6/2448>
- Avello Sáez, D. M., Culcasi, I., Sepúlveda Maulén, J. I., & Estrada-Palavacino, L. A. (2024). Explorando la evolución y tendencias del aprendizaje en línea: Un análisis bibliométrico de dos décadas de investigación (2004–2023). *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 21(41–43), 109–119. <https://revistas2.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/download/2881/2967>
- Bidar, R. (2018). *Service co-creation behaviour in actor-to-actor co-creation systems: From service-dominant logic to socio-service dominant logic* [Doctoral dissertation, Queensland University of Technology]. QUT ePrints. <https://eprints.qut.edu.au/119156/>
- Björkum, K., & Basic, G. (2024). Conditions for higher education study: The perspectives of prospective students from rural areas. *Educational Research*, 66(4), 448–465. <https://doi.org/10.1080/00131881.2024.2382111>
- Bovill, C., Cook-Sather, A., & Felten, P. (2015). Students as co-creators of teaching approaches, course design, and curricula: Implications for academic developers. *International Journal for Academic Development*, 20(2), 133–145. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2011.568690>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Cannon, B., Deb, S., Strawderman, L., & Heiselt, A. (2016). Using service-learning to improve the engagement of industrial engineering students. *International Journal of Engineering Education*, 32, 1732–1741.
- Cheng, L.Y. (2012). Ethnomethodology reconsidered: The practical logic of social systems theory. *Current Sociology*, 60(5), 581–598. <https://doi.org/10.1177/0011392111426193>
- CIVENHANCE. (2024–2026). *e-Service-Learning for boosting academic civic engagement in rural areas* (Project No. 2024-1-SK01-KA220-HED-000245367). <https://civenhance.eu/>
- Christiaanse, S. (2025). Conditions for co-creation: Lessons from a planning tool for rural facility decline. *Journal of Rural Studies*, 113, Article 103512. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2024.103512>
- Culcasi, I., Brozmanová Gregorová, A., & Cinque, M. (2021a). State of the art of e-S-L development in European universities: An exploratory study. In A. Ribeiro, P. Aramburuzabala, & B. Paz-Lourido (Eds.), *2021 Annual Report of the European Association of Service-Learning in Higher Education* (pp. 31–50).
- Culcasi, I., Romano, L., & Cinque, M. (2021b). Aprendizaje-servicio virtual 100% online: Un estudio de caso en una muestra de estudiantes universitarios italianos. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 78, 180–195. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.78.2255>
- Culcasi, I., Russo, C., & Cinque, M. (2022). E-service-learning in higher education: Modelization of technological interactions and measurement of soft skills development. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 26(3), 39–56. <https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/2653>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications
- De Koning, J., Crul, M., & Wever, R. (2016). Models of co-creation. In *ServDes.2016 – Fifth Service Design and Innovation Conference* (pp. 266–278). TU Delft, Delft University of Technology.
- Derreth, T. (2024). Human-centered community engagement in online education: Developing a critical online service-learning pedagogy. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 30(2), 1–14. <https://doi.org/10.3998/mjcs.4381>
- Durall, E., Leinonen, T., & Rodríguez-Triana, M. J. (2020). Co-creation and co-design in technology-enhanced learning: Systematic literature review. *British Journal of Educational Technology*, 51(4), 1081–1099.

- European Network of Living Labs. (2020). *Living labs and rural innovation*. <https://enoll.org>
- Finlay, L. (2002). Negotiating the swamp: the opportunity and challenge of reflexivity in research practice. *Qualitative Research: QR*, 2(2), 209–230. <https://doi.org/10.1177/146879410200200205>
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th edition). Sage.
- García-Gutiérrez, J., Ruiz-Corbella, M., & Manjarrés-Riesco, Á. (2021). Virtual Service-Learning in Higher Education: A theoretical Framework for Enhancing its Development. *Frontiers in Education*, 5, 1–10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.630804>
- Garfinkel, H. (2006). *Seeing Sociologically: The routine grounds of social action*. Paradigm Publishers.
- Halfacree, K. H. (1993). Locality and social representation: Space, discourse and alternative definitions of the rural. *Journal of Rural Studies*, 9(1), 23–37. [https://doi.org/10.1016/0743-0167\(93\)90003-3](https://doi.org/10.1016/0743-0167(93)90003-3)
- Holton, N. G., Casey, K. M., Fletcher, C., Ganzert, C., Hammerlinck, J., Henness, S., Proulx-Curry, P., Ross, J. A., Stevenson, H. A., Stoecker, R., Tullier, S., & Wood, S. D. (2017). The landscape of rural service-learning. In R. Stoecker, N. Holton, & C. Ganzert (Eds.), *The Landscape of Rural Service-Learning, and What It Teaches Us All*, (pp. 3–14). Michigan State University Press.
- Leung, H., Shek, D. T. L., & Dou, D. (2021). Evaluation of service-learning in Project WeCan under COVID-19 in a Chinese context. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7), 3596. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073596>
- MacGregor-Fors, I., & Vázquez, L. B. (2020). Revisiting ‘rural’. *Science of the Total Environment*, 741, 132789. <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2019.06.135>
- Martínez-Scott, S., Monjas-Aguado, R., & Torrego-Egido, L. (2019). Development education in European rural areas: The work done by NGOs. *Iberoamerican Journal of Development Studies*, 8(2), 70–85. https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.367
- Malvey, D. M., Hamby, E. F., & Fottler, M. D. (2006). E-service-learning: A pedagogic innovation for healthcare management education. *Journal of Health Administration Education*, 33(2), 181–198. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16700443/>
- Meija, A. (2020). Community-engaged learning in times of COVID-19 or why I’m not prepared to transition my class into an online environment. *Public Philosophy Journal*, 3(1), 1–6. <https://doi.org/10.25335/PPJ.3.1-3>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2019). *Qualitative data analysis: A methods source-book* (4th ed.). SAGE.
- Mitchell, T. D. (2008). Traditional vs. critical service-learning: Engaging the literature to differentiate two models. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 14(2), 50–65.
- Modić Stanke, K., & Mikelić Preradović, N. (2024). Service-learning tackling educational inequality. In *Springer eBooks* (pp. 1–28). https://doi.org/10.1007/978-3-030-68127-2_392-2
- Mould, T. (2014). Collaborative-based research in a service-learning course: Reconceiving research as service. *Partnerships: A Journal of Service-Learning and Civic Engagement*, 5(1), 72–95. <http://libjournal.uncg.edu/prt/article/download/893/568>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13.
- Pandey, A., & Choudhary, N. (2025). University Participation in Rural Development in India: Tensions and Challenges in Unnat Bharat Abhiyan. *The International Journal of Community and Social Development*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/25166026251385621>
- Patton, M. Q. (2023). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice* (Fourth edition). SAGE Publications, Inc. (US).
- Paz-Lourido, B. (2023) *The Butterfly of Service-Learning*. Asociación de Aprendizaje-Servicio Universitario. <https://doi.org/10.61005/APSUMARI2023>
- Paz-Lourido, B. (2024, 14-16 November). More than Words: An Integrative Approach to Cooperation and Quality Assurance in Higher Education through Service-Learning [Paper Presentation]. European Quality Assurance Forum, Twente, Netherlands. <https://www.eua.eu/publications/conference-papers/more-than-words-an-integrative-approach-to-cooperation-and-quality-assurance-in-higher-education-through-service-learning.html>

- Paz-Lourido, B., & de-Benito, B. (2021). Editorial of the special issue: Service-learning in digital technology environments. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (78), 1–7. <https://doi.org/10.21556/eduteac.2021.78.2317>
- Ribeiro, A. Aramburuzabala, P. & Paz-Lourido, B. (2021). *Guidelines for the Institutionalization of service-learning in European higher education*. European Association of Service-Learning in Higher Education.
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (5th ed.). SAGE.
- Saraiva, L., Padrao, J., & Čalić, M. (Eds.). (2021). *Rural service-learning and social entrepreneurship*. School of Education, Polytechnic Institute of Viana do Castelo.
- Shumka, L. (2023). Rural community engaged learning? Rethinking practice in a pandemic. *Journal of New Brunswick Studies / Revue d'études sur le Nouveau-Brunswick*, 15(1), 33–47. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/JNBS/article/view/33430>
- Stjernberg, M., Norlén, G., Vasilevskaya, A., Tapia, C., & Berchoux, T. (2023). *Scoping report on European rural typologies*. GRANULAR. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13767183>
- Tian, Q., & Noel, T. (2020). Service-learning in Catholic higher education and alternative approaches facing the COVID-19 pandemic. *Journal of Catholic Education*, 23(1), 184–196. <https://doi.org/10.15365/joce.2301142020>
- Uden, L. (2011). Toward a new model of co-creation of value in e-learning service systems. *International Journal of Innovation in the Digital Economy*, 1(1), 36–49. <https://doi.org/10.4018/IJICST.2011010103>
- Vaivio, J. (2012). Interviews - Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing [Review of *Interviews - Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*]. *The European Accounting Review*, 21(1), 186–189. Routledge. <https://doi.org/10.1080/09638180.2012.675165>
- Villani, P. J., Malmstadt, S., & Roberto, K. A. (1992). Teaching older adults in a rural setting. *Activities, Adaptation & Aging*, 16(4), 39–50. https://doi.org/10.1300/J016v16n04_04
- Waldner, L. S., McGorry, S. Y., & Widener, M. C. (2012). E-service-learning: The evolution of service-learning to engage a growing online student population. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 16, 123–150.
- Woods, L., Willis, J., Wright, D. C., & Knapp, T. (2013). Building community engagement in higher education: Public sociology at Missouri State University. *Journal of Public Scholarship in Higher Education*, 3, 67–90. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1120257.pdf>
- Wong, M. M. L., & Lau, K. H. (2023). E-service-learning is equally effective as traditional service-learning in enhancing student developmental outcomes. *Interactive Learning Environments*. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2200817>
- Wu, Y., Xu, L., Lin, J., & Ghani, M. I. (2023). Subject embedding, relationship interaction, and resource integration: The value co-creation mechanism in rural communities. *Systems*, 11(10), 507. <https://doi.org/10.3390/systems11100507>
- Zastoupil, G. (2021). Social change in rural communities: A pilot study of liberating service-learning with rural higher education. *Journal of Community Engagement and Scholarship*, 13(2). <https://doi.org/10.54656/dqrt3631>

Biografía de los autores/as

Alžbeta Brozmanová-Gregorov. Directora de UMB Engage – Centro Universitario de Asociaciones Comunitarias. Universidad Matej Bel, Banská Bystrica, Eslovaquia.



<https://orcid.org/0000-0001-8559-8512>

Alžbeta Brozmanová Gregorová es profesora en el Departamento de Trabajo Social, Facultad de Educación, Universidad Matej Bel de Banská Bystrica, Eslovaquia, y actualmente es directora de UMB Engage – Centro Universitario de Asociaciones Comunitarias y presidenta de la Plataforma de Centros y Organizaciones de Voluntarios. En su investigación, se centra principalmente en el voluntariado, el aprendizaje-servicio, el sector sin ánimo de lucro en las condiciones de Eslovaquia y los enfoques participativos en el trabajo social. Ha estado trabajando activamente en la promoción y el desarrollo del voluntariado y el aprendizaje-servicio desde 2002. Ha coor-

dinado varios proyectos nacionales e internacionales. En la práctica, también trabaja como formadora, consultora y supervisora. Es graduada del programa Fulbright, miembro del Consejo Gubernamental de Organizaciones no Gubernamentales, miembro de la junta directiva de la Asociación Europea de Aprendizaje-Servicio en Educación Superior, la Red de Aprendizaje-Servicio de Europa Central y Oriental y la Academy for Community Engagement Scholarship.

Irene Culcasi. Investigadora de Educación. Universidad de Roma LUMSA, Italia.

 <https://orcid.org/0000-0003-0033-9883>

Irene Culcasi es investigadora de Didáctica General, Aprendizaje-Servicio y Pedagogía Especial en la Universidad de Roma LUMSA. Coordina el área de Investigación y Proyectos de la escuela de posgrado EIS (“Educating for Encounter and Solidarity”) de LUMSA. Es una de las fundadoras de la Asociación Europea de Aprendizaje-Servicio en Educación Superior (EASLHE, 2019), donde ha trabajado como secretaria desde 2023. Desde 2025, forma parte de la junta de la Asociación Italiana de Universidades para el Aprendizaje-Servicio (UNISL). También es una de las fundadoras de la Red Europea de Escuelas y Organizaciones de Aprendizaje-Servicio (SLESON, 2022) y es miembro del consejo editorial de la *Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio* (RIDAS). Tiene un doctorado en Humanismo Contemporáneo (vía de Educación) de la universidad LUMSA, con un doble grado obtenido en colaboración con la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Nives Mikelić-Preradović. Directora de la cátedra de Organización del Conocimiento. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad de Zagreb, Croacia.

 <https://orcid.org/0000-0001-9087-0074>

Nives Mikelić Preradović es profesora titular del Departamento de Ciencias de la Información y la Comunicación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales en la Universidad de Zagreb. Tiene un máster en Lengua y Literatura Croatas y Ciencias de la Información de la Universidad de Zagreb y un máster en Procesamiento del Lenguaje Natural de la Universidad de Cambridge, Reino Unido. Obtuvo su título de doctorado en 2008 en la Universidad de Zagreb. En 2006 dedicó un semestre a la investigación y el aprendizaje-servicio en la George Washington University, Estados Unidos. Es la directora de la cátedra de Organización del Conocimiento del Departamento de Ciencias de la Información. De 2021 a 2024, fue presidenta del Comité Científico de Ciencias de la Información y la Comunicación. Fue la primera en introducir el aprendizaje-servicio en Croacia en 2006 y, desde entonces, ha asesorado y administrado más de 100 proyectos de ApS con la comunidad local. Es miembro de la junta directiva de la Asociación Europea de Aprendizaje-Servicio en Educación Superior y fue coordinadora nacional de ocho proyectos de la UE. Su experiencia en investigación incluye el procesamiento del lenguaje natural, el aprendizaje-servicio, el diseño educativo y el aprendizaje asistido por ordenador.

Berta Paz-Lourido. Instituto de Investigación e Innovación Educativa. Departamento de Enfermería y Fisioterapia. Directora de la unidad de Innovación en desarrollo sostenible, salud y justicia global a través del aprendizaje-servicio, Universidad de las Islas Baleares, España.

 <https://orcid.org/0000-0003-0660-4908>

La Dra. Berta Paz Lourido es profesora asociada en el área de Fisioterapia del Departamento de Enfermería y Fisioterapia. Es doctora en Educación con *mención europea* y tiene grados en Fisioterapia, Pedagogía y Comunicación Audiovisual, además de poseer varios títulos de posgrado y máster.

Es la investigadora principal del grupo de investigación en Educación, Comunicación y Calidad en Salud. Ha dirigido o participado en más de cincuenta proyectos nacionales e internacionales de investigación, innovación docente, internacionalización y cooperación, incluidos los programas Erasmus+. Ha llevado a cabo numerosas actividades de transferencia de conocimientos mediante contratos con instituciones públicas y privadas.

Fue una de las fundadoras y actualmente es presidenta de la Asociación de Aprendizaje-Servicio Universitario española (ApSU), vicepresidenta de la Asociación Europea de Apre-

dizaje-Servicio en Educación Superior (EASLHE) y coordinadora del Grupo de Aprendizaje-Servicio de las Islas Baleares. Promovió y coordinó tanto la Red APSU del Grupo de las 9 Universidades como el programa ApSUIB.

Es miembro de la junta directiva de la Asociación Internacional para la Investigación sobre el Aprendizaje-Servicio y el Compromiso Comunitario (IARSLCE) y participa activamente en comités y jurados de premios relacionados con el aprendizaje-servicio. Publica e imparte formación con regularidad en el marco de la Iniciativa de Universidades Europeas.

Rolf Laven. Instituto de Cualificación Docente en Educación Secundaria, Escuela Superior de Pedagogía de Viena, Austria.

 <https://orcid.org/0000-0003-0033-9883>

Rolf Laven es artista, investigador y profesor titular de Didáctica del Arte y el Diseño en la Escuela Superior de Pedagogía de Viena (PH Wien). También imparte clases en la Academia de Bellas Artes de Viena y en la Universidad de Artes Aplicadas de Viena. Formado como escultor en Maastricht y Viena, completó su doctorado sobre Franz Čížek y el desarrollo de la educación artística vienesa.

Su investigación y su labor docente se centran en el arte socialmente comprometido, el aprendizaje basado en la comunidad, la alfabetización visual y la colaboración interdisciplinar entre el arte, el diseño y la educación cívica. Ha coordinado y contribuido a varios proyectos de investigación de Erasmus+ en los campos del aprendizaje-servicio, la competencia visual, la pedagogía teatral y la educación basada en el arte, incluidos SOUNDWORDS, SLUSIK, SLIDE, SL4DC, CIVENHANCE, ART-ECO y RURAL 3.0, EDULANDS. Laven es miembro de un consorcio doctoral interdisciplinar, STE[A+]M, que conecta arte, diseño, tecnología y ciencias naturales, y está codesarrollando activamente su marco académico en colaboración con la TU Wien.

Joan Navarro. Director de la línea de investigación sobre Computación en la nube y en el borde. La Salle Campus Barcelona – Universitat Ramon Llull, España.

 <https://orcid.org/0000-0003-3916-9279>

Es doctor de Tecnologías de la Información y la Comunicación en La Salle - Universitat Ramon Llull (URL) desde 2015. Obtuvo el máster en Ingeniería de Telecomunicaciones en 2008 y el grado en Telemática en 2006. Actualmente es profesor asociado en el Departamento de Ingeniería Informática de La Salle - URL y coordinador del área de Computación en la nube y en el borde del Research Group on Smart Society en la misma universidad. Además, es coordinador del programa de máster en Ingeniería de Datos Masivos (Big Data), donde transmite los conocimientos generados en su área de investigación a los estudiantes de posgrado. Su investigación integra la ingeniería informática y las telecomunicaciones, la arquitectura, los sistemas urbanos y las tecnologías digitales para posibilitar servicios inteligentes, eficientes y socialmente responsables. Los ámbitos de aplicación en los que ha trabajado abarcan la gestión de infraestructuras urbanas, los sistemas de movilidad, la monitorización medioambiental, los procesos industriales para la Industria 4.0 y las ciudades inteligentes, contribuyendo al desarrollo de entornos construidos sostenibles, resilientes y centrados en las personas.

Florentine Paudel. Centro de Gestión de la Investigación, Escuela Superior de Pedagogía de Viena, Austria.

 <https://orcid.org/0000-0002-9256-0667>

Florentine Paudel es profesora de Pedagogía Escolar especializada en diversidad e inclusión en la Escuela Superior de Pedagogía de Viena (PH Wien). Tiene titulaciones en Ciencias de la Educación, Psicología, Educación Primaria, Logopedagogía y Tecnología de la Información, y completó su doctorado en Educación en la Universidad de Viena. Su labor docente y su investigación se centran en la educación inclusiva, la alfabetización y el desarrollo del lenguaje, la enseñanza orientada a la diversidad y la formación docente basada en la práctica. Coordina la investigación complementaria de las clases escolares inclusivas Iplus en Viena y contribuye a iniciativas de investigación nacionales e internacionales, incluidos proyectos de Erasmus+ como SLIDE y CIVENHANCE. Florentine Paudel participa activamente en el de-

sarrollo y la internacionalización de la universidad, forma parte del Grupo de Trabajo para la Igualdad de Oportunidades y coordina las colaboraciones institucionales con Nepal. Presenta su trabajo regularmente en conferencias internacionales y es revisora de varias revistas académicas. También es miembro de la junta directiva de la Asociación Europea de Dislexia y de la Asociación Austriaca de Dislexia.

Zuzana Heinzová. Directora del Departamento de Psicología. Universidad Matej Bel, Banská Bystrica, Eslovaquia.

 <https://orcid.org/0000-0002-2274-2772>

Zuzana Heinzová es profesora asistente y directora del Departamento de Psicología de la Facultad de Educación de la Universidad Matej Bel en Banská Bystrica, Eslovaquia. Se licenció en Psicología e Historia en la Universidad Matej Bel, donde también completó su doctorado en Psicología en 2004. Es miembro de UMB Engage, el Centro Universitario de Asociaciones Comunitarias, y miembro de la Asociación Europea de Aprendizaje-Servicio en Educación Superior (EASLHE). Desde 2013, forma parte del equipo de implementación del aprendizaje-servicio de la universidad y ha participado en comités de evaluación de proyectos de aprendizaje-servicio nacionales (Engaged School, Eslovaquia) e internacionales (Premio Global UNISERVITA-TE 2024). Ha participado en proyectos de ERASMUS+ centrados en el aprendizaje-servicio, incluidos SLIHE, SLUSIK, SLIDE, ENHANCE - GSL y CIVENHANCE. Su investigación se centra en la responsabilidad social y personal, la inteligencia emocional y la regulación y flexibilidad emocionales, así como en los efectos del aprendizaje-servicio en los estudiantes.